

Elżbieta Awramiuk

Lingwistyczne podstawy

początkowej nauki
czytania i pisania
po polsku



Trans Humana

Elżbieta Awramiuk

Lingwistyczne podstawy

początkowej nauki
czytania i pisania
po polsku

Elżbieta Awramiuk

Lingwistyczne podstawy

początkowej nauki
czytania i pisania
po polsku

TRANS HUMANA
Białystok 2006

Recenzenci: prof. dr hab. Regina Pawłowska
 prof. dr hab. Zygmunt Saloni

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Korekta: Urszula Andrejewicz

© Copyright by TRANS HUMANA Wydawnictwo Uniwersyteckie
red. nacz. E. Kozłowska-Świątkowska
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
Tel./fax: 085 7457286; zamówienia: tel.: 085 7457423
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Pracę wykonano w ramach projektu badawczego 2H01D02325
finansowanego przez Komitet Badań Naukowych w latach 2003-2006

Wydanie publikacji zostało sfinansowane ze środków Komitetu Badań Naukowych
oraz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2006

ISBN 83-89190-84-2

Druk: Sowa – druk na życzenie

Spis treści

Przedmowa	9
Wstęp	13
0.1. Perspektywy badań nad czytaniem i pisaniem	13
0.2. Cel i zakres pracy	18
0.3. Metody i źródła pracy	21
0.4. Kompozycja i konwencje notacyjne	23
1. Językowy charakter czynności czytania i pisania	26
1.1. Język, mowa, pismo	26
1.2. Jak pismo koduje mowę? Stosunek języka do ortografii	31
1.3. Problem najmniejszej jednostki pisma i mowy. Ustalenia terminologiczne	34
1.4. Czytanie i pisanie jako formy językowej komunikacji	39
1.5. Percepcja czy język? Istota procesu czytania	43
1.6. Sprawności językowe wobec umiejętności czytania i pisania	46
Podsumowanie	51
2. Czytanie i pisanie w różnych systemach językowych i ortograficznych	52
2.1. Różnice systemowe między językami a czytanie i pisanie	52
2.2. Różnice w systemach ortograficznych a czytanie i pisanie	56
2.2.1. System pisma, pismo, ortografia	57
2.2.2. Reprezentacja i delimitacja jednostek językowych w piśmie	58
2.2.3. Odpowiedniość <i>grafem</i> – <i>fonem</i> w alfabetycznych systemach ortograficznych	60
2.2.4. Czy istnieje pisownia optymalna?	67
2.3. Metody nauki czytania i pisania a system językowy i ortograficzny	71
2.3.1. Przegląd metod nauczania	71
2.3.2. Uwarunkowania językowe w doborze metod nauczania	75
2.4. Wpływ różnic systemowych na świadomość językową	78
2.5. Z problematyki przyswajania umiejętności czytania i pisania w systemie alfabetycznym	82
Podsumowanie	88

3.	System językowy i ortograficzny współczesnej polszczyzny a nauka czytania i pisania	90
3.1.	Ogólna charakterystyka współczesnej polszczyzny	90
3.2.	Różnice jakościowe i ilościowe w opisie systemu fonologicznego	93
3.3.	Relacja między systemem fonologicznym a ortograficznym	101
3.3.1.	System alfabetyczny	101
3.3.2.	Reguły czytania, czyli od litery do fonemu	105
3.3.3.	Reguły pisania, czyli od fonemu do litery	114
3.4.	Systemowe właściwości polszczyzny a nauka czytania i pisania	119
	Podsumowanie	122
4.	Nauka czytania i pisania w polskich elementarzach	123
4.1.	Rys historyczny	123
4.2.	Sposoby wprowadzania w istotę pisma	127
4.2.1.	Kontrowersje dydaktyczne	127
4.2.2.	Metoda analityczno-syntetyczna w odmianie wyrazowej	130
4.2.3.	Pojęcia językowe w nauczaniu początkowym	132
4.2.4.	Wizualizacja relacji między literą a głosem w elementarzach	137
4.3.	Lingwistyczne problemy analizy fonetyczno-literowej	141
4.3.1.	Grafemy równorzędne	141
4.3.2.	Zmiękczone spółgłoski wargowe	144
4.3.3.	„Samogłoskowe litery nosowe”	145
4.3.4.	Upodobnienia wewnątrzwyrazowe oraz ubezdźwięcznienia w wygłosie	148
4.4.	Konsekwencje sposobu kształcenia	150
	Podsumowanie	152
5.	Błędy w piśmie dzieci: typologia, frekwencja	154
5.1.	Wprowadzenie	154
5.2.	Klasyfikacja F–G	157
5.3.	Charakterystyka materiału językowego	162
5.3.1.	Brak reprezentacji fonemu	164
5.3.2.	Błędna reprezentacja fonemu	170
5.3.3.	Nadreprezentacja fonemu	184
5.3.4.	Inne błędy	188
	Podsumowanie	192
6.	Przyswajanie istoty pisma przez polskie dziecko	194
6.1.	Wprowadzenie	194
6.2.	Etapy rozwoju pisma	196
6.3.	Strategie reprezentacji graficznej	199
6.3.1.	Strategia przypisywania literom wartości sylab	199
6.3.2.	Strategia fonetyczna	201
6.3.3.	Strategia hiperpoprawności	204
6.4.	Rozwój świadomości językowej	206
6.5.	Błędy w czytaniu	211
6.6.	Lingwistyczne uwarunkowania błędów w pisaniu i czytaniu	212
	Podsumowanie	214

7. Model postulatywny kształcenia świadomości językowej w związku z początkową nauką czytania i pisania	216
Zakończenie	227
Spis literatury	229
Literatura przedmiotu	229
Elementarze i inne materiały dydaktyczne	241
Skróty i symbole	246
Słowniki i encyklopedie	246
Inne skróty i symbole	246
Symbole międzynarodowego alfabetu fonetycznego (IPA)	247
Spis ilustracji, rysunków, tabel i wykresów	248
Summary	249
Indeks terminów	251
Aneksy	253
Aneks 1. Badania własne – informacje dodatkowe	253
Aneks 2. Eksperymenty	254
Eksperyment 1. Opuszczanie liter samogłoskowych	254
Eksperyment 2. Świadomość ortograficzna	257
Eksperyment 3. Źródła trudności z analizą fonetyczną	260
Aneks 3. Próbki pisma dzieci	264

Przedmowa

Gdyby jakość nauki czytania i pisania mierzyć ilością nowinek dydaktycznych, dostępnych podręczników czy książek i artykułów poświęconych tej tematyce, nie mielibyśmy powodów do narzekań. Wielość propozycji metodycznych dowodzi naturalnej potrzeby szukania jak najlepszych metod nauczania, jednak nawet przeciętnie zainteresowany czytelnik prasy pedagogicznej szybko zorientuje się, że propozycje metodyczne w zakresie nauki czytania i pisania to szereg skrajnych postulatów. Z jednej strony słychać głosy zachwalające metody globalne, z drugiej – ostrzeżenia przed nimi. Jedni zalecają pewne techniki (np. wielokrotne czytanie dziecku przez nauczyciela tej samej książeczki), inni ich zakazują (jako kontrargument pada stwierdzenie o uczeniu się pamięciowym). W niektórych pracach autorzy opowiadają się za jak najwcześniejszym rozpoczynaniem nauki, w innych przestrzega się przed przesadą w tym względzie. Jedni skuteczność nauki czytania i pisania widzą jedynie w postępowaniu metodycznym, inni opowiadają się za działaniem spontanicznym i indywidualizacją nauczania.

Niniejsza książka nie ma na celu rozstrzygnąć, która metoda nauki czytania i pisania jest najlepsza. Wydaje się, że nie istnieje uniwersalna odpowiedź na to pytanie. Efektywność nauki czytania i pisania zależy od wielu czynników: psychologicznych, pedagogicznych i lingwistycznych. Te ostatnie wydają się we współczesnej literaturze polskiej najsłabiej zdiagnozowane i właśnie im poświęcona jest prezentowana praca.

Obecny kształt książki stanowi efekt wieloletnich zainteresowań, które ewoluowały od językoznawstwa strukturalnego ku innym jego kierunkom, od czystej lingwistyki ku perspektywie interdyscyplinarnej, od

koncentracji na problematyce rodzimego języka ku perspektywie międzynarodowej. Zarówno samo podjęcie tematu nauki czytania i pisania, jak i sposób jego realizacji mają swoje uzasadnienie w doświadczeniach życiowych: ich źródłem były z jednej strony refleksje i niepokoje rodzicielskie, z drugiej zaś – systematyczne studia i naukowe kontakty.

Zainteresowanie nauką czytania i pisania narodziło się kilkanaście lat temu, kiedy mój syn zaczął pytać o litery i produkować własne teksty, których przykładem są przeprosiny: KOHANA MAMUŚO BYŁEM NIE MONDR ALE PSZYRZEKAM ŻE JUSZ TO ŚEŁ NIE POFTUŻ. Wtedy jeszcze nie myślałam o podjęciu badań. Po kilku latach doświadczenie się powtórzyło: moja córka wchodziła w wiek zainteresowania językiem pisanym. Tym razem z większą skrupulatnością zaczęłam zbierać jej zapiski, notować pytania, a z czasem dokładnie śledzić sposób nauczania w klasie zerowej i w nauczaniu początkowym. Z analizy specyficznych błędów obrazujących proces narastania świadomości językowej oraz obserwacji sposobu kształcenia narodziła się myśl o książce, która pozwoli lepiej zrozumieć powtarzane w różnych wariantach stylistycznych w niemal wszystkich publikacjach poświęconych początkowej nauce czytania i pisania stwierdzenie, że „nauczanie podstawowych umiejętności czytania jest podobne do pewnego stopnia we wszystkich językach, z wyjątkiem różnic wynikających z form językowych i struktury danego języka” (Tinker 1980: 148). Podobne przekonanie wiąże się z rolą języka i jego systemu pisma w początkowym procesie nauki pisania (por. Perfetti 1997: 24).

Podjęciu systematycznych studiów sprzyjały też doświadczenia zawodowe, a szczególnie wejście w środowisko zagranicznych naukowców zajmujących się problematyką czytania i pisania. W roku 1999 nawiązałam kontakt z międzynarodową grupą lingwistów, nauczycieli i pedagogów zorganizowanych w *Language Awareness Study Group* (LASG) oraz zostałam członkiem międzynarodowego stowarzyszenia *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education* (IAIMTE)¹. Stowarzyszenie to powstało jako międzynarodowe forum wymiany doświadczeń w zakresie nauczania języka ojczystego. Swą misję realizuje poprzez organizację konferencji, wydawanie książek oraz adresowanego do nauczycieli, metodyków, psychologów, pedagogów i językoznawców pisma *L1 – Educational Studies in Language and Lite-*

¹ Zob.: www.ilo.uva.nl/development/iaimte.

ratione². Z kolei celem LASG jest rozwijanie koncepcji edukacji językowej w środowisku wielokulturowym³. Dzięki uczestnictwu w seminariach organizowanych przez LASG miałam okazję zwiedzić szkoły w Niemczech i Wielkiej Brytanii. W 1999 spędziłam dzień w szkole podstawowej w Moguncji, a w 2003 roku w ramach seminarium w Christ's College na Uniwersytecie w Cambridge zwiedziłam szkołę podstawową (*infant and junior school*) w Stevenage. Zdobyte kontakty pozwoliły mi uzyskać swobodny dostęp do wyników najnowszych badań nad czytaniem i pisaniem. Mocniej uświadomiłam sobie specyfikę polskiego kształcenia w zakresie czytania i pisania na najwcześniejszym etapie edukacyjnym. Perspektywa międzynarodowa, choć w przedstawionej pracy stanowi jedynie tło rozważań nad czytaniem i pisaniem po polsku, okazała się bardzo inspirowająca.

Żywię nadzieję, że książka ta zainteresuje wiele osób. Naukowcy znajdą tu informacje o wynikach badań publikowanych w wielu, często trudno dostępnych, miejscach. Nauczycielom pozwoli ona lepiej zrozumieć lingwistyczne uzasadnienia metod stosowanych w nauce czytania i pisania po polsku. Pracę tę adresuję także do niespecjalistów ogólnie zainteresowanych problematyką edukacji językowej.

Oddając tę książkę w ręce czytelników, mam świadomość, iż temat, który podjęłam, nie został wyczerpany. Dopiero angażując się w problem, dostrzegamy jego głębię. Wnikliwy czytelnik po przebrnięciu przez proponowaną lekturę dostrzeże dalsze możliwości badania lingwistycznych aspektów nauki czytania i pisania na różnych etapach edukacji szkolnej.



Powstanie niniejszej pracy nie byłoby możliwe, gdyby nie życzliwe rady, pomocne komentarze, świeże pomysły i krytyczne uwagi wielu ludzi. Czuję się zobowiązana podziękować im w tym miejscu.

Najwięcej zawdzięczam prof. Zygmuntovi Saloniemu, którego prace i postawa badawcza zawsze były dla mnie wzorem. To On przez wiele lat wspierał mnie w moich zainteresowaniach, dyskutował nad pierwszą

² Zob.: www.ilo.uva.nl/development/L1EducationResearch/default.html.

³ Szerzej na temat LASG oraz leżącej u jej podstaw koncepcji *Language Awareness* zob.: Awramiuk (2001a), Tulasiewicz, Adams (1998, eds.).

wersją tej pracy, a jako recenzent wydawniczy przekazał szereg cennych spostrzeżeń i sugestii zmian. Serdecznie dziękuję prof. Reginie Pawłowskiej, której obszerna recenzja pozwoliła uniknąć wielu niedoskonałości. Z różnych względów nie wszystkie uwagi mogłam w pełni wykorzystać, jednak głęboko wierzę, że dzięki wnikliwej lekturze recenzentów wydawniczych ostateczny kształt publikacji jest lepszy.

Jestem wdzięczna dr Krystynie Sochackiej za jej przewodnictwo na gruncie psychologii i dociekliwe pytania, które zmuszały do przemyśleń na temat pozornych oczywistości. Podziękowania składam dr. Marcynowi Szczerbińskiemu za możliwość korzystania z jego rozległej wiedzy na temat czytania i pisania w różnych językach. Wyrazy wdzięczności kieruję również pod adresem doc. dr hab. Barbary Klebanowskiej, która zechciała zapoznać się z tekstem i podzielić przemyśleniami na jego temat.

Pragnę podziękować wszystkim nauczycielom, którzy zgodzili się na współpracę ze mną, cierpliwie odpowiadali na moje pytania i umożliwili prowadzenie badań w swoich klasach. Szczególnie dziękuję mgr Teresie Duniewskiej za zaangażowanie i ułatwienie dostępu do najnowszych materiałów edukacyjnych. Zupełnie innego rodzaju, choć nie mniej ważną, pomoc otrzymałam od moich najbliższych: męża Jerzego i Rodziców. Za wsparcie i zrozumienie dla moich naukowych poszukiwań serdecznie Im dziękuję.



Wstęp

0.1. Perspektywy badań nad czytaniem i pisaniem

Problematyka czytania i pisania od lat pozostaje w polu zainteresowań badaczy reprezentujących rozmaite dziedziny nauki, m.in. psychologów, pedagogów, lingwistów, etnografów, socjologów, neurologów. Zainteresowanie to znajduje swoje uzasadnienie w społecznym wymiarze problematyki: czytanie i pisanie to podstawowe umiejętności niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie. Ich rola wzrasta wraz z rozwojem cywilizacyjnym. W społeczeństwie informacyjnym liczy się nie tylko sama umiejętność czytania i pisania, ale również skuteczność i szybkość wykonywania obu czynności. Nasila się presja, aby dzieci uczyć jak najwcześniej i jak najskuteczniej.

Na świecie problematyka czytania i pisania stanowi przedmiot niezwykle intensywnych studiów¹. Nie sposób zarysować tu wszystkich kierunków badań, wymienimy jedynie kilka z nich. Wśród aktualnych zainteresowań badawczych znajduje się wpływ kontekstu na rozumienie tekstu, umiejętności czytania i pisania u osób upośledzonych, narzędzia do oceny umiejętności czytania, czytanie wśród osób głuchych, socjo-ekonomiczne czynniki w czytaniu i pisaniu dorosłych. Bogatą bibliografię mają studia nad dysleksją nabytą i rozwojową, ruchem oka w trakcie czytania, rolę rodziców w przyswajaniu umiejętności czytania, pismem

¹ Ogólną orientację we współczesnej problematyce badawczej związanej z czytaniem i pisaniem można uzyskać chociażby po pobieżnej lekturze bibliografii światowej zebranej w *Cambridge Scientific Abstracts* (zob.: www.biblioalerts.com).

małych dzieci (tzw. *invented spelling*) oraz procesami neurologicznymi zachodzącymi w mózgu podczas czytania i pisania.

Szczególny nurt badań stanowi refleksja nad lingwistycznymi uwarunkowaniami nauki czytania i pisania. Już od ponad dwudziestu lat podkreśla się rolę czynników lingwistycznych w ich nauczaniu. Bardzo płodne z naukowego punktu widzenia okazało się zbliżenie dwóch perspektyw badawczych: psychologicznej i lingwistycznej. Psychologowie i lingwiści zajmujący się czytaniem i pisanem mają różne obiekty badań: lingwiści – język, pismo lub tekst, a psychologowie – procesy psychiczne (poznawcze). Połączenie lingwistycznych dociekań nad tym, w jaki sposób ortografia odzwierciedla strukturę danego języka naturalnego, i psychologicznych – nad sposobem, w jaki dzieci uczą się czytać i pisać, pozwoliło postawić nowe problemy badawcze. Są to m.in. pytania o to, jak poszczególne systemy pisma i ich ortografie wpływają na rozwój umiejętności czytania i pisania oraz jakie są wspólne pryncypia i cechy specyficzne przyswajania tych umiejętności w różnych systemach językowych i ortograficznych (por. Gollash 1982a, b, ed.; Henderson 1984, ed.; Aaron, Joshi 1989, eds.; Downing, Lima, Noonan 1992, eds.; Frost, Katz 1992, eds.; Leong, Joshi 1997, eds.; Perfetti, Rieben, Fayol 1997, eds.; Byrne 1998; O'Brien, 1999, ed.; Joshi, Leong, Kaczmarek 2003, eds.; Nunes, Bryant 2004, eds.).

W początkowym okresie zainteresowanie lingwistycznymi uwarunkowaniami nauki czytania i pisania koncentrowało się na określonych językach. Pojawiły się prace referujące badania nad czytaniem i pisanem m.in. w języku greckim (np. Aidinis, Nunes 2001), francuskim (np. Totereau, Thevenin, Fayol 1997; Sprenger-Charolles, Singel, Béchenec 1997), holenderskim (np. Bosman, Orden 1997; Bos, Reitsma 2003), hiszpańskim (np. Titos et al. 2003; Defior, Martos, Aquilar 2003), arabskim (np. Abu-Rabia 2001), hebrajskim (np. Navon, Shimron 1984; Berent, Frost 1997). Najwięcej prac dotyczyło jednak czytania i pisania w języku angielskim, tym samym badania zdominowane zostały przez jeden typ pisma (pismo alfabetyczne) i jedną ortografię (języka angielskiego). Miało to swoje negatywne konsekwencje. Przykładowo, prowadzone na gruncie psychologii rozwojowej badania nad procesami poznawczymi zachodzącymi u czytelnika prowadziły do podejmowania prób ich modelowania. Modele czytania ukształtowane na gruncie badań nad jednym językiem – jak się z czasem okazało – nie były tak uniwersalne, jak zakładali ich autorzy, gdyż w innych językach uzyskiwano

odmienne rezultaty niż u dzieci anglojęzycznych (por. Gombert 2003; Wimmer et al. 1991; Seymour, Aro, Erskine 2003). Potwierdzono, że w procesie przyswajania umiejętności czytania istotną rolę odgrywają cechy specyficzne języka, który jest przedmiotem nauki.

W ciągu ostatniego dziesięciolecia zagraniczne badania nad lingwistycznymi uwarunkowaniami nauki czytania i pisanania wkroczyły w fazę intensywnych studiów porównawczych (por. Allal 1997; Goswami, Wimmer 1994; Wimmer, Landerl 1997; Frith, Wimmer, Landerl 1998; Seymour, Aro, Erskine 2003; Pavlidis, Giannouli 2003; Sprenger-Carolles 2004; Defior 2004; Nunes, Hatano 2004), a zainteresowanie nimi nie słabnie (szerzej na ten temat w roz. 2).

Polskie prace poświęcone umiejętnościom czytania i pisanania mają długą tradycję. Przez wiele lat główny nurt badań wyznaczały dwie dyscypliny badawcze: pedagogika i psychologia.

Problematyka czytania i pisanania w sposób naturalny zajmuje pedagogów. Zagadnienia, które ich interesują, mają konotacje praktyczne. Na gruncie pedagogiki przede wszystkim szuka się odpowiedzi na pytanie, jak skutecznie uczyć czytania i pisanania. Starsze prace pedagogiczne (mniej więcej z lat 1960-1985)² za główne zadanie stawiały sobie wypracowanie optymalnej koncepcji nauki czytania. Realizacji tego celu służyły m.in. badania kompetencji uczniów wczesnoszkolnych, próby ustalenia związków między umiejętnością czytania a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz analiza efektywności różnych metod nauki czytania.

Psychologów interesowały przede wszystkim poznawcze uwarunkowania leżące u podstaw czytania, takie jak percepcja wzrokowa i słuchowa, procesy pamięciowe oraz dokonywanie operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego³. Prowadzono badania nad czynnikami uczestniczącymi w rozpoznawaniu pojedynczych wyrazów, aby ustalić, w jaki sposób osoba czytająca dociera do znaczenia. Stawiano pytania o naturę procesu czytania: czy jest to proces naturalny (i jako taki nie wymaga specjalnych zabiegów dydaktycznych), czy też jest wytworem kultury (i jako taki wymaga zewnętrznej ingerencji poprzez nauczanie). Poszukując odpowiedzi na pytanie o czynniki warunkujące powodzenie w nauce czytania i pisanania, psychologowie badali zależności między

² Ich problematykę badawczą szczegółowo relacjonują np. Jakubowicz, Lenartowska i Pleniewicz (1999: 49-50 i n.).

³ Wnikliwą i wszechstronną panoramę psychologicznych badań nad czytaniem zawiera praca Krasowicz-Kupis (1999).

świadomością językową, inteligencją, płcią a umiejętnością czytania i pisania, a także analizowali różne czynniki składające się na efektywność czytania, takie jak tempo i poprawność czytania głośnego, rozumienie treści czytanego materiału, liczba i rodzaj popełnianych błędów, strategie czytania.

Wraz z rozwojem psycholingwistyki problematyka badań nad czytaniem uległa rozszerzeniu o aspekt językowy. Na gruncie psycholingwistyki stawiano pytania o naturę i wielkość cząstek językowych składających się na wyraz oraz ich znaczenie we wczesnych etapach nauki czytania. Dziś psychologowie przyznają, że nie można badać skuteczności nauki czytania i pisania bez odniesień do systemu języka, którego te badania dotyczą. W najnowszych pracach psychologicznych (por. Maurer 1994; Krasowicz 1999; Sochacka 2004) podkreśla się językowy charakter procesu czytania, ale należy pamiętać, że psychologowie, nawet uwzględniając czynniki językowe, patrzą na czytanie z perspektywy właściwej dla swojej dyscypliny, tzn. od strony zaangażowanych w nie procesów poznawczych i prawidłowości rozwojowych.

Bogatą literaturę ma nurt refleksji pedagogiczno-psychologicznej nad rozwojem i rozwijaniem umiejętności czytania i pisania na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym (por. Kowalski 1959, red.; Mikołajczakowa 1968; Rytłowa 1973; Baczyńska 1974; Kulpa 1974; Malendowicz 1974; Mroźkiewicz 1976; Mystkowska 1977; Wróbel 1979; Małkowska-Zegadło 1983; Cackowska 1984; Brzezińska 1987, red.; Więckowski, Rogulska 1992, red.) oraz nad procesem reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu (por. Maćkowiakowa 1958; Spionek 1970; Wasyluk-Kuś 1978, red.; Bogdanowicz 1984, 1995; Sawa 1987; Zakrzewska 1994; Gąsowska, Pietrzak-Stępkowska 1994; Mickiewicz 1995; Górniewicz 1995).

Współczesne prace nad czytaniem i pisaniem rozwijają ścieżki badawcze zarysowane wcześniej i podejmują nowe wyzwania. Kontynuowany jest nurt badań nad efektywnością nauki czytania (por. Jakubowicz, Lenartowska 1997; Jakubowicz, Lenartowska, Plenkiewicz 1999; Arciszewska 2001, 2002). Na temat optymalnego sposobu nauki czytania wypowiadają się – obok pedagogów – także przedstawiciele innych dyscyplin, czego dowodem są prace Ireny Majchrzak (1995), z wykształcenia socjologa, oraz Bronisława Rocławskiego (1999, 2000), językoznawcy. Nieustannie rozwija się narzędzia diagnostyczne i terapeutyczne adresowane do dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu (por. Opolska 1997; Sazon-Brykajło 1999; Balejko 2003; Pętlewska 2003). W ostatnich

latach, być może pod wpływem badań nad alfabetyzmem funkcjonalnym, czyli kulturą tworzenia i wykorzystywania informacji (por. Białecki 1998), przybywa literatury poświęconej czytaniu ze zrozumieniem, choć należy wspomnieć, że problematyka ta była podejmowana wcześniej (por. Bałachowicz 1988). Rozwija się nurt badań nad testami do badania kompetencji czytelnicych na różnych etapach nauczania.

Problematyka czytania i pisania przez wiele lat pozostawała na obrzeżach zainteresowań polskich językoznawców. Wyjątek w tym względzie stanowiły prace zorientowane na problematykę metodyczną i logopedyczną (por. Szober 1930; Kaczmarek 1977; Tokarski 1957, 1972; Saloni 1971; Bąk 1982). Nowe perspektywy badawcze pojawiły się wraz z rozwojem takich koncepcji językoznawczych, jak lingwistyka tekstu i zajmująca się różnymi aspektami użycia języka pragmatolingwistyka. Ukazały się prace na temat komunikacyjnych aspektów nauki w szkole, kompetencji komunikacyjnej dzieci i ich umiejętności tekstotwórczych (por. Kawka 1999; Porayski-Pomsta 1991, red., 1997, red.; Putkiewicz 1990), jednak nie eksponowano w nich – jak chociażby w literaturze obcej (por. Kutz 1997) – czytania i pisania jako aspektów szkolnego dyskursu. Podejmowano interesujące rozważania nad lingwistycznymi aspektami czytania tekstu, takimi jak struktura tekstu oraz morfologiczne, składniowe, słowotwórcze i leksykalno-frazeologiczne sposoby przekazywania informacji (por. Bartoszewicz 1994).

Bezpośrednio nauką czytania i pisania zajmowało się zaledwie kilku językoznawców. W latach osiemdziesiątych Bronisław Ročławski stworzył eksperymentalny program nauki czytania i pisania, który dziś jest rozwijany w elementarzu ŚWIAT GŁOSEK I LITER i jego obudowie metodycznej (Ročławski 1991, 1998; Ročławska, Ročławski 1995). Lingwistyczne aspekty analizy fonemowej, która stanowi podstawowy czynnik warunkujący proces nauki czytania i pisania w pismach alfabetycznych, były przedmiotem zainteresowania Stanisława Milewskiego (1999). Analizował on, jakie połączenia fonemów w języku polskim sprawiają dzieciom w wieku przedszkolnym najwięcej problemów. Regina Pałowska (1992), wykorzystując metody badań i opisów wielu dyscyplin językoznawczych: strukturalizmu, lingwistyki pragmatycznej, psycholingwistyki, socjolingwistyki oraz semiotyki, przedstawiła lingwistyczną teorię nauki czytania, włączając czynność czytania do operacji uczestniczących w akcie komunikacji językowej, a umiejętności czytelnicych – w proces

wdrażania sprawności językowej. Teoria ta zawierała koncepcję kształcenia umiejętności i sprawności czytania w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej, a z czasem zaowocowała powstaniem pracy o nachyleniu bardziej praktycznym, poświęconej metodyce ćwiczeń w czytaniu (Pawłowska 2002a).

W podsumowaniu dotychczasowych rozważań można skonstatować, że w Polsce nauka czytania i pisania zdominowana została przez pedagogów i psychologów, którzy w swoich dotychczasowych modelach i opisach bądź ignorowali wpływ faktów językowych na przyswajanie czytania i pisanie, bądź go marginalizowali (np. przez sprowadzanie aspektu językowego do rozwoju zasobu słownictwa). Jest to sytuacja dość dziwna, zważywszy, że w wielu pracach o nachyleniu dydaktycznym powtarza się uwaga o konieczności uwzględniania w nauce czytania i pisanie właściwości języka polskiego (por. Maćkowiakowa 1958: 164; Zborowski 1959: 120-125; Wróbel 1975: 37; Mroźkiewicz 1976: 21; Cackowska 1984: 27; Jakubowska, Lenartowska 1997: 21). Żadna z wymienionych w niniejszym punkcie polskich prac nie koncentrowała się na rozważaniu zależności między typem systemu językowego i ortograficznego a metodami nauczania czytania i pisanie. Można stwierdzić, że istnieje ogólna świadomość takiej zależności, nie powstała natomiast praca monograficzna poświęcona temu zagadnieniu.

0.2. Cel i zakres pracy

Niniejsza książka stanowi próbę analizy podstaw nauki czytania i pisanie po polsku z punktu widzenia lingwistyki. Określenie „lingwistyczny” odnosi się do tych cech obiektu, które są uzależnione od cech systemu językowego i jego pisma. Obiektem naszego zainteresowania jest początkowa nauka czytania i pisanie jako procesu uwarunkowanego językowo i warunkującego rozwój językowy, a nadrzędnym celem pracy – scharakteryzowanie lingwistycznych podstaw nauki czytania i pisanie w języku polskim.

Różne języki wymagają różnych umiejętności w początkowej nauce czytania i pisanie, bowiem to struktura języka i systemu pisma decyduje, jaka jednostka językowa (fonem, sylaba, morfem) jest dostępna dla uczącego się w sposób naturalny i która z nich najlepiej, w sposób najbardziej regularny i konsekwentny jest reprezentowana w systemie ortograficz-

nym, przez co wpływa na rozwój świadomości językowej. Nasze pierwsze zadanie badawcze stanowi ustalenie, jakie cechy języka ojczystego determinują sposób przyswajania umiejętności czytania i pisania, oraz znalezienie odpowiedzi na pytanie, **jakie metody nauczania „prowokuje” polski system językowy i ortograficzny.**

Rozważania teoretyczne będą punktem odniesienia dla oceny stosowanych w Polsce metod nauki czytania i pisania. Zostaną one scharakteryzowane pod kątem ich zgodności z wymaganiami polskiego systemu językowego i ortograficznego. Szeroko rozumiany sposób nauczania (stosowane metody, spójność wprowadzanego systemu pojęciowego) ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju świadomości językowej dzieci. Nasze drugie zadanie polega na analizie stosowanych w Polsce sposobów wprowadzania dzieci w świat pisma oraz odpowiedzi na pytanie, **jak jest kształtowana świadomość językowa ucznia w trakcie początkowej nauki czytania i pisania po polsku.**

Wyniki rozważań teoretycznych i analiz praktycznych pozwolą odpowiedzieć na pytanie, jakiej świadomości językowej wymaga początkowa nauka czytania i pisania w języku polskim. Naszym trzecim zadaniem jest zatem **przedstawienie postulatywnego modelu kształcenia świadomości językowej w trakcie początkowej nauki czytania i pisania po polsku.**

Opracowanie teoretycznych podstaw nauki czytania i pisania w języku polskim wymagało połączenia dwóch perspektyw: lingwistycznej i pedagogicznej. Pierwsza oznacza podejście do języka jako systemu, druga – koncentrację na sposobie nauczania. W prezentowanej pracy obydwa aspekty przenikają się z różnym natężeniem. Kiedy rozważamy, jakiej świadomości językowej wymaga podjęcie nauki czytania i pisania po polsku, dominuje ujęcie lingwistyczne. Kiedy badamy, czy stosowane w polskiej szkole metody nauczania odpowiadają wymogom systemu, wkraczamy na obszar pedagogiki.

Choć czytanie i pisanie w pracach badawczych zwykle się rozważać oddzielnie, przy zarysowanych wyżej ramach uzasadnione jest traktowanie obu czynności łącznie. Na początkowym etapie nauka czytania i pisania odbywa się równolegle, a specjalizacja sposobu kształcenia obu umiejętności następuje wraz z wchodzeniem na coraz wyższe etapy edukacyjne. Opanowywanie techniki czytania i podstaw pisma opiera się na konceptualizacji zależności między językiem a mową i pismem i w istocie – z perspektywy lingwistycznej – stanowi dwie strony jednego procesu. Ta bliskość obu czynności znajduje swe potwierdzenie w funkcjonującym

na gruncie literatury anglojęzycznej pojęciu *literacy*. Polszczyzna operuje opisowym sformułowaniem *umiejętność czytania i pisania*, choć można również spotkać syntetyczne określenie *literacja*⁴ (por. Gołębnik, Teusz 1999: 15).

Podjęcie badań nad lingwistycznymi aspektami nauki czytania i pisania uzasadnia brak w literaturze polskiej takiego opisu, choć na jego potrzebę zwracali uwagę już pionierzy polskiego językoznawstwa. Jan Baudouin de Courtenay, wypowiadając się na temat zadań językoznawstwa, dowodził: „Racjonalne uczenie czytania i pisania [...], jako też zasady pisowni czy ortografii, muszą opierać się na badaniach lingwistycznych” (Baudouin de Courtenay 1984: 420). Stanisław Szober w pracy poświęconej zasadom nauczania podkreślał, że „[...] metoda nauczania liczyć się musi nie tylko z psychologią dziecka i sposobami trafienia do jego umysłu, lecz także z właściwościami i naturą języka” (1930: 4).

Polszczyzna nie doczekała się spójnego lingwistycznego opisu, który – odwołując się do badań nad różnymi systemami językowymi i ortograficznymi – mógłby uzasadniać stosowane w Polsce metody nauczania czytania i pisania. Opis taki, uzupełniając wiedzę pedagogów i psychologów, może pozwolić na racjonalizację działań dydaktycznych w nauczaniu początkowym. Nie jest to bez znaczenia w momencie istotnych zmian programowych w polskiej szkole i jej otwarcia na nowinki metodyczne z zagranicy przy jednoczesnym zjawisku gwałtownego narastania liczby dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Ponadto brak podstaw lingwistycznych sposobu nauczania czytania i pisania w języku polskim jest odczuwalny szczególnie na tle bardzo dynamicznie rozwijających się obecnie międzynarodowych badań w tym zakresie.

⁴ Jest to na pewno niezręczne, **literalne**, tłumaczenie terminu angielskiego, ignorujące konotację wyrazu i jego związki słowotwórcze, por. ang. *illiterate* ‘analfabeta, (człowiek) niepiśmienny’ – *literate* ‘(człowiek) piśmienny, *alfabeta*’ (wyraz ten w znaczeniu ironicznym notuje SJP Dor.); *illiteracy* ‘analfabetyzm, niepiśmienność’ – *literacy*. Termin ten możemy zatem oddać najadekwatniej polskim wyrazem „piśmienność”, jednak nie będziemy go – jako neologizmu – stosować.

0.3. Metody i źródła pracy

Metoda pracy różniła się w zależności od etapu realizacji poszczególnych zadań. Szukanie odpowiedzi na pytanie, które z cech systemowych języka naturalnego i ortografii mogą mieć wpływ na naukę czytania i pisania, polegało na przeprowadzeniu analizy wyników badań nad czytaniem i pisanem w różnych systemach ortograficznych. Opis polskiego systemu językowego i ortograficznego ze względu na jego cechy istotne w nauczaniu czytania i pisania dokonany został w oparciu o metody językoznawstwa strukturalnego. Ocena trafności stosowanych w Polsce metod nauki czytania i pisania z punktu widzenia zgodności z systemem językowym i ortograficznym była realizowana kilkietapowo, poprzez analizę aktualnych sposobów wprowadzania polskich dzieci w świat pisma, dwuletnią obserwację wytworów pisemnych jednego dziecka oraz badania nad pismem dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania.

Orientację w sprawie sposobów wprowadzania polskiego dziecka w świat pisma uzyskano w wyniku analizy dostępnych elementarzy i poradników metodycznych. Analiza ta pozwoliła zdiagnozować ogólne zalecenia dotyczące nauki czytania i pisania oraz postawić wstępne hipotezy na temat rzeczywistych problemów. Wymagały one weryfikacji w praktyce, czyli podczas obserwacji procesu nauki czytania i pisania. W tym celu nawiązano współpracę z kilkoma placówkami oświatowymi: dwiema szkołami podstawowymi i jednym przedszkolem (por. aneks 1). W tych placówkach prowadzone były hospitacje lekcji (np. poświęconych wprowadzaniu nowych liter) oraz rozmowy z nauczycielami.

Dwuletnia obserwacja wytworów pisemnych jednego dziecka przebiegała od lipca 2001 roku do sierpnia 2003 roku. Dziecko pochodziło z rodziny inteligentnej, miało starsze rodzeństwo (brata), a jego kontakt z pismem nastąpił stosunkowo wcześniej w warunkach naturalnych. Dziewczynka już w czwartym roku życia potrafiła wystukać na klawiaturze komputera swoje imię, z czasem także imiona swoich najbliższych. W momencie rozpoczęcia badań liczyła sobie 5 lat i 2 miesiące i uczęszczała do przedszkola. Program wychowania przedszkolnego nie przewidywał regularnej nauki pisania. W pierwszym roku obserwacji, uczęszczała do łączonej grupy pięcio- i sześciolatków. Oznacza to, że w szóstym roku życia, mimo iż oficjalnie nie była w grupie „zerówkowiczów”, mogła podpatrywać, co na „lekcjach” robią jej starsi koledzy i koleżanki. Drugi

rok obserwacji przypadł na klasę zerową⁵, którą dziecko realizowało w tym samym przedszkolu⁶. Badania zakończono na wakacjach poprzedzających rozpoczęcie nauki w pierwszej klasie, kiedy dziewczynka miała 7 lat i 3 miesiące.

Właściwy przedmiot analizy stanowiły 24 wytwory pisane badanego dziecka (por. aneks 3). Teksty te powstawały spontanicznie, choć dziewczynka była zachęcana do podejmowania prób samodzielnego pisania i wykazywała silną potrzebę ekspresji za pomocą pisma. Analizowany materiał to laurki, bajkowe komiksy, pamiętnik z wakacji, próby notatek (np. jak pielęgnować królika), autorskie wiersze i piosenki oraz pojedyncze zapiski (takie jak kartka na drzwiach do pokoju NIE FHODZICI).

Badania nad pismem dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania prowadzono w klasach 0-I. Materiał językowy zbierano w II półroczu roku szkolnego 2004/2005 (luty–kwiecień). Termin badań został ustalony po konsultacjach z nauczycielami. Twierdzili oni, że wcześniejsze zbieranie materiału nie jest możliwe z powodów programowych. Na początku II semestru klasy pierwszej dzieci nie znały jeszcze wszystkich liter. Obserwacji poddano dzieci z trzech klas zerowych i czterech klas pierwszych. Dla celów porównawczych jednorazowo zebrano materiał językowy także w klasie drugiej i trzeciej (por. aneks 1).

Ponieważ dzieci w klasach zerowych nie uczą się pisać, sposób zbierania materiału językowego musiał różnić się od tego, jaki zastosowano w klasach pierwszych. W klasach zerowych, w których kontakt z pismem jest ograniczony, polegał on na inicjowaniu aktywności dzieci i zachęcaniu ich do spontanicznych wypowiedzi pisemnych oraz wykonaniu trzech eksperymentów, których opis zamieszczono w aneksie (por. aneks 2). W klasach pierwszych materiał językowy stanowiły przede wszystkim swobodne wypowiedzi dzieci na sugerowany przez nauczyciela temat, a także prace powstałe w trakcie ćwiczeń pisania z pamięci i pisania ze słuchu.

⁵ W Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU 1991 nr 95, poz. 425) określenie „klasa zerowa” nie funkcjonuje. Najpełniej odpowiada mu wyrażenie „przygotowanie przedszkolne w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej”. Pozostajemy przy sformułowaniu nieoficjalnym, niewątpliwie bardziej rozpowszechnionym, ekonomicznym i zrozumiałym.

⁶ Grupa sześciolatek, do której uczęszczało badane dziecko, pracowała na podręcznikach Łady-Grodzickiej (1995, 1998, 2000).

0.4. Kompozycja i konwencje notacyjne

Realizacja celu polegającego na scharakteryzowaniu lingwistycznych podstaw nauki czytania i pisania w języku polskim wymaga naświetlenia wyników dotychczasowych prac poświęconych podobnej problematyce, określenia specyfiki polskiego systemu językowego i ortograficznego oraz analizy aktualnych sposobów wprowadzania polskiego dziecka w świat pisma i zarysowania efektów tej działalności. Tym wymaganiom odpowiadają kolejne rozdziały niniejszej pracy.

Rozdział 1 poświęcony jest omówieniu zagadnień podstawowych dla podjętych studiów. Scharakteryzowano w nim różne sposoby rozumienia językowego charakteru czytania i pisania (wymiar komunikacyjny, systemowy i sprawnościowy obydwu czynności). Rozdział ten stanowi okazję do przedyskutowania kwestii terminologicznych.

W rozdziale 2 podjęto rozważania na temat tych właściwości języka i jego systemu ortograficznego, które mogą mieć wpływ na naukę czytania i pisania. W ustaleniu cech istotnych pomagają odwołania do badań nad czytaniem i pisaniem w różnych systemach językowych i ortograficznych. Analiza wyników tych badań pozwala m.in. na określenie zależności między typem systemu językowego i ortograficznego a metodami nauczania czytania i pisania.

Rozdział 3 koncentruje się na opisie istotnych z punktu widzenia nauki czytania i pisania cech systemowych polszczyzny. System ortograficzny polszczyzny przeanalizowano pod względem odpowiedniości w relacji *fonem – grafem* i *grafem – fonem* (m.in. przewidywalności sposobu zapisu i odczytania danego słowa, stałości reprezentacji ortograficznej określonych jednostek fonologicznych i stałości sposobu przeczytania grupy liter). Opis ten pozwala określić, jakie metody nauczania czytania i pisania wydają się (z punktu widzenia lingwistycznego) najwłaściwsze dla języka polskiego.

Metody nauki czytania i pisania po polsku scharakteryzowano w rozdziale 4. Omówiono w nim wybrane współczesne polskie elementarze wraz z ich obudową metodyczną pod kątem sposobu kształtowania świadomości językowej dzieci oraz zgodności stosowanych metod z wymaganiami polskiego systemu językowego i ortograficznego.

Rozdział 5 poświęcony jest błędom w piśmie popełnianym przez dzieci na początkowym etapie nauczania. Zawiera on propozycję języ-

koznawczej typologii błędów oraz charakterystykę materiału językowego zebranego w wyniku badań własnych. Analiza zgromadzonego materiału stanowi podstawę uogólnień zawartych w rozdziale 6, poświęconym zagadnieniom przyswajania istoty pisma. Wyodrębniamy w nim te problemy w pisaniu i czytaniu, które świadczą o rozwoju świadomości językowej oraz o sposobie rekonstruowania przez dziecko systemu ortograficznego. Popelniane przez dzieci błędy traktujemy także jako źródło informacji na temat skuteczności nauczania.

Model postulatywny kształcenia świadomości językowej w związku z początkową nauką czytania i pisania zaprezentowano w rozdziale 7, który stanowi podsumowanie naszych rozważań. Choć koncentrujemy się na perspektywie ucznia, nasze postulaty powinny mieć znaczące konsekwencje dla przygotowania zawodowego nauczycieli nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

W niniejszej pracy wielokrotnie przytaczane są próbki pisma dzieci zaczynających pisać po polsku. Przyjęliśmy następujące zasady ich transkrybowania. Zapiski dzieci podajemy *kursywą*, a standardową realizację ortograficzną – w cudzysłowach definicyjnych ‘ ’. W próbkach pisma dzieci najmłodszych niekiedy występują WERSALIKI. Ich obecność pozwala uchwycić specyficzny etap mieszania liter drukowanych i pisanych. Ponadto przy rozważaniach dotyczących zależności między mową a pismem używamy dodatkowych oznaczeń. Stosowaną notację przedstawimy na przykładzie znaku K. Wersalikami zapisujemy symbol litery: K. Chcąc zasygnalizować funkcję litery jako grafemu (zob. rozważania terminologiczne w p. 1.3), stosujemy dodatkowo podkreślenie: K. Ma to znaczenie szczególnie przy omawianiu dwuznaków i trójznaków lub wielofunkcyjnej litery I. Transkrypcję fonetyczną podajemy w nawiasach kwadratowych: [k], a fonologiczną – w nawiasach ukośnych: /k/. Do transkrypcji wykorzystujemy przede wszystkim powszechnie stosowany w badaniach współczesnej polszczyzny sławistyczny alfabet fonetyczny, jednak w zapisie wymowy wyrazów pochodzących z innych języków (głównie z angielskiego) stosujemy międzynarodowy alfabet fonetyczny (IPA – *International Phonetic Alphabet*). Transkrypcja wyrazów angielskich zapisanych w IPA na sławistyczny alfabet fonetyczny byłaby trudna z powodów formalnych

⁷ Wymowę wyrazów angielskich podajemy za *Wielkim słownikiem angielsko-polskim* pod red. J. Linde-Usiekniewicz, Warszawa 2002: PWN i Oxford.

(systemy fonologiczne języków zachodnioeuropejskich mają znacznie bogatszy system samogłoskowy) i – jak się wydaje – zupełnie bezcelowa. Pełen wykaz stosowanych skrótów i symboli znajduje się na końcu niniejszej pracy.



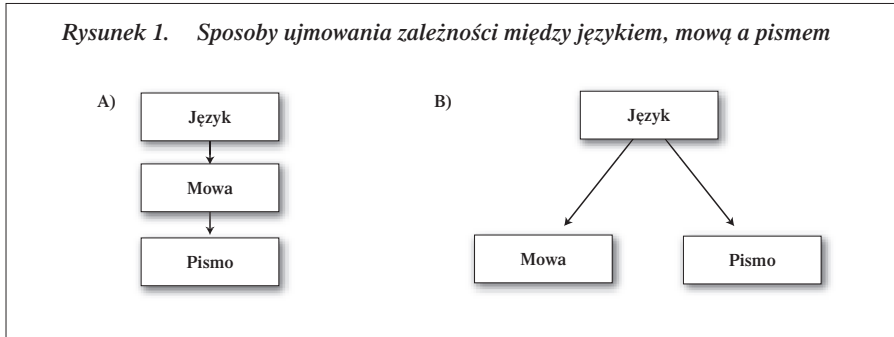
1 Językowy charakter czynności czytania i pisania

1.1. Język, mowa, pismo

Dla przeciętnego człowieka język jest zjawiskiem tak oczywistym, że aż niezauważalnym. Zwykle utożsamia on język z mową, gdyż fizycznie dostrzegalny przejaw istnienia języka wydaje mu się jego jedynym wymiarem. Lingwiści odróżniają język od sposobów jego funkcjonowania. Językiem nazywają pewien byt abstrakcyjny (system znaków), a za manifestację tego abstraktu uważają teksty. Lingwista, badając dostępną rzeczywistość (teksty mówione i pisane), myśli o języku jako bycie abstrakcyjnym.

Sposób rozumienia zależności między językiem a mową i pismem nie jest jednoznaczny nawet dla językoznawców. Istotę dwóch przeciwnych stanowisk w tej sprawie widać doskonale na przykładzie definicji pisma. Jedne podają, że pismo to system graficzny, który odzwierciedla język mówiony (EJO, EJP¹), a drugie, że pismo koduje język (por. Zawadowski 1966; Milewski 1969). Pierwsze z prezentowanych stanowisk może być interpretowane jako wyraz przekonania o nadrzędności języka mówionego nad językiem pisany (por. rys. 1A). Zgodnie ze stanowiskiem drugim język stanowi pojęcie nadrzędne, któremu podporządkowane są dwa subkody: mowa i pismo (por. rys. 1B). W tym ujęciu teksty, w których przejawia się system językowy, mogą przybierać formę substancji fonicznej (teksty mówione) lub graficznej (teksty pisane).

¹ Znaczący w tym względzie jest brak w *Encyklopedii języka polskiego* haseł: „litera”, „dwuznak”, „alfabet”, „grafem”. Może to być odczytane jako sugestia, iż wiedza o piśmie nie jest tu wpisana w wiedzę o języku.



Przyczyn rozbieżności w traktowaniu zależności między systemem języka a jego wersją pisaną i mówioną można upatrywać w historii lingwistyki. Na początku XX wieku „ojciec” strukturalizmu, Ferdinand de Saussure, uznał język pisany za wtórny. Podobne stanowisko wyrażał później Leonard Bloomfield (1961: 21): „Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks”. Jeśli mowie przyznaje się status języka ważniejszego, a pismo nazywa językiem wtórnym, uprawnione wydają się twierdzenia, że system fonologiczny jest jedyną rzeczywistością interesującą językoznawcę (Saussure 1991: 61), że lingwista z zasady abstrahuje od problemów pisowni (Martinet 1970: 11) oraz że pismo jako sposób rejestrowania mowy jest pozornym obiektem badań (Jassem 1972: 7).

Przekonanie o podporządkowaniu pisma mowie wspierały konstatacje, które można zestawić w formie kilku przeciwstawień: pierwotności wobec wtórności, naturalności wobec konwencjonalizmu oraz dynamizmu wobec konserwatyzmu.

Pierwotność vs wtórność Pierwotność mowy wynika z tego, że mowa jest formą wcześniejszą w filo- i ontogenezie człowieka. Lingwiści (por. Bloomfield 1961; Hockett 1968; Milewski 1969; Martinet 1970; Baudouin de Courtenay 1984) dowodzili, że mowa jest bardziej uniwersalna, gdyż jest bardziej rozpowszechniona. Istnieją społeczności pozbawione kontaktu z pismem, ale posiadające własny język mówiony. Z punktu widzenia historii ludzkości pismo jest stosunkowo młodym wynalazkiem. Także w rozwoju indywidualnym człowieka mowa pojawia się wcześniej. Dziecko najpierw uczy się mówić, a dopiero potem czytać i pisać, ponadto te ostatnie umiejętności zdobywa w oparciu o umiejętności mowy. Różnice między mówioną i pisaną odmianą języka ojcyste-

go oraz sposobami ich przyswajania są na tyle znaczące, że mowę nazywa się pierwszym, a pismo – drugim językiem człowieka (por. Wierzbicka, Wierzbicki 1968).

Dowodów na pierwotność mowy szukano też na gruncie neurologii. Odkąd Paul Broca, dziewiętnastowieczny francuski antropolog i chirurg, odkrył, że uszkodzenie trzeciego lewego płata czołowego u pacjenta pozbawiło go zdolności mówienia, sądzono, że istnieje wyspecjalizowany „lingwistyczny” ośrodek mózgu odpowiedzialny za mowę. Istnienie wyodrębnionego ośrodka dla mowy i rozproszenie funkcji odpowiedzialnych za czytanie i pisanie było interpretowane jako dowód na pierwotność mowy. Z czasem neurologzy dowiedli, że obszary związane z realizacją mowy nie są strukturami jednolitymi pod względem pełnionych funkcji (por. Budohoska, Grabowska 1994).

Naturalność vs konwencjonalizm Mowa jest umiejętnością nabywaną spontanicznie, w sposób naturalny. Mowy musimy się uczyć, ale nie musi być ona nauczana. Wystarczającym warunkiem do nauczenia się mowy przez zdrowe dziecko jest kontakt z ojczystym językiem, „zanurzenie” w nim². Dziecko opanowuje język swych rodziców, ich mowę, bez specjalnych zabiegów dydaktycznych. W świat słowa pisanego młody człowiek musi zostać wprowadzony przez świadomego przewodnika. Pisma trzeba się uczyć i najczęściej jest to proces zinstytucjonalizowany. Ponadto mowa jawi się jako produkt rozwoju biologicznego, podczas gdy pismo jest systemem sztucznym. Alvin M. Liberman (1992: 169) określa pismo po trosze odkryciem, po trosze wynalazkiem. Alfabet był dowodem odkrycia, że słowa różnią się od siebie nie tylko całościowo, ale przede wszystkim układem mniejszych, pozbawionych znaczenia jednostek. Wynalazkiem stała się notacja, pozwalająca zapisać każdą z tych jednostek za pomocą różniących się kształtów graficznych.

Dynamizm vs konserwatyzm Przeciwwstawienie dynamizmu mowy konserwatyzmowi pisma wywodzi się z obserwacji, że na przestrzeni wieków system fonologiczny języka naturalnego zmienia się znacznie szybciej niż jego pismo. To m.in. z tego powodu można czytać dawne

² To „zanurzenie” bywa różnie rozumiane. Zwolennicy behawioryzmu wierzyli, że dzieci uczą się mowy w wyniku naśladowania (tak jak pies Pawłowa uczył się kojarzyć dźwięki dzwonka z obiadem). Noam Chomsky dowodził, że przyswajanie języka jest możliwe dzięki wrodzonej umiejętności (matrycy). W nowszych teoriach kulturowo-komunikacyjnych rozwój językowy opisuje się nie przez struktury i formy, ale przez dialogi, a za napęd tego rozwoju uważa się potrzebę komunikowania.

teksty (tzn. rozumieć je), nawet jeśli ich wymowa jest różna od pierwotnej. Pośrednim dowodem szybciej następujących zmian w mowie niż w piśmie jest obecny stan ortografii angielskiej lub francuskiej. Rozwinęły się one znacznie wcześniej niż ortografia polska, a lata ewolucji doprowadziły do tak znacznego oddzielenia mowy od pisma, iż niektórzy w wypadku angielszczyzny czy francuszczyzny mówią o wtórnym piśmie ideograficznym (por. p. 1.2).

Każda generalizacja niesie za sobą pewne uproszczenia. Należy o nich wspomnieć także w odniesieniu do przedstawionych wyżej przeciwstawień. Mowa jest pierwsza w ontogenezie, ale współczesne dziecko coraz wcześniej nawiązuje kontakt z pismem. Co prawda, mowa ewoluuje szybciej niż pismo, ale pismo także podlega ewolucji, czego dowodem są reformy ortografii w różnych językach. Pismo osłabia dynamizm zmian, które niesie naturalny język mówiony, ale z drugiej strony mowa (w dłuższym okresie) wpływa na pismo. Znane są także wypadki wpływu pisowni na wymowę poszczególnych wyrazów (por. Perlin 2004).

Podporządkowanie pisma mowie przez długie lata powodowało, że pismo pozostawało na marginesie zainteresowań lingwistów³. Biorąc pod uwagę rolę pisma we współczesnym świecie, można określić tę sytuację jako paradoksalną. Oczywiście istniały szkoły lingwistyczne, które nobilitowały język pisany, przyznając mu ten sam status, co językowi mówionemu. Tak działało się w glossematyce Louisa Hjelmsleva, który uznawał, że język mówiony i pisany to dwa sposoby wyrażania tego samego języka: „rozmaite uzusy fonetyczne i pisemne można przyporządkować jednemu schematowi językowemu” (Hjelmslev 1979: 115). Częściej jednak nawet ci teoretycy języka, którzy wprowadzili rozróżnienie między jednostkami formalnymi a ich realizacją substancjalną w postaci głosek i liter, te ostatnie uznając za alternatywne realizacje tych samych abstrakcyjnych jednostek formalnych, podkreślali prymat języka mówionego nad pisanym (por. Lyons 1975: 73).

W Polsce głosy przemawiające za uznaniem pisma za obiekt badań lingwisty pojawiły się stosunkowo niedawno⁴. Naturalny wzrost zainteresowania lingwistów pismem przyszedł wraz z rozwojem nowych tech-

³ Stwierdzenie to nie oznacza, że w ogóle nie prowadzono badań nad pismem, por. prace traktujące pismo w perspektywie historycznej (Cohen 1956; Diringer 1972) i typologicznej (Coulmas 1989).

⁴ Należy wspomnieć, że pionierem polskich badań nad systemami graficznymi był Jan Baudouin de Courtenay.

nologii informatycznych oraz lingwistyki komputerowej (por. m.in Bień 1991; Świdziński, Derwojedowa, Rudolf 2002; Wołosz 2005). Na ich gruncie wyrosła nowa subdyscyplina lingwistyczna: gramatyka diakrytologiczna (por. Wierzchoń 2004).

W pracach poświęconych lingwistycznym uwarunkowaniom nauki czytania i pisania przyjmuje się, że pismo oddaje znaczenie kodowanego języka podobnie jak mowa (por. Jaffré 1997:10; Goodman [in:] Gollash 1982a: 64-65; Byrne 1998: 139). W niniejszej pracy język pisany i mówiony rozumiemy jako dwa sposoby realizacji (materializacji) tego samego języka naturalnego. Pismo oparte jest na elementach języków mówionych, ale odzwierciedla funkcjonalne cechy substancji fonicznej języka.

Zarówno mowa, jak i pismo, służą jednemu celowi – przekazywaniu znaczeń. Obydwa media językowe czynią to we właściwy sobie sposób. Mowa, wykorzystywana w komunikacji bezpośredniej, jest silniej wspierana przez kontekst i konsytuację, czyli warunki, w których odbywa się dany akt mówienia. Pismo służy komunikacji pośredniej. Osoba pisząca raczej abstrahuje od sytuacji, w której pisze. Z kanałem przepływu informacji (audytywnym bądź wizualnym) wiąże się odmienność środków wyrazu.

Pismo zwykle się postrzegać jako medium, które ze względu na brak cech prozodycznych (akcentu, iloczasu, intonacji) i niemożność korzystania ze środków pozajęzykowych (gestykulacji, mimiki) zubaża komunikat przekazywany w mowie. Środki wyrazu pisma nie wyczerpują się jednak w literach alfabetu. Pismo, podobnie jak mowa, operuje własnymi sposobami przekazywania informacji. Obok interpunkcji, która poza funkcją delimitacyjną oddaje znaczące różnice intonacyjne (zdania rozkazujące, pytające, oznajmujące), pismo wykorzystuje nieposiadające odpowiedników dźwiękowych środki graficzne. Manipulowanie krojem czcionki, jej wariantem⁵ lub wielkością pozwala wyróżniać pewne fragmenty tekstu. Znaczące jest przestrzenne rozmieszczenie tekstu, np. podział na akapity czy zwrotki, uwypuklanie hierarchii tekstu poprzez zastosowanie numerowanych nagłówków. Dla zasygnalizowania na przykład ironii albo dystansu autora wobec opisywanych treści stosuje się cudzysłowy. Wiele ortografii wyróżnia pożyczki obce poprzez

⁵ Krój pisma (por. Times, Arial, Courier) może wystąpić w różnych odmianach (por. Times pisany prosto, *kursywą*, **pogrubiony**).

zmianę alfabetu, np. w japońskim funkcję tę pełni użycie znaków pisma *katakana*, a w rosyjskim – liter łacińskich. Można stwierdzić, że oba subkody (pismo i mowa), choć przybierają różne realizacje substancjalne (litery, głoski) i używają innych środków wyrazu (graficznych bądź fonicznych), są równie precyzyjne.

1.2. Jak pismo koduje mowę? Stosunek języka do ortografii

Istotą pisma jest oddawanie przez arbitralnie wybrane symbole graficzne wybranych jednostek języka. Pisma różnych języków różni repertuar znaków graficznych, jednostki, do których odsyła grafem, sposób pisania (np. kierunek – od lewej do prawej lub odwrotnie) oraz relacje między grafemem a fonemem.

Podstawą najbardziej rozpowszechnionego podziału systemów pisma na ideograficzne, sylabiczne i alfabetyczne jest natura jednostek językowych, które reprezentowane są przez najmniejsze jednostki pisma⁶. W piśmie ideograficznym najmniejsza jednostka graficzna reprezentuje semantyczne jednostki języka (wyrazy lub morfemy), a znak graficzny nie ma odniesienia do dźwięków, z których dany wyraz się składa⁷. W systemach sylabicznych i alfabetycznych jednostki pisma odnoszą się do dźwięków języka naturalnego. W piśmie sylabicznym znak graficzny odsyła do sylaby, a w piśmie alfabetycznym (takim jak pismo polskie) najmniejsze jednostki graficzne oddają – w zasadzie – fonemy, które pełnią w języku funkcję dystynktywną, czyli mają moc różnicowania znaczeń wyrazów.

Powyższa systematyzacja pisma nie wyczerpuje możliwości opisu skomplikowanych relacji między systemem fonologicznym i ortograficznym danego języka naturalnego. Przykładem jest pismo hebrajskie. Jest to pismo alfabetyczne, które w pewnym sensie wydziela sylaby jako

⁶ Pismo obrazkowe (piktografia) odsyła do znaczenia pośrednio, przez skojarzenie (np. rysunek oka oznacza 'patrzeć'), a nie przez odesłanie do jednostek językowych, dlatego piktografia w niektórych systematyzacjach uznawana jest za formę poprzedzającą pismo właściwe.

⁷ Określenie „ideograficzny” bywa stosowane wymiennie z określeniem „logograficzny”. Bloomfield (1961: 285) subtelną różnicę znaczeniową tłumaczył tym, że ideograficzność akcentuje odnoszenie znaku graficznego do znaczenia rozumianego jako pojęcie (świat pozajęzykowy), a logograficzność sygnalizuje odnoszenie znaku graficznego do znaczenia rozumianego jako wyraz (jednostka językowa). EJO logogramem nazywa znak, który – w przeciwieństwie do ideogramu – wyznacza także postać fonetyczną wyrazu.

jednostki. W piśmie hebrajskim informacje o samogłoskach zwykle są omijane: sylaba o strukturze *CV* (spółgłoska + samogłoska) zapisywana jest jako *C*. W ten sposób jeden grafem odnosi się równocześnie do sylaby. Samogłoski oznaczane poprzez znaki diakrytyczne (głównie pod literą, czasem nad nią lub w środku litery spółgłoskowej) zapisuje się jedynie w BIBLI, modlitewnikach, poezji oraz w materiałach o przeznaczeniu dydaktycznym, takich jak elementarze czy książeczki dla dzieci. Sprawny czytelnik języka hebrajskiego doskonale radzi sobie z rekonstruowaniem systemu wokalicznego, tak jak sprawny czytelnik języka polskiego radzi sobie z czytaniem tekstu, w którym pominięto znaki diakrytyczne (ten sposób pisania występuje w Internecie). Łatwość rekonstrukcji wynika po części ze specyficznej relacji między ortografią a semantyką. Ortografia hebrajska preferuje morfem jako jednostkę językową. Odmiana morfemów rdzennych w hebrajskim polega głównie na wymianie samogłosek, w związku z tym istnieje duże podobieństwo ortograficzne między wyrazami spokrewnionymi morfologicznie.

W każdym piśmie alfabetycznym obok symboli odnoszących się do dźwięków można wskazać symbole, które się do nich nie odnoszą, takie jak cyfry, wielkie litery czy znaki interpunkcyjne. Jean-Pierre Jaffré (1997: 9) uważa, że natura pisma jest mieszana i w każdym piśmie proporcje między elementami fonograficznymi i semigraficznymi (czyli takimi, które nie odnoszą się do dźwięków mowy) zależą od czynników wewnętrznych języka (jego morfologii) i zewnętrznych (potrzeb społeczeństwa). Niewątpliwie w pismach współczesnych społeczeństw rozwiniętych można wskazać wiele elementów niefonograficznych, chociażby takich jak symbole matematyczne (np. +, %), znaki walut (np. \$, £) lub inne (np. w tekstach anglojęzycznych znak &). Popularność zyskuje łączenie liter z cyframi. Mowa tu nie tylko o usankcjonowanych piśmienniczą tradycją połączeniach typu 4th dla liczebników porządkowych w języku angielskim, ale i w eksperymentach językowych, w których czytanie zestawów cyfr i liczb polega na wykorzystaniu różnych strategii: litery czyta się jako ich nazwy lub fonetycznie, a cyfry – jak znaki ideograficzne (np. po angielsku – 4*U* ‘for you’; po polsku – 3*maj* ‘trzymaj’). Do elementów niefonograficznych zaliczyć należy także skróty oraz skrótowce (por. w polszczyźnie *np.*, *PKO*).

Wszystkie rozwinięte systemy pisma bazują na języku mówionym, a jednak sposób, w jaki mowa jest reprezentowana w piśmie, różni się mniej lub bardziej w rozmaitych ortografiach. Zauważenie tej prawi-

dłowości w sposób naturalny prowadzi do pytania, czy istnieje związek między cechami systemowymi danego języka a jego systemem pisma. Stanowiska w tej kwestii nie są zbieżne.

John Lyons twierdził, że „poszczególne alfabety czy pisma sylabiczne są na ogół dostosowane do konkretnych języków, ale nie istnieje żaden ogólny związek między strukturą danego języka a typem jego pisma” (Lyons 1975: 51). Jako dowód przytaczał przykład mówionego języka tureckiego, który nie zmienił się mimo zastąpienia w 1926 roku pisma arabskiego pismem łacińskim. Niektórzy badacze są jednak przekonani, że istnieje ścisły związek między cechami języka naturalnego a jego pismem.

Leonard Katz i Ram Frost (1992, 2001) wyrażają przekonanie, że typ ortografii zależy od fonologii i morfologii języka: „Languages tend to get the orthography they deserve” (Katz, Frost 2001: 297). Jeśli w języku mówionym występują skomplikowane alternacje w formach danego wyrazu, istnieje konieczność zachowania równowagi między morfonologią a ortografią. Przy skomplikowanej morfonologii pokrewieństwo wyrazu ukazuje się poprzez jednolitą pisownię wariacji morfologicznych, z kolei przy prostszych podsystemach morfonologicznych ortografia pozostaje bliższa fonologii. Przykładowo, ortografia serbsko-chorwacka koduje mowę na poziomie fonologicznym, gdyż w języku serbsko-chorwackim⁸ procesy fleksyjno-derywacyjne niezbyt często powodują znaczące alternacje w strukturze fonemicznej morfemów, z kolei ortografia angielska koduje mowę na poziomie głębszym (tj. morfologicznym), gdyż w języku angielskim alternacje morfonologiczne są bardzo liczne⁹.

⁸ Do lat 90. XX wieku język serbsko-chorwacki był jednym z języków urzędowych Jugosławii. Dziś z oczywistych powodów jego istnienie budzi wiele kontrowersji. Nie wdając się w rozważania nad skomplikowaną sytuacją polityczno-kulturowo-językową na obszarach byłej Jugosławii i nie zajmując stanowiska w sprawie istnienia bądź nieistnienia dwóch (czy może trzech) odrębnych języków, pozostajemy przy tym określeniu przede wszystkim z dwóch względów. Po pierwsze, termin ten ma swą tradycję i występuje w literaturze, na którą się powołujemy. Po drugie, różnice między standardowym językiem serbskim i chorwackim są niewielkie. Do zapisu języka serbskiego używa się głównie cyrylicy, a do zapisu chorwackiego – alfabetu łacińskiego. W obu wypadkach zapis jest niemal fonetyczny, a każdy znak jednego alfabetu ma swój odpowiednik w drugim. Czytelników głębiej zainteresowanych zmianami, którym uległy standardowe języki serbski i chorwacki po rozpadzie serbsko-chorwackiej wspólnoty językowo-politycznej, odsyłamy do pracy H. Jaroszewicza, *Nowe tendencje normatywne w standardowych językach chorwackim i serbskim*, Opole 2004: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

⁹ Pismo angielskie określane jest jako system mieszany: częściowo fonetyczny, a częściowo morfologiczny (Hockett 1968: 613), jako pismo bardziej morfofonemiczne niż fonemiczne (Shankweiler, Lundquist 1992: 181) lub jako pismo częściowo morfemiczne (Cygan 1981).

1.3. Problem najmniejszej jednostki pisma i mowy. Ustalenia terminologiczne

W każdej pracy poświęconej nauce czytania i pisania w systemach alfabetycznych pojawiają się pojęcia służące określeniu zasad odpowiedniości między mową a pismem i nazwaniu ich najmniejszych jednostek. W literaturze anglojęzycznej (w miarę konsekwentnie, choć nie bez odstępstw¹⁰) funkcjonuje określenie *grapheme-phoneme correspondence*. W polskich pracach nie ma w tym względzie jednolitości. Znaki pisma nazywa się literami lub grafemami, a odpowiadające im jednostki – głoskami lub fonemami. Co więcej, każdy z tych terminów pojawia się w kontekstach sugerujących odmienne znaczenie.

W polskiej literaturze językoznawczej najczęściej spotyka się stwierdzenia, że litery odpowiadają głoskom (por. Wiśniewski 1998:19; Ostaszewska-Tambor 2000:47) lub że stanowią graficzną reprezentację fonemów (por. Szpyra-Kozłowska 2002:27; Rocławski 1998:9). W pracach pedagogicznych i wydawnictwach poprawnościowych, adresowanych do szerszego grona odbiorców, zdecydowanie dominuje nazywanie relacji między jednostkami mowy a pisma relacjami między głoską a literą (por. Kamińska 1999:14-15; SOJP PWN:14; NSO PWN:IX), choć można spotkać określenia *grafem* i *fonem* (por. Cackowska 1984:42). W wielu źródłach unika się terminologii i mówi się, że litera odnosi się do dźwięków. Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że w tekstach tych samo pojęcie litery nie jest jednoznaczne. Literą nazywa się jednostkę alfabetu lub znak graficzny głoski.

Pierwsze stanowisko definiuje literę od strony „technicznej”: litera jest najmniejszym znakiem graficznym, powtarzalnym, odtwarzalnym; z takich znaków buduje się teksty. W prezentowanym ujęciu nie ma wprost odniesienia do brzmienia języka, gdyż litera jest elementem niższego stopnia opisu. Konsekwencją przyjęcia takiej definicji litery jest definicja alfabetu jako ułożonego w ustalonym porządku zbioru wszystkich liter używanych do zapisywania tekstów danego języka¹¹. Alfabet

¹⁰ Por. przykładowe określenia: *correspondences between letters (or letter clusters) and phonemes (or phonem clusters)* (Katz, Frost 2001: 301); *sound/letter (phonem/graphem) relationships* (Johnson 1999: 103).

¹¹ Nietypowa pod względem porządku alfabetycznego jest czeska leksykografia, w której dwuznak CH występuje po literze H, a więc w porządku alfabetycznym ułożone są słowa: *co, hrad, chléb*.

polski przy powyższym założeniu liczy sobie – bez uwzględnienia Q, V i X – 32 litery (EJO).

Zgodnie z drugim stanowiskiem litera odnosi się do dźwięku, przy czym nie zawsze jasny jest stopień abstrakcyjności tego dźwięku, tzn. aktualne pozostaje pytanie o to, czy litera reprezentuje głoski czy fonemy. Rocławski, który jest bardzo wyrazistym przedstawicielem omawianego stanowiska, w jednych pracach podaje, że litery są znakami głosek (1999: 16), a w innych podkreśla, że litera to znak graficzny fonemu (2000: 16, 39)¹². Konsekwencją takiego sposobu rozumienia litery jest definiowanie alfabetu jako listy jednostek graficznych odnoszących się do fonemów danego języka. Rocławski (1999: 22, 2000: 7) podaje, że polski alfabet składa się z 44 liter: a, ą, b, c, ch, ci, cz, ć, d, dz, dzi, dź, dż, e, ę, f, g, h, i, j, k, l, ł, m, n, ni, ń, o, ó, p, r, rz, s, si, sz, ś, t, u, w, y, z, zi, ź, ż. Repertuar liter przy omawianym ujęciu będzie oczywiście zależał od sposobu zdefiniowania ilości i jakości fonemów danego języka¹³.

W innych pracach ciąg liter odpowiadających jednej głosce nazywa się różnie: dwuznak lub trójznak (por. Klebanowska 1990: 38; Wiśniewski 1999: 20; Ostaszewska, Tambor 2000: 57; SOJP PWN: 14), znak (por. Wiśniewski 1999: 21), połączenia literowe (por. Wiśniewski 1999: 32; SOJP PWN: 34). Niekiedy wymienione pojęcia z powodów stylistycznych używane są wymiennie i w takich kontekstach można je uznać za określenia synonimiczne. Przykładowo, w NSO PWN (s. IX) o interesujących nas ciągach mówi się: połączenia literowe, znaki (np. Ż i RZ) oraz dwuznaki.

Pojęcie *grafem* funkcjonuje w kilku znaczeniach, także w literaturze obcej. Grafem bywa nazywany minimalną funkcjonalną dystynktywną jednostką jakiegoś systemu pisma (Henderson 1984: 15) i w tym ujęciu pokrywa się z pojęciem litery z prezentowanego wyżej stanowiska pierwszego. W innym ujęciu grafem rozumiany jest jako reprezentant fonemu (Coltheart 1984), czyli jako litera lub zbitka liter odnoszących

¹² Wyjaśnienie pozornego braku konsekwencji stanowi następujący komentarz: „Najtrudniej przekazać dziecku informacje o najmniejszych jednostkach dźwiękowych, czyli fonemach, które można utożsamiać z potocznym rozumieniem głosek” (Rocławski 2000: 21). Rocławski adresuje swe publikacje głównie do nauczycieli, więc niejednokrotnie używa pojęć *głoska* – *fonem* wymiennie, np. *Zbudowane z głosek (fonemów) wyrazy...* (Rocławski 2000: 39). Z drugiej strony tkwi tu pewna sprzeczność, gdyż w swych pracach krytykuje utożsamianie głoski z fonemem, a ponadto nieustannie podkreśla olbrzymią rolę wiedzy lingwistycznej u nauczycieli.

¹³ O negatywnych konsekwencjach operowania takimi definicjami litery i alfabetu w nauczaniu początkowym więcej w p. 4.2.3.

się do jednego fonemu, i odpowiada drugiej definicji litery. Terminu *grafem* używa się także w stosunku do jednostki alfabetu danego pisma niezależnie od języka, w którym jest używana (EJO). W definicjach „psychologizujących” grafemem nazywa się wyobrażenie litery (Kaczmarek 2003)¹⁴.

Stosowanie tych samych pojęć w różnych zakresach można wytłumaczyć na wiele sposobów. Relacje między znakami pisma i mowy omawia się w szkole, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Mnożenie pojęć nie jest wtedy wskazane, ponadto dzieci na tym etapie mają kłopoty z pojęciami abstrakcyjnymi, a do takich należy pojęcie fonemu. Z tego powodu zaleca się posługiwanie pojęciami odnoszącymi się do jednostek realnych (fizycznych), a w pracach adresowanych do nauczycieli nauczania początkowego używa się sformułowań *relacja między głoską a literą*. Podobnie niechęcią do używania terminów specjalistycznych można wytłumaczyć funkcjonowanie takich sformułowań w adresowanych do szerokiego grona odbiorców pracach popularnonaukowych i słownikach jednojęzycznych. Z drugiej strony częstsze używanie w pracach polskich sformułowania *relacje między literą a głoską* może mieć przyczynę w specyfice polskiego systemu ortograficznego. Nasz system pisma cechuje większa niż na przykład w systemie języka angielskiego odpowiedniość między znakiem graficznym a fonicznym, co użytkownikowi języka może utrudniać przejście na wyższy poziom abstrakcji. Dla anglofona, który nieustannie widzi brak odpowiedniości, bardziej oczywiste jest rozróżnienie między literą a fonemem oraz literą a grafemem.

Różnorodność sposobów określania relacji między mową a pismem powoduje, że odpowiedź na proste – wydawałoby się – pytania, co w polskim piśmie symbolizuje litera oraz jaka jest najmniejsza jednostka mowy i pisma, nie jest jednoznaczna. Zdefiniowanie na użytek tej pracy interesujących nas pojęć *głoska*, *fonem*, *litera* i *grafem* oraz określenie wzajemnych relacji między nimi jest niezbędne.

Głoska jest najmniejszą jednostką mowy w danym języku, ale nie jest jednostką językową. To pojęcie odnosi się do obiektu fizycznego, dźwięku o pewnych cechach akustycznych, artykulacyjnych i audytywnych. Takich dźwięków okazów jest właściwie nieskończenie wiele, bo każde wymówienie [a] przez różne osoby (a nawet tę samą osobę)

¹⁴ Podobne ujęcie prezentował Baudouin de Courtenay (1984), który fonemem nazywał model dźwięku, a grafemem – model litery.

różni się jakimiś właściwościami fizycznymi. Terminu *głoska* używa się w odniesieniu nie do dźwięku okazu, ale pewnego typu, wyróżnianego jednak na podstawie cech obiektywnych (najczęściej artykulacyjnych), a nie – jak ma to miejsce w wypadku fonemu – cech funkcjonalnych. Na sposób artykulacji poszczególnych dźwięków mowy wpływ ma kontekst fonetyczny. Głoska [a] – w zależności od rodzaju najbliższego sąsiedztwa – może być pochylona, podwyższona, znazalizowana. Użytkownik języka, który mówi, że wyrazy *drzewo* i *dama* rozpoczynają się od głoski [d], nie dostrzega różnic artykulacyjnych między oboma nagłosowymi dźwiękami. Wprawdzie obie głoski są dźwięcznymi spółgłoskami przedniojęzykowymi, ale /d/ w wyrazie *drzewo* ma artykulację dźwiękową, a w wyrazie *dama* – zębową. Dla użytkownika języka ta różnica jest niedostrzegalna, bo nie powoduje zmiany znaczenia. Jego rozumienie głoski zbliża się do językoznawczego terminu *fonem*.

Fonem jest najmniejszą jednostką języka. Jest obiektem abstrakcyjnym, wyodrębnianym na podstawie tych cech głosek, które są znaczące dla użytkowników języka, gdyż mają zdolność różnicowania znaczenia. Człowiek, który z powodu ograniczeń artykulacyjnych wymawia głoskę [r] jako [i], doskonale wie, że realizuje fonem /r/¹⁵. Fonem jest więc jednocześnie pewną realnością psychologiczną. Bardzo podobne fale akustyczne mogą być odbierane jako różne fonemy, w zależności od słów, w których się pojawiają.

Litera jest podstawową, najmniejszą jednostką tekstu pisanego. Zestaw wszystkich liter danego pisma tworzy jego alfabet. Litera jest jednostką funkcjonalną, a jej postać fizyczna to element drugorzędny, o czym świadczą różne, często fizycznie niepodobne, warianty tej samej litery (np. A–a–a). Zdarza się, że pewne warianty liter funkcjonujących w ramach różnych systemów pokrywają się, np. kształt graficzny *m* dla Polaka ma wartość fonetyczną [m], a dla Rosjanina – [t].

W idealnym piśmie alfabetycznym każda litera powinna odpowiadać jednemu fonemowi, jednak w rzeczywistości relacje między literą a fonemem są skomplikowane. Jeden fonem może być oznaczony za pomocą kilku liter (por. polskie DZI w wyrazie *dziadek* lub francuskie EAU w wyrazie *eau*), jedna litera może reprezentować ciąg kilku

¹⁵ Szpyra-Kozłowska (2002: 91) przytacza reakcję małego dziecka, które osoba dorosła, naśladowując jego sposób mówienia, zapytała: „Czy to twój lowelek?” Zirytowane dziecko odpowiedziało: „To nie jest lowelek. To jest lowelek. Mów no!malnie!”

fonemów (por. polskie *Ę* lub rosyjskie *ИИ*). Ponadto ta sama litera może w różnych wyrazach odpowiadać różnym fonemom (por. polskie *B* lub angielskie *I*) i, odwrotnie, ten sam fonem może być oznaczany za pomocą różnych liter lub ich połączeń (por. polskie *U* i *Ó*, francuskie *AU* i *EAU*). Z tego powodu użyteczne staje się wprowadzenie do naszych rozważań terminu *grafem*.

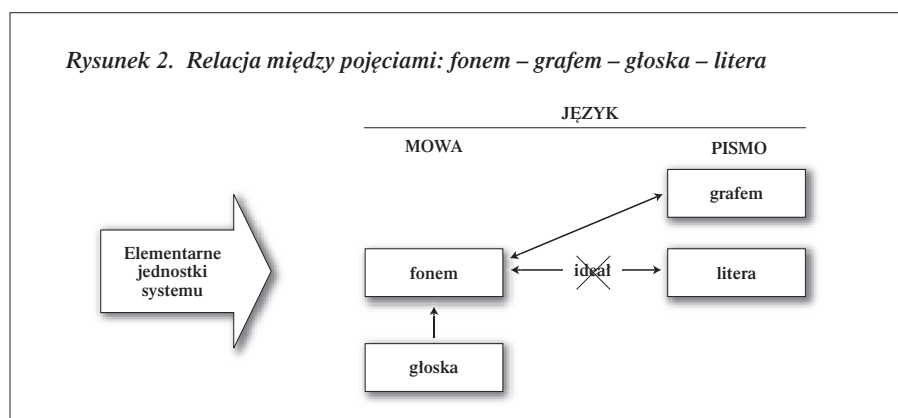
Grafemem nazywamy znak graficzny, który jest reprezentantem fonemu. Z formalnego punktu widzenia grafemem może być litera lub kombinacja liter. Przykładowo, angielskie słowo *sherry* składa się z 6 liter, ale 4 grafemów (*sh, e, rr, y*), a polskie słowo *szafa* składa się z 5 liter, ale 4 grafemów (*sz, a, f, a*). Grafem składający się z jednej litery nazywamy monografemem, a z ich większej ilości – odpowiednio digrafemem lub trigrafemem. Używając terminu *grafem*, zawsze będziemy odnosić go do konkretnego systemu językowego, gdyż odpowiedniość między grafemem a fonemem może być ustalana jedynie na gruncie konkretnego języka. Litera *C* w polskim systemie ortograficznym oznacza fonem /c/ albo – przed sekwencją *iC* – fonem /ć/ (wchodzi też w skład digrafemów *CH* i *CZ*), w angielskim systemie może oznaczać fonem /k/ lub /s/, a we włoskim – fonem /k/ oraz /č/¹⁶, z kolei fonem /š/ Polakowi kojarzy się z dwuznakiem *SZ*, Francuzowi – z dwuznakiem *CH*, a Węgowi – z literą *S*.

Grafemy (w polskiej literaturze poświęconej czytaniu i pisaniu najczęściej nazywane literami) odnoszą się do fonemów, a nie do głosek, gdyż pismo oddaje funkcjonalne cechy substancji dźwiękowej języka. W standardowym zapisie nie uwzględniamy wymowy indywidualnej czy uwarunkowań kontekstowych, ale jedynie te cechy głoski, które pełnią funkcje dystynktywne. W piśmie alfabetycznym zapis wyrazu jest zapisem różnic zauważalnych przez użytkowników, a więc odzwierciedla jego strukturę fonologiczną, a nie postać fonetyczną. Żadne pismo nie rejestruje szczegółów fonetycznych tak dokładnie, jak pisma fonetyczne tworzone przez lingwistów. W rzeczywistości różne systemy transkrypcji mowy reprezentują różne stopnie uabstrakcyjnienia. Ogólnie przyjęte jest, że wymowa to domena fonetyki, w związku z tym w wydawnictwach, w których wymowę się notuje (np. w słownikach dwujęzycznych lub jednojęzycznych wykorzystywanych w glottodydaktyce), oddaje ją reprezen-

¹⁶ W języku polskim także mogą się trafić takie wyrazy jak *canoe* albo *ciao*.

tacja fonetyczna. Praktycznie system transkrypcji, z jakim osoba ucząca się języka obcego styka się w słowniku, odpowiada zwykle reprezentacji fonologicznej (ściślej: powierzchniowofonologicznej). Notuje się tylko te różnice w wymowie, które pozwalają rozróżniać formy językowe, tzn. symbole oznaczają dźwięki pełniące funkcję dystynktywną w danym języku. Pojęcie głoski w tym wypadku właściwie odpowiada fonemowi na płaszczyźnie powierzchniowofonologicznej. Z tego względu w niniejszej pracy wymowę wyrazów obcych będziemy podawać w nawiasach ukośnych odpowiadających transkrypcji fonologicznej.

Z powyższych rozważań wyłania się następujący obraz zależności między omawianymi pojęciami (rys. 2).



Omawiając zależności między jednostkami mowy a pisma, porównywać można relacje między jednostkami należącymi do jednego subkodu (relacja *litera – grafem*) albo relacje między jednostkami należącymi do różnych subkodów (relacje *litera – głoska*, *fonem – grafem*).

1.4. Czytanie i pisanie jako formy językowej komunikacji

O niezwykłości języka decyduje jego funkcja komunikatywna: język stanowi niezwykle precyzyjne narzędzie porozumiewania się ludzi. Czytanie i pisanie to specyficzne formy komunikacji językowej. Ich istotą jest odbieranie i nadawanie językowego komunikatu za pośrednictwem

subkodu graficznego, przy czym komunikacja ta odbywa się na odległość w czasie i przestrzeni.

Czytanie i pisanie jako formy językowego komunikowania się reprezentują dwa przeciwstawne kierunki przepływu informacji. Czytanie polega na odkodowaniu graficznych znaków i przełożeniu ich na znaki języka, a więc na przechodzeniu od słowa napisanego do znaczenia. Pisanie pod tym względem jest czynnością odwrotną: znaki języka są tu kodowane na znaki graficzne. W literaturze często *znaczenie* zastępuje *forma ustna* lub *forma mówiona* języka, a takie przeformułowanie prawdopodobnie wynika z – wyrażanego niekiedy *explicite* (por. Cackowska 1984: 11; Jakubowicz, Lenartowska, Plenkiewicz 1999: 13) – przekonania, że czytanie polega na przekładaniu obrazu graficznego na język mówiony. Pośrednictwo mowy (jako pewnego realnego bytu) nie wydaje się niezbędne. Świadczy o tym możliwość tzw. cichego czytania lub wypadki czytania w języku obcym bez znajomości wartości fonetycznej czytanych wyrazów¹⁷, a także możliwe do przeprowadzania stosunkowo od niedawna badania mózgu wykonane przy zastosowaniu skanerów mózgu. Dowodzą one, że podczas czytania sygnały z kory wzrokowej w dużej mierze omijają korę słuchową, co oznacza, że czytanie u biegłych czytelników¹⁸ nie polega na powtarzaniu w myślach słów.

Wśród strategii czytania pojedynczych wyrazów, czyli sposobów docierania od napisu do znaczenia, wymienia się dwie zasadnicze: może to być zamiana liter na dźwięki, a potem ich synteza, ale może to być również całościowe rozpoznawanie wyrazów. Pierwsza z wymienionych strategii czytania nazywana jest analityczną, językową bądź fonologiczną. Polega ona na przekształcaniu poszczególnych znaków graficznych (substancji graficznej) na dźwięki mowy (substancję foniczną lub jej wyobrażenie). Zrozumienie wyrazu jest tu poprzedzone dekodowaniem, czyli przekładaniem grafemów na fonemy. Druga zwana jest strategią globalną, logograficzną, wyrazową lub percepcyjną i polega na bezpośrednim (lub niemal bezpośrednim, przy stosunkowo niewielkim udziale fonologii) przekładaniu ciągu liter na odpowiadające mu znaczenie. Dostęp do znaczenia (leksykonu umysłowego) odbywa się tutaj bez pośrednictwa formy dźwiękowej i dochodzi się do niego bezpośrednio

¹⁷ Ludzie używający różnych dialektów chińskiego nie mogą się porozumieć ustnie, ale rozumieją ten sam tekst pisany.

¹⁸ Umiejętność czytania i pisania, jak wszystkie czynności językowe związane z tworzeniem i odbieraniem tekstów w aktach mowy, cechuje różny stopień biegłości.

od reprezentacji ortograficznej. Przykładem zastosowania strategii globalnej jest sposób dotarcia do znaczenia homofonów. Czytający, który styka się z jednostką homofoniczną, może – stosując strategię analityczną – odtworzyć jej strukturę fonologiczną, ale to nie wystarczy do zrozumienia. Struktura fonologiczna pozostaje niejednoznaczna w tym sensie, że odsyła do więcej niż jednej jednostki językowej. Zrozumienie następuje w momencie jednoznacznego przypisania formy graficznej jednostce językowej. W literaturze przedmiotu funkcjonuje też określenie „czytanie na sposób fenicki” i „czytanie przez ucho”, odnoszące się do strategii fonologicznej, oraz „czytanie na sposób chiński” i „czytanie przez oko”, które preferuje strategię globalną.

W możliwych do zastosowania strategiach czytania można wskazać tę, która jest bardziej efektywna. Sprawny czytelnik używa strategii logograficznej, gdyż to ona gwarantuje szybszy dostęp do leksykonu umysłowego, a strategię fonologiczną (analityczną) wykorzystuje jedynie przy czytaniu słów nieznanymi, o małej frekwencji w tekście lub słów trudnych, o skomplikowanej budowie. Pośrednim dowodem na różnice w szybkości czytania przy zastosowaniu obu strategii może być porównanie sposobu czytania cyfr arabskich i rzymskich. Liczby zapisane cyframi arabskimi czyta się w sposób logograficzny: cyfra 4 odsyła do znaczenia ‘cztery’, a cyfry 19 – do znaczenia ‘dziewiętnaście’ (dokładniej: jedna dziesiątka i dziewięć jedności). Oczywiście korzystanie z tego systemu notacji wymaga pewnej wiedzy, przede wszystkim wiedzy o wartości podstawowych jednostek (czyli cyfr) oraz zasad ich łączenia w systemie dziesiątkowym. Dotarcie do znaczenia odpowiadających tym liczbom znaków rzymskich (I, V, X, L, C, D, M) wymaga analizy ich „składni”, czyli układu poszczególnych elementów. Liczba w notacji rzymskiej jest przedstawiana jako suma liczb reprezentowanych przez symbole ustawione w kierunku ogólnie malejącym w prawo. Jeśli symbol reprezentujący liczbę mniejszą poprzedza symbol liczby większej, to liczba reprezentowana przez ten symbol jest odejmowana od sumy. Zapis IV oznacza ‘cztery’ (dokładniej: pięć odjąć jeden). Różnicę w szybkości dotarcia do znaczenia najłatwiej dostrzec przy liczbach większych, takich jak 1999 oraz MCMXCIX. Notację rzymską czytamy sekwencyjnie: (M) (CM) (XC) (IX). W konwencji liczb arabskich zapis ten wyglądałby następująco: (1000) (– 100 + 1000) (– 10 + 100) (– 1 + 10).

Dominująca u dojrzałego czytelnika strategia globalna potrafi stępić wrażliwość na błędy w pisowni. Czytający nie umie wtedy

dostrzec pominięcia lub przestawienia litery, gdyż czytając wyraz usytuowany w szerszym kontekście, projektuje jego poprawną formę graficzną. Mechanizm rekompensowania niedostatków formy graficznej podczas działania strategii globalnej jest tak silny, że osobom biegłym w czytaniu pozwala przeczytać nawet taki komunikat:

Kojnolesc lter przy zpiasie dengao solwa nie ma zenacznia. Nwajzanszyeim jest, aby prieszwa i otatsnia lteria byla na siwom mijsecu, ptzosałoe mgoą być w niaedziłe i w dszalym cągu nie pwinono to sawrztać polbemórw ze zozumierniem tksetu. Dzijee sie tak datgelo, ze nie czamyty wyszistkch lteir w sołwie, ale cłae sołwa od razu.

Badania związków między czytaniem i pisaniem sytuują się w obrębie prac nad procesami poznawczymi zaangażowanymi w toku obu czynności, ale mają też implikacje dydaktyczne. Psychologów interesuje odpowiedź na pytanie, czy czytanie i pisanie to w istocie ten sam proces oraz czy jedno na drugie oddziałuje. Dla pedagogów najistotniejsze jest pytanie, czy czytania i pisanie uczyć razem czy osobno (por. p. 4.2.1).

Przekonania dotyczące zależności między czytaniem a pisaniem mieszczą się w obszarze między całkowitym negowaniem wzajemnych zależności a uznawaniem pełnej analogii. Zwolennicy poglądu o bliskich związkach między czytaniem a pisaniem (por. Perfetti 1997; Ehri 2000) czytanie i pisanie nazywają się dwiema stronami jednego medalu (*two sides of a coin*). Wskazują na wspólną podstawę obydwu procesów, jaką jest wiedza o formach wyrazowych danego języka (wspólny leksykon) oraz wiedza o tym, jak mowa jest powiązana z pismem. Obydwie czynności opierają się na słowie drukowanym, obydwie korzystają z czynników ortograficznych i fonologicznych, w obu sprawność przychodzi wraz z doświadczeniem. Czytanie i pisanie opiera się na tych samych procesach poznawczych, choć przebiegają one w różnych kierunkach.

Przeciwnicy poglądu o bliskich związkach między czytaniem i pisaniem (por. Bosman, Orden 1997) podkreślają różnice między procesami poznawczymi zaangażowanymi w obie czynności. Dowodzą, że pisanie jest trudniejsze od czytania, gdyż wielu ludzi umie coś przeczytać, ale nie umie tego poprawnie napisać. Argumentują, że czytanie pojawia się szybciej niż pisanie, bo umiejętności percepcyjne są wcześniejsze niż umiejętności wykonawcze. Ich przekonanie o istocie obydwu procesów oddaje sformułowanie: „spelling and reading are not quite opposite sides of a coin” (Shankweiler, Lundquist 1992: 179).

Z dydaktycznego punktu widzenia pisanie jest niewątpliwie sprawnością trudniejszą do opanowania. Segmentalna natura pisma alfabetycznego sprawia, że pisanie na początkowym etapie opiera się na umiejętności dekomponowania wyrazów w fonemy i morfemy. Nie ma tu możliwości zastosowania strategii analogicznej do logograficznej w czytaniu: dziecko uczy się pisać, dokonując analizy, gdyż w innym wypadku nie byłoby w stanie odtworzyć skomplikowanych kształtów graficznych. Pisanie wymaga większej świadomości językowej niż czytanie, a umiejętność pisania bardziej pomaga umiejętności czytania niż czytanie pisanu.

1.5. Percepcja czy język? Istota procesu czytania

Językowe uwarunkowania procesu czytania i pisania były dostrzegane w literaturze przedmiotu od wielu lat, choć sposób ich rozumienia przeszedł pewną ewolucję. Omówimy ją na przykładzie definicji czytania.

Starsze definicje procesu czytania nazywane są definicjami lingwistycznymi. W ujęciu lingwistycznym, za którego twórcę uważa się Daniela B. Elkonina, czytanie było definiowane jako umiejętność utworzenia dźwiękowej formy słowa na podstawie jego obrazu graficznego i w istocie sprowadzało się do omówionego w poprzednim punkcie dekodowania poprzez strategię fonologiczną. Sprawne czytanie w tym ujęciu opierało się na wiedzy o pewnych symbolach graficznych i ich funkcjach. Definicje „lingwistyczne” sprowadzały tę czynność do mechanicznego odwzorowywania znaków graficznych na znaki fonetyczne, a pomijały istotną funkcję tekstu – przekazywanie znaczenia. Tak jak osoby, która słucha, ale nie rozumie, nie nazwiemy słuchaczem, tak i osoby, która odtwarza formę dźwiękową wyrazów, ale nie rozumie czytanego tekstu, nie nazwiemy czytelnikiem. Definicje „lingwistyczne”, akcentując mechanizmy wzrokowo-słuchowe, a nie proces rozumienia, zbliżały się do koncepcji percepcyjnych, traktujących czytanie przede wszystkim jako czynność postrzegania.

Szersze rozumienie językowych aspektów czytania pojawiło się wraz z definicjami, w których zaczęto podkreślać rolę znaczenia i rozumienia w procesie czytania. Psychologowie twierdzili, że czytanie to nie prosta mechaniczna czynność, ale proces myślowy, który obejmuje wszystkie rodzaje myślenia. Takie definicje traktowano jako wyraz „podejścia

psychologicznego”, w przeciwieństwie do omówionego wyżej „podejścia lingwistycznego”. Rolę znaczenia w umiejętności czytania podkreślano w pracach pedagogicznych i psychologicznych (por. Jurkowski 1986; Mystkowska 1977; Więckowski 1992; Tinker 1980; Król 1982; Malmquist 1987; Bałachowicz 1988). W pracach tych akcentowano także językowy charakter czytania, jednak w stosunkowo wąskim znaczeniu. Maria Cackowska (1984: 28) podkreślała konieczność ustalenia w procesie czytania związków logiczno-gramatycznych zachodzących pomiędzy poszczególnymi elementami tekstu. Janina Malendowicz (1978), definiując tekst jako ciąg elementów i struktur językowych tworzących strukturę relacyjną, za istotę czytania uznawała pojmowanie myśli wyrażonych za pomocą umownych znaków graficznych. Mimo dostrzegania językowego charakteru czytania i pisania można mówić o marginalizowaniu aspektów językowych w ujęciu pedagogiczno-psychologicznym. Przejawiało się ono w sprowadzaniu aspektów językowych do sprawności technicznych (znajomość symboli i ich funkcji) lub semantycznych i gramatycznych (znajomość słownictwa i konstrukcji składniowych oraz poprawność ich stosowania).

Poszerzenie językowych aspektów czytania nastąpiło wraz z umieszczeniem tej czynności w akcie komunikacji. Podejście komunikacyjne ujmuje czytanie i pisanie jako formy porozumiewania się. Halina Mystkowska (1977) proces czytania nazywała środkiem komunikacji między czytelnikiem a autorem tekstu, jednak akcentowała jedynie aspekt wychowawczy, polegający na wpływie autora na wewnętrzny obraz rzeczywistości czytelnika. Językoznawcy zwykle jako formy językowego porozumiewania się traktowali teksty (mówione i pisane), jednak czytanie i pisanie, podobnie jak takie zachowania językowe człowieka jak mówienie i słuchanie, można rozpatrywać jako składniki aktu komunikacyjnego. Pionierką na tym gruncie była Regina Pawłowska (1992), która scharakteryzowała czytanie jako zespół operacji odbiorczych w akcie komunikacji językowej.

Istnieje jeszcze jeden językowy aspekt procesu czytania i pisania, a mianowicie jego systemowe uwarunkowania. O roli kodu w nauce czytania i pisania wypowiadał się Leon Kaczmarek (1977). Takie rozumienie językowego charakteru procesu czytania wzrosło szczególnie w ostatnich latach, a znaczący wkład w tę zmianę wniósł rozwój psycholingwistyki.

Ujęcia psycholingwistyczne podkreślają złożony charakter procesu czytania, który wymaga umiejętności percepcyjnych, lingwistycznych

oraz poznawczych. Pełną definicję czytania w tym ujęciu podajemy za Grażyną Krasowicz-Kupis (1999: 19-20):

Czytanie, jako odbiór tekstu pisanego, stanowi złożony proces psycholingwistyczny oparty na dekodowaniu tekstu oraz na interpretowaniu jego treści. Proces ten wymaga od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego.

Językowy charakter procesu czytania odnosi się tutaj do celu tej czynności (jest nim – podobnie jak przy mówieniu czy pisaniu – komunikowanie się), jej podstawowego narzędzia (jest nim – podobnie jak przy mówieniu czy pisaniu – język), a także niezbędnych sprawności (są nimi – podobnie jak przy mówieniu czy pisaniu – sprawności językowe). Czytanie rozumiane jest w tym ujęciu jako aktywność przede wszystkim językowa, a percepcja wzrokowa stanowi tylko medium w odbiorze informacji pisanej. Współczesne definicje psycholingwistyczne wydają się najlepiej oddawać złożoność procesu czytania.

Odpowiedź na pytanie o istotę procesu czytania wywoływała poważne skutki natury praktycznej, gdyż wskazywała obszary, na które pedagodzy wprowadzający dzieci w świat pisma powinni zwracać szczególną uwagę.

Przyjęcie wąskiej definicji czytania w praktyce pedagogicznej przekładało się na postulaty kształcenia w aspekcie technicznym i wyrażało w przekonaniu, że na początku należy uczyć dzieci rozpoznawać symbole, a nie wikłać naukę czytania w fabularne treści. Konsekwencją uznania czytania przede wszystkim za proces percepcyjny były postulaty rozwijania percepcji wzrokowej i słuchowej dzieci przystępujących do nauki czytania i pisania. Psychologiczne ujęcie owocowało postulatami kształcenia wyższych procesów psychicznych, takich jak ocenianie, wydawanie sądów, wnioskowanie, rozwiązywanie problemów. Ujęcie psycholingwistyczne, obok postulatów rozwijania funkcji poznawczych i umiejętności percepcyjnych, kładzie nacisk na rozwijanie świadomości i sprawności językowej.

1.6. Sprawności językowe wobec umiejętności czytania i pisania

Językowy charakter czytania i pisania wyraża się w zależnościach obu czynności w stosunku do sprawności językowej. Z jednej strony sprawności językowe są podstawą umiejętności czytania i pisania, z drugiej – umiejętność czytania i pisania rozwija sprawności językowe. Z pojęciem *sprawności językowe* wiążą się pojęcia *kompetencji* i *świadomości*, które obejmują swym zakresem wiele zjawisk i są uzależnione od perspektywy badawczej.

W polskiej literaturze językoznawczej funkcjonują dwa terminy: *kompetencja językowa* i *kompetencja komunikacyjna*. Kompetencję komunikacyjną (zwaną inaczej kompetencją pragmatyczną), rozumianą jako umiejętność adekwatnego sytuacyjnie użycia języka, przeciwstawia się kompetencji językowej (zwananej również kompetencją gramatyczną), rozumianej jako nieuświadomiona znajomość języka polegająca na zdolności rozumienia zdań oraz ich tworzenia¹⁹. Kompetencja językowa przejawia się m.in. w umiejętności odróżniania zdań gramatycznie poprawnych od niepoprawnych, parafrazowania wyrażenia przez formułowanie wyrażenń synonimicznych czy rozpoznawania wieloznaczności zdań. Najogólniej można stwierdzić, że przejawem kompetencji językowej jest umiejętność komunikowania się w danym języku. Kompetencja językowa wykształca się bardzo wcześnie (w wieku około 3-4 lat), kompetencja komunikacyjna, przejawiająca się w sposobie używania języka w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych, rozwija się przez całe życie.

Kompetencja językowa w ujęciu psycholingwistycznym oznacza nieuświadomianą wiedzę o regułach danego języka, intuicję językową (Kra-

¹⁹ Termin „kompetencja komunikacyjna” pojawił się wraz z poszerzeniem pola badawczego językoznawstwa. Saussure’owskie rozróżnienie *langue* i *parole* z początku XX wieku stało się inspiracją do późniejszego rozróżniania ponadindywidualnego systemu językowego i użycia systemu, języka i mówienia, kodu językowego i aktu mowy (zastosowania kodu), potencjalności i aktualności (Grzegorzczkowska 1993). Wprawdzie strukturalizm za domenę badań językoznawczych uznawał właśnie *langue*, ale wspomniany podział wyraźnie wskazywał na istnienie innych aspektów rzeczywistości językowej. Kontynuacją opozycji *langue* – *parole* była wprowadzona przez Noama Chomsky’ego, twórcę gramatyki transformacyjno-generatywnej, dychotomia kompetencji językowej i performancji, czyli rzeczywistego posługiwania się językiem. Podstawowa różnica między ujęciem strukturalistycznym i generatywnym polega na tym, że de Saussure definiował *langue* jako fakt społeczny, natomiast Chomsky *kompetencję językową* – jako zjawisko psychologiczne.

sowicz-Kupis 1999:22). Badacze rozwoju językowego dziecka podkreślają, że nie jest możliwe rozgraniczenie wiedzy językowej i kompetencji językowej, której przejawem są umiejętności. Z pojęciem kompetencji językowej ściśle wiąże się pojęcie świadomości językowej, o którym Maria Przybysz-Piwko (2005:44), omawiając rozchwianie terminologiczne, wielowarstwowość i wielopoziomowość zaplecza świadomościowego wykorzystywanego w komunikacji językowej, pisze: „O wiele łatwiej określić, jak się przejawia świadomość, niż ją zdefiniować”.

W pracach psycholingwistycznych poświęconych czytaniu i pisaniu mówi się o świadomości metajęzykowej, rozumianej jako zdolność refleksji nad językiem wraz z intencjonalnym kontrolowaniem własnej aktywności, przejawiającym się w różnicowaniu, identyfikowaniu elementów języka oraz w manipulowaniu nimi. Krasowicz-Kupis (1999: 86) nazywa czytanie umiejętnością metajęzykową, gdyż wymaga ono pełnego udziału świadomości językowej na wielu poziomach: fonologicznym, morfologiczno-składniowym, semantycznym, pragmatycznym. Wzbogacenie definicji świadomości metajęzykowej o wysiłki poznawcze podmiotu poszerza lingwistyczne ujęcia tego terminu: w językoznawstwie „metajęzyk” oznacza język, który służy opisowi języka, a świadomość metajęzykowa to zdolność do analizowania natury i funkcji języka.

Sprawność językowa w literaturze metodycznej oznacza najczęściej poprawne wypowiedzanie się w mowie i piśmie. W nowszych ujęciach i w szkolnych dokumentach programowych nie ogranicza się tego pojęcia do czynności nadawczych i zgodności z normą językową. Sprawność językowa jest definiowana szerzej, jako sprawność mówienia, pisania, czytania i słuchania w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych. Sprawności językowe przejawiają się w funkcjonalnych zachowaniach językowych nadawczo-odbiorczych, a ich nabywanie ma charakter rozwojowy.

W naszych rozważaniach sprawności językowe rozumiemy jako przejaw kompetencji językowej i komunikacyjnej. Pozostajemy w obrębie lingwistycznych rozgraniczeń, zgodnie z którymi świadomość językowa, obejmująca zarówno wiedzę jasną, jak i wiedzę niejasną, implicytną, ujawnia się w działaniu językowym. Jej przykładem jest umiejętność intencjonalnego manipulowania fonemami²⁰, a przykładem świadomości

²⁰ Umiejętność ta ujawnia się przykładowo w grach i zabawach językowych, które wymagają świadomej analizy struktury fonologicznej wyrazu.

metajęzykowej – wiedza o tym, czym jest fonem. Nasze ujęcie jest nieco szersze niż niektóre językoznawcze definicje, w których świadomość językowa oznacza zdolność formułowania sądów o wyrażeniach językowych i o stosunkach zachodzących między nimi (por. EJO). W tych ujęciach element „świadomościowy” oznacza weryfikowalne poprzez werbalizację „zdawanie sobie sprawy”.

Początkowa nauka czytania i pisania wymaga przede wszystkim świadomości językowej dotyczącej podsystemu fonologicznego oraz systemu ortograficznego. Świadomość fonologiczna jest niezbędna do przyswajania wiedzy ortograficznej, a przetwarzanie fonologiczne i świadomość fonemową uważa się za decydujące czynniki powodzenia w czytaniu.

Mówienie jest czynnością, która odbywa się w sposób zautomatyzowany poza świadomością w tym sensie, że mówiący nie musi zdawać sobie sprawy ze struktury fonologicznej produkowanych i odbieranych wyrazów. Z kolei czytanie i pisanie to czynności, które wymagają sporej wiedzy językowej. Czytanie, a ściślej – tzw. czytanie głośne, opiera się na konwersji grafemów na fonemy, a więc wymaga wiedzy o podstawowych jednostkach pisma i ich wartości fonetycznej. Z kolei pisanie polega na umiejętności segmentowania słów na ciągi fonemów, a więc wymaga wiedzy o jednostkach systemu fonologicznego i sposobach ich reprezentowania w piśmie. Do czytania i pisania nie wystarczy poznać wartość fonetyczną poszczególnych liter, np. w przypadku polszczyzny wiedzieć, że znak A czyta się jako [a], znak R jako [r], a Z – jako [z]. Ta wiedza jest potrzebna, ale niewystarczająca. Zaczynający naukę czytania i pisania po polsku musi dowiedzieć się, jakie połączenia liter łącznie odnoszą się do fonemów, np. że dwuznak RZ z reguły nie czyta się jako [rz], ale jako [ż]²¹, a ponadto musi umieć dokonywać segmentacji fonologicznej słów mówionych.

Świadomość fonologiczna, rozumiana jako znajomość jednostek fonologicznych danego systemu językowego, rozwija się, zanim dziecko rozpocznie naukę czytania i pisania, ale już umiejętność segmentacji słów na mniejsze jednostki (świadomość fonemiczna lub fonemowa) jest jej wynikiem. Świadomość fonemiczna pozwala dostrzec związek między strukturą słowa pisanego a strukturą słowa mówionego. Świadomość fonologiczna jest szczególnie ważna na początkowym etapie nauki czytania i pisania, na którym dziecko – poznając istotę pisma alfabetyczne-

²¹ Wiedza (niekoniecznie jasna) o tym, że grafem RZ odpowiada także fonemowi /ż/, przychodzi później, wraz ze wzrostem doświadczeń ze słowem pisanym.

go – czyta pojedyncze wyrazy. Jej przejawem jest umiejętność dzielenia słów na głoski (np. artykułowanie wyrazu *mama* jako [m]-[a]-[m]-[a] lub określanie – werbalne lub niewerbalne, np. poprzez wystukiwanie – ilości głosek w wyrazie), porównywania różnych słów lub ich części (np. wyszukiwanie w szeregu wyrazów *mama, tata, mata* tych, które zaczynają się tą samą głoską, lub nazywanie elementu nagłosowego w podanym wyrazie) oraz manipulowania tymi elementami języka (np. zastępowanie nagłosowego segmentu innym). Istotną rolę spełnia słuch fonematyczny²², który pozwala odróżniać, identyfikować i reprodukować dźwięki mowy i ich zespoły, czyli słowa.

Proces analizy dźwiękowej dotyczy nie tylko segmentacji słów na fonemy, ale także podziału na sylaby. Analiza fonemiczna jest niewątpliwie trudniejsza od analizy sylabicznej. Jak dowodzi Stephen R. Anderson (1982: 21):

Nie istnieje zupełnie nic, co by odróżniało jedną pozycję w wypowiedzi od tych, które bezpośrednio jej towarzyszą; nic nie pozwala na identyfikację jednej pozycji jako artykulacyjnej podstawy segmentu w przeciwieństwie do innej, która jest częścią przejścia między segmentami.

Przekonanie to wspierają wyniki badań eksperymentalnych. Zapis mowy w spektogramie dowodzi, że precyzyjne wydzielenie kolejnych segmentów nie jest bezproblemowe.

Liczne prace wykazały istotny związek między umiejętnościami fonologicznymi a powodzeniem w nauce czytania i dowiodły, że świadomość fonologiczna jest silnym predyktorem w prognozowaniu sukcesów w nauce czytania i pisania, tzn. w zadaniach na czytanie i pisanie lepiej wypadają ci, którzy sprawniej dokonują analizy fonemowej. Nikt z badaczy zajmujących się problematyką nauki czytania i pisania nie wątpi w decydującą rolę świadomości fonologicznej w obu czynnościach, choć dla psychologów odpowiedź na pytanie o to, co jest pierwsze (świadomość językowa jako warunek czy jako efekt nauki czytania i pisania) nie jest oczywista. Jedni uważają, że świadomość fonologiczna jest koniecznym warunkiem wstępnym do opanowania czytania, drudzy twierdzą,

²² Pojęciem *sluchu fonematycznego* w przyjętym tu znaczeniu posługiwała się Styczek (1982). Rocławski w swych pracach operuje pojęciem *sluchu fonemowego (fonologicznego)*. Dla naszych rozważań istotne jest stwierdzenie, że słuch fonematyczny (fonemowy, fonologiczny) rozwija się spontanicznie dla konkretnego języka, z kolei syntezy i analizy fonemowej (dźwiękowej, dźwiękowo-słuchowej) trzeba się nauczyć, gdyż umiejętność ta nie pojawia się samorzutnie.

że nauka czytania jest czynnikiem wywołującym pojawienie się i rozwój świadomości językowej (w tym – fonologicznej), a jeszcze inni wyrażają przekonanie, że pomiędzy czytaniem a świadomością językową zachodzi obustronna relacja – pewne aspekty świadomości językowej są konieczne zanim dziecko zacznie czytać, a nauka czytania powoduje z kolei wzrost świadomości językowej. Polskie badania nad przyswajaniem umiejętności czytania (por. Krasowicz-Kupis 1999) potwierdzają rozwój umiejętności fonologicznych polskich dzieci, ale nie pozwalają stwierdzić jednoznacznie, czy wczesne umiejętności w zakresie świadomości językowej są koniecznym warunkiem wstępnym do czytania²³.

Na świadomość ortograficzną składa się wiedza o systemie alfabetycznym, czyli o odpowiedniościach między grafemem a fonemem w danym systemie, oraz wiedza o pisowni indywidualnych słów. Nauka czytania i pisania zaczyna się od poznania konwencji graficznej, a więc wymaga znajomości liter oraz zdobycia wiedzy o ich funkcjach jako symbolach fonemów. Wraz z rozwojem obydwu umiejętności rozwija się wiedza z zakresu ortotaktyki – o tym, które połączenia liter w danym języku są typowe, a jakie niedopuszczalne, w jaki sposób jednostki funkcjonalnie tożsame (morfemy) są graficznie oznaczane. Rozwijanie świadomości ortograficznej jest ściśle powiązane z rozwijaniem świadomości morfologicznej.

Jeśli weźmie się pod uwagę, że sprawność czytania oznacza rozumienie tekstów, okaże się, że czytanie wymaga także innych sprawności językowych. Tak jak tekst nie jest prostą sumą elementów składowych, lecz strukturą złożoną, którą rządzi szereg reguł językowych, tak i czytanie jest nie tylko efektem sprawności fonologicznych czy wiedzy ortograficznej, ale i innych sprawności językowych (semantycznych, syntaktycznych, morfologicznych, pragmatycznych). Powodzenie w nauce czytania i pisania zależy od rozwoju języka i myślenia dziecka. Podjęcie nauki czytania i pisania jest niemożliwe bez pewnego zasobu słownictwa i konstrukcji składniowych, bez procesu analizy zależności między słowami w zdaniu oraz dostrzegania pokrewieństwa różnych form wyrazowych.

²³ Krasowicz-Kupis nie kontrolowała, czy dzieci zetknęły się wcześniej z pismem i w jakim stopniu.

Podsumowanie

Czytanie i pisanie to czynności całkowicie zanurzone w języku. Językowe uwarunkowania procesu czytania i pisania odnoszą się do aspektu komunikacyjnego, systemowego i sprawnościowego. Aspekt komunikacyjny pozwala rozpatrywać czytanie i pisanie jako językowe czynności nadawczo-odbiorcze, a proces przyswajania umiejętności czytania i pisania – jako kolejny etap rozwoju językowego (systemu językowego przetwarzania). Przekazywanie znaczeń podczas procesu czytania i pisania polega na komunikacji językowej opierającej się na powtarzalnych i odtwarzalnych znakach językowych. Aspekt systemowy odnosi obydwie czynności do cech systemowych języka i typu jego ortografii. Aspektem sprawnościowym nazywamy osadzenie umiejętności czytania i pisania w sprawnościach językowych i świadomości językowej. Dziecko, aby zrozumieć istotę pisma alfabetycznego, musi mieć świadomość pewnych jednostek językowych, szczególnie tych, które są w piśmie reprezentowane, bo samo będzie je musiało przekładać na symbole graficzne. Początkowa nauka czytania i pisania wymaga zrozumienia alfabetycznej reprezentacji języka, funkcji i użyciu kodu pisanego, w tym także relacji grafonemicznych. Oczywiście w procesie czytania i pisania można wymieniać pozajęzykowe uwarunkowania, takie jak m.in. inteligencja, środowisko rodzinne czy płeć, jednak te aspekty pozostają poza polem naszego zainteresowania.

Czytanie i pisanie nie tylko są uwarunkowane językowo, ale także warunkują rozwój językowy, m.in. poszerzają zakres słownictwa i struktur składniowych, rozwijają sprawności komunikacyjne, uświadamiają segmentalną naturę języka.

W wielu współczesnych pracach podkreśla się systemowe uwarunkowania początkowej nauki czytania i pisania. Ponieważ relacja między kodem graficznym a fonicznym w różnych językach jest różna, zasadne jest pytanie o to, jaki wpływ na naukę czytania i pisania ma system językowy i jego ortografia. W rozdziale 2 dokonamy przeglądu badań nad czytaniem i pisanem w różnych systemach językowych i ortograficznych. Naszym celem będzie wyodrębnienie tych cech systemowych, które są istotne w nauce czytania i pisania.



2 Czytanie i pisanie w różnych systemach językowych i ortograficznych

2.1. Różnice systemowe między językami a czytanie i pisanie

Czytanie i pisanie jako umiejętności językowe różnią się w poszczególnych systemach językowych i ortograficznych. Odrębności między systemami językowymi sprawiają, że w każdym języku inna jest przedpiśmienna wrażliwość fonemiczna¹ dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania. Z czasem ta wrażliwość zmienia się w zależności od systemu pisma, które dziecko poznaje, gdyż – jak postaramy się wykazać w niniejszym rozdziale – system ortograficzny ma istotny wpływ na kształtowanie się świadomości podstawowych jednostek języka.

Omówienie zależności między procesami czytania i pisania a danym językiem i typem jego ortografii wymaga przedyskutowania tych aspektów języka pisanego i cech języka naturalnego, które mogą być istotne w nauce czytania i pisania. Będziemy starali się znaleźć odpowiedź na pytanie, co ułatwia, a co utrudnia początkową naukę czytania i pisania. Punktem wyjścia naszych rozważań uczyniliśmy opracowaną przez międzynarodowy zespół badaczy ankietę służącą charakterystyce języka i jego ortografii w związku z nauką czytania i pisania². Pytania tej

¹ Chodzi tu o ogólną wrażliwość na strukturę dźwiękową ojczystego języka, przejawiającą się na przykład w spontanicznych zabawach językiem, takich jak tworzenie rymowanek, dzielenie wyrazu na sylaby czy intencjonalne zamiany głosek w wyrazach.

² Ankieta została opracowana przez organizatorów Międzynarodowej Konferencji *Literacy Acquisition, Assessment, and Intervention: The Role of Phonology, Orthography, and Morphology*. Konferencja była organizowana przez *NATO Advanced Study Institute* w listopadzie 2001 w Il Ciocco (Włochy). Uczestniczyło w niej 100 osób z 30 różnych krajów. Część referatów wygłoszonych na tej konferencji ukazała się w formie książkowej (por. Joshi, Leong, Kaczmarek 2003, eds.).

ankiety koncentrowały się wokół takich zagadnień, jak: podstawowa jednostka w piśmie, szyk zdania, relacja między wyrazami w tekście, akcentuacja oraz – najistotniejsza dla nauki czytania i pisania – relacja między mową a pismem, a więc relacja między grafemem a fonemem.

Języki naturalne różnią się na każdym poziomie systemowym (fonologicznym, morfologicznym, składniowym, leksykalnym). Dla umiejętności czytania i pisania najistotniejsze są różnice w substancji fonicznej, i to zarówno na płaszczyźnie segmentalnej (różnice odnoszące się do najmniejszych segmentów mowy), jak i suprasegmentalnej (różnice dotyczące cech obejmujących więcej niż jeden segment). Poniżej scharakteryzujemy te cechy systemu fonologicznego, które mogą mieć wpływ na przyswajanie umiejętności czytania i pisania (dodajmy: nie tylko języka ojczystego).

Liczba fonemów Systemy fonologiczne języków naturalnych liczą, jak pokazują szacunki fonologów (por. Milewski 1969: 211), od 13 do 75 fonemów. Systemem ubogim jest na przykład język hawajski, który zawiera 5 samogłosek i 8 spółgłosek. Do systemów bogatych należą na przykład języki północnokaukaskie, które operują systemami liczącymi od 45 do 75 fonemów (np. język abchaski zawiera ok. 60 fonemów spółgłoskowych). Większość języków liczy sobie od 20 do 45 fonemów. Polski system fonologiczny zawiera ok. 40 fonemów (por. p. 3.2).

Proporcje między fonemami spółgłoskowymi i samogłoskowymi Poszczególne systemy fonologiczne różnią się liczbą fonemów samogłoskowych i spółgłoskowych. Systemy, w których fonemy samogłoskowe stanowią powyżej 30% wszystkich fonemów, nazywane są systemami samogłoskowymi. Te, w których przeważają spółgłoski (powyżej 70%), nazywa się systemami spółgłoskowymi. Przykładem języka samogłoskowego jest język francuski, w którym na ogólną liczbę 36 fonemów występuje 16 samogłosek i 3 półsamogłoski. Systemy fonologiczne zdominowane przez fonemy spółgłoskowe to na przykład język włoski (21 spółgłosek, 2 półsamogłoski i 7 samogłosek), język niemiecki (21 spółgłosek, 8 samogłosek i 3 dyftongi), a także język polski³ (przyjmujemy: 28 spółgłosek, 3 półsamogłoski i 6 samogłosek).

³ Choć polszczyzna ze względu na stosunek liczby fonemów spółgłoskowych do łącznej liczby fonemów jest systemem konsonantycznym, to ze względu na stosunek częstości występowania spółgłosek do całkowitej częstości występowania głosek określana jest jako system wokaliczny (por. Dukiewiczowa 1996: 29).

Zasady łączenia fonemów Fonemy w poszczególnych językach łączą się zgodnie z pewnymi regułami. Przykładowo, w języku fińskim sylaba może się rozpoczynać od nie więcej niż jednej spółgłoski, wyraz może się kończyć tylko na /r/, /l/, /n/, /s/, /t/ lub na samogłoskę. W języku gruzińskim charakterystyczne są zbitki wielu spółgłosek, z kolei w węgierskim zbitki spółgłoskowe nie występują na początku wyrazu⁴. W polszczyźnie niemożliwe jest pojawienie się fonemu /y/ w nagłosie lub po spółgłosce miękkiej.

Cechy fonologiczne Fonologiczne cechy dystynktywne nie są uniwersalne. Te cechy fonetyczne, które nie różnicują w danym języku fonemów, są niedostrzegane przez użytkowników języka. Stąd biorą się trudności w opanowaniu fonetyki języka obcego. Nikołaj S. Trubiecki (1970: 49) posługiwał się pojęciem *sita fonologicznego*, przez które użytkownik języka przepuszcza wszystko, co słyszy. Zastosowanie przy odbiorze języka obcego *sita fonologicznego* języka ojczystego powoduje kłopoty z rozumieniem i liczne nieporozumienia. Prawidłowa produkcja i odbiór dźwięków mowy nie są wynikiem jedynie słuchowej i artykulacyjnej kompetencji, gdyż percepcja zależy od języka. Musimy przyswoić system fonologiczny każdego języka, którego chcemy się uczyć. Oto kilka banalnych przykładów różnic w zestawie cech dystynktywnych między poszczególnymi językami, zaczerpniętych z popularnych podręczników fonetyki i fonologii (por. Klebanowska 1990; Świdziński 1997). W języku japońskim różnice między drżącą [r] a boczną [l] oraz zwartym [b] i szczelinowym [v] nie są dystynktywne, co powoduje trudności Japończyków uczących się języka angielskiego czy polskiego, w których /r/ i /l/ oraz /b/ i /v/ to różne fonemy. Japończyk myli pary wyrazów takich jak *lektor – rektor, rada – lada, bada – wada, grzyby – grzywy*. Z kolei w angielskim systemie fonologicznym nie istnieje opozycja przedniojęzykowość – środkowojęzykowość, dlatego Anglicy uczący się języka polskiego nie słyszą różnicy między /š/ a /ś/ i mylą wyrazy takie jak *szata – siata, burza – buzia, barze – bazie*. W polszczyźnie brak opozycji samogłoska szeroka – samogłoska wąska, stąd Polak uczący się francuskiego ma kłopoty z rozróżnieniem jednostek takich jak *la paume* ‘dłoń’ i *la pomme* ‘jabłko’.

Neutralizacja opozycji fonologicznej także nie jest cechą uniwersalną. W polszczyźnie w wygłosie absolutnym dochodzi do neutraliza-

⁴ Ta charakterystyczna właściwość języka węgierskiego dotyczy przeszłości. Obrazują ją takie wyrazy jak *Ferenc* (z łac. *Franciscus*), *István* (z niem. *Stephan*), *iskola* (z łac. *schola*). Dziś Węgrzy wymawiają nagłosowe grupy spółgłoskowe, np. *drog* ‘narkotyk’, *sport*, *trabant*.

cji opozycji dźwięczna – bezdźwięczna (por. *kod* /kot/ – *kot* /kot/), z kolei w języku angielskim i francuskim opozycja ta zostaje zachowana (por. angielskie *food* /fud/ ‘pożywienie’ – *foot* /fut/ ‘stopa’ i francuskie *code* /kod/ ‘kod, kodeks’ – *cote* /kot/ ‘numer, sygnatura’).

Struktura sylaby Sylaba może być definiowana na płaszczyźnie fonetycznej, psychologicznej i fonologicznej. Z punktu widzenia fonetyki sylabą nazywa się odcinek mowy złożony z elementu zgłoskotwórczego⁵ i (ewentualnie) dźwięków towarzyszących. Sylaba psychologiczna to pewna realność w głowie użytkownika. Definicje fonologiczne (funkcjonalne) ujmują sylabę jako jednostkę, w ramach której w danym języku kombinatoryka fonemów podporządkowana jest określonym regułom (por. Sawicka 1995: 166).

Różnice w strukturze sylaby dotyczą braku lub obecności zbiegów spółgłoskowych, długości i typu sylab. Element spółgłoskowy (niezgłoskotwórczy) może się składać z jednego fonemu lub ich większej liczby. Decyduje to o długości sylaby, co z kolei ma wpływ na naukę czytania i pisania. Im większa liczba fonemów w sylabie, tym trudniej dziecku dokonywać analizy fonemowej. Ponadto niektóre połączenia (np. grupy spółgłoskowe) sprawiają szczególną trudność ze względu na swoje właściwości artykulacyjne i audytywne.

Podobnie jak cechy dystynktywne, struktura sylaby jest cechą istotną i rzutuje na sposób percepcji mowy. Przykładowo, występowanie w języku japońskim tylko sylab otwartych (tzn. zakończonych elementem wokalicznym) ma istotne konsekwencje dla sposobu uczenia się przez Japończyków bardzo popularnego w ich kraju języka angielskiego, którego pewne wyrazy z powodu odmiennej struktury fonologicznej są dla nich bardzo trudne do wymówienia. Japończycy artykułują je, wstawiając samogłoskę między każdą parę spółgłosek. W transkrypcji z japońskiego subkodu *katakana* (używanego do zapisu wyrazów niejapońskich) na alfabet łaciński wyraz *McDonald* jest zapisywany jako *makudonarudo* (za: Corrin 2003; por. też: Leong, Nitta, Yamada 2003: 38).

Akcent wyrazowy Dla nauki czytania i pisania istotne jest nie tyle miejsce akcentu, a więc to, czy sylaba akcentowana znajduje się na początku wyrazu, jak w języku czeskim, czy na końcu, jak w języku fran-

⁵ Elementem zgłoskotwórczym w sylabie może być nie tylko samogłoska, lecz również spółgłoska płynna, por. angielski czterosylabowy wyraz *impossible* ‘rzecz niemożliwa’ lub słowacki wyraz *dlh* ‘dług’, które zawierają /l/ wokaliczne.

cuskim, ile jego stałość lub ruchomość oraz to, czy jest on oznaczany w piśmie. W łotewskim akcent inicjalny pojawia się prawie zawsze, a więc można tu mówić – podobnie jak o paroksytonicznym akcencie w języku polskim – o stałości akcentu z pewnymi wyjątkami. W językach o akcencie stałym wartość fonologiczna samogłoski jest stała, z kolei w językach o akcencie ruchomym, takich jak język angielski, brzmienie samogłosek może zmieniać się w zależności od tego, czy sylaba jest akcentowana czy nie⁶ (por. samogłoskę oznaczaną literą A w wyrazach *library* /'laɪbrəri/ 'biblioteka' – *librarian* /laɪ'breəriən/ 'bibliotekarz' oraz w wyrazach *add* /æd/ 'dodać' – *addition* /ə'dɪʃn/ 'dodatek'). Konieczność samodzielnego odtworzenia formy brzmieniowej na podstawie zapisu graficznego, w którym akcentu się nie podaje, może powodować trudności przy czytaniu.

Wśród istotnych dla nauki czytania i pisanie uwarunkowań językowych wymienia się także cechy podsystemu morfologicznego i składniowego. W językach fleksyjnych informacje gramatyczne przekazywane są przez podsystem morfologiczny. Z fleksyjnością wiąże się wariantywność form jednego leksemu, a także – motywowana obecnością morfemów fleksyjnych – większa średnia długość fonologiczna wyrazu. Z kolei w językach niefleksyjnych, w których o znaczeniu decyduje przede wszystkim szyk, forma ortograficzna poszczególnych leksemów jest stała.

Dowody empiryczne na znaczenie wymienionych cech języka naturalnego dla przyswajania umiejętności czytania i pisanie omówimy w punkcie 2.4.

2.2. Różnice w systemach ortograficznych a czytanie i pisanie

Każda ortografia odzwierciedla język i każda ma swą niepowtarzalną relację do struktury języka. Żeby pisać w danym języku, trzeba znać konwencję. Zasady pisowni nie są jednak samą konwencją, odnoszą się do specyfiki języka i uwzględniają wielorakie uwarunkowania kontekstowe. Ktoś, kto zaobserwował w piśmie polskim prawidłowość, że fonem /χ/ oddaje się literą H (por. *herbata* /χerbata/), a fonem /š/ – literą Ź

⁶ Akcent w reprezentacji fonetycznej lub fonologicznej wyrazów wielosylabowych (szczególnie w językach innych niż polski) zaznaczamy symbolem ' stawianym przed sylabą akcentowaną. Sylabę akcentowaną w zapisie ortograficznym (jedynie w przykładach z języka polskiego) wyróżniamy przez pogrubienie (por. p. 3.1).

(por. *nóżka* /nuška/, mógłby na tej podstawie napisać wyraz *chrzan* jako **hżan*. Podobnie – jak mówi popularna wśród nauczycieli angielskiego anegdota⁷ – ktoś, kto w języku angielskim dostrzegł możliwość zapisu /f/ literami GH (por. *enough* /i'nʌf/ ‘dość’), /i/ – literą O (por. *women* /'wɪmɪn/ ‘kobiety’), a fonemu /ʃ/ – literami TI (por. *fiction* /'fɪkʃn/ ‘literatura’), mógłby – oczywiście, gdyby nie uwzględniał kontekstowych warunkowań – napisać wyraz *fish* ‘ryba’ jako **ghoti*.

Dla świadomości uczącego się pisać i czytać ważne jest, jak ortografia odzwierciedla język (jaka jest podstawowa jednostka języka w piśmie: wyraz, morfem czy grupa morfemów) oraz jakie pryncypia wykorzystuje. Zanim przejdziemy do omówienia tych zależności, wyjaśnimy pewne kwestie terminologiczne związane z pismem.

2.2.1. System pisma, pismo, ortografia

W literaturze anglojęzycznej funkcjonuje rozróżnienie: *writing system* – *script* – *orthography*. O wzajemnych zakresach znaczeniowych między tymi pojęciami pisał Florian Coulmas (1989). *Writing system* jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do pozostałych. Oznacza obiekt semiotyczny bez odniesienia do konkretnego języka, akcentując sposób reprezentowania w piśmie jednostek językowych (np. *system ideograficzny*, *alfabetyczny*, *syلابiczny*). Pojęcie *script* jest stosowane wtedy, gdy podkreśla się przystosowanie jakiegoś systemu pisma do konkretnego języka (np. *pismo chińskie*, *greckie*). Obejmuje ono różnice graficznej reprezentacji w obrębie danego systemu (np. w systemie alfabetycznym funkcjonuje m.in. pismo łacińskie, greckie, cyrylica). *Orthography* jest pojęciem o najwyższym zakresie i odnosi się do standaryzacji pisma na gruncie konkretnego języka (np. *ortografia niemiecka*, *francuska*). Ten sam zestaw znaków graficznych (np. alfabetu łacińskiego) może być użyty do zapisu różnych języków, ale reguły stosowania tych znaków są dla każdego z języków inne.

Jean-Pierre Jaffré (1997) każdemu z omawianych pojęć przypisuje inny poziom szczegółowości: pojęcie *writing* nazywa poziomem zasad nadrzędnych (potencjalny system notacji jednostek językowych, takich jak wyraz, morfem czy fonem), *script* – poziomem zasad w działaniu (rzeczywisty system notacji jednostek językowych operujący konkretny-

⁷ O źródłach narodzin tego przykładu wspomina Venezky (1970: 32).

mi symbolami graficznymi), a *orthography* – poziomem użycia (normalizacji realnego systemu notacji jednostek językowych). Do tego poziomu odnosi się również pojęcie *spelling* ('pisownia').

W polskiej literaturze funkcjonują określenia *system pisma* – *pismo* – *ortografia*, choć trudno w tym wypadku mówić o precyzji i specjalizacji znaczeń. W niniejszej pracy staramy się zachować zaproponowane na gruncie literatury zachodniej zróżnicowanie zakresowe trzech pojęć. Systemem pisma nazywamy obiekt o zakresie najszerszym, a ortografią – obiekt o zakresie najwęższym. Pojęcie o zakresie pośrednim między systemem pisma a ortografią nazywamy systemem ortograficznym. W świetle tych ustaleń wyrażenia *system alfabetyczny* i *system ortograficzny* nie są synonimiczne. Pierwsze wyrażenie odnosi się do obiektu charakteryzowanego w opozycji do na przykład pisma ideograficznego, a więc na większym poziomie ogólności, a drugie – do obiektu charakteryzowanego w opozycji do innego pisma w obrębie danego systemu (w naszych rozważaniach – najczęściej alfabetycznego).

Systemy ortograficzne różnią się repertuarem znaków graficznych, jednak bywa i tak, że różne systemy operują identycznym znakiem graficznym (lub ich większą ilością). Może on mieć tę samą wartość fonetyczną (np. grafem P w języku polskim i – wtedy, kiedy jest czytany – w języku angielskim) lub w każdym z tych systemów może mieć inne odniesienie (np. kształt graficzny P w języku polskim i rosyjskim). Podczas rozważań o różnych systemach pisma można wyróżnić element P i stwierdzić, że odnosi się on do fonemu, ale dopóki nie wejdzie się na grunt konkretnego języka, nie można określić wartości fonetycznej tej jednostki. Z kolei wiedza o wartości fonetycznej grafemu nie przesądza o umiejętności jego użycia. Poznanie reguł stosowania danego znaku (np. kiedy w języku polskim, słysząc [p], piszemy P, a kiedy B) to poznanie reguł jego ortografii.

2.2.2. Reprezentacja i delimitacja jednostek językowych w piśmie

Wspominaliśmy, iż podstawą najbardziej rozpowszechnionego podziału systemów pisma jest natura jednostek językowych, do których odnosi się najmniejszy element graficzny. Jednostką reprezentowaną w piśmie może być na przykład wyraz (w systemie ideograficznym) lub fonem (w systemie alfabetycznym). Istnieje różnica między jednostką

reprezentowaną a jednostką wydzielaną (delimitowaną) w piśmie. Aby tę różnicę wyeksponować, posłużymy się słowami Leslie Henderson:

[...] in alphabetic writing the distinction between the phoneme-representing and word- and phoneme-delimiting properties of the orthography is sufficiently clear. It is when we turn to syllable-delimiting orthographies that confusion arises. Japanese kana presents no difficulty as the graphemes represent and delimit syllables or, more properly, *mora* [...]. Korean, Tibetan, Kannada, and Devanagari, on the other hand, represent phonemes but compose the phonemic signs into a larger, delimited graphic unit which corresponds to the syllable. Whatever the strategy by which these scripts are read, it seems to me preferable as a formal description to assert of these orthographies that their graphemes are alphabetic, but organized in a syllable-delimiting fashion (Henderson 1984: 16).

Dla początkowej nauki czytania i pisania istotne są zarówno językowe jednostki reprezentowane i delimitowane w piśmie, jak i zależność między delimitacją w piśmie a delimitacją w mowie.

W systemach alfabetycznych podstawową jednostką wydzielaną przez pismo jest wyraz, czyli ciąg liter od spacji do spacji. Ze względu na łatwość wizualnego wyróżnienia wyraz można traktować jako jednostkę przydatną w początkowej nauce czytania. Tymczasem wyróżniane w języku mówionym jednostki prozodyczne (wyrazy fonetyczne) nie pokrywają się z jednostkami wyrazowymi wyróżnianymi w tekście pisanym (o rozbieżnościach między wyrazem fonetycznym a wyrazem ortograficznym w polszczyźnie więcej powiemy w p. 3.1), co może powodować problemy z segmentacją podczas pisania.

Inną jednostką językową wydzielaną w piśmie alfabetycznym jest fonem, jednak nie zawsze delimitacja fonemów w piśmie jest automatyczna⁸. W polskim wyrazie *dom*ek pojedyncze znaki graficzne odnoszą się do fonemów, jednak już w wyrazach *dąb* i *szok* tak nie jest: w pierwszym wypadku jedna litera odpowiada dwóm fonemom (Ą → /om/), a w drugim – dwie litery reprezentują jeden fonem (SZ → /š/). Sposób delimitacji fonemów jest jedną z podstawowych reguł, które osoba rozpoczynająca naukę czytania i pisania w danym piśmie alfabetycznym musi zrozumieć. Trudność nauki pisania w systemie alfabetycznym wiąże się z koniecznością dokonywania analizy fonemowej i transkrybo-

⁸ Sformułowanie „delimitacja fonemów w piśmie” nie jest zřejczne, ale stosunkowo wygodne. Precyzyjniej mówiąc, pismo alfabetyczne wydziela litery, a te odnoszą się (oczywiście na pewnym poziomie ogólności, por. p. 1.3) do pojedynczych fonemów.

wania pojedynczych fonemów, trudnych do wydzielenia przez niewprawionego w tej czynności słuchacza, na grafemy. Oczywiście ortografie systemów alfabetycznych różnią się w sposobie reprezentowania w piśmie fonemów, co szerzej przedyskutujemy w kolejnym podpunkcie.

2.2.3. **Odpowiedniość grafem – fonem w alfabetycznych systemach ortograficznych**

Wśród ortografii opartych na alfabecie istnieje wiele różnic w sposobie odnoszenia znaków pisma do fonemów. Tylko kilka systemów ortograficznych w miarę ściśle respektuje zasadę odpowiedniości grafemu i fonemu, większość zaś koduje nie tylko fonemy, ale i informację morfologiczną. Zakres odejścia od zasad podstawowych zależy od natury fonologicznej i morfologicznej systemu oraz od tego, jak ortografia oddaje obecny stan systemu fonologicznego⁹. Stopień skomplikowania zależności między dźwiękiem mowy a znakiem graficznym jest bardzo ważnym czynnikiem w początkowej nauce czytania i pisania. Przy regułach stałych dziecku łatwiej jest samodzielnie wydedukować nadrzędne zasady odpowiedniości, podczas gdy przy znacznym stopniu ich skomplikowania musi się ono właściwie uczyć każdego słowa pisanego odrębnie.

W literaturze anglojęzycznej poświęconej relacjom między systemami ortograficznymi a przyswajaniem umiejętności czytania i pisania akcentuje się przede wszystkim trzy cechy systemów ortograficznych: przejrzystość (*transparency*), regularność (*regularity*) i spójność (*consistency*). Mimo że w wielu pracach pojęcia te funkcjonują w różnorodnych kontekstach, niejednokrotnie wymiennie, można mówić w ich wypadku o specjalizacji znaczeń. Przedstawimy je pokrótce poniżej.

Przejrzystość Cecha przejrzystości odnosi się do relacji dźwięk – znak graficzny i w zasadzie jest tożsama z polskim pojęciem „fonetyczności” ortografii. Przy systemach w pełni przejrzystych istnieje pełna odpowiedniość między dźwiękiem a znakiem graficznym: jeden fonem jest reprezentowany zawsze przez jeden grafem. Takie systemy wśród języków naturalnych są bardzo rzadkie, o czym świadczy m.in. potrzeba

⁹ Wiąże się to z etapem rozwoju historycznego danego pisma.

tworzenia sztucznych systemów przejrzystych dla potrzeb ścisłego zapisu dźwięków mowy. Przykładem takiego systemu może być międzynarodowy alfabet fonetyczny IPA.

Większość alfabetycznych systemów ortograficznych zawiera jedynie kilka jednostek, które spełniają warunek pełnej przejrzystości (np. /a/ ↔ A w języku polskim). Są i takie ortografie, w których jednostki przejrzyste nie występują w ogóle (np. w języku angielskim), ale nawet w takich systemach istnieją wyrazy, których odczytanie opiera się na podstawowej wiedzy o relacji między grafemem a fonemem (np. *cat, can, not*).

Im mniejsza różnica między liczbą grafemów i fonemów, tym bliżej pismu do pełnej przejrzystości (Jaffré 1997: 11). I odwrotnie: im większa różnica między liczbą grafemów i fonemów, tym dalej od pełnej przejrzystości. Włosi na oddanie 25 fonemów potrzebują 35 grafemów, Polacy 37 fonemów zapisują 46 grafemami, Francuzi do 36 fonemów mają ok. 130 grafemów, a Anglicy na wyrażenie swoich 40 fonemów mają ok. 1120 grafemów. Ortografia francuska i angielska są nieprzejrzyste w odpowiedniości między pojedynczym fonemem a pojedynczym grafemem, co skutkuje trudnościami w początkowej nauce czytania i pisania. Aby zobaczyć stopień skomplikowania tych relacji, wystarczy porównać sposób zapisu dźwięku [i] w ortografii polskiej i angielskiej. W języku polskim fonem /i/ oddaje litera I. W języku angielskim długie [i:] (w notacji fonologicznej /i:/) można zapisać przynajmniej na 9 sposobów, por. *be* /bi:/ ‘być’, *believe* /br'i:lv/ ‘wierzyć’, *key* /ki:/ ‘klucz’, *leave* /li:v/ ‘zostawiać’, *machine* /mə'ʃi:n/ ‘maszyna’, *people* /'pi:pl/ ‘ludzie’, *quay* /ki:/ ‘nabrzeże’, *receive* /r'i:si:v/ ‘otrzymywać’, *see* /si:/ ‘widzieć’.

Systemy zawierające jednostki przejrzyste mogą różnić się znacząco dla nauki czytania cechą. W wielu ortografiach europejskich występują grafemy złożone. W sytuacji, gdy w danym systemie więcej niż jedna litera odnosi się do jednego fonemu (jak np. w polskim CZ, a w niemieckim – SCH), osoba czytająca musi dokonywać analizy grafemicznej. W takich systemach, nawet wykazujących znaczącą przejrzystość, wartość fonetyczna litery może być ustalona dopiero w wyniku obserwacji najbliższego kontekstu. Analizy grafemicznej nie wymaga natomiast język serbsko-chorwacki zapisany cyrylicą, gdyż wszystkie fonemy mają tu pojedyncze oznaczenia literowe (zob. Turvey, Feldman, Lukatela 1984: 83).

Regularność Cecha regularności wiąże się z możliwością systematycznego opisu związków między grafemem a fonemem: „regularity is a simple matter of conformity to type-count based rules for trans-

forming spelling into sound” (Henderson 1984: 4). Cecha regularności ma związek z frekwencją: regularne odpowiedniości są zwykle częste w danym systemie, co ułatwia początkującemu czytelnikowi na ich wydedukowanie i zastosowanie, z kolei odpowiedniości nieregularne mają niższą frekwencję, są więc trudniej przewidywalne. Regularne, a więc możliwe do opisanego za pomocą reguł, mogą być zarówno – istotne dla czytającego – relacje między grafemem a fonemem, jak i – istotne dla piszącego – relacje między fonemem a grafemem.

Relacje między grafemami a fonemami są regularne, jeśli są produktywne, tzn. można je zastosować przy nieznanym słowie. Pełna regularność oznacza pełną przewidywalność sposobu odczytania danego słowa. Kiedy sposób wymowy napisanego wyrazu jest nieprzewidywalny w tym sensie, że nie wynika z ogólnych reguł, mamy do czynienia z wyjątkiem. Sposób zapisu tego wyrazu musi być sygnalizowany w słowniku (ortograficznym), a wzorzec fonologiczny – utrwalony w całości, inaczej osoba, która nie widziała takiego słowa wcześniej, nie będzie potrafiła go odczytać. Systemy ortograficzne są tym bardziej regularne, im mniej w nich wyjątków.

Przejrzystość implikuje regularność, ale zależność odwrotna nie istnieje. Zilustrujemy to stwierdzenie na przykładzie języka angielskiego, w którym nie występują jednostki w pełni przejrzyste. Litera K nie ma jednoznacznego odniesienia do fonemu (por. *knife* /naɪf/ ‘nóż’ i *key* /ki:/ ‘klucz’), a jednak sposób jej czytania jest niemal w pełni regularny: litera K nie jest czytana, jeśli wystąpi na początku wyrazu w grupie KN; w pozostałych pozycjach reprezentuje ona fonem /k/. Podobnie jest z wartością fonologiczną litery samogłoskowej A, która w wyrazach *mat* /mæt/ ‘mata’ – *mate* /meɪt/ ‘kolega’ reprezentuje różne fonemy, a jednak sposób jej wymowy podporządkowany jest jasnej regule: litera E na końcu wyrazu sygnalizuje, że poprzedzającą ją literę A wymawiamy /eɪ/¹⁰ (por.: *rat* – *rate*, *pal* – *pale*, *pan* – *pane*, *tap* – *tape*).

W większości ortografii odstępstwa od prostej odpowiedniości *fonem* – *grafem* mają swe źródło w morfologii. Język pisany często podkreśla morfologiczne zależności między słowami, ignorując różnice w fonologicznej realizacji tego samego morfemu. Przykładem może być

¹⁰ Reguła „niemego E” dotyczy także innych samogłosek. W wyrazach o końcowej strukturze (w zapisie) *V**C**e* końcowa litera E sygnalizuje „długą” wymowę poprzedzającej ją litery samogłoskowej, por. *met* : *mete*, *sit* : *site*, *not* : *note*, *cut* : *cute*. Reguła nie jest bezwyjątkowa.

zapis polskich morfemów prefiksalnych (por. *odbić* – *odpisać*, *nadgiąć* – *nadpić*) lub leksykalnych morfemów angielskich (por. *major* /'meɪdʒə(r)/ 'major' – *majority* /mə'dʒɔrəti/ 'większość', *national* /'næʃənəl/ 'obywatel' – *nation* /'neɪʃn/ 'państwo'). W języku francuskim wykładniki liczby mnogiej, takie jak *-s* dla rzeczowników (np. *les chiens* 'psy') i *-nt* dla czasowników (np. *ils jouent* 'oni grają'), nie są wymawiane. Różnicują one znaczenie pisanych słów, a tym samym ułatwiają komunikację pisaną, czyniąc ją precyzyjniejszą.

Kenneth S. Goodman (por. Gollash 1982a, ed.: 67) uważa, że regularność zależności między grafemem a fonemem nie jest tak ważna, jak powszechnie się sądzi. Czytający jest w stanie wykorzystać wskazówki syntaktyczne i semantyczne w takim zakresie, że czasami potrzebuje naprawdę minimalnych wskazówek graficznych. Toleruje wtedy nieregularność, niejednoznaczność i zróżnicowanie ortografii bez uszczerbku dla czytania. Przykładowo, w języku angielskim, w którym istnieje olbrzymie zróżnicowanie dla reprezentacji samogłoskowej, nieakcentowana szwa może być reprezentowana w piśmie przez dowolną literę samogłoskową. Czytający uczy się polegać bardziej na literach spółgłoskowych, szczególnie początkowych, a do liter samogłoskowych odnosi się jedynie wtedy, gdy inne informacje są niewystarczające.

Spójność Kryterium spójności można używać do opisu jednostek subleksykalnych różnej wielkości: tak pojedynczych liter i fonemów, jak i dłuższych ich ciągów. Pełna spójność oznacza, że pewna grupa liter jest zawsze wymawiana tak samo lub że pewna jednostka fonologiczna w pewnej pozycji ma tę samą reprezentację ortograficzną. Przykładowo, w języku angielskim grupa liter AT, mimo że nie jest przejrzysta (por. *cat* /kæt/ 'kot', *abattoir* /'æbətwa:(r)/ 'rzeźnia', *ate* /et/ czas przeszły od 'jeść'), jest spójna, kiedy pojawia się w wygłosie (por. *cat*, *mat*, *combat* /'kɒmbæt/ 'walka')¹¹. W polszczyźnie litera Ę nie jest przejrzysta (por. *kęs* /keũs/, *wzięli* /vźeli/, *tępo* /tempo/, ale jej spójność wzrasta, jeśli się bierze pod uwagę prawostronny kontekst graficzny, tzn. grupę liter ĘS zawsze czyta się jako /eũs/, grupę ĘL jako /el/, a grupę ĘP – jako /emp/ (szerzej na ten temat zob. p. 3.3.2).

Spójność zależy od wielkości jednostki, którą się bierze pod uwagę. Jak podaje Goodman (por. Gollash 1982a: 47), w języku angielskim istnieją kontrastujące grupy liter, które funkcjonują w sposób spójny, por.:

¹¹ Przykłady podaję za Szczerbińskim (2001).

<i>man</i> /mæn/ ‘człowiek’	– <i>mane</i> /mein/ ‘grzywa’	– <i>mean</i> /mi:n/ ‘oznaczać’;
<i>dan</i> /dæn/ ‘dan’ (w judo)	– <i>Dane</i> /dein/ ‘Duńczyk’	– <i>dean</i> /di:n/ ‘dziekan’;
<i>ban</i> /bæn/ ‘zakaz’	– <i>bane</i> /bein/ ‘zmora’	– <i>bean</i> /bi:n/ ‘fasola’.

Ta cecha ma istotne znaczenie dla uczących się czytać i pisać, gdyż – jak wykazaliśmy na przykładzie języka angielskiego – spójność wzrasta, jeśli weźmie się pod uwagę pozycję liter oraz ich najbliższy kontekst, a więc kiedy rozpatruje się jednostki większe niż grafemy. W angielskich wyrazach monosylabicznych spójność jest niska dla pojedynczych samogłosek, lepsza dla pojedynczych spółgłosek, a jeszcze lepsza dla rymów (*rimes*), czyli wygłosowych grup samogłoskowo-spółgłoskowych.

Czytanie wobec pisania Przy określaniu relacji między grafemem a fonemem warto stawiać pytania nie tylko o to, jak grafem odpowiada fonemowi, ale również o to, czy jeden z kierunków relacji: *grafem* – *fonem* (dalej oznaczany symbolem G–F) lub *fonem* – *grafem* (dalej: F–G), jest bardziej przewidywalny niż inny.

W wielu językach (np. w fińskim, tureckim, serbsko-chorwackim) wiedza o tym, jak dany wyraz wymówić, jest jednocześnie wiedzą o tym, jak ten wyraz zapisać. Taka symetria nie jest jednak regułą: istnieją języki, w których wiedza o pisowni danego wyrazu jest wiedzą dodatkową. Scharakteryzowanie ortografii przez którąkolwiek z wymienionych wyżej cech jest niewystarczające w tym sensie, że musi zostać wzbogaczone o dopowiedzenie, które relacje są jaśniejsze. Relacja F–G jest istotna dla pisania, a G–F – dla czytania.

O braku symetrii między relacją *fonem* – *grafem* i *grafem* – *fonem* świadczy występowanie w danym języku homofonów i homografów. W ortografii francuskiej i angielskiej różnice w pisowni często nie odpowiadają różnicom w mowie. Francuskie słowa: *sain* ‘zdrowy’, *saint* ‘święty’, *sein* ‘łono’ wymawiane są tak samo. Podobnie jest z angielskimi słowami: *where* ‘gdzie’, *wear* ‘nosić’, *ware* ‘wyrób’. Można powiedzieć, że te wyrazy są wtórnymi ideogramami, gdyż odsyłają nie tyle do brzmienia (wszystkie przecież brzmią tak samo), ile do znaczenia (to ich wygląd odsyła do pewnych pojęć¹²). Z kolei obecność homografów zmniejsza przewidywalność sposobu przeczytania danego słowa w danym języku.

¹² Oczywiście nie chodzi tu o bezpośrednią odpowiedniość między znaczeniem a grafką, ale o to, że sposób zapisu tych wyrazów odzwierciedla ich fonologię oraz morfologię, często także etymologię.

W angielskim funkcjonuje wiele par wyrazów, które choć tak samo zapisane, są inaczej czytane, np. wyraz graficzny *live* może oznaczać czasownik /lɪv/ ‘żyć, mieszkać’ lub przymiotnik /laɪv/ ‘żywy’, a wyraz *impress* – czasownik /im'pres/ ‘wywierać wrażenie’ lub rzeczownik /'impres/ ‘odcisk, ślad’. W polszczyźnie homografia jest zjawiskiem stosunkowo rzadkim, por. *cis* /ćis/ lub /cis/, natomiast liczne homofony wynikają z właściwości morfonologicznych języka, por. *snop* – *snob*, *powieść* – *powieźć*.

Charles A. Perfetti (1997) zaproponował wyróżnienie dwóch typów przejrzystości: symetrycznej, gdy czytanie i pisanie wykazują ten sam stopień trudności, i asymetrycznej, gdy jedna z form komunikacji sprawia więcej trudności. Ogólnie ortografie mają większy stopień przejrzystości, regularności i spójności dla czytania niż dla pisania. Przykładowo, język niemiecki jest w pełni przejrzysty w czytaniu (jeden sposób czytania każdego połączenia, brak homografów), ale nie w pisaniu (różne realizacje grafemiczne¹³, występowanie homofonów). Podobnie rzecz ma się z ortografią francuską, która jest systemem bardziej przejrzystym w czytaniu niż w pisaniu. We francuskim łatwiej czytać niż pisać, bo relacje między ortografią a fonologią są bardziej regularne niż odwrotnie. Jak podają Jesus Alegria i Philippe Mousty (1997: 116), powołując się na badania wykorzystujące komputerowe symulacje, transkrypcja oparta jedynie na relacji *fonem* – *grafem* pozwala poprawnie zapisać 88% francuskich fonemów, ale jedynie 50% słów. Ortografia angielska jest systemem mało przejrzystym zarówno dla pisania, jak i dla czytania, choć jeśli porówna się stopień trudności, można powiedzieć, że pisanie także w angielskim jest trudniejsze niż czytanie. System polski, ogólnie bardziej przejrzysty i regularny niż francuski czy angielski, także jest łatwiejszy dla czytania (por. p. 3.3).

Ortografia włoska jest systemem przewidywalnym zarówno do czytania, jak i pisania. Zależności między relacją *grafem* – *fonem* a relacją odwrotną rozważymy na przykładzie litery C. Może mieć ona wartość fonologiczną /k/ lub /tʃ/, np. *bocca* /'bokka/¹⁴ ‘usta’, *cibo* /'tʃibo/ ‘pożywienie’. Sposób czytania litery C opiera się na prostej regule: jeśli

¹³ Wimmer i Landerl (1997: 81-82) twierdzą, że niemal każdy fonem języka niemieckiego może być zapisany przynajmniej na dwa sposoby, np. /a:/ można zapisać jako A, AA lub AH. Z drugiej strony zasady dystrybucji poszczególnych liter są regularne, a wiedza o fonologicznych i morfologicznych ograniczeniach często pozwala zredukować te możliwości do jednej.

¹⁴ Wymowę wyrazów włoskich podajemy za: *Nuovo Dizionario Inglese-Italiano, Italiano-Inglese*, eds. M. Clari, C.E. Love, 1995: Harper Collins Publishers, Mondadori.

po C występuje I lub E, to C czytaj jako /tʃ/ w każdym otoczeniu, np. *ciao* /'tʃao/ 'serwus', *celeste* /tʃe'leste/ 'niebieski', *liceo* /li'tʃeo/ 'liceum'. W tym momencie nie jest istotne, czy I bądź E jest wymawiane (jak w *cibo*), czy nie jest (jak w *ciao*)¹⁵. W obu wypadkach I oraz E (w przeciwieństwie do A, O, U, sygnalizujących poprzedzające /k/, jak *caro* /'karo/ 'kochany', *ancora* /'ankora/ 'kotwica', *cucina* /ku'tʃina/ 'kuchnia') informują, że C należy czytać jako /tʃ/ a nie /k/. Relacja odwrotna (*fonem – grafem*) jest równie regularna. Jeśli wyraz mówiony zawiera /tʃ/, piszący wie, że musi je zapisać jako C wraz z E lub I. Jeśli słyszy się /k/, pisze się C (w alfabecie włoskim nie ma w zasadzie litery K, choć można ją spotkać w wyrazach zapożyczonych, por. *karakiri*, *kidnapping*, *kiwi*). Jeśli słyszy się /ki/ lub /ke/ (*chi* /ki/ 'kto', *che* /ke/ 'co'), trzeba użyć litery H, która wstawiona między C i I/E sygnalizuje /k/.

Charakteryzowanie systemów ortograficznych przez odnoszenie się do wymienionych wyżej cech, tj. przejrzystości, regularności i spójności, na pewnym stopniu ogólności okazało się niewygodne. Pojawiła się potrzeba wyodrębnienia bardziej pojemnej nazwy, która charakteryzowałaby systemy ortograficzne. W literaturze przyjęła się propozycja podziału ortografii na płytkie (*shallow orthography*) i głębokie (*deep orthography*)¹⁶. Ortografie płytke to systemy przejrzyste i regularne, które kodują fonologię kosztem morfologii i w których informacja fonologiczna wystarcza do poprawnego napisania większości słów. Ortografie głębokie to systemy nieprzejrzyste, w których informacja o głębszej (tj. morfologicznej) strukturze wyrazów jest bezpośrednio reprezentowana w ortografii. Można powiedzieć, że ortografie głębokie poświęcają fonologię, by chronić morfologię, co skłania piszących i czytających do zwracania większej uwagi na morfemy kosztem reprezentacji fonologicznej. W ortografii głębokiej możliwa jest regularność i spójność, np. w piśmie hebrajskim informacja morfologiczna przekazywana jest w regularny sposób. Przykładem ortografii płytkiej jest ortografia serbsko-chorwacka. Do systemów płytkich zalicza się także ortografię włoską, turecką, grecką, fińską i hiszpańską. Reprezentatywne systemy głębokie to ortografia francuska i angielska.

¹⁵ To, kiedy I jest wymawiane, wynika z kontekstu graficznego litery. Litera I przed A, O, U sygnalizuje wymowę poprzedzającego je C, ale sama nie jest wymawiana.

¹⁶ Niekiedy można także spotkać określenia: *superficial / opaque systems* (por. Titos et al. 2003: 113).

Należy podkreślić, iż zaliczenie którejkolwiek ortografii do systemów głębokich lub płytkich nie oznacza, iż nie istnieją różnice między systemami zaliczonymi do jednej grupy. W pracach podejmujących trud porównania poszczególnych systemów (por. Coltheart 1984; Szczerbiński 2001; Seymour, Aro, Erskine 2003) widać wyraźnie, że „płytkość” ortografii fińskiej, włoskiej czy hiszpańskiej w rzeczywistości oznacza różny stopień skomplikowania relacji między grafemem a fonemem.

Katz i Frost (1992) postawili hipotezę ortograficznej głębi (*orthographic depth hypothesis*). Dotyczy ona zależności między strategią czytania a systemem ortograficznym. Autorzy hipotezy uważają, że stopień i szczegółowość dekodowania (aktywacji fonologicznej) jako warunku dotarcia do znaczenia wyrazu zależą od typu ortografii. Ortografie płytke sprzyjają procesowi rozpoznawania słów z zastosowaniem strategii fonologicznej. Rola fonologii i wnioskowania na podstawie relacji między grafemem a fonemem zmniejsza się wraz ze wzrostem ortograficznej głębi. Ortografie głębokie zachęcają czytającego do analizy struktury morfologicznej, co w wielu wypadkach (np. przy czytaniu jednosylabowych słów w języku angielskim) sprowadza się do wzrokowego (globalnego) rozpoznawania wyrazów.

2.2.4. Czy istnieje pisownia optymalna?

Dość rozpowszechnione jest przekonanie, że ewolucja systemów pisma szła w kierunku coraz ściślejszego oddawania dźwięku przez znak pisany. Taki pogląd niesie ze sobą wartościowanie systemów pisma: za najwyższy stopień w rozwoju pisma uważa się system alfabetyczny, w którym litery oddają dźwięki pełniące w języku funkcję dystynktywną. Traktuje się go jako najbardziej efektywny, gdyż za pomocą stosunkowo niewielkiej ilości znaków można przekazać każdą treść. Ze względu na segmentalność i sekwencyjność systemy alfabetyczne, w przeciwieństwie do systemów logograficznych, umożliwiają czytanie nowych, nigdy wcześniej niewidzianych słów. W określeniu „pismo alfabetyczne” zawarte jest przekonanie, że pismo takie – przynajmniej na początku swego istnienia – starało się oddawać nie znaczenie, ale dźwięki języka mówionego. O stanowisku wobec pisma alfabetycznego i jego pierwotnym związku z mową świadczą też próby rekonstruowania dawnych systemów fonologicznych na podstawie alfabetu (por. Stieber 1966: 11) lub wnio-

skowania o wymowie historycznych użytkowników języka na podstawie zapisu (por. Pawłowska 1996)¹⁷.

Badanie zależności między systemem ortograficznym danego języka a nauką pisania i czytania nieuchronnie prowadzi do pytania, czy istnieje pisownia optymalna. Sformułowanie *pisownia optymalna* ma dla nas aspekt praktyczny i odnosi się do stopnia łatwości, z jaką dziecko może nauczyć się czytać i pisać w danym systemie ortograficznym¹⁸. Panuje przekonanie, że im prostsze są zasady odpowiedniości między znakiem mówionym a pisanym, tym łatwiej dziecko uczy się czytać i pisać. Ortografia optymalna w tym znaczeniu to system oparty na jednoznacznej odpowiedniości między grafemem a fonemem w obu kierunkach, tzn. w relacji *grafem – fonem* i *fonem – grafem*. W optymalnej ortografii piszący mógłby poprawnie zapisać każdy wyraz danego języka, opierając się tylko na jego wymowie, a czytający mógłby przewidzieć wymowę każdego napisanego słowa.

Za kryterium oceny optymalności ortografii przyjmuje się arbitralność, z jaką dana ortografia wiąże jednostki graficzne z odpowiadającymi im jednostkami językowymi. Im mniej arbitralności w danej ortografii, tym łatwiej uczyć się czytać. Dla przykładu skróty, takie jak *Mr, Mrs* w języku angielskim, czy *pkt, ds.* w języku polskim, mają dużą arbitralność, gdyż nie ma w nich ścisłej relacji między literami a dźwiękami. Coulmas (1984), broniąc tezy, że chińskie znaki pisma nie są bardziej arbitralne niż litery w piśmie alfabetycznym, pojęcie arbitralności rozumiał nieco inaczej: „Writing is arbitrary in as far as the units of the writing system do not correspond to linguistic units of one structural level” (Coulmas 1984: 59). Zgodnie z tym podejściem skróty należy uznać za dobry przykład arbitralności, choć z inną argumentacją. Skróty są arbitralne, gdyż składają się z liter (zwykle odnoszących się do fonemów), które w tym wypadku odnoszą się do słów.

Żadne pismo alfabetyczne naturalnego języka nie jest systemem idealnym. Języki ewoluują niezależnie od swych systemów pisma, a pismo jest zwykle bardziej konserwatywne niż język mówiony. Ponadto wiele systemów alfabetycznych zostało stworzonych na alfabe-

¹⁷ Pawłowska rekonstruowała fonetykę nosicieli polszczyzny gdańskiej XVII wieku na podstawie gdańskich podręczników języka polskiego.

¹⁸ Sformułowanie *pisownia optymalna* nie jest jednoznaczne. Chomsky i Halle w swej książce z 1968 roku *The Sound Pattern of English* twierdzili, że angielska ortografia to „a near optimal system for the lexical representation of English words”. Więcej o rozważaniach na temat znaczenia terminu *pisownia optymalna* zob. Henderson 1984: 13.

cie zapożyczonym, który powstał dla zupełnie innego języka, co stało się źródłem znaczących różnic w odpowiedniościach między znakami pisma a jednostkami mowy. Wśród powodów, dla których istnieją rozbieżności między mową a pismem, można również wymienić większe zróżnicowanie systemów fonologicznych niż systemów alfabetycznych. Ilość liter zwykle jest mniejsza niż ilość fonemów w danym systemie językowym. Przykładowo, 26 liter angielskiego alfabetu musi wystarczyć do oznaczenia ok. 40 fonemów, co powoduje, że jedna litera może mieć różną wartość fonetyczną, np. litera Y odnosi się do spółgłoski lub samogłoski (por. *yack* /jæk/ ‘pogaduszki’ i *syllable* /'sɪləbl/ ‘sylaba’), a litera C w sposób regularny reprezentuje /s/ lub /k/¹⁹ (por. *cell* /sel/ ‘komórka’ i *call* /ko:l/ ‘telefon’).

Dzisiejsze ortografie dalekie są od jednoznaczności w sposobie oddawania fonemów swego języka, a ponieważ relacja ta ma znaczące konsekwencje dla nauki czytania i pisania, nieustannie pojawiają się głosy o potrzebie reformowania ortografii.

Zwolennicy ufonetyczniania ortografii, powołując się na usprawnienie nauki czytania i pisania, twierdzą, że pismo alfabetyczne powinno odzwierciedlać dźwięki. Im prostsze relacje między grafemem a fonemem, tym łatwiej uczyć się nowych umiejętności. Działania reformatorskie podejmowano w wielu krajach, choć nie wszędzie doszło do wprowadzenia oficjalnych zmian. Wymienimy dwa reprezentacyjne przykłady. Ortografia portugalska do początku XX wieku opierała się głównie na zasadzie etymologicznej i pismo bardzo mocno różniło się od mowy. W latach 1941-45 przeprowadzono reformę, której celem było zbliżenie zapisu do wymowy (por. Trindade 2003). Z kolei w krajach anglojęzycznych, mimo że dyskusja nad potrzebą reformy ortografii angielskiej ma długą historię, do usankcjonowania znaczących zmian nigdy nie doszło. Grono przeciwników reformy było nie mniej liczne niż grono zwolenników ufonetycznienia pisowni. Stanowczo przeciwny ingerencjom w istniejący porządek był m.in. Richard L. Venezky (1970), który opisał reguły angielskiego systemu ortograficznego²⁰.

¹⁹ Precyzyjniej mówiąc, ponadto litera C w tekstach angielskich może być niema (por. *victual* /'vɪtʃl/ ‘wiktualny’, *indict* /ɪn'daɪt/ ‘oskarżyć’) lub – przede wszystkim w wyrazach pochodzenia włoskiego – może reprezentować głoskę /tʃ/ (por. *cello* /'tʃeləv/ ‘wiolonczela’, *concerto* /kən'tʃeətəv/ ‘koncert’).

²⁰ Czytelnikom głębiej zainteresowanym omawianą problematyką proponujemy lekturę rozdziału *O niemieckich doświadczeniach w reformowaniu ortografii* z książki Piper (2003) lub – także poświęcony reformie niemieckiej ortografii – artykuł Johnson (1999).

Dążenie do pisowni ortofonicznej, minimalizującej prawdopodobieństwo wystąpienia błędu ortograficznego, znalazło swe odbicie także w stosunku do języka polskiego (por. Wójcik 1974; Mańczak 1996; Rocławski 1998)²¹. Przeciwnicy ufonetyczniania ortografii twierdzą, że pismo ma długą tradycję, jest pewną kontynuacją i nie należy ingerować w jego naturalny rozwój. Janusz Bień i Zygmunt Saloni (1974) w polemice z indywidualną koncepcją reformy ortografii Tadeusza Wójcika (1974) wskazywali na aspekt praktyczny i ekonomiczne konsekwencje zmiany alfabetu. Alojzy A. Zdaniukiewicz (2005), dowodząc, że dążenie do przeprowadzenia reformy ortografii polskiej jest nieuzasadnione, sięgnął po argumenty historyczne. Przypomniął, że w ciągu ostatnich 200 lat podjęto 16 prób zreformowania polskiej pisowni, spośród których za udane uznać można jedynie dwie.

Nie wdając się w głębszą polemikę ze zwolennikami ufonetyczniania ortografii, pragniemy uwypuklić jeden aspekt pisowni optymalnej, a mianowicie zróżnicowanie potrzeb czytających i piszących. Piszący wołalby system, który minimalizuje odstępstwa od jasnej odpowiedniości między grafemem a fonemem. Pisownia homofonów, takich jak *cite – site, write – right, crews – cruise* w języku angielskim czy *Bug – bóg – buk* w języku polskim, jest dla niego obciążeniem pamięci, bo nie może ich napisać poprawnie, bazując jedynie na drodze fonologicznej. Piszący musi zapamiętać kształt graficzny całego wyrazu. Czytający ma wyraźną korzyść z tego, że homofony w piśmie są różnicowane. Łatwiej dociera do znaczenia, szczególnie jeśli kontekst nie jest jednoznaczny. Ponadto czym innym jest pisownia optymalna dla czytelnika początkującego, a czym innym dla wprawnego. Pierwszy za łatwiejszą uzna pisownię fonetyczną, oddającą wariację w wymowie (jak np. pisownia **dogz* i *cats* w angielskim czy **lafka* i *ława* w polskim), ale drugi bardziej doceni pisownię kodującą informacje morfologiczne (jak *dogs* i *cats* lub *ławka* i *ława*), ponieważ ta zapewnia stabilizację wyglądu znaczących części wyrazu.

Warto tu nadmienić, że świadomość trudności, jakie w początkowej nauce czytania i pisania może sprawiać pismo alfabetyczne dalekie od jednoznacznych odpowiedniości między grafemem a fonemem, spowodowała, że zaczęto poszukiwać eksperymentalnych metod nauki czy-

²¹ Głosy o potrzebie uproszczenia pisowni polskiej i zbliżenia jej do zapisu fonetycznego (np. kosztem likwidacji grafemów równorzędnych i znaków diakrytycznych) powracają w polskiej dyskusji społecznej nieustannie (por. np. J. S. Mac, *Język polski*, WPROST z dn. 10.06.2001).

tania i pisania. Przykładowo, w latach 60. do początkowej nauki czytania w języku angielskim zastosowano swoistą pomoc dydaktyczną – sztuczny alfabet ITA (*Initial Teaching Alphabet*)²². ITA to fonetyczny alfabet oparty na dźwiękach języka angielskiego, składający się z 44 małych liter łacińskich (bez X i Q, za to dodatkowo zawierający 20 znaków, w tym 14 dwuznaków), w którym każdy znak reprezentuje jeden fonem. Zaletą zastosowania tego alfabetu było ułatwienie wymawiania dźwięków, które w tradycyjnej ortografii miały różne oznaczenia. Wadą eksperymentu okazał się trudny moment przejścia od alfabetu fonetycznego do alfabetu konwencjonalnego²³.

2.3. Metody nauki czytania i pisania a system językowy i ortograficzny

Stosowane w początkowej nauce czytania i pisania metody mogą być mniej lub bardziej odpowiednie dla poszczególnych systemów językowych i ortograficznych. Zanim przejdziemy do omówienia tych zależności, pokrótce zarysujemy klasyfikację metod nauczania.

2.3.1. Przegląd metod nauczania

Metody nauki czytania sklasyfikować można ze względu na kryteria logiczne, psychologiczne i fizjologiczne. Najdokładniej kryteria te omówił Jan Zborowski (1959) i do dziś na jego pracę powołują się pedagodzy, warto jednakże wspomnieć, że omówienia metod nauki czytania pojawiły się wiele lat wcześniej (por. Szober 1930).

Kryterium logiczne bierze pod uwagę rodzaj jednostki stanowiącej podstawę nauki²⁴. W zależności od tego, co w nauce czytania stanowi element wyjściowy (litera, głoska, sylaba, wyraz czy zdanie), wymienia się metodę alfabetyczną (literowanie), fonetyczną (głoskowanie), syla-

²² W 1970 liczbę dzieci rozpoczynających naukę tą metodą (także w USA, Nowej Zelandii, Australii) szacowano na 6 milionów (za: Wróbel 1975: 229-230).

²³ ITA do dziś funkcjonuje jako pomoc w nauce czytania. Więcej informacji na temat tego alfabetu oraz sposobów jego wykorzystania znajduje się na stronach internetowych *ITA Foundation* (zob. www.itafoundation.org).

²⁴ Zborowski (1959: 2) określał to kryterium (może niezbyt fortunnie) „jako elementy mowy pisanej i ich wartości fonetyczne”.

bową (zgłoskowanie), wyrazową oraz zdaniową. Metoda alfabetyczna (w postaci czystej dawno już zarzucona, stosowana w starożytnej Grecji i Rzymie, w Europie w średniowieczu, a w pewnym stopniu aż do końca XIX wieku) polegała na wyuczeniu się przez dzieci alfabetu (nazw liter). Gdy dzieci opanowały sztukę nazywania liter, przechodziły do składania ich w sylaby²⁵.

Ze względu na sposób postępowania metodycznego (lub – jak określał to Zborowski – procesy psychiczne przebiegające w toku czytania) wyróżnia się metody syntetyczne, analityczne oraz analityczno-syntetyczne. Metody syntetyczne opierają się na składaniu z najprostszych jednostek (liter lub głosek) jednostek wyższego rzędu, metody analityczne – na procesie odwrotnym, czyli na przechodzeniu od jednostek wyższego rzędu do elementów je konstytuujących. Metody analityczno-syntetyczne cechuje współwystępowanie dwóch etapów: zarówno procesu dekompozycji (analizy), jak i składania (syntezy), a nauka opiera się na automatyzowaniu wyobrażeń graficzno-wzrokowych.

Podział według kryterium fizjologicznego odwołuje się do dominacji któregoś z organów zmysłowych biorących udział w czytaniu i pozwala wyróżnić metody: słuchową, wzrokową oraz kinestetyczną. Metody łączące udział bodźców wzrokowych i słuchowych nazywane są metodami o charakterze funkcjonalnym (por. Kamińska 1999: 51).

Powyższe kryteria podziału są niezależne, a więc każdą metodę można scharakteryzować poprzez przypisanie jej trzech cech. Przykładowo, wśród metod analitycznych elementem złożonym może być wyraz (metoda wyrazowa) lub zdanie (metoda zdaniowa). Jeśli punktem wyjścia w nauce czytania jest wyraz, a podstawowa aktywność dzieci opiera się na ćwiczeniach analityczno-syntetycznych dotyczących wyodrębniania słuchowego głosek, to metodę tę nazwiemy wyrazową metodą analityczno-syntetyczną słuchową. Określenie takie nie jest zbyt poręczne. Zwykle w opisie uwzględnia się dwa pierwsze z kryteriów, ewentualnie dodaje określenia opisowe, takie jak metody analityczno-syntetyczne o charakterze słuchowym (lub wzrokowym).

Każda z metod nauczania – co oczywiste – ma swoje wady i zalety. Zwolennicy metod obierających za podstawową jednostkę metodyczną częśćkę językową trudno dostępną intuicji dziecka muszą liczyć się z pew-

²⁵ Prawdopodobnie z tego powodu Szober (1930: 8) nazywał tę metodę sylabizowaniem.

nymi trudnościami. Przykładowo, głoska nie jest jednostką wyodrębnianą samorzutnie. Z kolei ze względu na występowanie zbitek spółgłoskowych, uproszczeń i upodobnień znajomość poszczególnych elementów w metodzie głoskowej nie przesądza o umiejętności ich składania. Sylaba jako naturalna cząstka wymawianiowa jest dla dziecka bardziej konkretna, ale w językach operujących wyrazami kilkusylabowymi wadą metod opartych na sylabie jest brak płynności w czytaniu głośnym naturalnych tekstów (tzw. sylabizowanie). Ponadto w metodach analityczno-syntetycznych obierających sylabę za podstawową jednostkę metodyczną proces analizy elementów składowych sylaby niekiedy polega na ich wyodrębnianiu przez przedłużanie, a nie wszystkie głoski się do tego nadają (w polszczyźnie ograniczenie to dotyczy na przykład spółgłosek zwartych i zwarto-szczelinowych).

Czytanie oparte na całościach językowych, w którym jednocześnie kładzie się nacisk na znajomość cech elementów tych całości (np. metoda analityczno-syntetyczna wyrazowa), uczy poprawnego rozpoznawania elementów słów i odnoszenia składowych znaków graficznych do ich wartości fonetycznej. Pozwala to dziecku odtworzyć formę dźwiękową i dotrzeć do znaczenia wyrazu, z którym nigdy wcześniej w piśmie się nie zetknęło, a ponadto sprzyja nauce pisania. Pewnym niebezpieczeństwem jest tu natomiast brak koncentracji na treści. Czytanie wyrazów lub zdań (zwane także czytaniem globalnym) umożliwia dziecku koncentrację na sensie czytanego tekstu i przyspiesza tempo czytania, jednak lekceważenie dokładności rozpoznawania poszczególnych elementów może sprzyjać błędom w czytaniu. Metoda globalna uczy czytania całych jednostek językowych, jednak jeśli dziecko zetknie się w tekście z wyrazem nieznanym, nie będzie potrafiło go odczytać. Ponadto nauka czytania metodą globalną opóźnia naukę pisania, które jest czynnością z natury syntetyczną. Pisanie całych wyrazów bez rozróżniania ich części składowych jest niezwykle trudne.

We współczesnej pedagogice wczesnoszkolnej dużą popularność zyskały sobie metody eklektyczne, łączące elementy różnych podejść. Przykładowo, naukę czytania i pisania w języku angielskim zaczyna się metodą globalną, ale dostrzega się wartość analizy i syntezy (por. Dobrowolska-Bogusławska 1991). Generalnie za punkt wyjścia w nauce czytania i pisania uznaje się raczej jednostkę znaczącą, przy jednoczesnym założeniu, że poznanie elementów składowych systemu pisma jest niezbędne.

Istotne różnice w podejściu do nauki czytania i pisania poza Polską można skonfrontować w dwóch stylach nauczania. Podejście tradycyjne (*code oriented approach*) w nauce czytania i pisania polega na eksplicytnym wyjaśnianiu zależności między grafemem a fonemem i opiera się na solidnie opracowanym programie i elementarzu skoncentrowanym na fonograficznym aspekcie języka pisanego. Jest ono bardzo umetodycznione i – ze względu na obecność sztucznych ćwiczeń i specjalnie preparowanych tekstów – dalekie od naturalnych sytuacji komunikacyjnych. Podejście holistyczne (*integrated approach*) opiera się na przekonaniu, że język mówiony i język pisany powinny być eksponowane w całości, używane przez uczącego się w naturalnych kontekstach komunikacyjnych (a do takich należy zaliczyć na przykład wyrażanie własnego zdania i emocji lub czytanie autentycznych tekstów), bez omawiania zależności między grafemem a fonemem. *Integrated approach* zakłada koncentrację na uczącym się, a nie na systemie językowym, dlatego program nauki nie może być kompletny i założony z góry, gdyż jako taki nie pozwoli właściwie reagować na potrzeby dzieci i konkretne sytuacje komunikacyjne. Ogólnie uważa się, że podejście holistyczne jest odpowiedniejsze dla dzieci młodszych, gdyż bardziej motywuje je do wysiłku poznawczego. Dzieci uczone naturalnie mają kompletną wizję systemu pisma własnego języka, gdyż mogą aktywnie konstruować swą wiedzę, a odpowiednie informacje są im dostarczane, choć nie w postaci zarysowanego z góry programu.

Duże znaczenie dla efektywności nauki ma sposób zapoznawania dzieci z zestawem znaków graficznych, który zależy od obranego kierunku nauczania. Przy metodzie alfabetycznej dzieci poznają kolejne litery alfabetu. Przy analityczno-syntetycznej metodzie wyrazowej o kolejności wprowadzanych elementów decyduje łatwość wyodrębnienia dźwięku, który dana litera oznacza (zwykle najpierw wprowadza się litery oznaczające samogłoski), a także stopień skomplikowania kształtu graficznego poszczególnych liter (np. litera F zwykle jest wprowadzana później niż litera T) i ich połączeń (np. dwuznaki wprowadza się po omówieniu liter pojedynczych). W tej metodzie istotny jest właściwy dobór wyrazów, związany z łatwością dokonania ich fonologicznej segmentacji oraz regularnością relacji między grafemem a fonemem.

2.3.2. Uwarunkowania językowe w doborze metod nauczania

Istnieje ścisły związek między metodami nauki czytania i pisania a systemem językowym. Oczywiście nie idzie tu o nowinki metodyczne czy techniki urozmaicenia pracy, a o podstawy nauki czytania i pisania w danym systemie językowym, dodajmy – podstawy uwarunkowane cechami przyswajanego języka i jego systemu ortograficznego. Metoda nauki czytania i pisania powinna być dostosowana do fonetycznych, morfologicznych i ortograficznych właściwości danego języka.

Metoda globalna oparta na rozpoznawaniu znaków graficznych jako pewnych całości w sposób naturalny odnosi się do pisma ideograficznego. Rozpoznawanie jednak kilkudziesięciu tysięcy znaków jako odrębnych całości niezwykle obciąża pamięć, czyniąc naukę czytania czasochłonną i męczącą. Obecnie naukę czytania w języku chińskim wspomaga transkrypcja fonetyczna (por. Coulmas 1999)²⁶.

Sylabiczny charakter pisma japońskiego sprzyja przyjmowaniu za podstawową jednostkę metodyczną przy nauce czytania sylaby. Dzieci najpierw poznają znaki sylabariusza, potem uczą się sylabowego rozpoznawania słów, a następnie czytają proste zdania.

Wśród systemów alfabetycznych na dobór metody największy wpływ ma charakter zależności między grafemem a fonemem. Jeśli zależności te są w miarę regularne (jak w wypadku języka polskiego czy fińskiego), preferowane są metody analityczno-syntetyczne, jeśli nie (jak w wypadku francuskiego czy angielskiego) – pierwszeństwo przyznaje się metodom globalnym. W ortografiach, w których cecha regularności odnosi się do reguł grafotaktyki i grafostatystyki, czyli prawdopodobieństwa wystąpienia pewnych połączeń grafemów, do uczenia się tych reguł można stosować algorytm. Należy podkreślić, że badanie świadomości reguł grafotaktyki jest ważne z dydaktycznego punktu widzenia. W ortografiach głębokich w rozwoju umiejętności pisania istotna jest nie tylko wiedza o dźwiękach, ale także wiedza morfologiczna. Niektóre ortografie są bar-

²⁶ Pod koniec lat 50. XX wieku do chińskich szkół została wprowadzona alfabetyczna wersja języka chińskiego (*Hanyu Pinyin*). Dzieci na początku szkoły podstawowej, tuż przed wprowadzeniem logogramów, uczą się przejrzystego pisma alfabetycznego, wykorzystującego łańciskie litery. *Pinyin* nie funkcjonuje w codziennej komunikacji pisanej, choć czasem pojawia się jako napis na hotelach lub sklepach, wykorzystywany jest także przy nauczaniu języka chińskiego jako obcego.

dziej przewidywalne, jeśli się bierze pod uwagę dłuższe segmenty. W języku angielskim spójność samogłosek jest bardzo niska, ale rośnie, gdy się je ocenia w szerszych kontekście graficzno-fonologicznym. Oznacza to, że w niektórych ortografiach jednostką bardziej użyteczną w początkowej nauce czytania i pisania jest jednostka większa niż fonem.

Sylaba z racji swych cech fonologicznych może być jednostką mniej lub bardziej przydatną w początkowej nauce czytania w systemach alfabetycznych. W językach, w których występuje wiele wyrazów jednozgłoskowych, możliwe jest stosowanie metody globalnej, w której punktem wyjścia są sylaby stanowiące jednocześnie wyrazy. Języki fleksyjne zawierające wyrazy o zróżnicowanej długości preferują metody analityczno-syntetyczne, w których jednostką wyjściową może być sylaba lub fonem. Użyteczność sylaby zależy w tym wypadku od jej struktury. W językach, w których dominują sylaby o podobnej strukturze (głównie *CV*), można uczyć o sylabie, wzmacniać jej świadomość i na jej podstawie budować związek między ortografią a fonologią. W językach o zróżnicowanej długości i strukturze sylab jednostka ta będzie mniej przydatna lub w ogóle nieprzydatna. Przykładowo, podczas początkowej nauki czytania w języku greckim, który zawiera mniej niż język angielski wyrazów jednosylabowych, ale większą liczbę sylab o prostej budowie, stosuje się dwie strategie: przy wyrazach zawierających sylaby proste dzieci dokonują analizy sylabowej, a wyrazy zawierające sylaby o strukturze złożonej (np. *CVC*, *CCV*) analizowane są na poziomie fonemowym. Ogólnie metodę sylabową uważa się za bardziej użyteczną na samym początku nauki, gdyż jest ona bliższa intuicji językowej dziecka.

W językach o skomplikowanej strukturze sylaby, w których występują kilkuelementowe zbiegi spółgłoskowe, metody oparte na analizie fonemowej mają ograniczone zastosowanie. Z drugiej strony, właśnie ze względu na strukturę sylaby, trudności sprawia globalne rozpoznawanie omawianej jednostki. W takiej sytuacji użyteczne okazuje się operowanie elementem subsylabowym, pośrednim między fonemem a sylabą.

Hierarchiczny model struktury sylaby w języku angielskim (por. Seymour 1997) wyróżnia dwie główne jednostki subsylabowe: nagłosową (*onset*), złożoną ze spółgłoski lub zbiegu kilku spółgłosek, oraz wygłosową (*rime*), złożoną z samogłoski (tzw. szczytu sylaby) i wygłosowej spółgłoski lub ich grupy. Nagłosowa grupa spółgłoskowa w literaturze psychologicznej poświęconej czytaniu i pisaniu nazywana jest także aliteracją, a wygłosowa – rymem. Te typy rymów, które są najczęstsze w danym

języku, mogą stać się podstawową, potencjalną jednostką do świadomego poznawania, gdyż to one kształtują przedpiśmienną wrażliwość, na której można opierać naukę czytania i pisania.

Rola sekwencji liter i dźwięków w elementach subsylabowych jest ważna raczej w bardziej nieregularnych i nieprzejrzyistych ortografiach. W tych językach – obok analizy sylabicznej i fonemowej – stosuje się analizę pośrednią, np. w nauce czytania w języku angielskim mogą pojawić się ćwiczenia oparte na dostrzeganiu aliteracji (w szeregu wyrazów jeden zawiera inny element nagłosowy, por. *rot – rock – rod – box*) oraz rymów (w szeregu wyrazów jeden zawiera inną sekwencję wygłosową, por. *doll – hop – top – pop*). Analiza tych subsylabowych jednostek stanowi etap pośredni w rozwoju świadomości fonologicznej, pozwala też zobaczyć – niedostrzegalne przy ograniczeniu tylko do odpowiedniości między grafemem a fonemem – regularności w sposobie zapisu pewnych znaczących sekwencji liter *-ight, -ing*.

Poszczególne metody nauki czytania i pisania nie tylko wykazują lepsze lub gorsze zastosowanie dla poszczególnych języków, ale wpływają na rozwój poszczególnych umiejętności językowych i świadomości językowej. Z tego powodu nie zawsze można jednoznacznie określić, czy różnice w tempie przyswajania umiejętności czytania i pisania spowodowane są metodami czy uwarunkowaniami systemowymi. Próby rozstrzygnięcia tego dylematu podejmuje się w badaniach porównawczych dzieci uczących się czytać i pisać w jednym systemie językowym, ale w różnych systemach edukacyjnych i różnymi metodami. Przykładowo, Marie-France Morin i Laurence Pasa (2006) przeprowadziły badania porównawcze nad przyswajaniem umiejętności pisania w języku francuskim przez dzieci z pierwszej klasy (średnia wieku 6,5 roku) we Francji oraz w Quebecu (francuskojęzycznej prowincji Kanady). Celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy sposób, w jaki dzieci są zaznajamiane z systemem pisma, wpływa na efektywność nauki pisania. Gdyby wszystkie dzieci francuskojęzyczne wykazywały te same problemy bez względu na metody nauczania, należałoby uznać, że trudności w nauce pisania wynikają z właściwości systemu językowego, jego pisma oraz ich wzajemnej relacji. Jeśli jednak sposób nauczania ma wpływ na proces uczenia się, wtedy trudności doświadczane przez dzieci będą się różniły w różnych systemach edukacyjnych. W każdym kraju badano dwie grupy: jedną uczoną tradycyjnie (*code oriented approach*), drugą – tzw. podejściem holistycznym (*integrated approach*). W relacjonowanych badaniach

ogólnie lepiej wypadły dzieci z Francji, które wykazywały większą świadomość fonologiczną. Autorzy uznali te wyniki za efekt lepszych materiałów edukacyjnych oraz lepszego systemu edukacyjnego we Francji (np. dłużej niż w Kanadzie obowiązkowego przedszkola). Z kolei porównanie dzieci z grup uczonych różnymi metodami jednoznacznie wykazało, że zarówno we Francji, jak i w Quebecu lepiej wypadły dzieci uczone podejściem holistycznym. Badania te potwierdziły, że sposób uczenia ma istotne znaczenie dla efektywności procesu nauczania.

2.4. Wpływ różnic systemowych na świadomość językową

Porównanie różnych systemów pisma pozwala postawić lepszą diagnozę, jakiej wiedzy fonologicznej i morfologicznej wymaga dany system ortograficzny na początku nauki czytania i pisania, oraz dostrzec związek między danym systemem pisma a rozwojem świadomości językowej. System pisma ma istotny wpływ na świadomość podstawowych jednostek języka: poznawanie danego systemu pisma w trakcie początkowej nauki czytania i pisania rozwija świadomość wydzielanych i delimitowanych przez to pismo jednostek językowych. W każdym języku mówionym występują głoski, sylaby i wyrazy, ale każdy system pisma uprzywilejowuje jedną z tych jednostek, przyjmując ją za podstawę. Tym samym osoba ucząca się czytać i pisać w danym języku w sposób naturalny zaczyna dostrzegać tę uprzywilejowaną jednostkę, a nie zdaje sobie sprawy (lub zdaje mniej wyraźnie) z istnienia pozostałych.

Prześledźmy te zależności na przykładzie pisma alfabetycznego. Systemy alfabetyczne delimitują fonemy, których mowa przecież nie wydziela: w wypowiedzi mówionej dźwiękowe realizacje fonemów (głoski) stanowią pewien ciąg foniczny (zestrój akcentowy). Nauka czytania i pisania rozwija umiejętność analizy fonemowej. Najmniejszą jednostką językową wydzielaną intuicyjnie przez użytkownika języka w mowie jest sylaba, której z kolei nie wydziela pismo. Ani mowa, ani pismo nie wydzielają morfemów jako jednostek językowych. W piśmie alfabetycznym morfem zapisywany jest jako ciąg grafemów, a nie jako odrębna jednostka, mimo to kontakt z ortografią wpływa na rozwój świadomości morfologicznej. Dzieci uczące się czytać i pisać w języku angielskim po około dwóch latach od rozpoczęcia nauki czytania zaczynają wykorzystywać morfofonologiczne reguły do ustale-

nia wymowy słów pisanych, czyli np. uczą się alternacji samogłoskowych w wyrazach takich jak *extreme* /ɪk'stri:m/ 'skrajność' – *extremity* /ɪk'streməti/ 'koniec'. Pismo wpływa także na poczucie rymu. Anglicy, mając za zadanie ocenę, które pary wyrazów się rymują, dłużej zastanawiają się nad parą *RYE* /raɪ/ 'żyto' – *TIE* /taɪ/ 'krawat' niż nad wyrazami *PIE* /paɪ/ 'pasztecik' – *TIE* (por. Henderson 1984: 20-21).

Wpływ pisma na świadomość językową potwierdziły liczne eksperymenty. Charles Read wraz ze swoimi współpracownikami (Read et al. 1986) prowadził badania na dwóch grupach Chińczyków: jedną stanowili młodszy, którzy uczyli się czytać po wprowadzeniu w Chinach alfabetycznego systemu pisma do celów edukacyjnych, a drugą starsi, którzy wcześniej uczyli się tylko tradycyjnego systemu logograficznego. W zadaniach analizy fonemowej polegających na dodawaniu lub usuwaniu poszczególnych fonemów młodszy, którzy uczyli się chińskiego w wersji alfabetycznej, okazali się znacznie sprawniejsi. Nawet ci, którzy uczyli się pisma alfabetycznego, a potem przestali go używać, lepiej radzili sobie z zadaniami segmentacji fonemowej. Badania zespołu Reada udowodniły, że umiejętności fonologiczne są konsekwencją nauki czytania w piśmie alfabetycznym.

Virginia Mann (1986) porównała umiejętności fonologiczne dzieci amerykańskich i japońskich. Okazało się, że dzieci amerykańskie w klasie pierwszej są zdolne do wyodrębniania sylab i fonemów, podczas gdy dzieci japońskie wyodrębniają jedynie sylaby, a zadania fonemowe sprawiają im wyraźną trudność. Powodem odmiennych umiejętności są inne doświadczenia z pismem: pismo japońskie jest systemem mieszanym, sylabiczno-ideograficznym. Obok znaków chińskich (*kanji*) występują w nim znaki dwóch sylabariuszy (*hiragana* i *katakana*). Dzieci japońskie nie mają treningu w transkrypcji alfabetycznej.

Różnice w świadomości fonologicznej osób operujących systemem alfabetycznym i niealfabetycznym utrzymują się również wśród dorosłych. Che K. Leong, Nobuko Nitta i Jun Yamada (2003: 42) relacjonują drobny eksperyment, jaki jeden ze współautorów artykułu przeprowadził z własną żoną – native speakerką japońskiego. Przytoczymy poniżej rozmowę Yamady (A) z żoną (J):

A: Czy pierwsze dźwięki „ta” i „te” są takie same?

J: Nie.

A: Jesteś pewna?

J: Tak! Ale co masz na myśli, mówiąc pierwsze dźwięki?

A: Pierwsze dźwięki to pierwsze dźwięki! Dźwięki na samym początku.

A co powiesz o „me” i „mu”?

J: „Me” i „mu”? Różne! Dlaczego zadajesz te pytania?

A: Niektórzy ludzie uważają, że one są takie same.

J: Naprawdę? Bardzo dziwne.

Rozmowa ta dowodzi, że Japończycy różnicują percepcyjnie segmenty nagłosowe pod wpływem pisma. To znaki pisma sugerują im różnicę akustyczną między nagłosowym [t] w sylabach [ta] i [te]. Litery sylabicznego pisma *hiragana*, które służą do oznaczania tych dwóch segmentów, nie mają wspólnego kształtu: *た* [ta] pisze się zupełnie inaczej niż *て* [te]. Znaki pisane w sposób całkowicie odmienny sugerują, że dźwięki, które te znaki oznaczają, nie mają ze sobą nic wspólnego. Można przypuszczać, że żaden piśmienny Anglik nie miałby wątpliwości, że pierwsze dźwięki w wyrazach *task* i *test* są takie same, prawdopodobnie dlatego, że pierwsze litery tych wyrazów są pisane tak samo. Wpływ pisma, którego ludzie się uczą i używają, na świadomość językową, słuch fonemowy i percepcję segmentów fonologicznych Leong, Nitta i Yamada (2003) nazywają *script-effect hypothesis*.

Pismo ma wpływ nie tylko na świadomość językową, ale i na postrzeganie. Wanda Budohoska i Anna Grabowska (1994: 83) relacjonują badania nad rozpoznawaniem japońskiego pisma ideograficznego *kanji*. Jeśli złożone znaki, tworzące to pismo, daje się do rozpoznawania ludziom, którzy go nie znają, lepsze wyniki uzyskuje się wtedy, gdy są one prezentowane w lewym polu wzrokowym. Takich rozbieżności nie obserwuje się, gdy w badaniu uczestniczą Japończycy znający pismo. Okazuje się, że różnice w postrzeganiu zależą od treningu: typ pisma wpływa na pracę mózgu.

Prowadzone w wielu językach badania nad rolą świadomości językowej w opanowywaniu czytania i pisania wykazywały istotne różnice w zależnościach między typem ortografii, metodą nauczania a rozwojem świadomości językowej. Poniżej omówimy wyniki kilku reprezentatywnych w tym względzie badań porównawczych.

Markéta Caravolas i Maggie Bruck (1993), porównując umiejętności dzieci czeskich i anglojęzycznych dzieci kanadyjskich, stwierdziły, że na rozwój świadomości fonologicznej wpływ ma zarówno język mówiony, jak i język pisany. Czeski i angielski różnią się w warstwie fonicznej (w czeskim występuje większe zróżnicowanie nagłosowych zbitek spółgłoskowych²⁷, a ich frekwencja jest znacznie wyższa niż w angielskim)

²⁷ Por. czeskie wyrazy *vlk* ‘wilk’, *krk* ‘kark’, *Srbsko* ‘Serbia’, *prs* ‘pierś’, *srđce* ‘serce’.

i graficznej (ortografia czeska jest bardziej przejrzysta niż angielska). Dzieci czeskie w porównaniu z dziećmi anglojęzycznymi wykazywały większą świadomość fonologiczną, przed rozpoczęciem szkolnej nauki czytania i pisania lepiej radziły sobie w zadaniach ze złożonymi aliteracjami, a na koniec pierwszej klasy sprawniej pisały.

Badania porównawcze nad przyswajaniem umiejętności pisania w języku angielskim i niemieckim dowodzą, że spójność ortografii ma istotne znaczenie dla świadomości fonologicznej. Obydwa języki są spokrewnione i wykazują podobieństwa w cechach systemowych (np. często występują w nich podobne zbitki spółgłoskowe, por. niemieckie i angielskie pary *blau – blue, drei – three, Hand – hand, Wolf – wolf*), jednak różni je głębokość ortografii: angielska pisownia jest znacznie mniej przejrzysta i spójna niż niemiecka. Heinz Wimmer i Karin Lander (1997) przeprowadzili badania nad błędami w piśmie popełnianymi przez dzieci anglo- i niemieckojęzyczne. Okazało się, że dzieci niemieckie popełniają znacznie mniej błędów w zapisie zbitek spółgłoskowych. Wyniki badań zostały zinterpretowane jednoznacznie: przejrzystość i spójność niemieckiej ortografii w relacji G–F pozwala opierać naukę czytania na metodach analitycznych. Dekodowanie wyrazu pisanego znak po znaku samo w sobie jest rodzajem treningu fonologicznego, więc dzieci uczące się czytać w systemach regularnych mają mniej kłopotów z segmentacją fonologiczną, a tym samym popełniają mniej błędów w zapisie zbitek spółgłoskowych. Podobne rezultaty uzyskano przy porównaniu błędów w czytaniu dzieci niemieckich i angielskich (por. Frith, Wimmer, Landerl 1998). Dzieci angielskie popełniały znacznie więcej błędów i wolniej radziły sobie z czytaniem wyrazów dłuższych, o bardziej skomplikowanej strukturze fonologicznej. Najwięcej błędów dotyczyło liter samogłoskowych, które stanowią najbardziej niespójną grupę w angielskiej ortografii. Badania te dowiodły, że ortografia głęboka skłania do używania różnych strategii fonologicznego dekodowania, co spowalnia proces czytania, podczas gdy ortografia płytka, taka jak niemiecka, pozwala kodować szybciej.

Usha Goswami (1997), relacjonując badania nad dysleksją w różnych systemach językowych, stwierdziła, że przejrzystość ortografii ma wpływ na naturę deficytów fonologicznych. W języku angielskim trudnościom w nauce czytania i pisania towarzyszą deficyty w zakresie świadomości cząstek subsylabowych (*onset, rime*) oraz fonemów, podczas gdy w ortografiach bardziej przejrzystych (np. holenderskiej lub niemiec-

kiej) niedobory dotyczą tylko świadomości fonemowej. W ortografiach głębokich zapis rozwija świadomość jednostek większych niż fonem, ponieważ relacja między sekwencjami liter i sekwencjami fonemów jest tu ważniejsza niż między pojedynczymi literami a dźwiękami. Dzieci anglojęzyczne najwcześniej wykazują świadomość elementów sylabowych, potem – cząstek mniejszych od sylaby (*onset, rime*), a świadomość fonemów rozwija się wraz z postępem nauki czytania.

Typ ortografii wpływa na szybkość przyswajania umiejętności czytania i pisania. Badania porównawcze dzieci włoskich i angielskich (por. Thorstad 1991) potwierdziły, że dzieci uczą się czytać i pisać szybciej w ortografii regularnej. Dzieci włoskie po roku nauki są zdolne przeczytać i napisać większość słów, podczas gdy dzieciom uczącym się w języku angielskim osiągnięcie podobnego poziomu zajmuje od 3 do 5 lat. Jedynie dzieci uczone alfabetem ITA (por. p. 2.2.4) uzyskiwały podobne wyniki jak dzieci włoskie, ale tylko w zakresie czytania. Dzieci włoskie radziły sobie tak samo dobrze zarówno w czytaniu, jak i w pisaniu, gdyż do obydwu czynności mogły zastosować tę samą strategię fonologiczną.

Najnowsze badania porównawcze nad przyswajaniem umiejętności czytania w trzynastu europejskich językach (por. Seymour, Aro, Erskine 2003) potwierdzają, że różnice w procesie akwizycji zależą przede wszystkim od cech języka mówionego oraz typu ortografii. Większość badanych dzieci pod koniec pierwszej klasy osiągnęła podobny poziom w początkowej nauce czytania. Wyjątek stanowiły dzieci uczące się czytania w języku portugalskim, francuskim i duńskim, a szczególnie – w angielskim. Niekorzystnie odbiegały one w poszczególnych zadaniach od przeciętnej. Za czynnik decydujący w przyswajaniu umiejętności czytania uznano strukturę sylaby w danym języku (obecność sylab zamkniętych i nagłosowych lub wygłosowych zbitek spółgłoskowych) oraz „głębokość” jego ortografii.

2.5. Z problematyki przyswajania umiejętności czytania i pisania w systemie alfabetycznym

Przyswajanie umiejętności czytania zwykle było opisywane niezależnie od pisania. Istnieje wiele modeli i teorii na temat przyswajania umiejętności czytania i pisania. W tym miejscu zarysujemy jedynie te spośród nich, które stanowią punkt odniesienia do badań nad przyswa-

janiem czytania i pisania w języku polskim oraz do uzyskanych wyników badań własnych.

Uta Frith (1985), autorka popularnego rozwojowego modelu czytania, zakładała istnienie trzech następujących po sobie etapów rozpoznawania przez czytelnika pisanych słów. Na etapie pierwszym, zwanym *logograficznym*, dostęp do znaczenia odbywa się bez pośrednictwa fonologii, wizualnie. Dziecko potrafi odgadnąć niektóre napisy (np. logo znanych firm), ale nie używa liter w taki sposób, jak robi to czytelnik dojrzały. Na tym etapie czytanie tak naprawdę polega na odgadywaniu, co powoduje charakterystyczne błędy, takie jak odczytanie marki samochodu BMW jako wyrazu 'samochód'. Na kolejnym etapie, zwanym etapem *alfabetycznym*, dziecko uczy się relacji *grafem – fonem* i zaczyna czytać za pośrednictwem fonologii. Etap *ortograficzny* to analizowanie znanych słów jako graficznych całości i odnoszenie ich do leksykonu umysłowego. Uczenie się czytania w tym modelu polega na przyswajaniu wiedzy o relacji między grafemem a fonemem, jej wykorzystywaniu i automatyzacji.

Prace prowadzone w Polsce potwierdzają, iż nie powinno się przenosić na grunt jednego języka teorii formułowanych dla innego. Badania Krystyny Sochackiej (2004) podważają przekonanie o uniwersalności modelu Frith. Polskie dzieci nie mieszczą się w sekwencyjnym modelu czytania. W dwóch pierwszych latach nauki posługują się zarówno strategią analityczną, jak i globalną, przy czym ta pierwsza dominuje w klasie przedszkolnej, a druga – w klasie pierwszej. Zmiany dominującej strategii następują w kierunku od fonologicznej do leksykalnej, a więc w kierunku odwrotnym do prezentowanego w modelu Frith.

W literaturze angielskiej istnieje kilka teorii na temat przyswajania umiejętności pisania. Mimo różnic w nazewnictwie większość modeli podobnie charakteryzuje ten proces. Na etapie najwcześniejszym, zwanym *preliterate writing* (Henderson 1985) lub *precommunicative stage* (Gentry 1982), a odnoszącym się do pierwszych doświadczeń z ołówkiem w rękę, dziecko rozumie, że pismo jest czymś innym niż rysowanie, ale nie wie jeszcze, że pismo odnosi się do mowy. Na etapie następnym, nazywanym *letter-name spelling* (Henderson 1985), *semiphonetic stage* (Gentry 1982), *partial alphabetic level* (Ehri 2000), dziecko poznaje alfabet (nazwy liter) i uświadamia sobie, że dźwięki są reprezentowane w piśmie przez litery. Najogólniej etap ten charakteryzują uwidaczniające się w piśmie trudności z segmentacją fonologiczną wyrazów. Pojawia

się wtedy charakterystyczny błąd polegający na myleniu wartości fonetycznej litery z jej nazwą, np. dzieci zapisują wyraz *you* jako U, a wyraz *help* jako HLP, ponieważ litery U i L interpretują w mowie przez dźwiękową formę ich nazw (U – *ju*, L – *el*). Moment, kiedy dziecko potrafi prawidłowo zapisać strukturę fonologiczną wyrazu, jest sygnałem osiągnięcia przez nie etapu kolejnego, zwanego *phonetic stage* (Gentry 1982), *full alphabetic level* (Ehri 2000). Tu, podobnie jak na etapie wcześniejszym, dzieci przy pisaniu stosują głównie strategię fonologiczną, ale nie wykorzystują jeszcze wiedzy ortograficznej (np. o akceptowalnych w danym języku połączeniach liter) ani morfologicznej. Z czasem, przede wszystkim dzięki nauce czytania, dochodzą do wiedzy, że relacja między grafemem a fonemem nie jest automatyczna i jednoznaczna, wykorzystują wiedzę morfologiczną, dostrzegają związki znaczeniowe między wyrazami oraz regularności ortograficzne. Przykładowo, dzieci angielskie najpierw do zapisu czasowników w czasie przeszłym stosują strategię fonetyczną i zapisują je zgodnie z wymową, a z czasem zaczynają rozumieć, że bez względu na brzmienie morfem *-ed* zapisuje się jednakowo²⁸. Wraz z rozwojem umiejętności pisania następuje wzrost świadomości językowej – dziecko, dostrzegając pokrewieństwo między wyrazami, wyróżnia w umyśle pewną kategorię językową.

Zaprezentowane teorie na temat akwizycji pisania były krytykowane za to, że – opisując proces przyswajania umiejętności pisania jako następujące po sobie etapy umiejętności korzystania z różnego typu informacji (fonologicznych, ortograficznych, morfologicznych) – nie doceniają zdolności i możliwości dzieci. Jean E. Gombert (2003) twierdzi, że dzieci bardzo wcześnie potrafią wykorzystywać wiedzę o wzorcach ortograficznych ojczystego języka i znacznie wcześniej, niż się przypuszcza, korzystają z wiedzy morfologicznej, by wspierać swą pisownię. Potwierdzają to eksperymenty z francuskojęzycznymi dziećmi w wieku przedszkolnym. W jednym z nich miały one za zadanie ocenić, które z prezentowanych im pseudowyrazów są bardziej podobne do prawdziwych słów. Niemal 70% pięciolatków wskazywało na jednostki o wyraźnej budowie morfologicznej. W badaniach nad czytaniem i pisaniem trzeba uwzględnić wiedzę o druku i piśmie oraz wiedzę metalingwistyczną zdobywaną spontanicznie przez dziecko przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania.

²⁸ Morfem *-ed* może być wymawiany jako [t] (por. *liked*), [d] (por. *killed*) lub [əd] (por. *started*).

Dowodów na stosunkowo wczesne narastanie świadomości ortograficzno-morfologicznej dostarczają także badania nad innymi językami. Rebecca Treiman i Marie Cassar (1996, 1997) opisują eksperymenty dotyczące pisowni wyrazów angielskich o różnej strukturze morfologicznej. Okazało się, że przy zapisie wygłosowych zbitek spółgłoskowych dzieci robią mniej błędów w wyrazach dwumorfemowych (takich jak *tuned*, *bars*) niż jednomorfemowych (takich jak *brand*, *Mars*). Dzieci wykorzystują w pewnym zakresie wiedzę morfologiczną. Gdyby z niej nie korzystały, opuszczenia liter byłyby tak samo częste ze względu na identyczną strukturę fonologiczną badanych par wyrazów (por. *tuned* – *brand*, *bars* – *Mars*). Ponadto dzieci stosunkowo szybko korzystają z wiedzy ortograficznej. W eksperymentach polegających na ocenie par pseudowyrazów (np. *ckun* – *nuck*) dostrzegają wyrazy, które są bardziej prawdopodobne dla angielskiego, potrafią dostrzec, jakie litery bywają podwajane, a jakie nigdy nie występują na początku. Te badania prowadzone na różnych etapach (od przedszkola do II klasy) dowodzą, że wiedza morfologiczno-ortograficzna rośnie wraz ze wzrostem doświadczeń, ale występuje też na bardzo wczesnym etapie.

Terezinha Nunes, Peter Bryant i Miriam Bindman (1997) również badali pisownię morfemów gramatycznych w języku angielskim (takich jak *-ed* – wykładnik czasu przeszłego czasowników regularnych) i zauważyli związek między poprawnością zapisu a narastającą świadomością gramatyczną. Dzieci piszą morfemy lepiej, kiedy zyskują większą świadomość morfoskładniową, np. rozumieją, że *-s* oznacza posesywność (jak w wyrażeniu *John's*²⁹) lub mnogość (jak w wyrazie *cats*).

Z kolei Rosa Titos i jej współpracownicy (Titos et al. 2003) szukali odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie informacja morfologiczno-syntaktyczna jest wykorzystywana w ortografii pływkiej. Autorzy prowadzili badania hiszpańskich dzieci w trakcie pierwszych trzech lat ich nauki w szkole i badali, w jaki sposób dzieci zapisują litery „nieme” (pisane, ale niewymawiane). Ich eksperymenty dowodzą, że dzieci częściej zapisują „niemą” część wyrazu wtedy, gdy niesie ona informację morfologiczną (np. końcowe *-s* jako wykładnik 2. os. l. poj. czasownika) niż wtedy, gdy jest ona pozbawiona takiej informacji. Wyniki tych badań podważyły rozpowszechnione przekonanie, że w ortografii przejrzystej informacje morfologiczne nie są wykorzystywane.

²⁹ Chodzi tu o funkcję dopełniacza, a nie o skrócony zapis wyrażenia *John is*.

W ortografiach głębokich nauka czytania i pisania następuje zdecydowanie więcej trudności niż w ortografiach płytkich. Inaczej rozwija się świadomość językowa, ale wspólny jest moment inicjacji, polegający na uświadomieniu sobie przez dziecko ogólnego związku między literą a dźwiękiem. Na początkowym etapie dziecko musi zrozumieć, jak działa system alfabetyczny, a więc jak znak graficzny odnosi się do dźwięku oraz jak dźwięki są symbolizowane przez litery. Do zrozumienia istoty systemu alfabetycznego dziecko potrzebuje wiedzy na temat liter. Studia nad przyswajaniem alfabetu pokazują, że wiedza o literach jest wcześniejsza niż wiedza o ich wartości dźwiękowej. Badacze nie są zgodni w sprawie oceny przydatności tej wiedzy w nauce czytania i pisanie. Jedni uważają, że jest ona nieprzydatna, bo litery odnoszą się do fonemów, a nie nazw liter. Inni wskazują na jej przydatność, argumentując, że niemal każda nazwa litery zawiera w sobie odniesienie do fonemu, który ta litera reprezentuje, np. nazwa litery B (w różnych językach, por. /be/ czy /bi:/) zawiera fonem /b/, do którego ta litera się odnosi. To pomaga dziecku zapamiętać, jaki dźwięk reprezentuje dana litera.

Pozostawiając na boku rozważania na temat przydatności wiedzy o nazwach liter, nie sposób nie zauważyć, że znajomość nazw liter ma znaczące konsekwencje w procesie przyswajania umiejętności pisanie. Wspominaliśmy o charakterystycznym etapie, kiedy dzieci piszą literę, przypisując jej wartość fonetyczną jej nazwy. Strategia *letter-name spelling* została bogato zilustrowana w literaturze w odniesieniu do dzieci zaczynających pisać po angielsku (por. Gentry 1982; Read 1986; Treiman 1993, 2004; Treiman, Cassar 1997; Ehri 2000), ale pojawia się także u dzieci zaczynających pisać w innych pismach alfabetycznych, np. dzieci francuskojęzyczne piszą VLO *vélo*, używając nazwy litery V do zapisu fonemów /ve/ (por. Hannouz 2005). Potwierdzono wpływ znajomości nazw liter na pismo dzieci zaczynających pisać po hebrajsku (por. Levin et al. 2002), choć w nieco innym wymiarze niż u dzieci anglojęzycznych.

Na marginesie nadmienimy, że w polskiej i angielskiej tradycji status litery jest odmienny. W polszczyźnie litera stanowi znak dźwięku mowy (fonemu) i niemal bezproblemowo pozwala dotrzeć do jej wartości fonetycznej, jej nazwa jest kwestią drugoplanową. W angielszczyźnie *spelling* oznacza literowanie, czyli posługiwanie się nazwami liter. Dzieci anglojęzyczne poznają litery poprzez naukę alfabetu, potrafią recytować alfabet (często w formie piosenki) przed rozpoczęciem formalnej nauki,

a źródłem wiedzy na ten temat są rodzice, liczne programy telewizyjne adresowane do dzieci oraz edukacja przedszkolna. Ponieważ nie istnieje bezpośredni związek między nazwą litery a jej wartością brzmieniową, dziecko z trudem przechodzi etap nauki składania elementów prostych w złożone. Pomimo tych odmienności dzieci zaczynające pisać po polsku i po angielsku stosują podobną strategię posługiwania się nazwami liter (por. p. 6.3.1).

Badania nad lingwistycznymi uwarunkowaniami błędów polegających na przypisywaniu literom wartości fonetycznej ich nazw wskazują, że tendencja do używania przez dzieci nazw liter jest wspierana przez fonologiczną strukturę tych nazw. Treiman i Cassar (1997) relacjonują eksperymenty z dziećmi w pierwszej klasie. Jeden z nich polegał na pisaniu przez dzieci amerykańskie seriej monosylab, które zawierały sekwencje fonemów jednocześnie odnoszących się do nazw liter, takie jak *var* → /r/³⁰, *vel* → /l/, *pem* → /m/, *kef* → /f/. Gdyby dzieci stosowały strategię opisaną wyżej, pisałyby te wyrazy jako VR, VL, PM, KF. Najczęściej robiły one takie błędy w pseudowyrazach zawierających nazwę litery R. Różnica w tendencji do reprezentowania nazw liter tylko w niektórych wypadkach była znacząca, a więc strategia pisania nazw liter nie dotyczy wszystkich możliwości, tylko niektórych. Najczęściej dzieci opuszczają litery samogłoskowe w sekwencjach zawierających R oraz L. Autorki twierdzą, że powodem zróżnicowania jest struktura fonetyczna nazw liter. Niektóre sekwencje są dla dzieci łatwiejsze do podziału na segmenty niż inne z powodów artykulacyjnych oraz frekwencyjnych. Samogłoskowy fonem /a:/ występuje tylko w nazwie litery R, więc sekwencja /a:r/ jest dla dziecka trudniejsza do segmentacji, podczas gdy powtarzalność budowy fonologicznej nazw (por. *bi*, *pi*, *di*, *ti*) lepiej pomaga zrozumieć ich sekwencyjność, czyli to, że litery reprezentują różne spółgłoski, a nie powtarzalne samogłoski.

Proces przyswajania umiejętności pisania bywa charakteryzowany przez opis błędów. Alegria i Mousty (1997) relacjonują badania nad pismem dzieci francuskich, których zadanie polegało na napisaniu różniących się frekwencją wyrazów zawierających niedominującą trans-

³⁰ Standardowa wymowa amerykańska różni się w tym wypadku od standardowej wymowy brytyjskiej, w której litera R na końcu wyrazu (lub w zakończeniu *-re*, por. *fire*) nie jest wymawiana, chyba że wyraz następujący zaczyna się od samogłoski. Różnice w wymowie skutkują różnicami w błędach w piśmie popełnianych przez amerykańskie i brytyjskie dzieci rozpoczynające naukę czytania i pisania (por. Treiman 2004: 31).

krypcję relacji między fonemem a grafemem (np. /k/ pisane jako QU w wyrazie *quatre*, podczas gdy dominujący wzorzec reprezentacji /k/ to litera C). Podstawowy błąd polegał na tendencji do wyboru reprezentacji typowej.

Przedmiotem badań czyni się zapiski nawet 3-latków (tzw. *invented spelling*). Zapiski małych dzieci pozwalają wnioskować na temat wyobrażeń dotyczących języka pisanego, obrazują proces narastania świadomości językowej i ortograficznej, stanowią dowód wysiłku poznawczego. Małe dzieci wymyślają system, który jest bliższy fonetyce oraz ich intuicji lingwistycznej niż system konwencjonalny. Jak dowodzi Rebecca Treiman, znana badaczka lingwistycznych aspektów pisma małych dzieci: „From an early age, children treat spellings as maps of linguistic structure” (2004: 41). Inspirację dla wielu współczesnych badaczy stanowi praca Charlesa Reada (1986), który wykazał, że dzieci świetnie dostrzegają fonetyczne szczegóły i dokonują klasyfikacji tego, co słyszą. Read koncentrował się na lingwistycznych źródłach trudności z pisaniem. Błędy w piśmie małych dzieci wyjaśniał problemami z segmentacją fonologiczną i kategoryzacją słyszanych dźwięków. Przykładowo, opuszczanie liter oznaczających nosowe spółgłoski przed innymi spółgłoskami (por. *STAPS* ‘stamps’, *AGRE* ‘angry’, *AD* ‘and’) interpretował jako wynik nietypowej kategoryzacji opozycji fonologicznej między segmentem ustnym i nosowym (tak jak w wyrazach *bet* ‘zakład’ i *bent* ‘zdolności’). Dzieci piszące *AD* zamiast *AND* segment nosowy interpretują nie jako połączenie samogłoski ustnej i nosowej spółgłoski, ale jako nazalizację samogłoski, której ze względu na brak odpowiedniej litery w piśmie nie oddają.

Podsumowanie

Rozważania przeprowadzone w tym rozdziale dowodzą, że początkowy proces nauki czytania i pisania jest determinowany przez lingwistyczne cechy danego języka i różni się w poszczególnych ortografiach. Różnice między systemami językowymi wpływają na to, jak dzieci rozpoczynające naukę czytania i pisania przetwarzają informację fonologiczną i ortograficzną. Istotne dla nauki czytania i pisania różnice między językami dotyczą struktury fonologicznej sylaby, typu relacji między jednostkami ortograficznymi i fonologicznymi oraz różnic w jednostkach psy-

cholingwistycznych. Ortografia stara się przekazać znaczenie, w związku z tym koduje dźwięki dopóty, dopóki pozwalają one nadać precyzyjną informację. W niektórych językach różnica między zapisem fonologicznym a ortograficznym jest niewielka, w innych – bardzo duża. Każdy system ortograficzny ma swoje właściwości, które powodują, że opanowanie umiejętności czytania i pisania jest w nim trudniejsze bądź łatwiejsze.

Początkowa nauka czytania i pisania w rozmaitych językach wymaga różnej wiedzy fonologicznej i morfologicznej, stąd bierze się różnorodność stosowanych metod nauczania. Właściwości systemu językowego i ortograficznego oraz specyfika relacji między nimi determinują, która jednostka w nauce jest najbardziej efektywna.

Początkujący w nauce czytania i pisania muszą poznać właściwy repertuar znaków graficznych oraz zrozumieć, w jaki sposób pismo oddaje językowe jednostki. Uczący się czytać i pisać w systemie alfabetycznym muszą zrozumieć pryncypia systemu alfabetycznego, a także poznać większe jednostki, które pełnią funkcje gramatyczne czy leksykalne. Świadomość językowa uczącego się warunkowana jest zarówno przez cechy danego języka i jego ortografii, jak i metodę nauczania, która może faworyzować posiadanie określonych umiejętności przez dzieci i zarazem je rozwijać. Diagnozowanie sprawności językowych pozwala przewidywać przyszłą sprawność czytelnictwa.

Prowadzone w oparciu o poszczególne języki prace prowokują pytanie, na ile można uogólniać rezultaty badań naukowych prowadzonych w różnych systemach językowych i ortograficznych. Sama możliwość postawienia takiego pytania oznacza, że należy w tym względzie zachować ostrożność. Badacze zajmujący się błędami w czytaniu i pisaniu podkreślają, że szalenie ważna jest specyfika konkretnego języka. Opisy przyswajania umiejętności pisania w innych systemach alfabetycznych nie zastąpią badań nad językiem polskim. W kolejnym rozdziale przyjrzymy się właściwościom polskiego systemu językowego i ortograficznego, aby ustalić, jakie metody nauki czytania i pisania są dla polszczyzny najwłaściwsze, i lepiej zrozumieć specyfikę przyswajania języka pisanego przez polskie dziecko.



3 System językowy i ortograficzny współczesnej polszczyzny a nauka czytania i pisania

3.1. Ogólna charakterystyka współczesnej polszczyzny

Polszczyzna, według typologii komparatystycznej określana jako fleksyjny język spółgłoskowy, jest językiem morfofonemicznym, co oznacza, że w systemie morfologicznym wykorzystuje środki fonologiczne. Alternacje morfonologiczne, czyli wymiany fonemów występujących w wariantach morfemu (por. *status* – *statusie*, *statut* – *statucie*, *zawieść* – *zawiodę*, *zawieźć* – *zawiozę*), są liczne i systemowe. Ta właściwość ma znaczące konsekwencje dla nauki czytania i pisania: powoduje zmiany słowa w kontekście. Słowo występujące w izolacji nie jest takie samo jak słowo w tekście (por. *ręka*, *rąk*, *ręce*; *wieś*, *wsi*).

Akcent wyrazowy w polszczyźnie ma charakter dynamiczno-tonalny (sylaba akcentowana jest wymawiana mocniej i wyżej)¹, nie wiąże się z morfemem i jest akcentem paroksytonicznym, tzn. pada na sylabę przedostatnią. Od stałego miejsca akcentuacji zdarzają się liczne wyjątki. W polszczyźnie występują wyrazy z akcentem proparoksytonicznym (na trzeciej sylabie od końca), np. zapożyczenia z łaciny na *-ika/-yka* (*matematyka*, *polityka*), liczebniki złożone (*osiemset*, *czteryście*), formy liczby mnogiej czasowników w czasie przeszłym (*poszliście*), formy liczby pojedynczej trybu przypuszczającego (*zrobiłbym*), wyrazy z akcentem oksytonicznym (na ostatniej sylabie), np. zapożyczenia z francuskiego

¹ W literaturze można spotkać różne interpretacje jakości polskiego akcentu. Sawicka (1995) dowodzi, że polski akcent wykazuje, obok charakteru dynamicznego i tonalnego, cechy akcentu iloczynowego, polegającego na dłuższym wymawianiu samogłoski.

(*attaché, exposé, menu*), skrótowce literowe (*pekape, pegeer*), wyrażenia z formantami *arcy-, eks-, wice-* utworzone od wyrazów jednosylabowych (*arcyleń, eksmaż, wicemistrz*), oraz – przy dłuższych wyrazach – wyrazy z dodatkowym akcentem inicjalnym (np. *językoznawstwo*). Ponadto w tekstach licznie reprezentowane są wyrazy bez akcentu – *klityki*, które wraz z wyrazem akcentowanym tworzą jeden zestrój akcentowy, zwany też wyrazem fonetycznym. Wśród nich znajdują się *enklityki*, np. jednosylabowe zaimki osobowe (*widzę cię, dostał go, dali mu*), zaimek *się* (*bi-li się*), partykuły *no, że* (*mówże, dajcie no*), oraz *proklityki*, takie jak przyimki (*po przyjeździe, na dniach*) i partykuła *nie* przy ponadjednosylabowych osobowych formach czasownikowych² (*nie mogli, nie jesteście*). Liczne odstępstwa od akcentu paroksytonicznego oraz znaczne różnice między wyrazem ortograficznym a wyrazem fonetycznym sprawiają, że nie wszyscy badacze zgadzają się z dość powszechnym przekonaniem, iż akcent polski pełni funkcję delimitacyjną, czyli pozwala określić liczbę elementów i granicę między nimi. Irena Sawicka (1995) dowodzi, że w wypadku polszczyzny należy mówić o funkcji kulminatywnej, co oznacza, że możliwe jest określenie jedynie liczby składników w danej wypowiedzi.

Podstawowymi czynnikami decydującymi o jakości struktur akcentowych realizowanych w wypowiedziach są akcenty główne i granice zestrojów akcentowych. One to współtworzą zestroje akcentowe, pełniące rolę elementarnych jednostek prozodycznych, na które w płaszczyźnie percepcyjnej rozpada się wypowiedź. Badania eksperymentalne struktury akcentowej polszczyzny (por. Steffen-Batogowa 2000) dowodzą, że akcenty główne i zestroje akcentowe są zhierarchizowane pod względem wyrazistości percepcyjnej. Oznacza to, że rodzimi użytkownicy języka polskiego identyfikują różną liczbę akcentów głównych i różną liczbę granic zestrojów akcentowych w obrębie tej samej wypowiedzi. Wyrazistość granic zestrojów jest ogólnie niższa niż wyrazistość akcentów głównych.

Właściwości polskiego akcentu sprawiają, że podział zdania na wyrazy nie jest tak prosty w mowie, jak w piśmie. O ile zapis ortograficzny umożliwia automatyczną segmentację, o tyle w mowie jest ona

² Bezpośrednie sąsiedztwo przyimka z zaimkiem daje jeden wyraz fonetyczny z akcentem na pierwszy człon, por. przyimek + jednosylabowy zaimek osobowy (np. *przeze mnie, do mnie*), *nie* + jednosylabowa forma czasownika (np. *nie idź, nie chcę*).

niemożliwa ze względu na zestroje akcentowe. Dla przykładu, fraza /'manas'troje/ oznaczać może trzy – jednoznaczne w zapisie ortograficznym – komunikaty: *ma na stroje*, *ma nas troje* oraz *ma nastroje*. Problem ze zrozumieniem powodowany tu jest możliwością różnego posegmentowania ciągu składającego się z dwóch zestrojów akcentowych³. Podobnie bez szerszego kontekstu nie da się stwierdzić, czy stanowiący jeden zestrój akcentowy ciąg /ja'krencę/ oznacza komunikat *Jak ręce?* czy *Ja kręcę*. Identycznie brzmią tak różne pod względem graficznym (i przez to jednoznaczne) zdania: *Będziemy „a” się uczyli* oraz *Będziemy Asię uczyli*. Dodatkową trudność ortograficzną stanowi fakt, iż jednakowe segmenty fonologiczne mogą pełnić różne funkcje: jako przedrostki pisane są łącznie (np. *przedstawieniem się*), a jako przyimki stanowią samodzielny wyraz ortograficzny (np. *przed stawieniem się*). Na poziomie powierzchniowofonologicznym oba komunikaty są identyczne. Poprawny zapis w takich – i wielu innych – wypadkach jest możliwy jedynie wtedy, kiedy komunikat zostanie zinterpretowany, a więc kiedy odbiór nastąpi na poziomie znaczeniowym⁴.

Dość powszechne jest przekonanie, że w polszczyźnie rozbieżność między mową a pismem jest stosunkowo nieznaczna (por. m.in. Doroszewski 1969: 185; Górniewicz 1995: 39). Przeanalizujemy relację między grafemem i fonemem we współczesnej polszczyźnie, aby zbadać, czy zdanie to jest prawdziwe, jednak już na tym etapie naszych rozważań możemy stwierdzić, że wskutek obowiązywania w pisowni polskiej zasady morfologicznej, zgodnie z którą w pisowni uwzględnia się związki między

³ Rozbieżności w sposobie segmentowania wypowiedzi mówionej i pisanej często są trudno uchwytnie nawet dla osób, które swobodnie posługują się pismem fonetycznym. Jest to spowodowane wpływem ortografii na transkrypcję fonetyczną. Zjawisko ortografizmu dotyczy wyrazów fonetycznych, które w zapisie ortograficznym stanowią dwie jednostki, np. wyrażenie *w domu* w transkrypcji fonetycznej przybiera postać [v domu], a nie [vdomu] (por. fonetyczne zapisy tekstów w popularnych pracach z fonetyki, np. Ostaszewska, Tambor 2000: 98-99).

⁴ Przykładem ciekawej konceptualizacji w tym względzie jest następująca rozmowa z pięcioletnim dzieckiem:

- „– Mamo, jak się nazywa to, co kręci się w oku?
- Łza.
- Nie, chodzi o to okrągłe, co mi kupiłaś.
- Chodzi ci o globus?
- Tak.
- Globus nie kręci się w oku, ale wokół, czyli w koło”.

Pytanie dziecka sugerowało sposób zrozumienia pierwszy raz usłyszanego wyrazu *wokół* /vokuł/. Dziecko nie znało go wcześniej, więc odniosło je do swego leksykonu i dostosowało formę fonetyczną /voku/. Przytoczony dialog potwierdza, że granice wyrazów to dla dziecka problem semantyczny.

różnymi realizacjami fonetycznymi tego samego morfemu, prawie każda litera może odpowiadać co najmniej dwu różnym fonemom i prawie każda litera może wystąpić w pozycji, w której jest wymawiana zgodnie z pisownią.

3.2. Różnice jakościowe i ilościowe w opisie systemu fonologicznego

System fonologiczny (jako rejestr fonemów danego języka) to pewna psychologiczna realność tkwiąca w umysłach użytkowników danego języka. Opis systemu fonologicznego jest próbą rekonstrukcji tej realności, stąd za naturalne należy uznać różnice występujące w opisach systemu fonologicznego konkretnego języka. Dla jednego języka można ustalić – i to bazując na tej samej definicji fonemu – różne inwentarze fonemów⁵.

Ilość fonemów współczesnego języka polskiego w różnych opisach lingwistycznych waha się od 35 (Świdziński 1997) do 42 fonemów (Stieber 1966) (por. tab. 1)⁶. Różnice w ilości i jakości fonemów współczesnej polszczyzny mają swe źródło w różnych założeniach metodologicznych, w różnych priorytetach i celach opisów, jak również w ewolucji systemu fonologicznego. Za najważniejsze kryteria przy wyodrębnianiu fonemów należy uznać kryterium dystrybucyjne i dystynktywne. Najogólniej można stwierdzić, że w ustalaniu systemu fonologicznego chodzi o to, aby można było za pomocą zapisów fonologicznych oddać każdą parę wyrazów rozumianych i słyszanych jako różne (Klebanowska 1990: 16), przy czym istotne dla każdego opisu jest to, aby liczba fonemów była jak najmniejsza.

Z analizy tabeli 1. wynika, że za niewątpliwe fonemy polskiego systemu można uznać: /a/ /e/ /i/ /o/ /u/ /ɨ/ /ɘ/ /b/ /c/ /ć/ /č/ /d/ /ʒ/ /ʒ̣/ /ʒ̥/ /f/ /g/ /χ/ /k/ /l/ /m/ /n/ /ń/ /p/ /r/ /s/ /ś/ /š/ /t/ /v/ /z/ /ż/ /ź/. Dyskusyjne okazuje

⁵ Różnice w opisie systemu fonologicznego mogą pojawić się przy zastosowaniu tych samych metod opisu. Apresjan (1971: 74) podaje na przykładzie języka angielskiego, jak – operując tymi samymi metodami dystrybucyjnymi i bazując na tym samym materiale językowym – różni językoznawcy uzyskali różne wyniki. Trager przy analizie amerykańskiego wariantu języka angielskiego w 1940 roku wyodrębnił 6 fonemów samogłoskowych, a w 1947 – 9. Z kolei Swadesh w 1935 analizował amerykańskie warianty dyftongów angielskich jako pojedyncze fonemy, a w 1947 – jako podwojone.

⁶ Należy pamiętać, że obok naukowych opisów opartych na badaniach (i przekonaniach) ich autorów w literaturze można spotkać różnego typu kompilacje. Oczywiście w wydawnictwach popularnonaukowych brakuje uzasadnień podjętych decyzji.

Tabela 1. Różnice ilościowe i jakościowe w sposobie ustalania polskiego systemu fonologicznego

Fonem	Stieber (1966)	Wierzchowska (1980)	Rocławski (1982)	Klebanowska (1990)	Sawicka (1995)	Świdziński (1996)	Wiśniewski (1998)	Ostaszewska, Tambor (2000)
/a/	+	+	+	+	+	+	+	+
/o/	+	+	+	+	+	+	+	+
/e/	+	+	+	+	+	+	+	+
/u/	+	+	+	+	+	+	+	+
/y/	-	-	+	+	+	+	+	+
/i/	+	-	+	+	+	+	+	+
/ɪ/	-	+	-	-	-	-	-	-
/ɔ/	+	+	+	-	-	-	-	-
/ɛ/	+	+	+	-	-	-	-	-
/ɛ̃/	-	-	-	-	-	-	+	-
/ü/	-	-	-	+	-	+	+	+
/b/	+	+	+	+	+	+	+	+
/β/	+	+	-	-	-	-	-	-
/c/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ć/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ɕ/	+	+	+	+	+	+	+	+
/d/	+	+	+	+	+	+	+	+
/d̥/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ʒ/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ʒ̥/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ʒ̥/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ʃ/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ʃ̥/	+	+	-	-	-	-	-	-
/g/	+	+	+	+	+	+	+	+
/g̥/	+	+	+	+	+	-	+	+
/x/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ʒ̥/	-	-	-	-	+	-	-	-
/ɣ/	-	-	-	-	+	-	-	-
/ɣ̥/	-	-	-	-	-	-	-	-
/j/	+	+	+	+	+	+	+	+
/k/	+	+	+	+	+	+	+	+
/k̥/	+	+	+	+	+	-	+	+
/w/	-	-	+	+	+	+	+	+
/l/	+	+	+	+	+	+	+	+
/l̥/	+	-	-	-	+	-	+	-
/m/	+	+	+	+	+	+	+	+
/m̥/	+	+	-	-	-	-	-	-
/n/	+	+	+	+	+	+	+	+
/n̥/	-	-	-	-	+	-	+	-
/ɲ/	+	+	+	+	+	+	+	+
/p/	+	+	+	+	+	+	+	+
/p̥/	+	+	-	-	-	-	-	-
/t/	+	+	+	+	+	+	+	+
/s/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ś/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ʂ/	+	+	+	+	+	+	+	+
/t/	+	+	+	+	+	+	+	+
/v/	+	+	+	+	+	+	+	+
/v̥/	+	+	-	-	-	-	-	-
/z/	+	+	+	+	+	+	+	+
/z̥/	+	+	+	+	+	+	+	+
/ʒ/	+	+	+	+	+	+	+	+
RAZEM	42	41	38	37	41	35	40	37

się istnienie nosowych fonemów samogłoskowych /ɔ/ /ɛ/, istnienie fonemów miękkich wargowych /b/ /p̥/ /f̥/ /m̥/ /u/ i wiążąca się z nimi wątpliwość dotycząca istnienia fonemu /y/ oraz miękkich tylnojęzykowych /ǰ/ /k̥/ /ʃ̥/. Sposób rozwiązania powyższych wątpliwości ma decydujące znaczenie dla ilości i jakości wyodrębnianych jednostek. Niektóre opisy wyodrębniają fonemy: /ŋ/, /ʎ/, niesylabiczne nosowe /ũ/ i /ĩ/ oraz dźwięczny fonem tylnojęzykowy /ɣ/.

Podejście do ustnych fonemów samogłoskowych wyraźnie różnicuje czas opisu. W starszych zarysach polskiego systemu fonologicznego (por. Stieber 1966; Wierzchowska 1980) występują fonemy /ɔ/ i /ɛ/, choć już wtedy pojawiły się sygnały świadczące o świadomości kłopotów kwalifikacyjnych. Zdzisław Stieber nazywał fonem /ɛ/ fonemem potencjalnym (Stieber 1966: 104) z następującą argumentacją. O samodzielności fonologicznej tej jednostki decyduje pozycja wygłosowa. Ponieważ różnica fonetyczna między formami *ulicę* i *ulice* nie musi wystąpić, gdyż fonem /ɛ/ w wygłosie często traci dystynktywną cechę nosowości, stąd bierze się określenie *fonem potencjalny*⁷. Nowsze opisy (por. Klebanowska 1990, Sawicka 1995, Świdziński 1997, Wiśniewski 1998) nie wymieniają samogłoskowych fonemów nosowych w rejestrze polskiego systemu fonologicznego. Wyjątek w tym względzie stanowią prace Rocławskiego (1982, 1991)⁸.

Inne kwestie sporne to problem statusu głosek [i] i [y] oraz wiążący się z nim bezpośrednio problem istnienia fonemów miękkich wargowych. Odpowiedź w tym względzie także zdaje się być uwarunkowana czasowo. W starszych opracowaniach przyjmowano, że [i] i [y] to warianty tego samego fonemu: /i/ (Stieber 1966) lub /I/ (Wierzchowska 1980). W nowszych pracach /i/ i /y/ występują jako dwa fonemy.

Sposób udzielania odpowiedzi na pytanie, czy istnieją fonemy miękkie wargowe, był ściśle związany z pytaniem o status głosek [i] i [y]. Ci, którzy uznawali pokrewieństwo funkcjonalne spornych głosek, uznawali również istnienie fonemów miękkich wargowych. Skoro [y] jest wariantem fonemu /I/, to [p̥], [b̥] mogą być uznane za samo-

⁷ Milewski (1969: 73) tym mianem określał fonem, który jeszcze się nie ustalił i jest jakby pustym miejscem w systemie fonologicznym. Jako przykład podawał miękkie /f̥/, które na tle proporcjonalnej opozycji *twardości* i *miękości* w polskim systemie fonologicznym (por. /b/ – /b̥/, /n/ – /n̥/, /m/ – /m̥/) stanowi właśnie brakujący człon opozycji odpowiadający twardeму /t/.

⁸ Rocławski powoływał się na artykuł O. Paulssona *Das Phonemsystem der modern polnischen Literatursprache* (z 1969 roku!), w którym autor wyróżnił identyczny zestaw fonemów.

dzielne fonemy, stąd różnica funkcjonalna par typu *pił* [p'iu] : *pył* [pyu] (w zapisie fonologicznym /p'iu/ : /pɪu/) oraz *bił* [b'iu] : *był* [byu] (/b'iu/ : /bɪu/). Ci, którzy widzieli w głoskach [i] i [y] odrębne fonemy, nie uznawali istnienia miękkich fonemów wargowych, dowodząc, że skoro /y/ jest fonemem, to głoski [p'], [b'] są wariantami pozycyjnymi fonemów /p/, /b/ przed realizacją fonemu /i/, w związku z tym przykładowa para wyrazów *pił* : *pył* w reprezentacji fonologicznej przybiera postać /piu/ : /pyu/. Z interpretacją fonologiczną spółgłosek miękkich wargowych wiąże się także kwestia ich wymowy. W starszych opracowaniach wzorcowa wymowa wyrazów *biały*, *miasto* przybierała postać [bɔuɪ], [mɔsto], a opozycję fonologiczną między wyrazami *pasek* : *piasek* oddawano zapisem /'pasek/ : /'pɔsek/. W nowszych opracowaniach przyjmuje się wymowę asynchroniczną [b'jɔuɪ], [m'jɔsto], w związku z tym o różnicy funkcjonalnej między wyrazami *bały* : *biały* decyduje nie opozycja twardości i miękkości, czyli /b/ : /b/, ale obecność lub brak „segmentu miękkości”, por. /'bɔuɪ/ : /'bɔjɔuɪ/. Różnica między [p] i [p'] w takich wyrazach jak *pana* : *piana* nie musi być uwzględniana w transkrypcji fonologicznej, gdyż modyfikacja nagłosowych spółgłosek jest przewidywalną konsekwencją różnych artykulacji następującej po nich samogłoski [a] lub półsamogłoski [i].

Wątpliwość dotycząca istnienia środkowojęzykowych fonemów /k/ i /g/⁹ rozstrzygano raz na korzyść fonemów miękkich (Stieber 1966, Wierzchowska 1980, Klebanowska 1990, Sawicka 1996, Wiśniewski 1998), innym razem na ich niekorzyść (Świdziński 1997). Teoretycznie możliwości interpretacji są trzy: ortograficzny zapis składający się z trzech segmentów: liter KI oraz następującej po nich dowolnej litery samogłoskowej, można oddać fonetycznie jako połączenie [kiV], [kɪV] lub [kV]. Pierwsza opcja – choć najbliższa zapisowi ortograficznemu – zdaje się być najmniej trafnym rozwiązaniem, gdyż tworzy sytuację nietypową dla polszczyzny (występowanie niezgłoskotwórczej samogłoski [i]). Dwa kolejne zapisy odpowiadają regułom przyjętym dla opisu pozostałych jednostek polskiego systemu fonologicznego: zapis [kɪV] odpowiada interpretacji palatalności asynchronicznej, a zapis [kV] – palatalności synchronicznej. Przyjęcie rozwiązania trzeciego oznacza, że uznajemy – podobnie jak w wypadku połączeń NI, SI itp. – istnienie grafemu KI.

W niektórych opisach (por. Wiśniewski 1998, Sawicka 1995) wyo-

⁹ Sawicka (1995: 146-147), dostrzegając różnicę w wymowie wyrazów *Hieronim* i *hiena*, w swym opisie uwzględnia także miękki fonem /ç/.

dreńbia się trzy fonemy spółgłoskowe półotwarte, nosowe, niewargowe: /n/ /ń/ /ŋ/. W innych ujęciach głoska [ŋ] uznawana jest za wariant pozytywny nosowego, niesylabicznego fonemu [ũ] (por. Klebanowska 1990; Ostaszewska, Tambor 2000).

Większość opisów fonologicznych uznaje głoski [ɪ] i [ʊ] za warianty jednego fonemu, z argumentacją, że cechuje je dystrybucja komplementarna (wyraz *głos* można przeczytać jako [głos] lub jako [gʊos]) oraz wspólny zbiór cech dystynktywnych (niesylabiczność, niezwarówność, nieszczelinowość, nienosowość). Spółgłoskowy półotwarty, nienosowy, boczny, niedziąsłowy fonem /l/ wyodrębniają w swych opisach Irena Sawicka (1995) i Marek Wiśniewski (1998), przy czym uwzględnienie /l/ w spisie fonemów nie wyklucza fonologiczności /ʊ/. Sawicka (1995: 126-127) jako argument podaje brak możliwości substytucji [ɪ] i [ʊ] (nie można powiedzieć */ałto/ czy */auto/ zamiast /aʊto/) oraz współistnienie grup [ʊV] [Vʊ] (por. *lan* – *dał*) obok [Vu] i [uV] (por. *nauka* – *uaktywnia*) bez możliwości ich wzajemnego zastępowania w poprawnej wymowie. Barbara Klebanowska (1990: 12-13) także opowiada się za uznaniem [ʊ] i [ɪ] za dwa fonemy i podaje dla nich oryginalne przykłady par minimalnych (por. *laury Wali* /laʊry vali/ i *łał rywali* /laʌ ryvali/, jednak przyznaje, że ponieważ fonem /l/ jest realizowany przez nielicznych Polaków, należy postulować istnienie dwóch systemów fonologicznych: jednego tylko z fonemem /ʊ/, a drugiego z fonemami /ʊ/ i /l/.

Wyodrębnienie niesylabicznych fonemów /ĩ/ oraz /ũ/ w systemie fonologicznym współczesnej polszczyzny jest konsekwencją omówionego wyżej podejścia do samogłoskowych fonemów nosowych. Nowsze opisy, które negują ich istnienie, przyjmują asynchroniczną interpretację realizacji liter Ę, Ą i to zarówno przed spółgłoskami zwartymi (jak w wyrazie *dąb* /domp/) czy zwarto-szczelinowymi (jak w wyrazie *pączek* /ponček/), jak i przed spółgłoskami szczelinowymi (jak w wyrazie *wąź* /voũš/). Sposób opisu fonetycznego „segmentu nosowości” na poziomie fonologicznym bywa jednak różny. Klebanowska (1990) wyróżnia tylko fonem /ũ/, charakteryzując go jako fonem wysoki, tylny, nosowy, niewystępujący w nagłosie ani po spółgłoskach. Wiśniewski (1997) wśród fonemów niespółgłoskowych i niesamogłoskowych wyodrębnia obok przedniego /ĩ/ i nieprzedniego /ʊ/ ich nosowe odpowiedniki: /ĩ/ oraz /ũ/¹⁰.

¹⁰ W naszym opisie przyjmujemy istnienie nosowego, półsamogłoskowego, tylnego fonemu /ũ/.

Do rozważenia pozostał jeszcze status głoski [ɣ]. Większość opisów systemu fonologicznego współczesnej polszczyzny wyróżnia jeden spółgłoskowy szczelinowy fonem tylnojęzykowy /χ/, jedynie Sawicka (1995) wydziela dwa fonemy /χ/ oraz /ɣ/. Fonemy te występują w podsystemach używanych na kresach wschodnich i częściowo na południu Polski. Na pozostałym obszarze głoska [ɣ] występuje jedynie jako wariant pozycyjny fonemu /χ/. Sposób ujęcia omawianej głoski, a więc zakwalifikowanie jej jako odrębnego fonemu lub wariantu fonemu, zależy od tego, czy przedmiotem opisu jest jeden z podsystemów fonologicznych współczesnej polszczyzny (np. wymowa warszawska), czy też zróżnicowany regionalnie cały system.

Zaobserwowane zależności między czasem opisu i rejestru jednostek fonologicznych zdają się sugerować, że w systemie fonologicznym współczesnej polszczyzny zaszły zmiany, których kierunek można określić jako powiększanie rozdźwięku między mową a pismem. Z drugiej strony można postawić tezę, że to nie system się zmienia, ale metody opisu stają się coraz bardziej wyrafinowane. Poliftongiczna i asynchroniczna – niezależnie od kontekstu – wymowa głosek oznaczanych literami Ę i ą była opisywana już kilkadziesiąt lat temu (por. Sawicka 1995: 33), jednakże nosowy fonem /ũ/ pojawił się opisach fonologicznych stosunkowo niedawno.

Niektórzy badacze (por. Rocławski 1982; Milewski 1996) źródła informacji o funkcjonowaniu systemu fonologicznego szukają u najmłodszych użytkowników języka. Argumentują, że dzieci są dobrym obiektem do badań, gdyż ortografia nie przesłania im jeszcze prawdziwej struktury dźwiękowej wyrazów. Ponadto system fonologiczny jako system zamknięty jest przez dzieci przyswajany najwcześniej (por. Zarębina 1965; Kaczmarek 1977). Argumentacja jest przekonująca, jednak nie przesądza o tym, który sposób opisu należy uznać za poprawny. Badacze próbujący ustalić status nosówek sprawdzają, czy dzieci różnicują pary wyrazów takie jak *mało* – *małą*. Okazuje się, że różnicują, tylko to nie świadczy o tym, że istnieją bądź nie istnieją fonemy /ɛ/, /ɔ/. Uznanie, że w wygłosie mamy do czynienia z jednym segmentem /ɛ/ czy z dyftongiem /eũ/, jest już kwestią dodatkowych założeń opisu, wśród których naczelne miejsce zajmuje kwestia abstrakcji.

Różnice w stopniu uabstrakcyjnienia opisu widać chociażby w sposobie fonologicznej interpretacji zjawisk fonetycznych. Za przykład niech posłuży interpretacja wygłosowej głoski bezdźwięcznej reprezentowanej

w zapisie ortograficznym przez literę odpowiadającą jej dźwięcznemu odpowiednikowi. Chodzi tu o odpowiedź na pytanie, czy w wyrazie *kod* [kot] ostatnia głoska jest wariantem fonemu /t/ czy /d/. W opisach, które za cel stawiają sobie ustalenie inwentarza fonemów na podstawie testów dystrybucyjnych i określenie kontekstów, w których występują warianty tych fonemów, fonologiczna reprezentacja analizowanego wyrazu zwykle przybiera postać /kot/. W opisach idących krok dalej w ujmowaniu abstrakcyjności fonemu i traktujących fonem jako pewien segment tkwiący w umyśle mówionego, zapis fonologiczny jest inny: /kod/. Odzwierciedla on intencje mówiącego, który mówiąc [kot] wie, czy ma na myśli wyraz /kot/ czy wyraz /kod/. Głoska [t] jest w tym wypadku realizacją fonemu /d/, bo my wiemy, że głoska wygłosowa realizuje fonem /d/. Ta wiedza jest w naszych głowach¹¹. Zaletą tego rozwiązania jest podkreślanie różnic między reprezentacją fonetyczną (inaczej fonemiczną lub powierzchwowofonologiczną), która oddaje to, co słyszymy, a reprezentacją głębinowofonologiczną, która dźwięk łączy ze znaczeniem. Jeśli wejdziemy na wyższy stopień abstrakcji i posłużymy się pojęciem *archifonemu*, to okaże się, że ortografia zachowuje tożsamość jednostek. W podanym przykładzie w wyniku neutralizacji cecha charakterystyczna dla członu D – dźwięczność – traci wartość fonologiczną, a dystynktywne pozostają cechy wspólne dla obu członów (zwartość i przedniojęzykowo-zębowość). Na skutek tego jeden z członów opozycji (w pozycji neutralnej) staje się reprezentantem archifonemu, czyli zespołu cech dystynktywnych wspólnych dwóm fonemom (por. Trubiecki 1970: 70). Omawiany wyżej przykład zinterpretujemy jednoznacznie: litera D oznacza archifonem /D/.

Jak stwierdziliśmy wcześniej, ortografia bliższa jest reprezentacji fonologicznej niż fonetycznej. W świetle dotychczasowych rozważań należałoby dodać, iż ze względu na przekazywanie informacji morfo-

¹¹ Za przykład niech posłuży rozmowa z czteroletnim dzieckiem.

„– Mamo, czy w Polsce są graty?

– Stare samochody?

– Nie!

– Stare meble?

– Nie, te co z deszczem!

– Ach, grady! Grady, a nie graty. Z nieba pada grad”.

Neutralizacja opozycji dźwięczności i bezdźwięczności w wymowie spowodowała kłopoty z rozumieniem. Dziecko, słysząc komunikat typu /'pada'grat/, odniosło ostatni wyraz do leksemu *grat*. Słowa *grat* i *grad* pod względem artykulacyjnym są identyczne, dopiero sposób ich rozumienia (uzależniony od kontekstu) decyduje o tym, że możemy mówić w ich wygłosie o reprezentacji dwóch fonemów.

logicznych, np. w takich wyrazach jak *kot* – *kod*, *ławka* – *ławek*, polska ortografia reprezentuje poziom głębinowofonologiczny. Konstatacja ta w sposób naturalny prowadzi do pytania o możliwość wyznaczenia inwentarza fonemów na podstawie znaków graficznych.

Wyabstrahowanie fonemów z tekstów pisanych niesie ze sobą poważne niebezpieczeństwo przenoszenia na poziom funkcjonalny tych różnic ortograficznych, które tak naprawdę funkcji dystynktywnej nie pełnią. W ortografii istnieje różnica między *Ą* a *OŁ* (por. *osią* – *osioł*, *kozią* – *koziół*, *żywią* – *żywiół*), *Ą* a *OM* (*gębą* – *gębom*, *ziębą* – *ziębom*, *babą* – *babom*), *Ą* a *ON* (*batalią* – *batalion*, *wazą* – *wazon*, *masą* – *mason*), *Ą* a *O* (*koleżanką* – *koleżanko*, *stałą* – *stało*, *boską* – *bosko*) oraz między *Ę* a *EŁ* (*miotę* – *miotół*, *radę* – *radół*, *masę* – *masół*), *Ę* a *EM* (*miotłą* – *miotłem*, *szybę* – *szybem*, *goję* – *gojem*), *Ę* a *EN* (*staję* – *stajen*, *drę* – *dren*) lub *Ę* a *E* (*ciocię* – *ciocie*, *staję* – *staje*, *burzę* – *burze*). Różnice te wydają się na tyle wyraźne, że nikt nie ma wątpliwości, że słyszy różne wyrazy, choć może we własnej wymowie mieć którąś z tych opozycji zneutralizowaną, niektóre neutralizują się bowiem w różnych odmianach polszczyzny regionalnej. Eksperyment (por. Awramiuk 2006a) oparty na słuchaniu różniących się wygłosowymi segmentami nosowymi wyrazów w izolacji dowodzi, że różnicę między wyrazami *Anią* – *anioł* tak naprawdę widzimy, ale jej nie słyszymy. Kluczowy dla sposobu rozumienia (słyszzenia) jest kontekst (dla wyrazu *Anią* – np. obecność poprzedzającego go przyimka) i o tym należy pamiętać, kiedy za kryterium wyodrębniania fonemu przyjmuje się sposób, w jaki użytkownicy języka odbierają (rozumieją) dany wyraz.

Opis zależności między mową a pismem zawsze będzie zależał od przyjętych danych, przede wszystkim od jakości i ilości jednostek systemu fonologicznego, jednak użytkownik języka nie uczy się tego rejestru w sposób odgórny, ale rekonstruuje go – często w sposób nieuświadomiony – podczas komunikowania się. Z punktu widzenia osoby uczącej się czytać i pisać istotniejsze niż rejestr są opozycje fonologiczne, które różnicują znaczenie, a więc nie tyle czysta fonetyka czy płytka fonologia, ile poziom głębinowofonologiczny. Ze względów praktycznych przy omawianiu relacji między grafemem a fonemem należy jednak przyjąć pewien zestaw jednostek. Zakładamy, że polski system fonologiczny składa się z 37 fonemów (28 spółgłosek, 3 półsamogłosek i 6 samogłosek). Pełen zestaw przyjętych fonemów podajemy w tabeli 3.

3.3. Relacja między systemem fonologicznym a ortograficznym

3.3.1. System alfabetyczny

Polski system alfabetyczny, czyli zestaw znaków służących do zapisywania tekstów, został stworzony na zapożyczonym alfabecie łacińskim. Zasób liter łacińskich nie odpowiadał dokładnie potrzebom polszczyzny. Niektóre litery, takie jak *q*, *v*, okazały się zbędne, dla niektórych głosek (środkowojęzykowych i dźwiękowych spółgłosek, nosowych samogłosek) brakowało znaków. „Wstępne dzieje polskiej grafii [...] to właśnie wysiłki wyzyskania jakoś zasobu znaków, który we właściwych sobie warunkach rozwojowych zdalny i sprawny, okazał się niedostateczny w zastosowaniu tak odmiennego ilościowo i jakościowo polskiego systemu fonologicznego” (Klemensiewicz 1985: 91).

Przez kilka stuleci polska ortografia starała się wypracować jasne i konsekwentne sposoby oznaczania polskich głosek. Polszczyzna operowała większą ilością fonemów niż zapożyczony alfabet łaciński posiadał liter. Ostatecznie przyjęły się dwa sposoby reprezentowania nieobecnych w łacinie jednostek: wprowadzono dodatkowe znaki graficzne (tzw. *znaki diakrytyczne*) do istniejących liter (np. *Ą*, *Ń*, *Ż*), a niektóre dźwięki zaczęto oznaczać kombinacjami liter łacińskich (np. *SZ*, *CZ*). Podobne problemy miały inne języki europejskie, przyjmujące za podstawę własnych systemów alfabetycznych alfabet łaciński¹².

System alfabetyczny polszczyzny (mowa oczywiście nie o ortografii, ale o liczbie i jakości liter) ustabilizował się w XIX wieku. Od tej pory polski alfabet liczy 23 litery podstawowe (pochodzące z łaciny) oraz 9 liter dodatkowych (ze znakami diakrytycznymi¹³): a ą b c ć d e ę f g h i j k l ł m n ń o ó p r s ś t u w y z ź ż. Każda z liter polskiego alfabetu ma swoją podstawową wartość fonetyczną, jednak wymienione litery nie wystarczają, by pojedynczo reprezentować wszystkie fonemy.

¹² W polszczyźnie współczesnej brak kombinacji liter samogłoskowych na oznaczenie jednego fonemu, ale występują one na przykład w ortografii holenderskiej.

¹³ Pewne wątpliwości interpretacyjne wiążą się z literą *Ł*. Niektóre źródła podają, że jest literą ze znakiem diakrytycznym – *l* z kreseczką (por. SOJP PWN: 14), inne – że jest nową literą, różną od diakrytycznych *Ś* czy *Ą* (por. Wierzchowska 1980: 146).

Ustalenie inwentarza najmniejszych elementów pisma nie jest takie oczywiste, gdyż decydują o tym różne względy: cel opisu, stopień jego szczegółowości. Podany wyżej zestaw należy traktować jako minimalny zestaw znaków alfabetu polskiego. Alfabet rozumiemy tu jako zbiór pojedynczych, najmniejszych znaków, z których składają się wyrazy pisane (znaki od spacji do spacji). W innych opisach uwzględnia się litery wielkie i małe, znaki interpunkcyjne, a nawet symbole pomocnicze mające charakter nieliterowy (por. Wierzchoń 2004: 78-79; Wołosz 2005: 13). Ponadto współczesne teksty polskie wykorzystują znaki obcych systemów pisma, spośród których za najczęściej występujące należy uznać Q, X oraz V. Mimo wspomnianych wyżej niejednoznaczności dotyczących zasobu najmniejszych jednostek pisma, przeciętny użytkownik języka polskiego bez problemu wymieni litery polskiego alfabetu. Zrobi to także osoba nieznająca polszczyzny, opierając się jedynie na obserwacji pisanych tekstów polskich. Można więc uznać, że wymieniony wyżej rejestr liter jest zamkniętym zbiorem danym z zewnątrz, co więcej – jest zbiorem stosunkowo łatwym do wyodrębnienia na podstawie obserwacji fizycznej strony polskich tekstów pisanych.

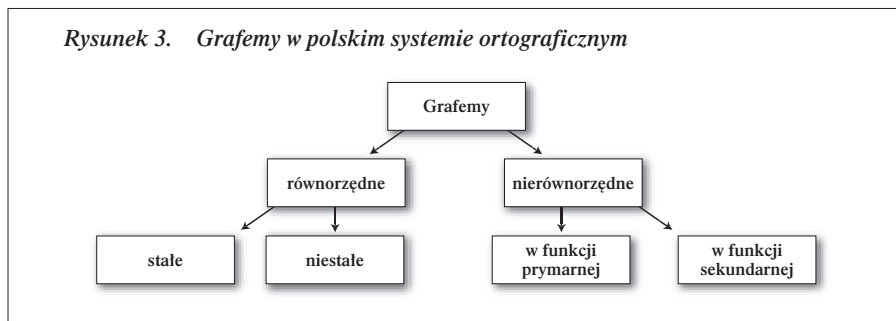
Zgodnie z naszymi ustaleniami terminologicznymi (zob. p. 1.3), mówiąc o relacji między systemem fonologicznym a systemem ortograficznym, określamy odpowiedniości między grafemami a fonemami.

Przyjmujemy, że do przedstawiania fonemów języka polskiego służą 32 litery pojedyncze (A ą B C Ć D E Ę F G H I J K L Ł M N Ń Ó Ó P R S Ś T U W Y Z Ź Ż), 13 dwuznaków (SI, CI, NI, ZI, KI, GI, DZ, RZ, CH, SZ, CZ, DŹ, DŻ) oraz trójznak (DZI). Łącznie polski system alfabetyczny wykorzystuje 46 grafemów¹⁴. Należy przy tym dodać, że 8 fonemów ma oznaczenia podwójne: w pewnych kontekstach literowych Ć=CI, DŹ=DZI, H=CH, Ń=NI, Ś=SI, U=Ó, Ź=RZ, Ż=ZI.

Tę jednoznaczność – jakby się mogło wydawać – sytuację komplikuje fakt, iż nie każde połączenie liter wymienionych wyżej wśród digrafemów odnosi się do jednej głoski. Znak CZ czyta się w polszczyźnie jako /č/ i jest to wynik konwencji, a nie efekt połączenia elementów prostych. Jego status wśród grafemów można porównać do stałych związków frazeologicznych w systemie leksykalnym. Zupełnie inaczej sytuacja przed-

¹⁴ Pomijamy tu opisy bazujące na innej definicji *grafemu* i *litery* (por. p. 1.3). Przykładowo Rocławski (1986) wyróżnia 32 litery pojedyncze, 13 dwuznaków i 3 trójznaki (DRZ, DZI, TRZ), co daje 48 grafemów służących do oznaczenia 38 fonemów.

Rysunek 3. Grafemy w polskim systemie ortograficznym



stawia się w wypadku – także wymienionego wśród digrafemów – połączenia liter CI. Jego wartość fonetyczna, a więc i status wśród grafemów, zależy od kontekstu. W wyrazie *ciastko* interesujące nas zestawienie jest digrafemem oznaczającym fonem /ć/, z kolei w wyrazie *cisza* stanowi połączenie dwóch monografemów, z których pierwszy odnosi się do fonemu /ć/, a drugi – do /i/. Innymi słowy, dwuznak CI może oznaczać jeden fonem /ć/ lub sekwencję dwufonemową /ci/. Wyznaczenie inwentarza grafemów nie jest więc tak proste, jak wyznaczenie inwentarza liter. Z jednej strony komplikację stanowi silne uwikłanie liter w kontekst i wiążąca się z tym niejednoznaczność statusu fonologicznego tych samych ciągów liter, z drugiej zaś – analogiczna do problemów z wydzielaniem fonemów – arbitralność. Zespół grafemów zależy także od przyjętego zasobu fonemów. Przy pewnych założeniach digrafemem można nazwać połączenie spółgłoski dwuwargowej lub wargowo-zębowej z I, np. FI – /f/, WI – /ú/, PI – /p/, BI – /b/. Aby jasno mówić o zależnościach między grafemami a fonemami, należy przyjąć pewne ustalenia.

Wśród grafemów polszczyzny wyróżniamy grafemy równorzędne i nierównorzędne (por. rys. 3). *Grafemy równorzędne* oznaczają takie pary jednostek graficznych, które odsyłają do wspólnej jednostki fonologicznej i mają tę samą podstawową wartość fonologiczną, np. Ś–SI, Ź–ZI, U–Ó, Ź–RZ, DŹ–DZI. *Grafemy nierównorzędne* także mogą odnosić się do jednej jednostki fonologicznej, np. grafemy B i P niekiedy odsyłają do wspólnej jednostki fonologicznej /p/, por. *żabka* i *łapka*, jednak każdy z nich ma inną podstawową wartość fonologiczną (podstawową wartością fonologiczną grafemu B jest /b/).

Grafemy równorzędne różnią się tym, że niektóre z nich są grafemami równorzędnymi niemal bezwyjątkowo (por. Ó–U, RZ–Ź, CH–H), a inne mogą być uznane za grafemy równorzędne jedynie w określo-

nym kontekście fonologicznym (por. Ś–SI, Ź–ZI). Te pierwsze nazywamy *grafemami równorzędnymi stałymi*, a drugie *grafemami równorzędnymi niestałymi*. Przykładowo, dwuznak RZ prawie zawsze (o wyjątkach jeszcze wspomniemy) jest digrafemem, z kolei dwuznak SI w niektórych kontekstach jest digrafemem reprezentującym /ś/, w innych – zestawem dwóch monografemów reprezentujących sekwencję /śi/. Pisownia grafemów niestałych jest motywowana fonologicznie. Spośród takich par jak Ś–SI czy Ć–CI wybór jednego z grafemów dokonuje się w zależności od tego, czy znak w kontekście prawostronnym oznacza samogłoskę (wtedy piszemy SI), czy spółgłoskę lub Ø (wtedy piszemy Ś). Pisownia grafemów stałych nie ma uzasadnień fonologicznych, ale może być uzasadniona kontekstem morfologicznym (*nóg*, bo *noga*; *dworzec*, bo *dworca*; *wahanie*, bo *waga*) oraz względami historycznymi (*córka*, *rzeźba*, *chór*).

Pozostałe grafemy nazywamy grafemami nierównorzędnymi. Mogą one wystąpić w funkcji prymarnej lub sekundarnej. Jeśli ich wartość fonologiczna w danym kontekście zgadza się z podstawową wartością fonologiczną danego grafemu (np. B dla /b/, por. wyraz *żaba*, P dla /p/, por. wyraz *papa*), mówimy o *grafemie nierównorzędnym w funkcji prymarnej*. Jeśli ich wartość fonologiczna w danym kontekście nie zgadza się z podstawową wartością fonologiczną danego grafemu (P dla /b/, por. wyraz *żabka*, Y dla /j/, por. *yeti*), mówimy o *grafemach nierównorzędnych w funkcji sekundarnej*.

W poprzednim rozdziale wyodrębniliśmy cechy, które charakteryzują relację między grafemem a fonemem w systemach alfabetycznych: przejrzystość, regularność i spójność. Przyjrzyjmy się, jak te relacje układają się w wypadku polskiego systemu ortograficznego. Za punkt wyjścia przyjmujemy jednostkę najmniej kontrowersyjną do wyodrębnienia, a przy tym najbliższą doświadczeniom dziecka podejmującego naukę czytania i pisanie – literę. Przewidywalność sposobu zapisu i odczytania danego słowa scharakteryzujemy oddzielnie dla każdej z obu umiejętności. W tym miejscu należy zaznaczyć, że mówiąc o relacji między grafemem a fonemem, mamy na myśli czytanie wyrazów pojedynczych, a ściślej – reguły przechodzenia od reprezentacji ortograficznej do wzorcowej (tj. odpowiadającej normom wymawianiowym współczesnej polszczyzny) reprezentacji fonologicznej. Uwaga ta jest znacząca, gdyż przy opisie czytania tekstów należałoby uwzględnić automatyczne procesy fonetyczne. Wydaje się, że takich upodobnień nie trzeba uczyć: dokonują się one poza świadomością czytającego (mówiącego).

3.3.2. Reguły czytania, czyli od litery do fonemu

Reguły przejścia od tekstu pisanego do tekstu mówionego zostały opisane w sposób zadowalający w postaci algorytmu (por. Steffen-Batogowa 1975). Niżej przedstawiamy analogiczne reguły w jednej tabeli (por. tab. 2) w formie poglądowej – dla potrzeb dydaktycznych.

Pierwsza kolumna zawiera podany w kolejności alfabetycznej zestaw liter polskiego alfabetu, druga – zestaw grafemów, w których skład może wchodzić opisywana litera. Grafemy porządkujemy według stopnia złożoności, zaczynając od najbardziej skomplikowanych. Informację o wieloznakach podajemy pod wszystkimi literami wchodzącymi w ich skład, przy czym w odpowiednich miejscach odsyłamy do wcześniejszych reguł. W trzeciej kolumnie charakteryzujemy kontekst (lewostronny, czyli poprzedzający, i prawostronny, czyli następujący), który jest istotny dla sposobu czytania danego grafemu. Jeśli dla danego grafemu nie wyszczególniamy żadnych kontekstów (por. litera „a”), oznacza to, że reguła jest uniwersalna. Jeśli wers bez charakterystyki kontekstu pojawia się jako ostatni przy opisie danego grafemu, pod kontekstami nacechowanymi (por. litera „b”), należy go czytać jako ‘wszystkie pozostałe konteksty’. Przy definiowaniu kontekstu wymieniamy odpowiednie grafemy (np. symbol {ż, zi} oznacza ‘grafem Ż lub ZI’) bądź stosujemy znak zmiennej zastępującej literę lub grafem z określonego zbioru. Symbole używane są zgodnie z zasadami przyjętymi w niniejszej pracy, jednak ze względu na zawężenie znaczenia niektórych znaków (por. symbol „C” w rozwiązaniach skrótów) oraz dla czytelności tabeli wyjaśnimy je w tym miejscu:

- V – dowolna litera samogłoskowa {a, ą, e, ę, i, o, ó, u, y}
- C – dowolna litera spółgłoskowa (inna niż litera ze zbioru V)
- D – litera odpowiadająca spółgłosce właściwej dźwięcznej inna niż „w” {b, d, g, z, ż, ź}
- T – litera odpowiadająca spółgłosce właściwej bezdźwięcznej {p, t, k, c, ć, f, s, ś, h} lub dwuznak odpowiadający takiej spółgłosce {ch, cz, sz}
- Ø – koniec wyrazu graficznego lub brak realizacji

Niektóre konteksty z powodu fonotaktycznych ograniczeń są czysto potencjalne, np. regułę {T}rz → /Tš/ (czyli: RZ po literze oznaczającej spółgłoskę właściwą bezdźwięczną czytaj jako /š/) potwierdzają liczne przykłady zawierające sekwencję liter *prz*, *krz*, *chrz*, trudno natomiast podać przykłady sekwencji *srz*, *crz*. Przyjmujemy, że fonetycznym realizacjom liter Ę, Ą przed spółgłoskami [k], [k], [g], [g] (por. *bąk* [bõŋk],

ręki [rɛŋ'ki]) odpowiada realizacja fonologiczna składająca się z segmentu samogłoskowego /e/ lub /o/ oraz nosowego fonemu /ũ/ (por. /boũk/, /reũki/). Innymi słowy, tylnojęzykowe głoski [ŋ] i [ŋ'] uznajemy za warianty fonemu /ũ/¹⁵.

Kolumna czwarta odsyła do wartości fonologicznej grafemów. Podstawową wartość fonologiczną litery (np. /s/ dla litery S, jak w wyrazie *sen*) podajemy jako ostatnią. Kolumna piąta zawiera przykłady działania reguł, a w ostatniej kolumnie sygnalizujemy wyjątki.

Konstruując reguły czytania, mamy na względzie przede wszystkim te zasady, które poznaje (odkrywa) osoba zaczynająca czytać po polsku (np. obcokrajowiec uczący się języka polskiego lub dziecko rozpoczynające naukę w szkole). Nie staramy się oddać zróżnicowania wymowy, którego źródłem może być tempo mowy, stopień przyswojenia wyrazów obcych, różnice w wymowie regionalnej lub w wymowie pokoleń: przyjmujemy system fonologiczny dający się wydedukować z ogólnej polszczyzny kulturalnej w wariantcie warszawskim. Ponieważ naszym celem nie jest ścisły opis reguł transkrypcji, a jedynie zarysowanie podstawowych sposobów czytania poszczególnych liter, pozostaniemy przy opisie uproszczonym. Nie uwzględniamy reguł bardziej szczegółowych (np. wszystkich kontekstowych realizacji przedrostka *roz-*, por. *rozcierać*, *rozczesać*, *rozdzierać*, *rozżarzyć*¹⁶), dających się wydedukować z reguł ogólnych (np. dwufonemowych ubezdźwięcznień w wygłosie, por. *wierzb*, *ślizg*, lub ubezdźwięcznień sekwencji składających się więcej niż z dwóch fonemów, por. *różdzka*), a także zjawisk fonologicznych zachodzących pomiędzy sąsiednimi wyrazami.

Pełna przejrzystość w czytaniu polegająca na tym, że jedna litera reprezentuje zawsze jeden fonem, cechuje 14 znaków polskiego alfabetu. Są to: A, Ć, E, F, H, J, L, Ł, M, Ń, O, Ó, P, T. Wymienione litery czyta się zawsze tak samo, bez względu na kontekst graficzny i fonologiczny.

Poprawne przeczytanie pozostałych liter polskiego alfabetu wymaga analizy najbliższego kontekstu graficznego, gdyż litery C, D, G, I, K, N,

¹⁵ Rozwiązanie to odbiega od przyjętego przez Steffen-Batogową, która głoski [ŋ] i [ŋ'] uznaje za warianty fonemu /n/, ale sama decyduje tę nazywa „wysoce arbitralną” (por. Steffen Batogowa 1975: 45).

¹⁶ Przyjmujemy jako podstawową tę realizację fonologiczną, która odpowiada regułom ogólnym. W omawianym wypadku uznajemy, że przedrostek *roz-* fonologicznie jest realizowany jako /roz-/ (por. *rozdzierać*, *rozżarzyć*) lub /ros-/ (por. *rozcierać*, *rozczesać*), choć fonetycznych realizacji może być więcej (por. [roź-], [roź-], [roś-], [roś-]). Zasady przechodzenia od reguł ogólnych do szczegółowych nie są trudne do opisanania, jednak nie wydaje się, aby w wypadku początkowej nauki czytania ich przyswajanie było niezbędne.

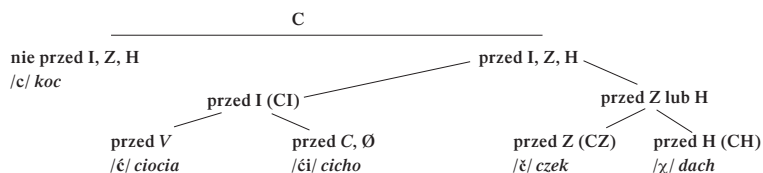
Tabela 2. Sposób czytania liter we współczesnej polszczyźnie

litera	grafem	{kontekst}	czytamy	przykład	wyjątki
a	a		/a/	mama	
ą	ą	ą {l} ą {t, c, cz, d, dz} ą {p, b} ą {ć, ci, dzi, dź}	/o/	wziął	
			/on/	kąt, pączek	
			/om/	kapać, rąbek	
			/oń/	kącie, mąci, sądzi	
			/oũ/	wąsy, jadą, bąk	Dąbska
b	b	b {T, Ø}	/p/	dziób, rybka	
			/b/	baba	
c	ch		/χ/	duch	tysiąc hektarowy
	ci	ci {V}	/ć/	ciemno	
		ci {C, Ø}	/či/	cicho, nici	cis
	cz	cz {D}	/ʒ/	liczba	
			/č/	czyn, czwartek	tysiąc złotych
	c		/c/	cały	
ć	ć		/ć/	ćma	
d	dzi	dzi {V}	/ʒ/	dzień	
		dzi {C, Ø}	/ʒi/	dziwny, siedzi	podziemny
	dz	dz {T, Ø}	/c/	ludzka, jedz	
			/ɕ/	rodzaj	nadzwyczajny
	dź	dź {T, Ø}	/č/	różdżka, gwóźdź	
			/ʒ/	dżem	nadżerka, skądże
	dź	dź {T, Ø}	/ć/	jeźdźca, jeźdź	
			/ʒ/	wiedźma	
	d	d {T, Ø}	/t/	kod, kładka	
			/d/	dom	
e	e		/e/	lek	
ę	ę	ę {l, l, Ø}	/e/	wzięli, wzięła, się	
		ę {t, c, cz, d, dz}	/en/	pręt	
		ę {p, b}	/em/	kępa	
		ę {ć, ci, dzi, dź}	/eń/	kręci	
			/eũ/	kęs	
f	f		/f/	fala	
g	gi	gi {V}	/g/	Gienek	biologia
		g {C, Ø}	/gi/	gitara, nogi	
	g	g {T, Ø}	/k/	stóg	
			/g/	gen	
h	ch	por. litera C			
	h		/χ/	hak	
i	dzi	por. litera D			
	ci	por. litera C			
	gi	por. litera G			
	ki	por. litera K			
	ni	por. litera N			
	si	por. litera S			
	zi	por. litera Z			
	i	{p, b, f, w, m, t, d, h, l, r} i {V}	/i/	radio	klient, miliamper
		{s, c, z, n, dz, k, g} i {V}	/Ø/	niebo	kanion, biologia
			/i/	szyi, igła, i	
j	j		/j/	jak	

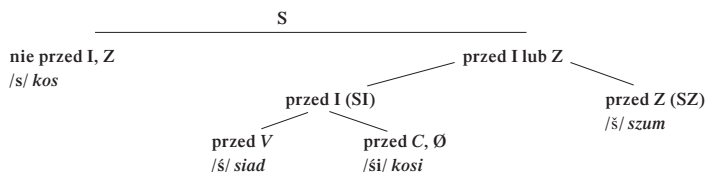
Tabela 2. cd.

litera	grafem	{kontekst}	czytamy	przykład	wyjątki
k	ki k	ki {V} ki {C, Ø} k {D}	/k/ /ki/ /g/ /k/	kiedy kino, loki także kot	Nokia
l	l		/l/	len	
ł	ł		/u/	łapa	
m	m		/m/	mama	
n	ni n	ni {V} ni {C, Ø} n {ci, é, dzi, dź, si, ś, zi, ź} n {s, sz, ś, z, ź, rz, ż}	/ń/ /ni/ /ń/ /ni/ /n/	niebo niski, koni beztalencie sens, anons noga	linia, Dania panislamizm
ń	ń		/ń/	koń	
o	o		/o/	dom	
ó	ó		/u/	wódka	
p	p		/p/	potok	
r	rz r	{T} rz rz {T, Ø}	/ś/ /ś/ /ż/ /r/	trze gorzka, uwierz wrze, drzemie rak	mierzi
s	si sz s	si {V} si {C, Ø}	/ś/ /si/ /ś/ /s/	siała siła, kosi szok sok	sinus
ś	ś	ś {D}	/ź/ /ś/	prośba ślimak	
t	t		/t/	tom	
u	u	{a, e} u	/u/ /u/	Europa, auto ul	nauka, Zeus
w	w	w {T, Ø} {T} w	/f/ /f/ /v/	staw, trawka twój, czwartek, świat worek	
y	y	y {Ø, V}	/j/ /y/	yeti, Boy byt	
z	cz dzi dz rz sz zi z	por. litera C por. litera D por. litera D por. litera R por. litera S zi {V} zi {C, Ø} z {T, Ø}	/z/ /zi/ /s/ /z/	ziemia zimno, kozi kóz, rozkład zaspa	beziemny
ż	dź ż	por. litera D ż {T, Ø}	/ś/ /ż/	każ, podwyższyć każe	
ź	dź ź	por. litera D ź {T, Ø}	/ś/ /ź/	groź źle	

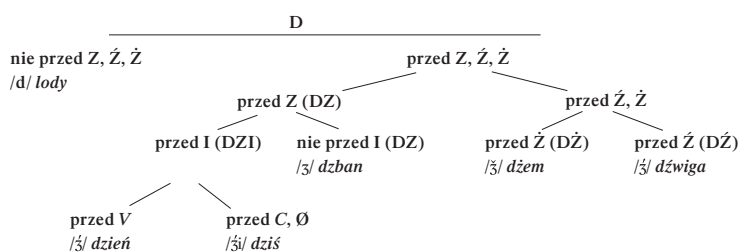
Rysunek 4. Sposób czytania litery C



Rysunek 5. Sposób czytania litery S



Rysunek 6. Sposób czytania litery D



R, S, Z, Ź i Ż – obok swej podstawowej funkcji – mogą wchodzić w skład grafemów złożonych. Sposób czytania liter składających się na grafemy złożone jest regularny, co prezentują rys. 4, 5 i 6. Określono na nich podstawowe wartości fonetyczne poszczególnych grafemów, nie ujęto natomiast sposobów czytania będących rezultatem działania reguł fonetycznych, takich jak ubezdźwięcznienia lub udźwięcznienia.

Po procesie analizy grafemicznej można stwierdzić, że przejrzyste w czytaniu są także monogramy C, R, S oraz digrafemy CH, SZ, DŹ. Pozostałe grafemy mają więcej niż jeden sposób przeczytania. Wśród nich można wymienić takie, których wymowa jest przewidywalna, i takie, których reprezentacji fonetycznej przewidzieć nie sposób. Te pierwsze w zasadzie (mimo wskazanych niżej wyjątków) są regularne,

tn. sposób ich odczytania można opisać za pomocą reguł, lub spójne, tzn. w pewnych kontekstach ich reprezentacja jest stała.

Regularne w czytaniu są grafemy oznaczające spółgłoski miękkie CI, SI, ZI, DZI (por. rys. 4, 5) oraz grafemy, które w polskim systemie alfabetycznym służą do oznaczania spółgłosek dźwięcznych. Wartość fonologiczna tych ostatnich w określonym kontekście, a mianowicie przed literami oznaczającymi spółgłoski bezdźwięczne lub w wygłosie absolutnym, ulega zmianie. Reguła jest następująca: grafemy B, G, W, D, DZ, DŹ, Z, Ź, RZ, Ź przed literą oznaczającą spółgłoskę bezdźwięczną lub na końcu wyrazu czytamy odpowiednio jako /p/, /k/, /f/, /t/, /c/, /č/, /s/, /š/, /ś/, por. *babka, stóg, ławka, kod, ludzka, jeźdźca, kózka, nóżka, twarz, maź*. Znaki spółgłosek bezdźwięcznych K, Ś, CZ czyta się na ogół zgodnie z ich wartością podstawową, choć pod wpływem dźwięcznego kontekstu prawostronnego może dojść do udźwięcznienia (por. *także, liczba, prośba*).

Reguły czytania litery U są bardzo skomplikowane (por. Steffen-Batogowa 1975: 85). Obok wartości podstawowej, takiej jak w wyrazach *Urszula, kula*, litera U może reprezentować fonem /u/, por. *autentyczny, Europa, dinozaur, holocaust, pauza, heureza, mauzoleum*. Możliwość ta dotyczy wyrazów zapożyczonych, często z cząstką *auto-* (por. *autoalarm, autobiografia, autochton, autograf, autokracja, automat, automatyzm, autonomia*) lub zakończonych na *-auta/-euta*, por. *aeronauta, akwanauta, kosmonauta, bioenergoterapeuta, farmaceuta*. W niektórych kontekstach połączenie litery samogłoskowej wraz z literą U czyta się tak jak w kontekście neutralnym, por. *pozauniwersytecki, nieubłagany, nauczyciel*. Oczywistym uwarunkowaniem tego sposobu czytania jest „szew morfologiczny” przebiegający w miejscu zestawienia dwóch liter samogłoskowych.

Za spójne można uznać litery E, A, które choć są realizowane na wiele sposobów (zwykle dwufonemowo), to mają uzasadnienie fonologiczne. Sposób wymowy samogłoskowych liter nosowych jest ściśle uzależniony od kontekstu prawostronnego. Na końcu wyrazu (w wygłosie absolutnym) litery nosowe realizowane są dyftongicznie jako połączenie samogłoski ustnej i nosowej półsamogłoski tylnej (por. *idą /idoũ/, idę /ideũ/*) lub pojedynczy segment zdenalizowany (por. *idę /ide/*). Przed literami L i Ł następuje denazalizacja (por. *wzięli, wzięła*). Przed zwartymi lub zwarto-szczelinowymi obowiązuje realizacja dyftongiczna: samogłosce ustnej (znazalizowanej pod wpływem prawostronnego kontekstu) towarzyszy nosowa spółgłoska półotwarta o takim samym

miejscu artykulacji jak następująca po niej zwarta lub zwarto-szczelinowa (por. *ząbek* /zombek/, *kąt* /kont/, *rączka* /rončka/, *pieć* /pjeć/, *ręka* /reŭka/). Przed spółgłoskami szczelinowymi pojawia się realizacja dyftongiczna (samogłoska ustna + nosowa półsamogłoska).

Literę Y czyta się zgodnie z podstawową wartością fonetyczną, a jedyne nacechowany kontekst, dodajmy – stosunkowo rzadki we współczesnej polszczyźnie – to nagłos lub litera samogłoskowa w kontekście lewostronnym. W tych sytuacjach litera Y reprezentuje /i/ (por. *Boy*, *Zamoyski*).

Znakiem najbardziej wielofunkcyjnym w polszczyźnie jest I. Sposób jego czytania jest ściśle uzależniony od kontekstu lewo- i prawostronnego. Między dwiema literami spółgłoskowymi litera I reprezentuje fonem /i/. Po literach Z, S, C, N, a przed inną literą samogłoskową, I jest jedynie znakiem miękkości poprzedzającej je litery spółgłoskowej (por. *zielony*, *cień*). Po pozostałych literach spółgłoskowych przed inną literą samogłoskową I reprezentuje fonem /i/ (por. *miedza*, *radio*). Pewne wątpliwości wiążą się ze sposobem czytania połączeń K, G z literą I oraz następującą po niej literą samogłoskową. Wymienione połączenia literowe mogą być czytane synchronicznie, por. [k]: *kiosk*, *makieta*, [g]: *Gienek*, *magiel*, lub asynchronicznie, por. [ki]: *Nokia*, *Kia*; [gi] *biologia*, *magia*. Wydaje się, że bez względu na sposób wymowy liter K i G w omawianych połączeniach ich status fonologiczny pozostaje niezmienny, gdyż wariantywność sposobu czytania nie prowadzi do zmiany znaczenia.

Litera N, jeśli następuje po niej I, ma wartość fonologiczną /ń/. Kontekstem nacechowanym jest także prawostronne sąsiedztwo szczelinowych (w wyrazach obcego pochodzenia), w którym N oznacza nosową tylną półsamogłoskę. Możliwa do zastosowania tzw. wymowa literowa pozwala ominąć tę regułę na początkowym etapie nauczania. Brak spójności cechuje sposób czytania sekwencji *-niV*. Wyraz *Mania* nie jest jednoznaczny, gdyż obydwie możliwości jego przeczytania – /mańa/ i /mańja/ – są równie prawdopodobne. Dopóki czytelnik na podstawie kontekstu lub rzeczywistości pozajęzykowej nie zorientuje się, o jakie znaczenie chodzi, nie będzie w stanie poprawnie przeczytać analizowanego wyrazu. Podobna uwaga dotyczy wyrazu *linie*, który odsyła do dwóch reprezentacji fonologicznych: /lińe/ (od *lin* lub *lina*) oraz /lińje/ (od *linia*).

W tekstach polskich można spotkać wyrazy, w których następuje naruszenie zwykłej odpowiedniości między postacią ortograficzną a wymową. Grafemy, które opisaliśmy dotychczas jako regularne i spójne w czytaniu, mogą wystąpić w nietypowych kontekstach. Mowa

o takich zbiegach liter, które na ogół odpowiadają jednej głosce, ale czasami każda z liter grafemu złożonego odpowiada właściwej głosce (np. *podzbiór*). Zwykle czytelnik musi dokonać oceny, czy ma do czynienia z digrafemem (jak w wyrazie *podział* /poʒau/) czy nie (jak w wyrazie *podziemny* /podźemny/), choć zdarzają się sytuacje, kiedy możliwe są dwa podziały słowotwórcze i dwie reprezentacje fonologiczne (por. *rozmarzać* /rozmażać/ i /rozmarzać/). Zbiegi liter, o których mowa, tworzą się na granicy morfemów, z których pierwszy zakończony jest na *c-* (*tysiąc-*), *s-* (*dys-*, *eks-*), *r-* (*intern-*, *kontr-*, *super-*), *d-* (*pod-*, *nad-*), oraz na granicy morfemów, z których drugi zaczyna się na *-z*, *-h*, *-ż*, *-ź*, *-i*. Oto przykłady takich realizacji, w których RZ, DŻ, DZ, DZI nie są grafemem złożonym, ale sekwencją monografemów: *superzałogant*, *superzespół*; *odżabienie*, *odżałować*, *odżegnować (się)*, *odżyć*, *odżywka*, *podżebrowy*; *nadzorca*, *nadzwyczajny*, *odzew*, *odznaka*, *odzwierciedlać*, *odzwierzęcy*, *odzwyczaić (się)*, *odżywka*, *podzamcze*, *podzwrotnikowy*; *nadziemny*, *odzipnąć*, *śródziemnomorski*¹⁷. Podobne morfologiczne uzasadnienie nietypowego czytania sekwencji „zi+C” wykazuje grafem ZI, który na zbiegu prefiksu i morfemu rdzennego nie jest dwuznakiem, por. *nieziszczalny*, *rozindyczyć się*, *zignorować*, *zilustrować*, *zintegrować*, *zintensyfikować*, *zinterpretować*, *zirytować*, *ziszczać się*. Za zupełnie wyjątkowe można uznać dwufonemowe realizacje liter CZ i CH, takie jak w wyrazach *tysiąc złotych*, *tysiąc hektarów*.

Podane reguły dotyczą wyrazów polskich. W tekście polskim mogą wystąpić wyrazy pisane według obcych wzorów ortograficznych. W wyrazach zapożyczonych możliwa jest zupełnie inna wartość polskiej litery (por. C czytane jako [k] w wyrazie *canoe*, G czytane jako [ʒ] w wyrazie *adagio* czy Z czytane jako [c] w wyrazie *pizza*) lub grupy liter (por. *fizis*, *genesis*, *katharxis*; *cirrus*, *cis*, *citroen*; *cosinus*, *eliksir*, *generalissimus*, *sinologia*, *stasimon*), a niektóre funkcjonują jako cytaty i są czytane zgodnie z regułami języka, z którego zostały zapożyczone, por. *anchois*, *baby-sitter*, *baseball*, *brie*, *cha-cha*, *cheeseburger*, *cinquecento*, *diesel*, *dossier*, *emploi*, *foyer*, *gros*, *image*, *jam session*, *recital*, *sherry*, *tournee*, *windsurfing*.

¹⁷ W niektórych słowach niestandardową realizację graficzną trudno współczesnemu użytkownikowi języka uzasadnić względami morfologicznymi, por. *marznąć*, *mierzić*, *Murzasi-chle*, *budżet*.

Obserwowane zależności w przechodzeniu od tekstu pisanego do tekstu mówionego charakteryzujemy dla czytania starannego. Wszelkie upodobnienia lub uproszczenia to procesy, które zachodzą automatycznie. Dziecko musi poznać wartość fonologiczną litery w kontekście neutralnym, a następnie – szczególnie dla liter stanowiących składnik grafemów złożonych – w niektórych kontekstach nacechowanych. Dla opanowania umiejętności czytania na poziomie podstawowym nie trzeba jednak uczyć, że wartość litery B w niektórych kontekstach oznacza [p], wartość fonetyczna litery Z w zakończeniu *-zmie* wynosi [ż], a przed literą oznaczającą spółgłoskę miękką bezdźwięczną – [ś] (por. *rozcierać*). Jeśli dziecko takie wyrazy jak *babka* czy *w organizmie* przeczyta, bazując na relacjach podstawowych, prawdopodobnie dotrze do znaczenia, gdyż mechanizmy fonetyczne, które tu zachodzą, uruchamiają się poza świadomością. Tym bardziej w początkowej nauce czytania i pisania (a może i w całym procesie nauczania) nie trzeba uwzględniać takich niuansów artykulacyjnych, jak zmiana wartości fonetycznej litery M przed F lub W (por. *emfaza*, *nimfa*, *tramwaj*), wymowa nosowych liter samogłoskowych w obustronnym sąsiedztwie miękkich (por. *pięść*) czy wymowa litery N przed S, C (por. *duński*, *słońce*). Na omawianym etapie nie wprowadzamy także informacji o wymowie mniej starannej, przy której pojawia się problem liter niemych (por. L w *rzemieślnik*, W w *krakowski*) lub wymowy fakultatywnej (por. *rozczesać* z wymową [rosčesać] lub [roščesać], *trzeba* z wymową [tšeba] lub [čšeba], *wewnątrz* z wymową [vevnoŋš] lub [vevnoŋč]).

Generalnie na podstawie pisowni można przewidzieć wymowę. Reguły, mimo że czasami dość rozbudowane, są jednoznaczne. Spójność rozumiana jako stałość sposobu wymawiania grupy liter w polszczyźnie jest znaczna. Miejsca wątpliwe dotyczą sposobu czytania sekwencji *-niV* (por. *linie*, *Dania*) oraz niektórych dwuznaków. Ich wymowa różni się w wyrazach rodzimych oraz w wyrazach obcych i na granicy morfologicznej (por. *cis*, *sinus*, *ziścić się*). Ponieważ nie każdy czytelnik jest w stanie ocenić, czy ma do czynienia z wyrazem rodzimym czy obcym lub z przedrostkiem, przechodzenie od reprezentacji ortograficznej do reprezentacji fonologicznej przy czytaniu tych wyrazów może niekiedy sprawiać problemy.

3.3.3. Reguły pisania, czyli od fonemu do litery

Zmiana kierunku rozważań, a więc uwzględnienie drogi od dźwięku do litery, niesie ze sobą zupełnie inne problemy. Sposoby oznaczania fonemów w polszczyźnie prezentuje tabela 3.

Pierwsza kolumna zawiera przyjęty przez nas zestaw fonemów współczesnej polszczyzny. Ponieważ niektóre fonemy wchodzą w skład dwufonemowych sekwencji, których zapis może się różnić (por. /e/ w wyrazach *tępa* i *tempa*), przed regułami dotyczącymi realizacji jednofonemowych w drugiej kolumnie podajemy – jeśli to konieczne – sekwencje dwufonemowe. Podobnie jak w tabeli 2, najpierw podajemy mniej typowe sposoby zapisu fonemów lub ich ciągów, na końcu dopiero – realizacje podstawowe (np. litera O na oznaczenie fonemu /o/). W wypadkach, gdy trudno stwierdzić, która realizacja jest bardziej typowa, stosujemy kolejność alfabetyczną (por. /em/, /en/). W kolumnie trzeciej podajemy sposoby odwzorowania graficznego danego fonemu (lub sekwencji fonemów), a w czwartej – przykłady ilustrujące omawianą regułę. Kolumna ostatnia zawiera najogólniejsze (dotyczące przede wszystkim przykładów podanych w tabeli, gdyż w innych wypadkach motywacja może być odmienna) komentarze wyjaśniające motywację pisowni (np. uzasadnienie słownikowe, stosowane jako ostatnie – jeżeli niemożliwe jest znalezienie innego, oznacza, że pisownię danego słowa należy zapamiętać w całości jako pewien wzorzec graficzny). Szczegółowe objaśnienia dotyczące pisowni w określonych kontekstach fonologicznych byłyby z jednej strony przybliżone, z drugiej zaś bardzo rozbudowane, dlatego z nich rezygnujemy. Są one zresztą formułowane dla potrzeb uczniów na dalszych etapach nauki w postaci zaleceń ortograficznych (np. kiedy słyszysz /š/ po *p, t, ch*, pisz *rz*).

Fonemy /g/ i /k/ oznaczane są w piśmie bądź monografemem, jak w wyrazie *kino*, bądź diagrafemem, jak w wyrazie *kiedy*. Reguła ich zapisu jest jednoznaczna: fonemy /g/ i /k/ zapisujemy odpowiednio jako GI i KI, chyba że następuje po nich fonem /i/. W tej sytuacji w zapisie ortograficznym rezygnuje się z dodatkowego oznaczenia miękkości, a fonemom miękkim odpowiadają litery G i K.

Fonemy /m/ i /n/ na ogół są łatwe do zapisania, jednak w ich wypadku sytuację komplikuje fakt, iż niekiedy stanowią one część dwuelementowych segmentów zapisywanych jedną literą samogłoskową Ę lub Ą, por. *kapać, pret, tępy*.

Tabela 3. Sposób zapisu fonemów we współczesnej polszczyźnie

fonem	slyszymy	piszemy	przykład	komentarz
/i/	/i/	i	igła	
/y/	/y/	y	byt	
/e/	/em/	ę	tępa	uzasadnienie słownikowe (również poniżej)
	/en/	em	tempa	
		ę	pręt	
	/eń/	en	klient	
	/eŋ/	ę	chęć	
		eń	leń	
/eŋ/	en	sens	motywacja morfologiczna	
/e/	ę	kęs		
	ę	wzięli		
e	e	lek		
/a/	/a/	a	mama	
/o/	/om/	ą	kapać	uzasadnienie słownikowe (również poniżej)
	/on/	om	kompot	
		ą	kąt	
	/oń/	on	konto	
	/oŋ/	ą	bądz	
		oń	koń	
/o/	on	nonsens	motywacja morfologiczna	
/o/	ą	kąsa		
	ą	wziął		
o	o	por		
/u/	/u/	ó	lód	motywacja morfologiczna
u	u	lud		
/p/	/p/	b	grób	motywacja morfologiczna
		p	potok	
/b/	/b/	b	baba	
/t/	/t/	d	kod	motywacja morfologiczna
		t	kot	
/d/	/d/	d	dom	
/k/	/k/	ki	kiedy	przed samogłoską inną niż /i/ przed samogłoską /i/
		k	kino, loki	
/g/	/g/	gi	nagie	przed samogłoską inną niż /i/ przed samogłoską /i/
		g	gitara, nagi	
/k/	/k/	c	cosinus	tylko w wyrazach obcych motywacja morfologiczna
		g	stóg	
		k	stok	
/g/	/g/	k	także	motywacja morfologiczna
		g	gen	
/c/	/c/	dz	powiedz	motywacja morfologiczna
		c	cały, piec	
/ʒ/	/ʒ/	dz	dzban	
/č/	/č/	dź	brydź	motywacja morfologiczna
		cz	mocz	
/ʒ/	/ʒ/	cz	liczba	motywacja morfologiczna
		dź	dżem	
/č/	/č/	dź	pędź	motywacja morfologiczna przed samogłoską inną niż /i/ przed /i/ przed spółgłoską i w wygłosie
		ci	zaciek	
		c	zacisk	
		ć	zaćm, nić	
/ʒ/	/ʒ/	dzi	dzień	przed samogłoską inną niż /i/ przed /i/ przed spółgłoską
		dz	dziw	
		dź	wiedźma	

Tabela 3. cd.

fonem	słyszemy	piszemy	przykład	komentarz
/f/	/f/	w w f	swój rów fala	po fonemie spółgłoskowym bezdźwięcznym ¹ motywacja morfologiczna
/v/	/v/	w	worek	
/s/	/s/	z s	kóz sok	motywacja morfologiczna
/z/	/z/	z	zaspa	
/ʃ/	/ʃ/	rz ż sz	trzeba też kosz	po fonemie spółgłoskowym bezdźwięcznym ²
/ʒ/	/ʒ/	ż rz	każe rzeka	motywacja morfologiczna motywacja historyczna
/ʂ/	/ʂ/	ź si s ś	gwóźdź siodło sidła ślimak, tatuś	motywacja morfologiczna przed samogłoską inną niż /i/ przed /i/ przed spółgłoską i w wygłosie
/ʐ/	/ʐ/	ś zi z ź	prośba Kazio Kazik kaźń	motywacja morfologiczna przed samogłoską inną niż /i/ przed /i/ przed spółgłoską
/χ/	/χ/	h ch	hak chata	
/m/	/em/ /om/ /m/	m	por. /e/ por. /o/ mama	
/n/	/en/ /on/ /n/	n	por. /e/ por. /o/ kona	
/ń/	/oń/ /eń/ /ń/	ni n ń	por. /o/ por. /e/ konie koni słońce, koń	przed samogłoską inną niż /i/ przed /i/ przed spółgłoską i w wygłosie
/r/	/r/	r	rak	
/l/	/l/	l	len	
/j/	/j/	j i y Ø	maj Maria yeti klient	w wyrazach obcych i niektórych nazwiskach uzasadnienie słownikowe
/ɥ/	/ɥ/	u ł	autem łapa, gwałtem	uzasadnienie słownikowe uzasadnienie słownikowe
/ũ/	/eũ/ /oũ/	en ę on ą	sens kęs, lęk nonsens wąs, bąk	w wyrazach obcego pochodzenia w wyrazach obcego pochodzenia

¹ Z wyjątkami, np. *brytfanna*.² Z wyjątkami, np. *pszenica*.

Dwufonemowe segmenty /oũ/, /eũ/ na ogół zapisujemy literami Ę, Ą, jednak w wyrazach obcego pochodzenia dla ich zapisu stosuje się litery EN, ON (por. *nonsens*).

Samogłoskowe fonemy /e/, /o/, oprócz realizacji podstawowej (por. *kot, kat*), mogą być zapisane literami Ę i Ą (*wzięli, wziął*). Kiedy występują w sekwencjach ze spółgłoskowymi fonemami nosowymi (/en/, /on/, /om/, /on/, /eń/, /oń/), mogą być zapisane na dwa sposoby: dwuliterową sekwencją (np. EN, ON) lub literami Ę, Ą (por. *tempo – tępo, kont: dopełniacz l. mn. od konto – kąt*). Reguły użycia jednego z wariantów graficznych są skomplikowane i trudne do zautomatyzowania. Pisownię dwufonemowych segmentów o strukturze VC zawierających fonem nosowy należy uznać za niespójną, ponieważ w wielu wypadkach, aby poprawnie dany wyraz zapisać, należy po prostu wiedzieć, jak to zrobić.

Fonemy /χ/, /u/ oraz /ž/ mają podwójną realizację graficzną, która – choć w wielu kontekstach pozostaje spójna (por. pisownię części -ów-, pisownię RZ po spółgłoskowych literach T, D, J, P, B, K, G, CH) – ze względu na znaczną ilość reguł, złożoną motywację oraz obecność wyjątków jest niezwykle trudna do opanowania.

Twarde bezdźwięczne spółgłoski /c/, /č/, /f/, /k/, /p/, /s/, /t/ mogą być zapisane na dwa sposoby: grafemem w funkcji prymarnej oraz grafemem w funkcji sekundarnej (odpowiednio: DZ, DŹ, W, G, B, Z, D). Wariantywność zapisu jest regularna: wynika z działania reguł fonologicznych i ma motywację morfologiczną (por. *trawa /trava/ : trawka /trafka/*). W realizacjach mniej starannych lub regionalnych, które nie należą do normy fonetycznej polszczyzny ogólnej i w związku z tym nie zostały uwzględnione w przyjętym modelu fonologicznym, głoska [č] może wystąpić w miejscach o jeszcze innej reprezentacji graficznej (por. *trzeba /čšeba/, podszewka /počšefka/, popatrz /popač/*).

Fonem /š/ ma trzy realizacje graficzne związane z wariantywnością zapisu dźwięcznego odpowiednika głoski [š] (por. *trzeba, też*). Podobna motywacja wiąże się z zapisem spółgłosek miękkich. Trzy możliwości realizacji graficznej fonemów /ć/, /ń/, /ś/, /ź/, /ż/ stanowią konsekwencję obecności w polskim systemie alfabetycznym grafemów równorzędnych CI–Ć, N–NI, Ś–SI, DŹ–DZI, Ź–ZI oraz działania reguł ich dystrybucji (por. *koń, konie, koni*). Fonemy bezdźwięczne mają czwartą realizację graficzną, związaną z działaniem reguł fonologicznych: mogą być zapisane literą odpowiadającą ich dźwięcznemu odpowiednikowi (por. *pędź, rozmroź*).

Fonemy /ʒ/ oraz /u/ mają dwie realizacje graficzne. W wypadku /ʒ/ wariantywny zapis związany jest z udźwięcznieniem głoski [č] przed spółgłoską dźwięczną (por. *liczba*), a w wypadku /u/ – z pochodzeniem wyrazu (w wyrazach pochodzenia obcego /u/ zapisujemy jako U, por. *Europa, auto, pauza*) oraz z motywacją morfologiczną (por. *nauczyć*).

Fonem /i/ może być zapisany na trzy sposoby lub może mieć realizację zerową. Mimo możliwości sformułowania pewnych reguł, pisownia ta nie jest spójna. Kiedy [i] słyszymy w nagłosie, wygłosie wyrazu lub w śródgłosie po samogłosce, piszemy J (por. *jaki, rozbij, ujma*), ale w polszczyźnie mogą trafić się takie wyrazy jak *yeti, Boy, mozaika*. Po literach spółgłoskowych (oprócz [s], [c], [z], po których pisownia wiąże się z wymową) pisze się I, por. *dioda, biologia, awaria*, jednak odstępstwem od tej zasady jest pisownia J po przedrostach zakończonych na spółgłoskę (por. *nadjechać, podjudzić, przedjutrzejszy*) oraz po części -zd (por. *zdjęcie*). Częstkę [ij] w śródgłosie zapisujemy zgodnie z wymową (por. *linijka*), ale możliwe jest nieoddawanie w piśmie analizowanego fonemu (por. *klient*).

W podsumowaniu można powiedzieć, że pisownia nastęrcza znacznie więcej problemów niż czytanie. Mniejsza jest spójność rozumiana jako stałość sposobu zapisu grupy fonemów, choć branie pod uwagę większych segmentów niż fonem łatwiej pozwala przewidzieć sposób zapisu danego słowa. Można wyróżnić następujące poziomy reprezentowania fonemów w piśmie:

1. poziom fonologiczny
 - 1.1. bezpośrednia odpowiedniość F–G: /dom/ → *dom*
 - 1.2. odpowiedniość regularna (ukontekstowana):
/ćma/ → *ćma*, /ćem/ → *ciem*
 - 1.3. odpowiedniość niespójna (nieprzewidywalna):
/kont/ → *kąt* lub *kont*
2. poziom morfologiczny: /łafka/ → *ławka*

Poziom fonologiczny oznacza możliwość zastosowania strategii zapisu opartej na rozpatrywaniu odpowiedniości między fonemami a grafemami. Obok relacji opartej na podstawowych odpowiedniościach można tu wyróżnić odpowiedniość regularną, polegającą na tym, że kontekst fonologiczny definiuje reguły, których należy użyć do reprezentacji fonemu, oraz odpowiedniość niespójną, która nie pozwala sformułować żadnych reguł i w której relacja F–G jest nieprzewidywalna: więcej niż jedna litera reprezentuje jeden fonem w tym samym kontekście. Z kolei

poziom morfologiczny dotyczy wyrazów, których pisownia wykazuje uzasadnienia morfonologiczne. Szczególną grupę stanowią tu homofony, w wypadku których wzięcie pod uwagę czynników morfologicznych zwykle pozwala wyeliminować wielość możliwości zapisu. Przykładowo, interpretacja wyrazu /maš/ może nastąpić jedynie w kontekście, a w zapisie ujednoznaczenie dokonuje się poprzez ortografię: *masz* (od MIEĆ), *maż* (od MAZACĆ), *marz* (od MARZYĆ).

3.4. Systemowe właściwości polszczyzny a nauka czytania i pisania

Analiza polskiego systemu językowego i ortograficznego pozwala rozważyć konsekwencje systemowych właściwości polszczyzny i jej systemu ortograficznego dla początkowej nauki czytania i pisania.

Dla rozpoczęcia nauki czytania i pisania istotne jest określenie tej jednostki języka, która może być w polszczyźnie najbardziej naturalna. Zdania na ten temat są podzielone: jedni twierdzą, że tą jednostką jest sylaba (por. Zakrzewska 1994: 58; Rocławski 1981: 139), inni – że jest nią wyraz (por. Cackowska 1984: 73; Wróbel 1979: 65). Wydaje się, że odpowiedź zależy od kierunku rozważań. Jeśli mówimy o mowie, za najmniejszą naturalną jednostkę można uznać sylabę, choć z powodów semantycznych – kluczowych przecież dla językowej komunikacji – będzie nią wyraz. Płynie stąd prosty wniosek metodyczny, aby naukę czytania zaczynać od jednosylabowych wyrazów. W piśmie delimitacja zewnętrzna (wydzielanie spacjami) za podstawową, najłatwiej uchwytną jednostkę języka pozwala uznać wyraz. Niewątpliwie nauka czytania i pisania będzie rozwijała świadomość fonemu jako jednostki językowej, gdyż podczas początkowej nauki dziecko zaczyna uświadamiać sobie segmentacyjną naturę pisma oraz reprezentacyjną funkcję litery.

Pewne cechy systemu językowego pozwalają przewidywać trudności związane ze stosowaniem niektórych metod nauki czytania i pisania. Spółgłoskowy charakter polszczyzny i zróżnicowanie struktury sylaby, szczególnie obecność zbiegów spółgłoskowych, mogą powodować trudności przy segmentacji fonologicznej. Istnienie zestrojów akcentowych może skutkować trudnościami w segmentacji wyrazów w piśmie. Fleksyjność polszczyzny, z którą wiąże się zmienność reprezentacji graficznej form jednego leksemu w tekście pisanym, dodajmy – bardzo znaczna

ze względu na mnogość morfemów związanych z deklinacją i koniugacją – sprawia, że mało efektywna wydaje się metoda globalna. Właściwości sylaby oraz ich liczba w wyrazie sprawiają, że sylaba w początkowej nauce czytania i pisania może pełnić rolę jedynie pomocniczą.

Analiza relacji między grafemem a fonemem pozwala stwierdzić, że przekonanie o fonetyczności polskiego pisma jest jednak przesadzone. Rzeczywiście polszczyźnie pisanej – w porównaniu z systemem pisma języka angielskiego czy francuskiego – bliżej do mówionej, jednak jednostek w pełni przejrzystych w obu kierunkach jest w języku polskim stosunkowo niewiele. Obustronna zgodność (zarówno dla relacji G–F, jak i dla relacji F–G) dotyczy zaledwie dwóch jednostek: /a/ ↔ A, /l/ ↔ L. Większość pozostałych grafemów jest regularna w czytaniu, choć ukontekstowana, tzn. poprawne przeczytanie wymaga analizy najbliższego kontekstu graficznego. Przy rozpatrywaniu relacji odwrotnej, czyli przy przechodzeniu od fonemu do grafemu, obok jednostek spójnych, takich jak /i/, /y/, /b/, pokażą grupę stanowią jednostki, których zapis nie zawsze jest przewidywalny (por. np. /i/ → J–I–Y–Ø, /on/ → A–ON–OM–OŃ, /u/ → U–Ó, /š/ → SZ–Ż–RZ).

W polszczyźnie (podobnie jak w innych pismach alfabetycznych) relacja *grafem* – *fonem* jest bardziej logiczna niż relacja *fonem* – *grafem*, co oznacza, że znając podstawowe zasady, łatwiej dany wyraz przeczytamy niż go napiszemy. Podstawowy problem użytkowników polszczyzny polega nie na tym, jak czytać wyrazy, które widzimy, ale jak zapisać wyrazy, które słyszymy. Wiedza o pisowni w polszczyźnie gwarantuje wiedzę o wymowie (choć i tu zdarzają się wyjątki), ale wiedza o wymowie nie gwarantuje wiedzy o pisowni. Ta właściwość polskiego systemu ortograficznego powoduje, że czytanie jest znacznie łatwiejsze niż pisanie. Dziecko polskie w dość krótkim czasie, gdy pozna podstawowe zasady korespondencji między grafemem a fonemem, jest w stanie interpretować głosowo tekst pisany, którego nie rozumie. Dla poprawnego odczytania większości wyrazów polskich wystarczą bardzo proste reguły, a jedynie niewielki procent wymaga pewnej świadomości morfologicznej (por. czytanie litery U). Opanowanie umiejętności pisania jest wprawdzie trudniejsze, jednak dla oddania struktury fonologicznej na poziomie powierzchniowofonologicznym także wystarczą stosunkowo proste zasady. Do zapisania komunikatu, który potem z powodzeniem i zrozumieniem może być odebrany przez odbiorcę, nie trzeba wiedzy o regułach morfonologicznych. Świadczą o tym zapiski małych dzieci (por. aneks 3).

Ze względu na obecność w polskim systemie graficznym grafemów złożonych w trakcie czytania potrzebny jest proces analizy grafemicznej. Czytający musi ogarniać wzrokiem więcej niż jedną literę. Dla nauki czytania i pisanie istotne może okazać się pytanie o to, ile miejsc obok (ile liter) trzeba widzieć, żeby właściwie odczytać wyrazy w języku polskim. Z naszej analizy wynika, że do poprawnego przeczytania polskich wyrazów potrzeba nie więcej niż cztery znaki w kontekście prawostronnym. Dla sposobu czytania istotne jest miejsce litery w wyrazie (pozycja wygłosowa, pozycja neutralna). Z tego powodu nauka czytania nie powinna koncentrować się na jednej literze, a na sekwencji liter. Ponieważ ważny jest kontekst głównie prawostronny (kontekst lewostronny istotny jest jedynie dla grafemów Y, I, U, W oraz RZ), nie należy zachęcać do czytania litera po literze, ale do ogarniania wzrokiem większych całości.

Cechy systemu ortograficznego, podobnie jak cechy systemowe języka, wpływają na świadomość językową i determinują percepcję. W języku rosyjskim są znaki czysto ortograficzne (znak twardy i miękki), które nie odnoszą się do dźwięku, tylko informują o cesze dźwięku oznaczanego literą poprzedzającą. W polskim systemie brak znaków specjalnych, ale podobną funkcję jak znak miękki w rosyjskim w polskiej notacji pełni litera I, która sygnalizuje modyfikację dźwięku poprzedzającego. Ponieważ ten sam znak oznacza samogłoskę, dzieci mogą mieć trudności ze zrozumieniem jego wielofunkcyjności i oderwaniem litery I od jej pierwotnej (pierwszoplanowej) funkcji.

W nauce czytania i pisanie można wyjść od fonemów i opowiadać, jak są one oznaczone w piśmie, albo można wyjść od znaków graficznych i dochodzić, do jakich dźwięków się one odnoszą. Drugi kierunek wydaje się bliższy doświadczeniom dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisanie i odpowiedniejszy ze względu na właściwości polskiego systemu pisma, w którym w relacji między systemem fonologicznym a ortograficznym obserwujemy wyższą przejrzystość i regularność dla czytania. Z drugiej strony ograniczenie nauki do rozpatrywania jedynie tego rodzaju relacji może prowadzić do negatywnych konsekwencji przy podejmowaniu nauki pisanie. Dzieci – przyzwyczajone do przejrzystości i regularności relacji G–F – mogłyby fałszywie odtwarzać relacje kierunku odwrotnego i stosować strategię fonologiczną. Z tego powodu wydaje się, że najbardziej efektywną metodą będzie łączenie nauki czytania i pisanie.

Podsumowanie

Rozważania nad cechami systemowymi polszczyzny i jej ortografii miały doprowadzić nas do odpowiedzi na pytanie, jakie metody nauczania wydają się (z punktu widzenia lingwistycznego) najwłaściwsze dla języka polskiego.

Jednostką językową w sposób najbardziej regularny reprezentowaną w piśmie jest wyraz. Oparcie pisowni na zasadzie morfologicznej sprawia, że relacja między grafemem a fonemem zyskuje na spójności, kiedy pod uwagę bierze się część znaczeniową – morfem, który w wielu wypadkach może stanowić jednosylabowy wyraz. Istota w miarę płynnego pisma alfabetycznego powoduje, że w toku nauki czytania i pisania korzystne jest współwystępowanie procesów analityczno-syntetycznych. Większa przejrzystość w relacji G–F niż F–G prowokuje oparcie początkowej nauki czytania na wzroku, jednak ze względu na sformułowany wyżej postulat łączenia nauki czytania z nauką pisania optymalne wydaje się stosowanie metod o charakterze funkcjonalnym, czyli łączenie czynników wzrokowych i fonetycznych.

Z przeprowadzonych rozważań wynika jeszcze jedna istotna dla początkowej nauki czytania i pisania konstatacja, a mianowicie, że obiektywnie istnieją jedynie opozycje fonologiczne. Są one oddawane przez pismo (por. opozycję nosowości i jej braku w wyrazach *kąsa* – *kosa* lub opozycję miękkości i jej braku w wyrazach *miały* – *mały*), jednak sposób ich interpretacji i – co za tym idzie – rekonstrukcja struktury fonologicznej, to kwestia dodatkowych założeń opisu i przyjęcia pewnej konwencji (por. /kɔsa/ – /kosa/ lub /koŭsa/ – /kosa/; /mj̥aũy/ – /maũy/ lub /m̥aũy/ – /maũy/).

W kolejnym rozdziale prześledzimy sposoby wprowadzania polskich dzieci w istotę pisma. Przedmiotem analiz będą współczesne poradniki metodyczne oraz elementarze, a celem – próba oceny stosowanych metod z punktu widzenia ich zgodności z właściwościami polskiego systemu językowego i ortograficznego.



4 Nauka czytania i pisania w polskich elementarzach

4.1. Rys historyczny

Współcześnie stosowane w polskiej szkole metody nauki czytania i pisania stanowią efekt wielu lat rozwoju i poszukiwań metody optymalnej¹. W historii polskiej szkoły stosowano metody alfabetyczne, syntetyczne i analityczno-syntetyczne w rozmaitych odmianach, przyjmując za punkt wyjścia różne jednostki językowe: literę, głoskę, sylabę i wyraz. Za najmniej efektywny sposób nauki czytania po polsku wypada uznać metodę alfabetyczną, w której dzieci rozpoczynały naukę od wyuczenia się alfabetu i nazw liter (*a, be, ce* itd.), a potem składały litery. Metoda ta dawała słabe efekty, gdyż dziecko nie dostrzegało bezpośredniego związku między znakiem graficznym a tym, co głośno czytało². Składanie liter przez dziecko nieznające ich wartości fonetycznej, ale znające ich nazwy, czyniło naukę czytania procesem niezwykle żmudnym. Jak podaje Stanisław Szober (1930: 11), który opisywał problemy polskich dzieci uczonych nauki czytania w przedwojennej szkole, dziecko wyraz *człowiek* czytało *ce-ze-te-ło = czło + wu-i-e-ka = wiek*. Wspominamy w tym miejscu o tej dawno zapomnianej metodzie, gdyż pewne jej pozostałości można odnaleźć w polskiej szkole do dziś (zob. p. 6.3.1).

¹ Czytelnik głębiej zainteresowany rysem historycznym dotyczącym polskich elementarzy i rozwoju nauki czytania i pisania w Polsce znajdzie informacje na ten temat w wielu publikacjach (por. Zborowski 1959; Wróbel 1975; Mrożkiewicz 1976; Bober-Pełzowska, Tuzimek 1992).

² Warto przypomnieć, że tę metodę w sposób groteskowy opisał Bolesław Prus w *Antku*. Bohater uczy się – bez wyraźnego rezultatu – czytać metodą alfabetyczną. Według wszelkiego prawdopodobieństwa (autor pominął ten szczegół ze względów cenzuralnych) uczy się alfabetu języka obcego (rosyjskiego), o czym nie jest poinformowany.

Status najpopularniejszego polskiego elementarza bez wątpienia przypada elementarzowi Mariana Falskiego³. Pierwsze wydanie *NAUKI CZYTANIA I PISANIA* ukazało się w 1910, a ostatnie – w roku 1975. Do dziś wydawane są jego reprinty. W międzyczasie elementarz przeszedł długą ewolucję pod względem edytorskim (operowanie kolorem, dobór ilustracji) i metodycznym (dobór tekstów, wersje elementarza dla dzieci wiejskich i miejskich, stosunek nauki czytania do pisania, metoda nauki). Pierwsze wydanie elementarza Falskiego z 1910 zaczynało się od całościowego rozpoznawania wyrazów. Potem Falski przeprowadził własne badania i w wydaniu z 1921 roku zrezygnował z tego etapu, od razu zaczynając od analizy literowo-fonemowej. Falski opracował podstawy stosowanej do dziś nauki czytania i pisania po polsku metodą analityczno-syntetyczną w odmianie wyrazowej (szerzej scharakteryzujemy ją w p. 4.2.2)⁴. Punktem wyjścia przy wprowadzeniu nowej litery było krótkie zdanie z nowym wyrazem, który podlegał analizie i syntezie literowo-głoskowej.

Spośród innych przedwojennych elementarzy wspomnimy podręcznik Józefy i Feliksa Rytłów oraz Juliusza Saloniego (Rytłowa, Rytel, Saloni 1937). Elementarz ten także bazował na metodzie analityczno-syntetycznej w odmianie wyrazowej. Wśród analizowanych jednostek językowych obok wyrazu pojawiła się w nim sylaba, a naukę czytania dzieci rozpoczynały od liter pisanych. Ich obecność na początkowym etapie sugeruje ścisły związek nauki czytania z nauką pisania.

W drugiej połowie XX wieku kontynuowano prace nad efektywnością nauki czytania i pisania. Jedną z ciekawszych propozycji był elementarz *NAUCZĘ SIĘ CZYTAĆ* Haliny Metery (1975). Autorka zastosowała w nim metodę barwno-dźwiękową nauki czytania, opartą na rozwijaniu słuchu fonematycznego i wizualizacji przy pomocy kartoników struktury fonetycznej wyrazów. Różnym typom głosek (samogłoskom ustnym i nosowym, spółgłoskom dźwięcznym i bezdźwięcznym, miękkim i twardym) odpowiadały w niej różne kolory⁵.

³ Marian Falski (1881-1974) był organizatorem oświaty, pedagogiem, ale nie metodykiem. Elementarz stanowił pracę uboczną z punktu widzenia ogółu jego działalności.

⁴ Na marginesie przypomnimy, że pierwszy polski elementarz oparty na metodzie analityczno-syntetycznej wyrazowej został opracowany w 1785 roku przez Onufrego Kopyńskiego z Inicjatywy Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych.

⁵ Elementarz Metery inspirowany był pracami Elkonina, który uważał, że przedmiotem działania dziecka w trakcie nauki czytania i pisania ma być dźwiękowy system języka. Jego eksperymentalny elementarz z 1961 roku zawierał obrazki, a pod nim kratki ilustrujące strukturę dźwiękową ilustrowanego wyrazu. Wśród proponowanych ćwiczeń było samodzielne układanie struktury dźwiękowej wyrazu przy użyciu koloru przypisanego poszczególnym typom głosek.

Dużą popularność zyskał, przyjęty do masowej produkcji w 1969 roku po tym, jak wygrał konkurs organizowany przez PZWS, elementarz LITERY Ewy i Feliksa Przyłubskich (pierwsze wydanie ukazało się w roku 1975, w pracy powołujemy się na wydanie dwudzieste pierwsze z 1995). Proponowana w nim metoda analityczno-syntetyczna w odmianie wyrazowej nie była nowością⁶, jednak Przyłubscy zaproponowali kilka nowych rozwiązań. Wprowadzili elementy metody globalnej (kilkanaście wyrazów do czytania na początku nauki) i barwno-dźwiękowej (odmienne kolory do oznaczania samogłosek i spółgłosek), od początku wprowadzali druk, a przez krótki czas w ćwiczeniach analityczno-syntetycznych stosowali sylabę jako fazę pośrednią między wyrazem a głoską.

Nazwa *elementarz* odnosi się do pierwszego podręcznika czytania. Dawniej elementarz był książką, dzięki której dziecko nawiązywało pierwszy kontakt z pismem. Elementarz współczesny już dawno ztracił swoje pierwotne znaczenie. Dziś dzieci nawiązują kontakt z pismem (i z książką) znacznie wcześniej. Elementarzem nazywa się szkolny podręcznik adresowany głównie do dzieci w klasie pierwszej⁷. Nie spełnia on już funkcji inicjującej, gdyż dzieci, które przychodzą do klasy pierwszej, znają większość liter. Poznają je w obowiązkowej klasie zerowej, która przygotowuje do czytania i pisania (por. PPWP 2000). Sześcioletki po rocznym przygotowaniu powinny rozpoznawać podstawowe litery i czytać poznane słowa o prostej budowie fonologicznej. Zmianę funkcji elementarza widać chociażby na przykładzie kolejności wprowadzanych liter. Kiedy elementarz był pierwszą książeczką do czytania, wybierano takie litery, które w miarę szybko pozwalały kodować polskie wyrazy. Przykładowo, w elementarzu Falskiego czy Przyłubskich z poznawanych w pierwszej kolejności liter M, A, K, O, T można ułożyć wiele prostych wyrazów, a nawet zdań: *mama, ma, kot(a), tata, Mama ma kota*

⁶ Stosował ją – jak wiemy – w swoim elementarzu Falski. W tym miejscu warto wspomnieć, że określenie stosowanej w obu elementarzach metody nie jest jednolite. W niektórych pracach mówi się o metodzie syntetyczno-analitycznej głoskowo-literowej, a w innych – o metodzie syntetyczno-analitycznej wyrazowej. Co więcej, obydwa określenia bywają stosowane wymiennie. Mrożkiewicz (1976), opisując metodę Przyłubskich, nazywa ją metodą wyrazową (s. 30) lub głoskowo-literową (s. 47). Ponieważ w obu elementarzach punktem wyjścia był wyraz, który podlegał analizie słuchowej i wzrokowej, i jedno, i drugie określenie wydaje się uzasadnione.

⁷ Można spotkać elementarze dla dzieci sześciolatków (por. Bojakowska, Duralaska-Macheta 2001; Kurpinowicz, Gutowska, Grębska 1996) i znacznie młodszych (por. Duralaska-Macheta, Janiak 2002), jednak funkcja tych książeczek istotnie odbiega od funkcji „prawdziwych” elementarzy.

itp. Obecnie kolejność liter w elementarzu nie jest już tak istotna. Na początku przypomina się zwykle wszystkie samogłoski, a bywa i tak, że w pierwszych czytanych tekstach występują niemal wszystkie podstawowe litery (por. Białobrzaska 1999a; Lorek, Jałowicz 2000).

Dzisiejsze zróżnicowanie materiałów edukacyjnych i pomysłów dydaktycznych na naukę czytania i pisanie to efekt zlikwidowania przed piętnastu laty monopolu państwowego na produkcję podręczników szkolnych⁸. Teoretycznie, dziś podręcznik może napisać i wydać każdy, kto czuje się na siłach. Lata 90. przyniosły uwolnienie od presji odgórnie narzuconego podręcznika i od jednolitości w zakresie postępowania dydaktycznego, ale wprowadzenie do wydawnictw szkolnych praw rynkowych spowodowało, że w ofercie wydawniczej można znaleźć elementarze różnej jakości, proponujące nowe rozwiązania – często bez podbudowy teoretycznej. Tylko niektóre spośród nich – jak oceniają specjaliści od nauczania początkowego (por. Więckowski 1995: 151) – mają klarowną koncepcję pedagogiczno-metodyczną.

Zmiana ilości dostępnych na rynku materiałów edukacyjnych nie dokonała zasadniczej zmiany w roli polskiego elementarza. W dalszym ciągu pozostaje on bardzo istotnym elementem procesu dydaktycznego, a o jego wyborze – przynajmniej w teorii – decyduje nauczyciel. Nauczyciele samokrytycznie oceniają własne umiejętności w zakresie świadomego i krytycznego odbioru podręczników i programów. Jak wynika z badań Jolanty Andrzejewskiej (2002), wybory nauczycieli nauczania przedszkolnego najczęściej opierają się na intuicji, zdaniu innych nauczycieli lub wydawców, wieloletnich przyzwyczajeniach lub na upodobaniach do określonej szaty graficznej, a jedynie 10% spośród nich wskazuje na ścisły związek wybieranych podręczników z realizowanymi celami. Rola elementarza w tradycji anglosaskiej jest inna niż w Polsce. Tam nie ufa się tak bardzo skomercjonalizowanym i sponsorowanym podręcznikom, a bardziej polega na indywidualnym nauczycielu lub grupie nauczycieli, którzy przygotowują własne materiały⁹. Mniejsza samodzielność polskich nauczycieli w tym względzie jest prawdopodobnie skutkiem wielu lat obowiązywania jednego programu i jednego podręcznika.

⁸ Drost (2002) podaje, że do 15.08.2000 roku liczba dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników przeznaczonych do kształcenia w kl. I-III wynosiła 223, z czego 98 zarejestrowano na poziom klasy I.

⁹ Trzeba zaznaczyć, że w Polsce także pojawiają się postulaty odejścia od podręcznikowej pracy na rzecz tekstów przygotowanych z uwzględnieniem specyfiki danej grupy (por. Jaszczyszyn 2005: 130).

Oceny dostępnej obecnie oferty wydawniczej można dokonać pod wieloma względami. Elementarze różnią się doborem wyrazów i tekstów, szatą graficzną oraz rozwiązaniami metodycznymi. Dla nauczycieli ważnym kryterium oceny będzie to, czy podręcznik jest w stanie zainteresować dzieci. Wartość elementarza można mierzyć jego nowatorstwem. Nas będzie interesować zgodność postulowanych metod z właściwościami polskiego systemu językowego i ortograficznego. Analizując spójność edukacji językowej na poziomie podstawowym, będziemy starali się znaleźć odpowiedź na następujące pytania: Jak się kształci umiejętność przyporządkowania wariantu pisanego wariantowi mówionemu? Jak się kształtuje pojęcia językowe? Jak się wyjaśnia problemy stwarzane przez polski system językowy?

4.2. Sposoby wprowadzania w istotę pisma

Zanim przejdziemy do omówienia dominującej w Polsce metody nauczania oraz analizy materiałów dydaktycznych, pokrótce zasygnalizujemy najważniejsze różnice zdań na temat początkowej nauki czytania i pisania.

4.2.1. Kontrowersje dydaktyczne

Początkowa nauka czytania i pisania po polsku budzi pewne kontrowersje wśród pedagogów i zainteresowanych tą problematyką przedstawicieli innych dyscyplin. Przykładowe dylematy dotyczą tego, czy czytania i pisania uczyć razem, czy lepiej wyjść od litery czy od głoski, uczyć metodycznie czy spontanicznie oraz kiedy zaczynać naukę czytania i pisania.

Wątpliwość w sprawie *łączenia nauki czytania i pisania* towarzyszy dydaktykom (nie tylko polskim¹⁰) od dziesięcioleci. Szober (1930: 9) opowiadał się za łączeniem nauki czytania i pisania, wskazując m.in. na rolę

¹⁰ Różnice stanowisk w tej kwestii można wskazać także w literaturze obcej. Przykładowo, Bosman i Orden (1997) stwierdzili, że czytanie nie jest najefektywniejszą drogą do nauki pisania, z kolei Gombert, Bryant i Warrick (1997) dowodzą, że łączenie nauki czytania i pisania pozwala dziecku wykorzystywać strategię analogii i uczyć się bez wiedzy eksplcytnej. Byrne (1998: 73) stwierdził, że pisanie jest niezbędne do tego, aby dziecko uchwyciło istotę pisma alfabetycznego.

motywacji. W nauce czytania stosunek dziecka do litery, oparty jedynie na wrażeniach wzrokowych, nazywał biernym. Wprowadzenie nauki pisania uaktywnia, według niego, emocje dziecka, gdyż urozmaica je o wrażenia ruchowe. Inni zwolennicy łącznego nauczania czytania i pisania powoływali się na wspólne dla obu czynności mechanizmy psychofizjologiczne (por. Cackowska 1984; Jakubowicz, Lenartowska, Plenkiwicz 1999) i na większą efektywność procesu nauczania (por. Bąk 1982). Bronisław Rocławski (1988, 1995) podkreślał, że oddzielanie pisania od czytania wpływa na obniżenie jakości pisania. Józef Mroźkiewicz (1976: 100) argumentował, że nauka pisania poprawia gramatyczną stronę mówienia, gdyż dziecko zaczyna zwracać uwagę na to, jak mówi, a nie tylko na to, co mówi. Regina Pawłowska (1995: 125) stwierdziła, że bez nawyku poprawnego pisania uczeń nie zrobi postępów w technice czytania.

Mimo tak wielu argumentów przemawiających za łączeniem nauki czytania i pisania, współczesna polska pedagogika wczesnoszkolna zaleca pisanie po śladach czytania (por. Wróbel 1979; Więckowski 1995). Sformułowanie to oznacza, że nauka czytania powinna nieznacznie poprzedzać naukę pisania. Przekonanie o rozłącznym nauczaniu czytania i pisania wspiera argument, że pisanie jako czynność syntetyczna powinna następować po analityczno-syntetycznym ujęciu całości, czyli czytaniu.

Kierunek postępowania metodycznego (*od litery do głoski* czy *od głoski do litery*) to kolejny dylemat polskiej dydaktyki wczesnoszkolnej. Przekazywanie wiedzy o relacji między literą a głoską może opierać się na percepcji wzrokowej (wtedy mówimy o toku dydaktycznym od litery do głoski) lub percepcji słuchowej (tok dydaktyczny od głoski do litery). Ścisłe wiąże się z tym *głoskowanie*, które we współczesnej dydaktyce wczesnoszkolnej oznacza często praktykowane wypowiadanie kolejnych głosek w słowach mówionych (analiza słuchowa), oraz *literowanie*, polegające na wymawianiu głosek odpowiadających kolejnym literom (analiza wzrokowa). Ponieważ terminy te nie zawsze są tak samo rozumiane, wymagają krótkiego komentarza.

Dla językoznawców literowanie oznacza wymienianie kolejnych nazw liter, np. w wyrazie *kura* = [ka]-[u]-[er]-[a], i w tym znaczeniu pojęcie to nie występuje w początkowej nauce czytania po polsku, choć – jak wspominaliśmy – taki tok postępowania charakterystyczny był dla metody alfabetycznej. W literaturze poświęconej nauce czyta-

nia i pisania pojęcia *głoskowanie* i *literowanie* są stosowane niejednolicie, często zamiennie. Głoskowanie nazywa się czytaniem literami (por. Maćkowiakowa 1958: 145) lub literowaniem (Rocławski 2000: 18) prawdopodobnie wtedy, gdy nieistotne staje się rozróżnienie obiektu zabiegów analitycznych (wyraz mówiony czy wyraz pisany), a chodzi jedynie o zwrócenie uwagi na samą strategię lub efekt czynności (wymawianie kolejnych głosek w izolacji, tak jak w wyrazie kura = [k]-[u]-[r]-[a]).

Jan Tokarski (1963) przestrzegał przed nadmiernym i przedwczesnym ufonetycznieniem w nauczaniu początkowym. Twierdził, że zanim nie zostaną utrwalone obrazy wzrokowe, należy bardziej ufać pamięci wzrokowo-ruchowej niż słuchowej. Podobny pogląd wyrażał Zdzisław Szkutnik (1979: 20-24), który krytykował czytanie tradycyjne za nadmierne ufonetycznianie. Irena Majchrzak (1995: 50) uważa, że umiejętność głoskowania jest raczej wynikiem czytania, a nie jego warunkiem. Jej zdaniem dziecko nie musi głoskować swego imienia, gdyż dokładnie nie wie, jak się je wymawia. To nie wymowa, ale zapis stanowi problem, dlatego w początkowej nauce czytania i pisania należy wychodzić od grafii.

Inny pogląd na ten temat ma Rocławski (1988, 1999, 2000). Jego zdaniem, początkowa nauka czytania i pisania powinna opierać się na licznych ćwiczeniach z zakresu syntezy i analizy głoskowej, gdyż ich opanowanie to warunek konieczny do rozpoczęcia nauki czytania i pisania. Rocławski (2000: 38) twierdzi, że dziecko musi umieć rozkładać wyrazy na fonemy bez patrzenia na litery, przy czym stanowczo krytykuje literowanie i głoskowanie, nazywając je pseudotechnikami (Rocławski 1999: 16). Ta krytyka w świetle zarysowanych wyżej poglądów może dziwić, gdyż postulowane przez Rocławskiego wymawianie głosek w izolacji jest właściwie czynnością głoskowania. Różnica dotyczy poprawności wymawiania. Rocławski odżegnuje się od artykulacji nieczystej, w której pojawiają się dodatkowe elementy wokaliczne, takie jak [y] przy głoskowaniu wyrazu *dom* jako *dy – o – my*.

Kolejne różnice dotyczą ogólnego podejścia do nauki czytania i pisania, a więc dylematu, czy *uczyć metodycznie czy spontanicznie*. Bardzo metodyczne podejście, z krok po kroku opisywanym sposobem postępowania, zalecają ci specjaliści, którzy opracowują metody nauczania (por. Rocławski 2000). Z drugiej strony w wielu pracach można spotkać poglądy przeciwne nadmiernemu umetodycznieniu. Majchrzak (1995) opowiada się za nauczaniem funkcjonalnym, zindywidualizowanym,

nastawionym na cel. Krytykuje zbyt dokładnie zdefiniowane procedury nauczania, dowodząc, że człowiek znacznie trudniej uczyłby się mówić, gdyby miał się stosować do porad metodyków. Majchrzak polemizuje z bardzo mocno zakorzenionym w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej przekonaniem, że dzieci w przedszkolu powinny mieć kontakt z wyrazami o prostej budowie fonetycznej. Podobne poglądy można spotkać w pracy Glenna i Janet Domanów (Doman, Doman 1992), którzy uważali, że ważna jest nie tyle metoda, ile skutek, i zachęcali, aby naukę czytania rozpoczynać nawet z dziećmi trzyletnimi.

Wiek, w jakim powinno się inicjować naukę czytania i pisanie, to ostatni dylemat dydaktyczny, który w tym miejscu chcemy zasygnalizować. Problem, *kiedy zaczynać uczyć*, związany jest z kwestią dostosowania metod nauczania do wieku. Obecne zalecenia są w tym względzie raczej zgodne: kontakt z pismem powinien zaczynać się jak najwcześniej. Halina Mystkowska (1977), prekursorka prac poświęconych nauce czytania i pisanie w przedszkolu, opisywała naturalne zainteresowanie dzieci w wieku przedszkolnym słowem pisanym i krytycznie oceniała opóźnianie i hamowanie tego procesu przez dorosłych. Podobne zdanie można spotkać w pracach współczesnych pedagogów (por. Kamińska 1999: 15). Na wczesnym kontakcie z pismem opiera się metoda Majchrzak (1995).

4.2.2. **Metoda analityczno-syntetyczna w odmianie wyrazowej**

Najogólniej należy powiedzieć, że w Polsce w nauce czytania i pisanie dominuje metoda analityczno-syntetyczna w odmianie wyrazowej. Oznacza to, że podstawą analizy (wzrokowej lub słuchowej), a następnie syntezy, jest wyraz zawierający poznawaną literę lub głoskę. Metoda analityczno-syntetyczna w odmianie wyrazowej rozpowszechniła się wraz z odkryciem związku między sposobem nauczania a rozumieniem. Odkąd stwierdzono, że czytanie litera po literze utrudnia proces rozumienia, zaleca się naukę sposobem wyrazowym (por. Jakubowicz, Lenartowska, Pleniewicz 1999: 27-28; Więckowski 1995: 146).

W niektórych elementarzach czynności analityczno-syntetyzujące wzrokowe dominują nad słuchowymi (mówi się wtedy o metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze wzrokowym), w innych analiza i synteza słuchowa dominuje nad wzrokową (metoda analityczno-syntetycz-

na o charakterze fonetycznym). Bez względu na to, czy punktem wyjścia w danym podręczniku jest litera, jak np. w elementarzu Mariana Falskiego (1977) lub Joanny Białobrzeskiej (1999a), czy głoska, jak w elementarzu Heleny Metery (1975) lub Marii Lorek (1993a), większość elementarzy proponuje ćwiczenia zarówno na analizę słuchową (głoskową) wyrazu mówionego, jak i wzrokową (literową) wyrazu napisanego¹¹.

Metodocy pedagogiki wczesnoszkolnej wyróżniają trzy etapy nauki czytania: etap I (przygotowawczy), który polega na rozwijaniu podstawowych funkcji psychofizycznych, etap II (elementarzowy), czyli czas wprowadzania liter, i etap III (poelementarzowy), w którym następuje automatyzacja techniki czytania. Ćwiczenia w analizie słuchowej (nazywanej też analizą fonemową lub fonetyczną) zaczynają się na etapie I, ale ich rola wzrasta na etapie II. Na etapie przygotowawczym, określanym także jako etap przedliterowy, rozwija się gotowość do czytania i pisania. Po trzech etapach nauka czytania i pisania nie kończy się, ale jest systematycznie rozwijana.

Ćwiczenia z analizy fonetycznej polegają na słuchowym wyodrębnianiu głosek w wyrazie. Najczęstszym typem takich ćwiczeń jest wymawianie wyrazu i podejmowanie decyzji, gdzie dana głoska się znajduje. Na początku szuka się głosek nagłosowych i wygłosowych, a wraz ze zwiększaniem się uczniowskiej wrażliwości słuchowej zwiększa się poziom trudności: szukana głoska może wystąpić w dowolnym miejscu w wyrazie. Często ćwiczenia w analizie fonetycznej wzmacnia się wrażeniami wzrokowymi: struktura fonetyczna analizowanych wyrazów jest wizualizowana przez zastosowanie kratek lub kartoników (często dwukolorowych dla różnicowania spółgłosek i samogłosek, por. Janus, Waluś 2001a, lub do ukazania tożsamości fonetycznej pewnych znaków, por. Rejniak 1999) odpowiadających liczbie głosek. Dzieci przeliczają głoski w danym wyrazie i układają schemat okienkowy lub analizują gotowy schemat pod wyrazem podstawowym, określając przy tym miejsca znanych już głosek w analizowanym wyrazie i wyodrębniając głoskę nową. W toku postępowania metodycznego przy wprowadzaniu nowej litery wiele elementarzy postępuje według następującej zasady: prezentacja całego wyrazu (*łabędź*), podział na sylaby (*ła-będź*), podział na głoski (*ł-a-b-ę-dź*) i ponowna prezentacja

¹¹ Przykładem elementarza nietypowego pod tym względem jest podręcznik *Ja, ty i świat* (Stawińska 1999a-d). Naukę w klasie pierwszej rozpoczyna się od czytania prostych zdań (np. „To dom. A to co? Ja i ty”) i preferuje się prezentowanie wyrazów w całości. Liczenie głosek i liter pojawia się dopiero wtedy, gdy są wprowadzane grafemy złożone.

całego wyrazu (por. np. Białobrzeska 1999b, c; Laskowska, Małkowska-Zegadło 1999a; Malczewski, Czerniawska 1995a).

W poszczególnych elementarzach proponuje się różny stopień nasilenia ćwiczeń analitycznych: ogranicza się je tylko do początkowego etapu (por. Malepsza 1995), wprowadza na początku i kontynuuje (por. Krzyżanek, Ciseł 2002a) albo stosuje się dopiero przy wystąpieniu rozbieżności między mową a pismem (por. Bober, Brandt-Konopka 1994a, Stawińska 1999a-d).

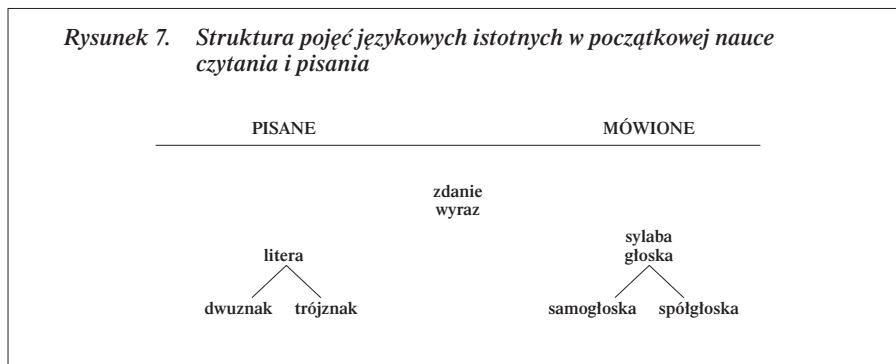
Obok najbardziej rozpowszechnionej metody analityczno-syntetycznej w odmianie wyrazowej w Polsce stosuje się także inne sposoby nauczania. Wśród bogactwa propozycji dydaktycznych istnieją takie, które – bazując na metodzie analityczno-syntetycznej – podstawą analizy czynią sylabę (por. Bober, Brandt-Konopka 1994a; Borowiak 1997), oraz takie, które całkowicie zrywają z tradycją (por. Majchrzak 1995).

4.2.3. Pojęcia językowe w nauczaniu początkowym

Nauczanie początkowe powinno odbywać się bez terminów, ale musi też dawać spójne i logiczne podstawy do świadomej nauki na wyższych poziomach edukacji. Szczególnie istotne na tym etapie nauki są pojęcia służące do odróżniania elementów języka, takie jak *zdanie*, *wyraz*, *sylaba*, *głoska*, *litera*. Należy zaznaczyć, że pojęcia nie występują w izolacji, ale tworzą siatkę pojęć, budują pewną strukturę pojęciową. Jak podkreślają psycholodzy, ułatwia to, a właściwie umożliwia rozumienie otaczającego świata, gdyż dzięki tzw. pojęciom rodzajowym zdobywana wiedza jest porządkowana i hierarchizowana, a nowe informacje przyjmowane są przez pryzmat posiadanej już wiedzy (por. Kielar-Turska 2001: 57-58; Tinker 1980: 16-17).

Pojęcia językowe wspomagające naukę czytania i pisanie tworzą jasną strukturę. Zasadniczy podział dotyczy wyróżnienia jednostek mowy i pisma: jednostką mowy jest głoska, a jednostką pisma – litera. Na kolejnym szczeblu podziału pojawiają się pojęcia podporządkowane jednostkom nadrzędnym: samogłoski i spółgłoski to typy głosek, a na przykład dwuznaki czy trójznaki to określenia dotyczące pisma. Do jednostek mowy należy sylaba, choć trzeba zauważyć, że wtórnie wyodrębnia się ją w piśmie. Binarny podział na jednostki mowy i pisma traci swą przejrzystość w wypadku pojęć *zdanie* i *wyraz*. Wyrazem czy zdaniem

Rysunek 7. Struktura pojęć językowych istotnych w początkowej nauce czytania i pisania



nazywa się jednostki języka funkcjonujące zarówno w odmianie pisanej, jak i mówionej (por. rys. 7).

Zalecenia dotyczące sposobu kształtowania interesujących nas pojęć prześledziliśmy we współczesnych poradnikach metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli nauczania początkowego (por. Bober, Brandt-Konopka 1994b; Malczewski, Czerniawska 1995b; Obrębska, Ordakowska 1995; Laskowska, Okieńczyc 1997; Łukasik 1990, red.; Matejuk, Kabat 2000a,b; Krzyżanek, Ciseł 2002b), a ich realizację w elementarzach oraz – pomocniczo – w ćwiczeniach do nich¹². W tym miejscu należy zaznaczyć, że interesowały nas głównie te poradniki metodyczne, które nie ograniczały się do podpowiedzi natury dydaktycznej i nie zawierały jedynie rozkładu materiału lub konspektów lekcji (por. Białobrzeska 2001). Koncentrowaliśmy się na pracach, które miały ambicje szersze: zawierały opartą na podbudowie teoretycznej wykładnię koncepcji dydaktycznej. Można w nich znaleźć informacje nie tylko o przyjętych rozwiązaniach, ale i uzasadnienia tych rozwiązań.

Wszystkie badane poradniki metodyczne zalecają kształcenie pojęć *litera*, *głoska*, *samogłoska* oraz *spółgłoska*. Niemal w każdym analizowanym poradniku znajdują się zapisy dotyczące kształtowania pojęć *zdanie*, *wyraz* i *sylaba*. Zaleca się ćwiczenia na wyróżnianie, analizę i syntezę sylab, wyrazów i zdań, choć funkcja tych ćwiczeń i ich natężenie różnią się w poszczególnych propozycjach. Przykładowo, sylaba w elemen-

¹² Zeszyty ćwiczeń nie podają gotowych rozwiązań. Sposób ich uzupełnienia zależy od nauczyciela, dziecka, czasem rodziców. Z kolei w elementarzu koncepcja kształcenia jest zwykle bardziej czytelna.

tarzach Zofii Rejniak (1999, 2001a-b) jest bardzo istotnym elementem ćwiczeń na etapie początkowym. Wizualizacji za pomocą kratek podlega struktura sylabowa oraz sylabowo-głoskowa wyrazu. W elementarzach Reginy Laskowskiej i Hanny Małkowskiej-Zegadło (1999a-c, 1999d) analiza rozpoczyna się od prezentacji całego wyrazu, rozpisanego następnie na głoski. Podczas syntezy dzieci łączą głoski w sylaby, a następnie sylaby – ponownie w wyraz. Z kolei w elemencie Renaty Janus i Jadwigi Waluś (2001a-d) w ćwiczeniach na początkowym etapie sylaba w ogóle nie jest eksponowana. Dominuje tu synteza i analiza głoskowa.

Pojęcia *głoska* i *litera* są podstawowymi jednostkami metodycznymi w nauce czytania po polsku i można je uznać za pojęcia kluczowe dla świadomości językowej dziecka. *Samogłoska* i *spółgłoska* funkcjonują jako pojęcia wspomagające, a ich rola bywa różna w zależności od szczegółowej koncepcji dydaktycznej przyjętej przez autorów elementarzy. Pojęcia samogłoski i spółgłoski są bardzo istotne w metodzie dźwiękowo-barwnej (por. Metera 1975), w której podstawę analizy stanowi budowa fonetyczna wyrazów, a poszczególnym typom dźwięków przypisuje się odpowiednie kolory. Pojęcia samogłoski i spółgłoski pojawiają się również w procesie dydaktycznym opartym na tych elementarzach, w których kolor nie pełni funkcji wspomagającej.

We wszystkich materiałach adresowanych do nauczycieli nauczania początkowego interesujące nas pojęcia zostały zdefiniowane zgodnie z przedstawionym wyżej, ukształtowanym na gruncie lingwistyki znaczeniem. Wszyscy autorzy odnoszą głoskę do mowy, a literę do pisma. O ile jednak na pewnym poziomie ogólności definicje są podobne, o tyle w szczegółowych rozwiązaniach pojawiają się rozbieżności. Widać je w sposobie wyjaśniania istoty wieloznaków oraz – szczególnie – w sposobie definiowania pojęć *samogłoska* i *spółgłoska*.

Dwuznak lub trójznak jest graficznym odpowiednikiem głoski, a żadna jego część sama (w danym kontekście) nie odnosi się do żadnej głoski. Tradycyjnie *dwuznakiem* lub *trójznakiem* nazywa się dwie lub trzy litery odnoszące się do jednego dźwięku. Wspominaliśmy, że nietradycyjnie literę definiuje Rocławski (por. p. 1.3), który literą nazywa także dwuznaki NI, ZI, RZ oraz trójznak DZI. To zróżnicowanie w sposobie definiowania pojęcia litery wydaje się mieć znaczące konsekwencje dla świadomości językowej dzieci. Pojęcie dwuznaku pozwala dziecku wyraźniej dostrzec funkcję i wieloelementowość pewnych ciągów znaków. Przy definiowaniu litery jako znaku głoski mocniej akcentuje

się relację między znakiem pisanym a mówionym, ale takie rozwiązanie to pułapka: w polszczyźnie pisanej jest wiele niejasnych, niejednoznacznych relacji (przyjęty zestaw liter jest więc arbitralny) i ściśle trzymanie się odpowiedniości *litera – głoska* musi na jakimś etapie powodować trudności dydaktyczne. Ponadto trzeba podkreślić, że Rocławski postuluje kształcenie pojęć innych niż mają dorośli użytkownicy języka. Proponowane przez niego na etapie edukacji wczesnoszkolnej pojęcie litery i alfabetu musi zostać zrewidowane w trakcie nauki szkolnej.

Powróćmy do tradycyjnej definicji dwuznaku. Okazuje się, że nawet wtedy, kiedy punktem wyjścia czyni się tę samą definicję, sposób kwalifikowania pewnych ciągów znaków graficznych jako jednostek funkcjonalnych nie jest niejednolity. Joanna Białobrzeska (1999a: 168) wyróżnia litery (np. Z, S), zmiękczenia (np. Ć, CI) i dwuznaki (SZ, CZ, RZ, CH, DZ, DŻ, DŹ). Termin *dwuznak* wydaje się tu zarezerwowany dla tych połączeń liter, które odnoszą się do jednego dźwięku i których – w przeciwieństwie do ciągów typu CI – nie można zapisać monografemem. Anna Czochra i Irena Tarkowska (1995: 75) akcentują „dwuznakość” połączeń SI, CI, NI, ZI przed samogłoską, a Maria A. Szymańska (2000a: 3) dwuznakiem nazywa również połączenia innych liter spółgłoskowych z I (np. WI).

Niezgodnie z definicją ukształtowaną na gruncie lingwistyki w poradnikach metodycznych i pracach adresowanych do nauczycieli nauczania początkowego funkcjonują pojęcia *samogłoski* i *spółgłoski*. Przesunięcia terminologiczne najprawdopodobniej nie są zamierzone ani uświadamiane, gdyż dokonują się niejako w ukryciu. Wszędzie tam, gdzie pojawiały się definicje *explicite*, samogłoski i spółgłoski były definiowane jako typy głosek, dopiero analiza sposobu funkcjonowania tych terminów w kontekście pozwala wskazać użycia nietypowe, takie jak:

- /1/ „uczeń poznaje głoski *u, ó*” (Krzyżanek, Ciseł 2002b: 35);
- /2/ „[...] spółgłoski miękkie ze znakiem diakrytycznym” (Jakubowicz 1996: II);
- /3/ „[...] w obu programach nie przewidywano [...] wprowadzenia głosek ze znakiem zmiękczenia, np. *ń, ź, ć, ś* oraz samogłoski «ó»” (Kamińska 1999: 39);
- /4/ „W częściach CZYTAM i PISZĘ wprowadza się najpierw wszystkie samogłoski: *a, o, i, e, u, ó, y, a, e*, na podstawie analizy głoskowej wyrazu” (Matejuk, Kabat 2000a: 13);
- /5/ „Wyszukanie wyrazów posiadających głoskę «dź» lub głoskę «dzi»” (Łaskowska, Okieńczyc 1997: 129);

- /6/ Uczeń: „Rozumie dwa sposoby zapisu miękkiej głoski «ś». Rozumie podwójną rolę samogłoski «i»” (Matejuk, Kabat 2000b: 76);
- /7/ „Zna spółgłoski z i n oraz zmiękczone znakiem diakrytycznym ś i ć. Stosuje je w mowie i w piśmie” (Korzańska, Mreńca 2000b: 84).

Powyższe przykłady świadczą o zbyt silnym powiązaniu litery z głoską, a ściślej – o wyróżnianiu głosek na podstawie ich standardowej reprezentacji ortograficznej. Głoskę odnosi się tu do bodźców wzrokowych (w przykładzie /2/ – głoski ze znakiem diakrytycznym, w przykładzie /3/ – ze znakiem zmiękczenia, w przykładzie /7/ – spółgłoski zmiękczone znakiem diakrytycznym), a zróżnicowanie graficzne stanowi podstawę wydzielenia różnych głosek (głoski *u* i *ó*; *dź* i *dzi* – przykład /1/ i /5/). Cytat /6/ dotyczy sposobów oznaczania miękkości w polszczyźnie: rolę sylabotwórczą [i] obrazuje w tym poradniku wyraz *starsi*, a rolę zmiękczącą – wyraz *siatkówka* (Matejuk, Kabat 2000b: 86). Nazwanie w drugim wyrazie I samogłoską dowodzi, że samogłoską i spółgłoską określa się nie tylko pewne typy głosek, ale także litery, które odpowiadają tym głoskom w typowych sytuacjach. Ponadto w jednym źródle nierzadko można spotkać obydwa znaczenia omawianych terminów: węższe, ściślej oddzielające głoski od liter, i szersze, nazywające litery samogłoskami lub spółgłoskami. Przykładowo, w poradniku metodycznym Haliny Matejuk i Katarzyny Kabat (2000a) czytamy o konieczności uświadamiania dzieciom, że jedną głoskę [u] można zapisać dwiema literami: *ó* i *u* (s. 76), ale na tej samej stronie autorki piszą o odróżnianiu głosek i liter *ó* i *u*. Cytat /7/ zawiera błąd rzeczowy (spółgłoski miękkie nazwane są zmiękczonymi¹³) i zawiera niezrozumiały postulat dydaktyczny, aby dzieci stosowały pewne głoski w mowie.

Niezręczności sformułowań takich jak „samogłoski *ó* i *u*” można by potraktować jako niefortunność stylistyczną, tym bardziej, że – jak podkreślaliśmy – definicje analizowanych pojęć w poradnikach metodycznych są poprawne. Przesunięcia terminologiczne dotyczące *samogłoski* i *spółgłoski* można z kolei wyjaśnić dążeniem do ekonomii. Nazywanie liter samogłoską lub spółgłoską jest rozwiązaniem bardzo wygodnym dla użytkowników języka. Odnoszenie pojęć *samogłoska* i *spółgłoska* nie tylko do dźwięków, ale i liter, które reprezentują te dźwięki w typowych sytuacjach, jest bardzo rozpowszechnione w po-

¹³ Autorki posługują się tym sformułowaniem częściej (por. „wprowadzenie spółgłoski zmiękczonej *ś*, *ś*” (Korzańska, Mreńca 2000b: 65).

tocznej świadomości (por. Awramiuk 2004a). Zamiast *litera oznaczająca spółgłoskę [v]* prościej jest powiedzieć *spółgłoska „W”* i takie sformułowanie jest pewnym skrótem myślowym.

Próby wyjaśniania powodów nieprecyzyjnego posługiwania się terminami mogą stanowić usprawiedliwienie jedynie wtedy, gdy nie wywołują żadnych negatywnych konsekwencji. W wypadku analizowanych poradników metodycznych tak nie jest, gdyż zaobserwowane przesunięcia terminologiczne znajdują swe odbicie w elementarzach. W tych, w których pojawiają się komentarze odautorskie, nieprawidłowości widać w definicjach i poleceniach. Przykładowo, w podręczniku *ASY Z PIERWSZEJ KLASY* (Bober-Pełzowska i in. 2000b) autorzy „wyjaśniają” (znaki „!” moje – E. A.): „A, o, e, i, u, ó, y, ą, ę – to samogłoski (!). B, z, k i pozostałe głoski (!) alfabetu – to spółgłoski” (s. 30). Przy ćwiczeniach autorzy proszą: „Zwróć uwagę na różnicę w wymawianiu głoski (!) *c* na początku wyrazów: *co* – *cio*cia, *cebula* – *cień* [...]” (s. 65). Komentarze odautorskie w elementarzach są jednak stosunkowo rzadkie, a sposób operowania pojęciami językowymi przez autorów elementarzy można zrekonstruować na podstawie proponowanych ćwiczeń w analizie i syntezie wzrokowo-słuchowej. Obserwacja stosowanych we współczesnych elementarzach strategii objaśniania rozbieżności struktury dźwiękowej i graficznej wyrazu dowodzi, że zbyt ściśle powiązanie pojęć *litera* i *głoska* prowadzi do błędów merytorycznych, które uniemożliwiają dziecku przeprowadzenie prawidłowego rozumowania dotyczącego relacji między fonemem a grafemem.

4.2.4. **Wizualizacja relacji między literą a głoską w elementarzach**

Kształcenie pojęć językowych w nauczaniu początkowym jest procesem rozłożonym w czasie i najpierw dokonuje się w ramach analizy i syntezy słuchowej i wzrokowej, a trochę później – w trakcie nauczania ortografii. Dzieci nie uczą się pojęć poprzez przyswajanie definicji, ale poprzez obserwację i samodzielne myślenie (np. wyciąganie wniosków, uogólnianie). Kluczowy dla kształtowania świadomości pojęcia *głoski* i *litery* jest moment wprowadzania dziecka w specyfikę polskiego systemu ortograficznego, czyli zapoznawania go z różnicami między wymową a pisownią. Jak wiemy, mogą one dotyczyć rozbieżności struk-

tury dźwiękowej i graficznej wyrazu, czyli niezgodności liczby liter z liczbą głosek (np. *szafa, ciocia, dzień*), różnicy funkcjonalnej, czyli zaburzenia odpowiedniości między literami a głoskami (np. *ławka, babka, jeź*), oraz połączenia obu wymienionych sytuacji, czyli rozbieżności struktury dźwiękowej i graficznej wyrazu, której towarzyszy różnica funkcjonalna (np. *ząb, pędzel, trąbka*). Każdy z tych wypadków niezgodności między wymową a pisownią niesie ze sobą trochę inne problemy metodyczne, a sposób, w jaki wyjaśnia się podstawy polskiego systemu ortograficznego, ma olbrzymie znaczenie dla kształtowania świadomości językowej dziecka.

Podstawową rolę w kształtowaniu świadomości językowej na początkowym etapie nauki czytania i pisanie odgrywa sposób wizualizacji relacji między literą a głoską. Szczegółowe rozwiązania w tym zakresie różnią się w poszczególnych elementarzach. Może to być m.in. modelowanie struktury wyrazu za pomocą kretek (np. Czochra, Tarnowska 1995) lub specjalnego zapisu, tak jak w wyrazie *k-o-ni-e* (np. Malczewski, Czerniawska 1995a), zestawienie obok siebie analizy słuchowej i wzrokowej (np. Laskowska, Małkowska-Zegadło 1999a; Szymańska 2000a), obrazowanie wieloskładnikowości dwuznaków poprzez dzielenie kratki przerywaną linią (np. Karaszewski i in. 2000a-c; Szymańska 2000a) lub kolorystyczne różnicowanie kretek odpowiadających poszczególnym typom głosek (np. Grabowska, Kołakowska, Perło 1997a-c). Obserwacja szczegółowych rozwiązań w tym zakresie pozwala poddać je wartościowaniu.

Przy wizualizacji struktury wyrazu za pomocą kretek istotna jest ich ilość i wielkość. Na etapie wstępnym, gdy uczniowie dokonują analizy słuchowej, znacząca jest jedynie ilość kretek odpowiadająca ilości głosek. Na etapie późniejszym, kiedy wizualizacja struktury bezpośrednio poprzedza analizę wzrokową, istotne staje się różnicowanie szerokości kretek. Niektórzy autorzy elementarzy nie przykładają wagi do tej sprawy i nie różnicują wielkości kretek (np. Janus, Waluś 2001a-d), większość jednak stara się uzmysłowić uczniom istotę dwuznaku.

Konsekwentny sposób wizualizacji struktury wyrazów zawierających dwuznak proponuje ELEMENTARZ Laskowskiej i Małkowskiej-Zegadło (1999a). Na etapie przygotowawczym, w którym dzieci dokonują jedynie analizy słuchowej, nie występuje zróżnicowanie kretek, np. pod rysunkiem kaczki znajduje się 5 równych kretek (s. 14). Na etapie elementarзовym, kiedy analizę słuchową wspiera analiza wzrokowa, wielkość kretek ulega różnicowaniu, np. strukturę wyrazu *szafa* (s. 54)

obrazują 4 kratki, z których pierwsza jest dwukrotnie większa od pozostałych. W ćwiczeniach autorki zestawiają obok siebie analizę słuchową i wzrokową, np. strukturę wyrazu *czapka* obrazuje 5 niezróżnicowanych kratek odpowiadających głoskom i 5 kratek z pierwszą kratką podwojoną (Laskowska, Małkowska-Zegadło 1999b: 16).

Jeszcze lepsze rozwiązanie przyjęli Czochra, Tarkowska (1995), Karaszewski i in. (2000a, b) oraz Szymańska (2000a, b). W ich elementarzach podwójne kratki oznaczające dwuznaki są dodatkowo przedzielone przerywaną linią, co najlepiej przybliży dziecku istotę relacji *grafem – fonem*.

Zdarza się i tak, że różnicowanie wielkości kratek jest niekonsekwentne. W elementarzu JA, TY – MY (Białobrzaska 1999a) kratka z CI jest minimalnie większa od kratek odpowiadających pojedynczym literom (s. 36), kratka z SI jest taka sama jak kratka odpowiadająca C (s. 52), kratka z RZ również nie różni się wielkością od innych odpowiadających literom pojedynczym (s. 66), z kolei w ćwiczeniach (Białobrzaska 1999c) kratki zawierające NI (s. 10) i CH (s. 12) są większe niż kratki odpowiadające A, kratka z CZ jest mniejsza niż kratka odpowiadająca NI, ale większa niż kratka z A (s. 18), a wielkość kratki z DZ jest taka sama jak wielkość kratki z W (s. 20). Najprawdopodobniej brak konsekwencji w różnicowaniu wynika z braku przemyślenia problemu, a zaobserwowane różnice są przypadkowe.

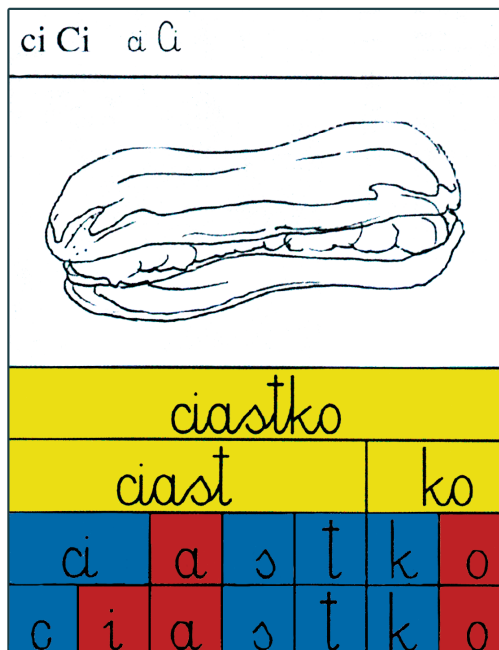
Przy obrazowaniu struktury fonologicznej wyrazu zdarzają się ewidentne pomyłki. Zgodnie z tym, co podają elementarze, podział głoskowy wyrazu *dzik* powinien wyglądać *dzi-k* (Białobrzaska 1999c: 24), wyrazu *ziarno* – *zia-r-n-o* (Białobrzaska 1999b: 70), a wyrazu *drożdże* – *d-r-o-ż-dże* (Malczewski, Czerniawska 1995a: 62). Inne przykłady błędów zaprezentujemy przy omawianiu lingwistycznych problemów analizy fonetyczno-literowej (por. p. 4.3).

Wielu autorów współczesnych elementarzy operuje kolorem przy wizualizacji struktury dźwiękowej wyrazów (np. Rejniak 1999; Kitlińska-Pięta, Orzechowska, Waszkiewicz 1999a-b; Karaszewski i in. 2000a-c; Matejuk, Szczepaniak 2000a-b; Janus, Waluś 2001a-d). Kolor pomaga dziecku przeprowadzić analizę słuchową oraz uchwycić różnice między samogłoskami i spółgłoskami, jednak analiza sposobów operowania kolorem dostarcza wielu przykładów błędów w wizualizacji struktury fonetycznej wyrazu. Niektóre z nich dowodzą sygnalizowanego wyżej przesunięcia terminologicznego związanego z pojęciami *spółgłoska* i *samogłoska*.

Autorki elementarza *W DOMU UCZĘ SIĘ CZYTAĆ I PISAĆ* (Grabowska, Kołakowska, Perło 1997a-c) posługują się kolorem nie tylko przy obrazowaniu struktury fonologicznej wyrazu, ale także wtedy, kiedy wyraźnie chodzi o analizę literową. Efekt jest taki, że pojęcia samogłoski i spółgłoski konsekwentnie są odnoszone do liter. Przykładowo, strukturę głoskową wyrazu *ciastko* obrazuje ciąg kratek *CVCCCV*, a strukturę literową – ciąg *CVVCCCV* (por. ilustr. 1). Z kolei model głoskowy wyrazu *chałwa* składa się z 5 kratek o strukturze *CVCCV*, a model literowy – z 6 kratek o strukturze *CCVCCV* (Grabowska, Kołakowska, Perło 1997c: 10). Jako połączenie spółgłoski i samogłoski autorki traktują też NI w wyrazie *niebo* (s. 66), SI w wyrazie *siatka* (s. 74) i ZI w wyrazie *ziarno* (s. 82), z kolei *DZI* w wyrazie *dziadek* (s. 90) ma strukturę *CCV*.

W elementarzu *CHOCIAŻ MAŁO MAMY LAT...* (Janus, Waluś 2001a: 104) przy wprowadzaniu dwuznaku *CZ* znajduje się rysunek dziecka nad książką, a obok zobrazowano strukturę trzysylabowego wyrazu, który ten rysunek przedstawia: jest to 8 kratek, pierwsza z wpisanim dwu-

Ilustracja 1. Wizualizacja relacji między głoską a literą
(Grabowska, Kołakowska, Perło 1997c: 58)



znakiem CZ, a kolejne o strukturze *VCVCCVV*. Teoretycznie możliwości uzupełnienia schematu są dwie: *czytelnik* lub *czytelnia* (obydwa wyrazy występują w tekście pod rysunkiem), ale obie interpretacje świadomy czytelnik wykluczy: odgadywanym wyrazem nie może być *czytelnik*, gdyż nie zawiera na końcu samogłoski, ani *czytelnia*, gdyż struktura ostatniej sylaby tego wyrazu to *CV*. Zgodna z intencją autorów elementarza jest prawdopodobnie interpretacja pierwsza¹⁴, a kratka w kolorze „samogłoskowym” odnosząca się do wygłosowego /k/ okazała się po prostu pomyłką. W tym samym elementarzu – odtworzona na podstawie koloru kratak odpowiadających samogłoskom i spółgłoskom – struktura fonologiczna wyrazu dźwięk: *dź-w-i-e-k* (Janus, Waluś 2001a: 98) jest sprzeczna z sygnalizowaną (również graficznie) strukturą sylabową. W ćwiczeniach (Janus, Waluś 2001d: 3) znajdujemy wyjaśnienie tej sprzeczności: analizowanym wyrazem nie był wyraz *dźwięk*, ale *dźwięki*. Po raz kolejny sposób operowania kolorem – zamiast pomóc – wprowadza w błąd.

4.3. Lingwistyczne problemy analizy fonetyczno-literowej

Ściśle związane z kształceniem świadomości językowej ucznia są sposoby opracowania lingwistycznych problemów analizy fonetyczno-literowej, takich jak wprowadzanie grafemów równorzędnych i grafemów nierównorzędnych w funkcji sekundarnej, interpretacja zmiękczo-nych spółgłosek wargowych lub status samogłoskowych liter nosowych¹⁵.

4.3.1. Grafemy równorzędne

Przy wprowadzaniu dwóch grafemów odpowiadających temu samemu fonemowi, podobnie jak przy innych trudnościach, autorzy elementarzy przyjmują różne strategie: jedni decydują się na prezentację takich znaków obok siebie, na kolejnych jednostkach dydaktycz-

¹⁴ W ćwiczeniach (Janus, Waluś 2001c: 66) pojawia się ten sam rysunek z kratkami (już bez koloru) oraz podpisem (literami podporządkowanymi kratkom).

¹⁵ Niektóre z wymienionych niżej negatywnych przykładów wprowadzania dzieci w istotę pisma zostały omówione w artykule Awramiuk (2004b).

nych, inni proponują wprowadzanie ich razem, na jednej lekcji, jeszcze inni – rozkładają ich wprowadzenie w dłuższym czasie. Przy postępowaniu dydaktycznym ważna jest konsekwencja, gdyż jeśli jej brakuje, dziecko może stworzyć błędne wyobrażenie o zależnościach. W elementarzu ŚWIAT LITER litery U i Ó są wprowadzone obok siebie, na sąsiednich stronach (Rejniak 1999: 8-9), co sugeruje, że dziecko pozna je jedną po drugiej, ale na kolejnych zajęciach, z kolei znaki Ź i RZ prezentowane są na jednej stronie (s. 56), a więc dziecko pozna je razem. W elementarzu Elżbiety Bober i Marii Brandt-Konopki (1994a) razem z Ń wprowadza się zapis NI (podobnie pary SI–Ś, CI–Ć), tym samym eksponuje się dwa różne graficznie znaki tej samej głoski, ale przy wprowadzaniu par U–Ó, RZ–Ź, H–CH przyjęto odrobinę inny tok postępowania: są one wprowadzane obok siebie, tak jakby ich odpowiedniość była inna niż par oznaczających głoski miękkie. Janus i Waluś (2001a) wprowadzają litery Ć, Ś, Ń, a ich dwuznakowe odpowiedniki pojawiają się nieco później w tekstach i ćwiczeniach, podczas gdy pary równorzędnych grafemów stałych są prezentowane obok siebie.

Z wprowadzaniem niestałych grafemów równorzędnych wiąże się problem wielofunkcyjności litery I, która może oznaczać samogłoskę [i] (jak w wyrazie *ki*no), może być znakiem zmiękczenia (jak w wyrazie *zi*emny), może łączyć obie te funkcje (jak w wyrazie *zi*ma) oraz może oznaczać spółgłoskę [j] (jak w wyrazie *Mari*a). Większość autorów elementarzy stara się tak wprowadzać wyrazy, aby pokazać zróżnicowanie funkcji litery I, choć trzeba podkreślić, że dostrzegają oni jedynie trzy pierwsze z wymienionych wyżej funkcji.

Regina Laskowska i Hanna Małkowska-Zegadło (1999a) prezentują spółgłoski miękkie w parach Ś–SI, Ć–CI, Ź–ZI, Ń–NI, DŹ–DZI, dodatkowo akcentując tożsamość tych par różnicowaniem wielkości kratek (jak przy dwuznakach SZ, CZ). Podobnie postępują autorzy WESOŁEJ SZKOŁY (Karaszewski i in. 2000c): zestawieniu par typu Ś–SI towarzyszy zróżnicowanie wielkości kratek, z tym że większa kratka dwuznakowa jest dodatkowo przedzielona przerywaną linią. Ponadto pojawiają się ćwiczenia fleksyjne, których zadaniem jest wyrabianie sprawności ortograficznej, np. *koń* – *konie*, *miś* – *misie*, *ryś* – *rysie* (Karaszewski i in. 2000c: 154). Rejniak (1999) spółgłoski miękkie wprowadza bezpośrednio po ich twardych odpowiednikach, a czynnikiem wspomagającym tok dydaktyczny jest kolor, np. w szeregu S–Ś–SI dwa ostatnie elementy wyróżnia wspólna barwa – sygnał, że mamy do czynienia z dwoma

znakami jednej głoski. W ćwiczeniach wyjaśnienie zapisu także jest wzmacniane poprzez kolor: następujące po spółgłosce miękkiej litery oznaczające samogłoski są wyeksponowane kolorem czerwonym (np. *siatka*), a litery oznaczające spółgłoski – kolorem zielonym (np. *ślimak*).

Zdarza się jednak, że problem wielofunkcyjności litery I zostaje pominięty. Przykładowo, Białobrzeska (1999b) wprowadza SI, CI, ZI, NI, DZI jako dwie lub trzy litery oznaczające jedną głoskę, ale wśród przykładów obok wyrazu *Basia* pojawia się wyrażenie *na wsi* (s. 52), obok *ciastko – nici* (s. 38), obok *niebo – nitka* (s. 44). Z kolei Teresa Malepsza (1995) i Maria Lorek (1993a) wprowadzają litery Ż, Ś, Ć, ale pomijają ich odpowiedniki dwuliterowe, tzn. pojawiają się one jedynie w tekstach czytanek. W ELEMENTARZU SMYKA (Malepsza 1995) o sposobach oznaczania miękkości informuje się niekonsekwentnie; obydwie pojawiają się jedynie w czytankach przy wprowadzaniu liter Ń, np. *koń*, *konia*, oraz Ć, np. *ćma*, *ciemno* (s. 37, 39), dla Ś, Ż brak oznaczeń podwójnych. Rozwiązanie przyjęte w ELEMENTARZU PIERWSZEJ KLASY (Lorek 1993a) zostało szczegółowo omówione w przewodniku metodycznym (Lorek, Rostańska, Kula 1994: 34), ale budzi zdziwienie. Wprowadzenie litery Ś obok litery S jest uzasadnione tym, żeby nie budować w dzieciach przekonania, iż miękkość oznacza się tylko przez I. Zmiękczone funkcja litery I wyjaśniana jest później m.in. poprzez... słuchowe rozróżnianie dwóch rodzajów zmiękczeń (Lorek, Rostańska, Kula 1994: 104)¹⁶. Słuchowe rozróżnienie Ś i SI jest możliwe w parach takich wyrazów jak *sila* i *masłak*, ale nie jest możliwe na przykładzie wyrazów *Asia – Aśka*, *liść – siedem*, które proponuje poradnik (Lorek, Rostańska, Kula 1994: 106).

ELEMENTARZ PIERWSZAKA (Krzyżanek, Ciseł 2002a) i dołączone do niego zeszyty ćwiczeń zawierają wiele błędów, które uniemożliwiają dziecku przeprowadzenie prawidłowego rozumowania w zakresie funkcji litery I. Oto niektóre z przykładów: rysunek aniołka, a pod nim 7 kratek (2002c: 46), choć głosek w wyrazie *aniołek* jest 6 /ańoʋek/; rysunek dyni, a pod nią 5 kratek (2002d: 43), choć w wyrazie *dynia* są 4 głoski /dyńa/; rysunek gąsienicy, a pod nią 9 kratek (2002e: 47), choć głosek w wyrazie *gąsienica* jest 8 /gõsęńica/¹⁷, rysunek postaci rzucającej cień (2002d: 67),

¹⁶ We wstępie książeczki adresowanej do dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu (por. Bieleń, Trzeciak 1994: 3) natknęliśmy się na stwierdzenie, że błędy w nieprawidłowym posługiwaniu się grafemami takimi jak Ć i CI są wynikiem zaburzeń percepcji słuchowej.

¹⁷ W żadnym elementarzu nie przyjmuje się dwufonemowej interpretacji liter E, A przed literami oznaczającymi spółgłoski szczelinowe oraz na końcu wyrazu i jest to stanowisko uzasadnione (por. p. 4.3.3).

a pod nią 4 kratki, choć w wyrazie *cień* są tylko 3 głoski /ćeń/; rysunek patelni, pod nim 8 krutek (2002d: 9), choć w wyrazie *patelnia* jest 7 głosek /patelńia/. Autorzy utożsamiają liczbę liter (ilość krutek) z liczbą głosek, co jest wyraźnym sygnałem kłopotów z rozumieniem wprowadzanych pojęć (potwierdza to analiza książki nauczyciela, por. cytaty wyżej).

W elementarzach niejasny jest status miękkich spółgłosek tylnojęzykowych [k̠] i [g̠], co łatwo wytłumaczyć ich funkcją: pary [k̠] – [k] i [g̠] – [g] nie są ostro zróżnicowane. O ile pary takie jak *mały* – *miały*, *bały* – *biały* są wyraźnie skontrastowane, o tyle przeciwstawienia typu *kedy* – *kiedy*, *geniusz* – *gieniusz* już nie różnicują tak ostro semantycznie składników par. Z punktu widzenia dziecka istotna jest obecność (lub brak) jakiegoś elementu, w tym wypadku – litery I, która w zależności od interpretacji fonetyczno-fonologicznej oznacza jedynie miękkość lub jest znakiem głoski [j].

Omówione wyżej rozwiązania przesuwają na dziecko wysiłek zrozumienia wielofunkcyjności litery I w polskim systemie ortograficznym. Nieuświadomione reguły odpowiedniości między głoską a literą w tym wypadku najprawdopodobniej nie będą miały większego znaczenia przy nauce czytania, natomiast z pewnością trzeba liczyć się z ich negatywnymi konsekwencjami przy kształceniu umiejętności pisania.

4.3.2. Zmiękczone spółgłoski wargowe

Jednym z najpoważniejszych problemów teoretycznych jest fonetyczno-fonologiczna interpretacja zmięczonych spółgłosek wargowych. Przy założeniu, że miękkie fonemy wargowe istnieją, zapis fonologiczny wyrazu *sobie* powinien być następujący: /sobe/. Przy uwzględnieniu wymowy asynchronicznej, zgodnej z najnowszymi opisami językoznawczymi, zapis wygląda inaczej: /sobje/.

Zmianę w sposobie interpretacji widać także w polskich elementarzach. W dawnych elementarzach wyrazy takie jak *sobie* analizowano *s-o-bi-e* (por. Falski 1977: 92). W zależności od tego, czy punktem wyjścia był zapis, czy wymowa, wizualizacja analizy wyglądała następująco: *mi-a-t-y* (jeśli punktem wyjścia była grafia) lub *m'-a-t-y* (jeśli punktem wyjścia była głoska). W obu wypadkach I oznacza część dwuznaku. Współczesne elementarze odwołują się do różnych interpretacji: jedne (jak np. Malczewski, Czerniawska 1995a) w ćwiczeniach analitycznych

wyodrębniają zmiękczone spółgłoski wargowe, inne (jak np. Krzyżanek, Ciseł 2002d) uznają wymowę asynchroniczną. Różnica stanowisk może spowodować, że ten sam wyraz w różnych elementarzach zostanie odmiennie zinterpretowany.

Przy interpretacji uznającej wymowę asynchroniczną powstaje niedostrzegany przez autorów elementarzy i nieobecny w poradnikach metodycznych problem czwartej funkcji litery I. Analizę głoskową na etapie elementarzewym przedstawia się, bazując na zapisie ortograficznym, np. *s-o-b-i-e*, *m-i-ó-d*. Podczas tej analizy wyodrębnia się literę I, która w podanych przykładach i przy zaproponowanej interpretacji oddaje fonem /i/.

4.3.3. „Samogłoskowe litery nosowe”

Duże wyzwanie dla autorów elementarzy i nauczycieli stanowi zapoznanie dzieci z funkcjami liter Ę, Ą. W mowie odpowiadają im różne segmenty (por. p. 3.3.2). W naszym opisie nie uwzględniamy istnienia nosowych fonemów samogłoskowych, jednak – jak podkreślaliśmy we wcześniejszych rozważaniach – ich status jest kontrowersyjny. Opis wymowy liter Ę, Ą przed spółgłoskami szczelinowymi zależy od stopnia uabstrakcyjnienia. W niektórych pracach uznaje się w tej pozycji istnienie samogłosek nosowych, a więc wyraz *wąs* zapisuje [vɔs] (por. Madelska, Witaszek-Samborska 1998: 11), w innych widzi się tu wymowę asynchroniczną i wyraz *wąs* zapisuje [voŭs] (por. Wiśniewski 1998: 20).

W polskich elementarzach wyodrębnia się fonemy /ɛ/, /ɔ/. Niewątpliwie z punktu widzenia czytelnika synchroniczna ([ɛ], [ɔ]) bądź asynchroniczna ([eũ], [oũ]) realizacja liter Ę, Ą przed literami oznaczającymi spółgłoski szczelinowe (por. *wąż*, *kęs*) z fonologicznego punktu widzenia nie ma znaczenia, tzn. przyjęcie pewnego sposobu interpretacji to kwestia konwencji. Ponieważ interpretacja synchroniczna jest bliższa reprezentacji ortograficznej, a z punktu widzenia osoby rozpoczynającej naukę czytania istotna jest opozycja fonologiczna (por. *kąsa* – *kosa*), a nie sam zestaw fonemów, uznanie na gruncie dydaktyki wczesnoszkolnej istnienia fonemów /ɛ/, /ɔ/ jest w pełni zrozumiałe.

Niektórzy autorzy elementarzy decydują się na wprowadzenie liter Ę, Ą na początku elementarza, ale dbają wtedy o przestrzeganie zasady zgodności zapisu i wymowy. Dobierają wyrazy, w których litera nosowa

występuje przed spółgłoską szczelinową (por. Laskowska, Małkowska-Zegadło 1999a), gdyż sprawiają one najmniej kłopotu w analizie słuchowej. Niektórzy autorzy mają oryginalne pomysły na wprowadzenie dzieci w ortografię samogłoskowych liter nosowych poprzez zestawianie wyrazów różniących się, jak by się mogło wydawać, jedynie obecnością nosowości, np. *a* czy *ą*: *paczki* – *pączki* (Laskowska, Małkowska-Zegadło 1999b: 24)¹⁸, poprzez eksponowanie funkcji samogłoskowych liter nosowych, np. *biegną*, *stoją*, *spią* (Białobrzeska 1999a: 80) lub zestawianie wyrazów pokrewnych, np. *dąb* – *dębu* – *dębem* – *dęby* – *dębami* – *dąbek* – *dębowy* – *dąbrowa* (Malczewski, Czerniawska 1995a: 27).

Najczęstszym błędem popełnianym przy wprowadzaniu samogłoskowych liter nosowych są ćwiczenia polegające na określaniu struktury wyrazu poprzez analizę słuchową wtedy, gdy istnieje rozbieżność między wymową a pisownią. Przykładowo, w ELEMENTARZU SMYKA pod wyrazem *zając* znajduje się 5 kratek (Malepsza 1995: 12), choć dziecko słyszy sześć segmentów /zajonc/, a w ELEMENTARZU PIERWSZAKA pod narysowaną cyfrą „5” znajdują się 4 kratki (Krzyżanek, Ciseł 2002d: 53), choć dziecko słyszy więcej głosek – /pieńć/. Należy tu wspomnieć, że w omawianym elementarzu autorki przyzwyczyły dzieci do asynchronicznej analizy miękkich spółgłosek wargowych, np. pod wyrazem *miód* znajdują się 4 kratki (Krzyżanek, Ciseł 2002d: 29), podobnie pod wyrazem *piec* (Krzyżanek, Ciseł 2002d: 49).

Zdarza się, że autorzy wprost proszą o usłyszenie nieistniejących głosek. W elementarzu Haliny Matejuk i Anny Szczepaniak (2000a) pod rysunkiem trąbki znajduje się 6 kratek z wyróżnionymi kolorystycznie miejscami samogłosek (s. 47), pod rysunkiem pędzla – 5 (s. 49). Polecenie w obu wypadkach brzmi: „Nazwij obrazki. Podziel wyrazy na głoski. Nazwij zaznaczone samogłoski i wpisz je w okienka”. W ćwiczeniach do elementarza Joanny Krzyżanek i Marcina Cisła (2002c) znajduje się rysunek wielbłąda, pod nim 8 kratek i polecenie: „Zaznacz, gdzie jest głoska *q*” (s. 57). W wyrazach *trąbka* /trompka/, *pędzel* /penzel/ czy *wielbłąd* /vjelbuont/ nie ma samogłosek nosowych i dziecko nie może ich usłyszeć.

W elementarzu Lorek (1993a: 10) wyraz *pędzel* został wybrany na wyraz podstawowy przy wprowadzaniu litery Ę. Jego strukturę obrazu-

¹⁸ Zestawienie ą z A opiera się na podobieństwie wizualnym, ale może u dzieci wywoływać fałszywe przekonanie, że ą to nosowe A.

je 5 kratak, z których dwie wypełniają litery Ę oraz E. Ponieważ autorka wychodzi od litery, ma prawo prezentować różne jej funkcje. Problem pojawia się wtedy, kiedy zapis litery uzasadnia się poprzez analizę słuchową i wyodrębnienie głoski [ɛ], a taki sposób postępowania sugeruje poradnik metodyczny do omawianego elementarza (Lorek, Rostańska, Kula 1994: 89-90).

W materiałach dydaktycznych przeznaczonych dla najmłodszych także można spotkać zalecenia, aby słuchowo wyodrębniać samogłoski nosowe. Przykładowo, ILUSTROWANY SŁOWNIK ORTOGRAFICZNY (Malczewski, Małkowska-Zegadło 1994: 38) zaleca, aby litery A, Ę jako oznaczające samogłoski wymawiane z udziałem jamy nosowej pisać zawsze wtedy, kiedy się je wymawia. Jako przykłady podano: *mącić, często, gęsty, pędzel, wędrować*. W książce adresowanej do nieco starszych dzieci sformułowano identyczną regułę, a wśród przykładów pisowni zgodnej z wymową padają wyrazy *dąb, ząb, flądra, ład, plądrować, dębowy, kolęda, pędzel, wędrować* (Malczewski, Malczewska 1994: 16).

Na marginesie wspomnimy, że w omawianych materiałach reguły dotyczące pisowni segmentów zawierających element nosowości są tak „pomocne”, że nikt nie byłby w stanie z nich skorzystać. Porównajmy dwa zalecenia pisowniowe:

- /1/ „Litery *q, ɛ* piszemy zgodnie z wymową przed spółgłoskami: *f, w, s, z, ś, ź, sz, ż, ch*, np. *wąsy, węzeł, gęś*” (Malczewski, Malczewska 1994: 16).
- /2/ „Grupy liter *om, on, em, en*, piszemy [...] niezależnie od ich wymowy przed spółgłoskami szczelinowymi: *f, w, s, z, sz, ch*, np. *komfort, konserwa, konstytucja, benzyna, pensja, sensacja, sens*” (Malczewski, Malczewska 1994: 17).

Reguły /1/ i /2/ są sprzeczne, ponieważ nastąpiło w nich pomieszanie płaszczyzny opisu pisma i mowy. Na ich podstawie nie da się poprawnie zapisać danego wyrazu, jeśli... się nie zna poprawnego zapisu. Zalecenie /2/ można sparafrazować w sposób następujący: *jak spotykasz grupę liter OM, to pisz ją tak, jak ją widzisz, bez względu na wymowę*.

Brak precyzji i pozorna funkcjonalność to cecha charakterystyczna wielu reguł budowanych na użytek najmłodszych. Zacytujemy jeszcze dwa przykłady:

- /3/ „Piszemy *ɛ, a* przed *t i l*, chociaż wymawiamy je jako *o i e*, np. *wziął, wzięli*” (Kusztelska, Kusztelski 1998: 15).
- /4/ „Piszemy *ɛ, a*, jeśli można wymienić *a* na *ɛ* lub *ɛ* na *a*, np. *dąb*, bo *dęby*” (Kusztelska, Kusztelski 1998: 15).

Na podstawie reguły /3/ za poprawny należałoby uznać zapis **aniął/ańouł*. W przykładzie podanym w regule /4/ wymiana dotyczy samogłosek [o] : [e] (por. wymowa podanych wyżej form *wziął – wzięli*). Ponadto dziecko mające problemy z pisownią wyrazów *babą – babom* dowie się z cytowanego wydawnictwa, że *-om* pisze się w końcówce rzeczowników, np. *stołom* (s. 14), a litery *Ą* i *Ę* – na końcu wielu wyrazów, które są... rzeczownikami, przymiotnikami i zaimkami, np. *wysoką, suknią, tę* (s. 15). Co więcej, materiały adresowane do dzieci zawierają ewidentne błędy, por. „Litery *q, ę* piszemy także przed następującymi spółgłoskami: *b, a* (sic!), *g, k* [...]” (Malczewski, Małkowska-Zegadło 1994a: 38).

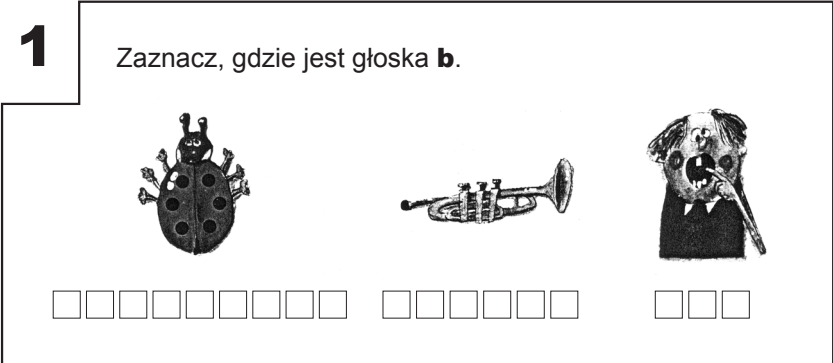
4.3.4. Upodobnienia wewnątrzwyrazowe oraz ubezdźwięcznienia w wygłosie

Kolejną trudność przy wyjaśnianiu odpowiedniości między literą a głoską stanowią upodobnienia wewnątrzwyrazowe oraz ubezdźwięcznienia w wygłosie. Zalecenia metodyczne są w tym względzie dość jednoznaczne: na początkowym etapie nauki należy unikać wyrazów, w których litera oznaczająca głoskę dźwięczną znajduje się w wygłosie (np. *jeź, sad*) lub w śródgłosie przed literą oznaczającą głoskę bezdźwięczną (np. *rybka, kredka*) (por. Łukasik 1990, red.: 10; Matejuk, Kabat 2000a: 14). Unikanie trudności najczęściej polega na podawaniu wyrazów podstawowych w liczbie mnogiej, np. w elementarzu Laskowskiej, Małkowskiej-Zegadło przy wprowadzaniu *g* zamiast *dźwig* są *dźwigi* (1999a: 90). Na etapach późniejszych metodycy nauczania początkowego zalecają wprowadzanie upodobnień i ubezdźwięcznień (Łukasik 1990, red.: 60-65), aby wyjaśniać podstawową właściwość polskiego pisma. Dla niektórych twórców elementarzy pisownia wyrazów, w których dochodzi do upodobnień i ubezdźwięcznień, stała się doskonałym pretekstem do uświadomienia uczniom budowy morfologicznej wyrazów (por. Malczewski, Czerniawska 1995a).

Nie wszyscy autorzy elementarzy stosują się do zalecenia unikania trudności na początkowym etapie nauczania. Przykładowo, Białobrzeska (1999a) wprowadzaną literę *Ż* obrazuje wyrazami *żaba, żubr* i *jeź* (s. 68), dwuznak *DZ* – wyrazami *dzwon, dzban* i *rydz* (s. 98). Niestety, w książce adresowanej do nauczyciela (Białobrzeska, Went 1999) nie ma wskazówek metodycznych dotyczących omawianego problemu. Można

Ilustracja 2. Analiza słuchowa w ELEMENTARZU PIERWSZAKA

1 Zaznacz, gdzie jest głoska **b**.



The illustration shows three items: a ladybug, a trumpet, and a dog playing a trumpet. Below each item are empty boxes for marking the letter 'b'. The ladybug has 8 boxes, the trumpet has 6 boxes, and the dog has 3 boxes.

powiedzieć, że w takiej sytuacji wszystko zależy od wiedzy i świadomości językowej nauczyciela.

O ile rozwiązanie przyjęte przez Białobrzeską może usprawiedliwiać to, że autorka wychodzi od litery i pokazuje, jakie głoski dana litera może oznaczać, o tyle niedostrzegania upodobnień i popełnianych w związku z tym błędów w analizie słuchowej nie usprawiedliwia już nic. ELEMENTARZ PIERWSZAKA (Krzyżanek, Ciseł 2002a-f) zawiera wiele ćwiczeń polegających na poleceniu usłyszenia nieistniejących głosek. Przykładowo, polecenie: „Zaznacz, gdzie jest głoska *b*” (2002e: 6) obrazują rysunki trąbki (6 kratek) i zęba (3 kratki) (por. ilustr. 2); pod rysunkiem stogu siana są 4 kratki i polecenie: „Zaznacz, gdzie jest głoska *g*” (2002e: 47); głoska [ż] jest wyszukiwana w wyrazie *paż* (2002f: 17), a głoska [v] – w wyrazie *rękaw* (2002e: 58)

Książka dla nauczyciela korzystającego z ELEMENTARZA PIERWSZAKA (Krzyżanek, Ciseł 2002b) jest dowodem na to, że opisane wyżej błędy mają swe źródło w niezrozumieniu omawianych pojęć przez autorów. Do zacytowanego w punkcie 4.2 przykładu /1/ dodamy inne. Autorzy piszą, że przy analizie i syntezie słuchowej „wyszukujemy wyrazy, które rozpoczynają się od głoski i wyrazy które mają tę literę (podkr. moje – E.A.; interpunkcja oryginalna) w środku i takie, które się nią kończą” (s. 43). W innym miejscu (s. 103, 133) autorzy podają, że wprowadzają literę *Ć*, choć w ćwiczeniach, w których poleca się dzieciom liczyć głoski, pojawia się również zapis *CI* (Krzyżanek, Ciseł 2002d: 52).

4.4. Konsekwencje sposobu kształcenia

Autorzy współczesnych polskich elementarzy stosują różne strategie wprowadzania dziecka w świat liter i głosek. Nie ma jednego ustalonego sposobu nazywania pewnych zjawisk czy uczenia o nich. Przyjmuje się rozmaite rozwiązania, ale całość daje obraz dość rozchwiany: są wewnętrzne niekonsekwencje, błędy merytoryczne i zwykłe pomyłki, a ponadto nie ma kompatybilności między podręcznikami. Negatywną konsekwencją takiego stanu rzeczy może być potencjalny chaos w głowach dzieci, jeśli na przykład nastąpi zmiana podręcznika albo jeśli na kolejnym etapie dzieci będą uczone inaczej. Należy podkreślić, że analizie poddaliśmy przede wszystkim elementarze, które wraz z bogatą obudową metodyczną (zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, poradnik metodyczny, program nauczania) zwykle stanowią „oficjalny” podręcznik do nauki w klasie pierwszej i przeszły przez całą procedurę kwalifikacyjną przewidzianą dla podręczników szkolnych. Nie zajmowaliśmy się licznymi materiałami edukacyjnymi wydawanymi bez nadzoru. Możemy jedynie przypuszczać, że w tego typu „pomocach” ilość błędów i niekonsekwencji będzie wyższa.

Wśród analizowanych elementarzy były takie, które budziły uznanie ze względu na nowe podejście do dziecka, atrakcyjne wprowadzanie w aktualny, nieprzestarzały świat, ale które po bliższym przyjrzeniu należałoby zdyskwalifikować, gdyż zawierały zbyt wiele błędów merytorycznych (por. Krzyżanek, Ciseł 2002a-f). Elementarz nie spełniał swej podstawowej funkcji – efektywnego uczenia czytania i przygotowania do pisania.

Wiele nieprawidłowości wiąże się ze sposobem kształtowania podstawowych pojęć językowych. Jedni autorzy elementarzy bardzo konsekwentnie operują terminami *głoska* i *litera* (przykładem jest WESOŁA SZKOŁA, por. Karaszewski i in. 2000a-c), inni w ogóle nie kształtują tych pojęć. Niektóre elementarze zawierają bardzo dużo błędów i niekonsekwencji, wyraźnie ortografia przesłania w nich głoskę, mieszane są funkcje analizy wzrokowej i słuchowej. Jeśli punktem wyjścia jest litera, to główny nacisk należałoby położyć na analizę wzrokową, jeśli głoska – na analizę słuchową. W elementarzach obie funkcje są mieszane, co skutkuje różnymi absurdami. Przykładowo, zamiast refleksji, jak zapisać głoskę [ś], autorzy elementarzy słuchowo udowadniają nieistniejącą

różnicę fonetyczną między Ś i SI w wyrazach takich jak *ślimak* i *siano* (por. [ślimak] i [śano]).

Negatywne konsekwencje mieszania pojęć językowych zarysują się prawdopodobnie nie tyle podczas przyswajania umiejętności czytania, ile podczas nauki pisania, która m.in. z powodu bardziej skomplikowanych relacji między fonemem a grafemem jest czynnością trudniejszą. Nieuświadomiane lub niewyraźne odpowiedniości w relacji *grafem* – *fonem*, stanowiące wynik błędów dydaktycznych, mogą powodować przedłużające się kłopoty z pisownią tych wyrazów, w których dochodzi do rozbieżności między mową a pismem¹⁹.

System pojęć, który dzieci rzeczywiście przyswajają, nie zawsze odpowiada temu, który zrekonstruowaliśmy w punkcie 4.2.3 (por. rys. 7). Podstawowa linia podziału, oddzielająca pojęcia odnoszące się do mowy od pojęć odnoszących się do pisma, dla dziecka nie jest już tak wyraźna. Należy przypuszczać, że również pionowa struktura podziału, czyli podporządkowanie spółgłosek i samogłosek głoskom, ulega zatarciu. Zamiast logicznego systemu pojęć, który może pomóc uporządkować zdobywaną wiedzę, dziecko otrzymuje „worek” pojęć, z którymi nie bardzo wie, co począć.

Być może, błędy w użyciu pojęć metajęzykowych sygnalizują problemy z samą metodą nauczania. Zasadne wydaje się pytanie o to, czy te pojęcia nie są zbyt trudne na początkowym etapie nauczania. Prawdopodobnie jednak problem stanowi tu nie tyle czas ich wprowadzania, ile niewłaściwy sposób operowania nimi, powodujący, że dzieci nie korzystają z nich tak, jak zakładano.

Bodajże najpoważniejszą konsekwencją nieprawidłowości dotyczących kształcenia pojęć językowych na etapie nauczania początkowego jest stosunek dziecka do ojczystego języka. Kształtowanie pojęć (nawet na tak wczesnym etapie nauczania) to lekcja myślenia, sprawności uogólniania i posługiwania się pojęciami abstrakcyjnymi (podkreślmy, iż nie chodzi tu o używanie przez dzieci terminów). Stoimy na stanowisku, iż kształcenie językowe ogólnie stanowi lekcję myślenia (por. Awramiuk 2001b). Inteligentne dziecko, otrzymując sprzeczne komunikaty (np. takie, że samogłoska tworzy sylabę, a w wyrazie *siatka* są trzy samogłoski), uczy się, że nauka o języku jest nielogiczna. Definicje przeczące

¹⁹ O tym, że nie jest to tylko hipoteza, przekonują wyniki badań nad błędami ortograficznymi uczniów na kolejnych etapach edukacyjnych (por. Starz 2000).

praktycznym ćwiczeniom i intuicji językowej dzieci sprzyjają mechanicznemu wykonywaniu ćwiczeń. Jeśli młody człowiek na pierwszym etapie edukacyjnym nie otrzyma solidnych podstaw, to na wyższym poziomie nauki szkolnej będzie miał problemy ze zrozumieniem, co znaczy pojęcie abstrakcyjne, a chaos pojęciowy będzie miał negatywny wpływ na jego świadomość językową.

Odrębną sprawą jest świadomość językowa nauczycieli. Kilkuletnie dzieci nie muszą operować terminami metajęzykowymi, ale nauczyciele – aby skutecznie uczyć i pomagać uczniom z trudnościami w nauce czytania i pisania – powinni mieć pełną świadomość struktury i funkcjonowania systemu językowego. Ponieważ to oni są czytelnikami podręczników i poradników metodycznych (często również – ich autorami lub współautorami), można przypuszczać, że stan ich świadomości językowej nie jest zadowalający. Nauczyciele uczą, nie zawsze widząc uzasadnienia lingwistyczne. Niektóre współczesne elementarze proponują rozwiązania zgodne z najnowszą wiedzą językoznawczą, jednak jeśli są one sprzeczne z wykształceniem nauczyciela, trudno oczekiwać efektywnego nauczania.

Podsumowanie

Najbardziej rozpowszechniona metoda nauki czytania i pisania po polsku – metoda analityczno-syntetyczna w odmianie wyrazowej – jest metodą odpowiadającą właściwościom polskiego systemu językowego i ortograficznego. O ile jednak metoda zasadnicza wydaje się dobrana właściwie, o tyle wnikliwsza analiza sposobów nauczania pozwoliła wyodrębnić te miejsca, których skuteczność dydaktyczna z lingwistycznego punktu widzenia jest wątpliwa. Dotyczą one przede wszystkim sposobów kształtowania podstawowych pojęć językowych oraz rozwiązywania lingwistycznych problemów analizy fonetyczno-literowej. Analiza współczesnych polskich elementarzy dostarcza wielu dowodów na niedostateczne uświadamianie sobie przez autorów specyfiki pisma polskiego i jego relacji do tekstu mówionego.

Swoisty test na efektywność stosowanych metod stanowi analiza błędów w czytaniu i pisaniu popełnianych przez dzieci rozpoczynające naukę. W kolejnych rozdziałach zaprezentujemy wyniki badań własnych w zakresie pisania. W rozdziale 5, stosując opartą na relacji F–G klasyfi-

kację błędów w piśmie, omówimy zebrany materiał językowy. W rozdziale 6 dokonamy jego interpretacji, co wraz z odwołaniami do wyników przeprowadzonych w klasach zerowych trzech eksperymentów oraz do wyników badań psychologicznych nad błędami w czytaniu pozwoli lepiej scharakteryzować rozwój świadomości językowej dzieci.



5 Błędy w piśmie dzieci: typologia, frekwencja

5.1. Wprowadzenie

Powszechne jest przekonanie, że piszącym po polsku najczęściej kłopotów sprawia pisownia specyficznych dla polszczyzny par grafemów U–Ó, Ź–RZ oraz H–CH. Przekonanie to, jak każda generalizacja, jest prawdziwe do pewnego stopnia, nie uwzględnia bowiem zróżnicowania potrzeb i niedomagań piszących Polaków. Dla osób wyrobionych językowo problemem jest nie tyle wybór właściwego grafemu spośród dwóch równorzędnych (np. Ó–U, Ś–SI), ile pisownia oparta na zasadzie konwencjonalnej (np. pisownia łączna lub rozłączna *nie*). Z kolei dzieci rozpoczynające naukę czytania i pisanie mają problemy zupełnie innego rodzaju (por. aneks 3). Dotyczą one nie tyle kłopotów z pisownią U–Ó, Ź–RZ, H–CH (typowych na bardziej zaawansowanych etapach nauczania szkolnego), ile podstawowych zasad odpowiedniości polskiego tekstu pisanego i mówionego: reprezentacji w piśmie spółgłosek miękkich (np. *lepici* ‘lepić’), segmentów fonologicznych o strukturze *Cy* (np. *bla* ‘była’) czy mieszania grafemów w funkcji prymarnej i sekundarnej (np. *pszpalilo* ‘przy paliło’).

Błędy popełniane przez dzieci rozpoczynające naukę czytania i pisanie nie powinny być charakteryzowane w ten sam sposób co błędy osób oswojonych z pryncypiami pisma alfabetycznego. Przy charakterystyce błędów językowych popełnianych przez uczniów starszych klas szkolnych za punkt odniesienia stawia się normę językową (w tym – ortograficzną) współczesnej polszczyzny i ocenia się poziom kompetencji językowej badanych (por. Starz 1991, 2000; Małkowska-Zegadło 1983;

Malendowicz 1974; Saloni 1971). Ocena pisma dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania z tej perspektywy mija się z celem. To oczywiste, że zapiski dzieci będą dalekie od normy i że pojawią się w nich odstępstwa niewystępujące na innych etapach rozwojowych. Analiza błędów w pisaniu dzieci początkujących może jednak wiele powiedzieć na temat przyswajania przez nie pryncypiów systemu ortograficznego języka ojczystego, sposobu postrzegania odpowiedniości między grafemem a fonemem oraz rozwoju świadomości językowej. Posługując się pojęciem błędu, nie wartościujemy, a jedynie podkreślamy inność dziecięcej reprezentacji ortograficznej w stosunku do reprezentacji standardowej. Zapiski małych dzieci traktujemy jako dowód swoistej inwencji twórczej i wysiłku poznawczego. Refleksja nad przyczynami powstawania poszczególnych błędów może się okazać istotna przy ocenie skuteczności nauczania.

Błędy w piśmie, popełniane przez dzieci na najwcześniejszym etapie edukacyjnym, były charakteryzowane stosunkowo rzadko, a proponowane omówienia nie uwzględniały postawionych w naszej pracy celów.

Halina Baczyńska (1956) opisywała specyficzne¹ błędy uczniów klas niższych, takie jak opuszczanie samogłosek (*mły* ‘mały’), spółgłosek (*stój* ‘strój’) lub sylab (*wyci* ‘wyleci’) w wyrazach, przestawianie głosek (*starch* ‘strach’), mieszanie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych (*klazę* ‘klase’) oraz dodawanie liter (*stuche* ‘suche’). Błędy te autorka interpretowała jako wynik zaburzeń funkcjonowania narządów artykulacyjnych (dziecko źle pisze, ponieważ źle wymawia) oraz analizatorów słuchowo-kinestetycznych mowy i wzrokowo-kinestetycznych pisma. Halina Spionek (1970) analizowała przyczyny trudności i niepowodzeń szkolnych z punktu widzenia psychologii klinicznej. Problemy z nauką pisania zostały zdiagnozowane jako rezultaty opóźnień i zakłóceń w rozwoju spostrzeżeń wzrokowych, ruchowych i percepcji słuchowej oraz zaburzeń w procesie lateralizacji. Za inną grupę przyczyn uznano zaburzenia dynamiki procesów nerwowych oraz zaburzenia życia emocjonalno-uczuciowego i osobowości. Błędy takie jak mylenie i zamiana liter o podobnym kształcie, opuszczanie drobnych elementów graficznych (znaków diakrytycznych, znaków interpunkcyjnych), niewłaściwe rozpla-

¹ Autorka odróżnia błędy specyficzne, popełniane na etapie opanowywania techniki pisania, od błędów ortograficznych, które wiążą się z nauką poprawnego pisania na podłożu opanowanej już techniki pisania.

nowanie graficzne wyrazu interpretowano jako wynik zaburzeń w percepcji wzrokowej. W tej grupie umieszczono także błędy ortograficzne, które zostały zdiagnozowane jako efekt słabego utrwalenia obrazu graficznego. O specyficznych błędach w piśmie popełnianych przez polskie dzieci pisali także inni (por. Styczek 1981; Sawa 1987; Zakrzewska 1994; Bogdanowicz 1995; Górniewicz 1995). Na przykład, mylenie liter o podobnym kształcie różniących się położeniem w stosunku do osi poziomej i pionowej interpretowane było jako efekt zaburzeń kierunkowego aspektu percepcji wzrokowej, a mylenie liter, których odpowiedniki głoskowe są podobne brzmieniowo, traktowano jako efekt zaburzeń słuchu fonematycznego (Górniewicz 1995: 45) lub – przy współwystępowaniu mylenia odpowiadających tym literom głosek – jako efekt zaburzeń kinestezji artykulacyjnej (Styczek 1981: 232).

Z perspektywy psychologicznej błędy w piśmie są interpretowane jako wynik deficytów w obrębie różnych zdolności poznawczych, stąd błędy klasyfikuje się ze względu na opóźnienia i zakłócenia w rozwoju percepcji wzrokowej, słuchowej lub ruchowej², nie uwzględnia jednak – co wydaje się naturalne – uwarunkowań czysto językowych. Z czasem sami psychologowie zaczęli dostrzegać potrzebę poszerzenia dotychczasowej interpretacji odstępstw od normy graficznej. Nowsze ujęcia błędów w piśmie proponują wydzielenie błędów językowych obok błędów pamięciowych czy wzrokowych (por. Pietras 2005).

Braku koncentracji na uwarunkowaniach językowych nie można zarzucić językoznawczym klasyfikacjom błędów (por. Markowski 2002; Porayski-Pomsta 1994), jednak i one okazują się niewystarczające do charakterystyki tak specyficznego materiału, jakim jest pismo dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania. Na początkowym etapie nauczania największym problemem jest nie dobór wyrazów czy wybór właściwego wzorca składniowego, ale sposób odzwierciedlenia struktury fonologicznej wyrazu. Aby uchwycić specyfikę pisma małych dzieci, należy skoncentrować się na relacji między fonemem i grafemem.

² Nie zawsze te interpretacje są bezdyskusyjne. Przykładowo, u Baczyńskiej (1956) błąd polegający na mieszaniu głosek oznacza błąd mowy, a nie pisma. Z tym stwierdzeniem można się zgodzić, jednak wątpliwości budzą przykłady. Baczyńska analizuje błędy w piśmie, a wspomniany błąd obrazują zapisy: *starch* 'strach', *poszeld* 'poszedł', *wzynaczmy* 'wyznaczymy'. Nie bardzo wiadomo, dlaczego wymienione przykłady nie mogą być uznane za efekt błędnego działania analizatora wzrokowo-kinestetycznego, czyli za błąd graficzny. Można odnieść wrażenie, że źródłem problemów z interpretacją jest mieszanie dwóch płaszczyzn opisu: mowy i pisma.

Z dotychczasowych rozważań wyłania się potrzeba zaproponowania takiej klasyfikacji błędów w piśmie dzieci, która pozwoli uchwycić językową specyfikę tych odstępstw i funkcjonalnie je opisać. Zadanie to ma spełnić klasyfikacja oparta na opisie sposobu graficznej reprezentacji fonemu, dalej nazywana w skrócie klasyfikacją F–G.

5.2. Klasyfikacja F–G

Obserwacja sposobu oddawania w piśmie fonemów języka ojczystego przez dzieci na podstawie zebranego materiału językowego pozwala wyodrębnić trzy nadrzędne grupy błędów. Polegają one na braku reprezentacji fonemu (np. *dwno* ‘dawno’), błędnej reprezentacji fonemu (np. *rosinie* ‘rośnie’) oraz na nadreprezentacji fonemu (np. *siwój* ‘swój’)³.

Wśród błędów polegających na braku reprezentacji fonemu opuszczane mogą być pojedyncze grafemy samogłoskowe, np. *prpomniała* ‘przypomniała’, pojedyncze grafemy spółgłoskowe, np. *wszysy* ‘wszyscy’, oraz sekwencje grafemów, np. *las* ‘lasami’⁴.

Drugą grupę błędów cechuje oddawanie w piśmie fonemu poprzez niestandardową reprezentację ortograficzną. Dziecko poprawnie określa ilość jednostek dystynktywnych w danym wyrazie, jednak niektóre z nich zapisuje niepoprawnie. Błędna reprezentacja fonemu może nie mieć motywacji fonetycznej, jak w zapisie *gura* ‘góra’, lub może być inspirowana wymową, np. *pinokjo* ‘Pinokio’. Do błędów bez motywacji fonetycznej zaliczamy błędy będące wynikiem nietrafionego wyboru spośród równorzędnych grafemów (np. *byci* ‘być’, *arz* ‘aż’, *nug* ‘nóg’, *ih* ‘ich’), zamiany grafemów nierównorzędnych (np. *ragi* ‘rogi’, *rosnie* ‘rośnie’), błędy w zakresie pisowni grafemów złożonych (np. *Micał* ‘Michał’, *dobrze* ‘dobrze’) oraz przestawienia grafemów (np. *baławna* ‘bałwana’). Z punktu widzenia relacji między grafemem a fonemem zamiana $\underline{CH} \rightarrow \underline{H}$ (np. *chuczne* ‘huczne’) czy $\underline{C} \rightarrow \underline{CI}$ (np. *robici* ‘robić’) jest w istocie inna od błędów polegających na zamianie $\underline{RZ} \rightarrow \underline{SZ}$ (np. *pszy* ‘przy’).

³ W tym i następnym rozdziale charakteryzowane błędy będziemy wyróżniać przez wytłuszczenie.

⁴ Uznanie zapisu *las* za błąd polegający na opuszczeniu sekwencji grafemów było możliwe jedynie w kontekście. Przytoczony przykład pochodzi z następującego zdania: „Za las, za górami żyła sobie dziewczynka”.

Otóż te pierwsze mają wspólną cechę: pomyłono w nich pary grafemów równorzędnych, reprezentujących ten sam fonem. Grafemy RZ i SZ także mogą reprezentować ten sam fonem /ʃ/, jednak w tym wypadku każdy z grafemów pełni funkcję reprezentatywną dla innych jednostek: grafem RZ dla fonemu /ʒ/, grafem SZ – dla fonemu /ʃ/. W funkcji sekundarnej grafem RZ może reprezentować fonem /ʃ/ (por. p. 3.3.1).

Grupę uzasadnionych fonetycznie błędów w reprezentacji fonemu tworzą zapiski takie jak *lubie* ‘lubie’, *kszak* ‘krzak’. Są one wynikiem poprawnego z punktu widzenia fonetycznego, ale niestandardowego z punktu widzenia ortograficznego zapisywania przez dziecko struktury fonologicznej wyrazu. Dwie główne podgrupy stanowią tu błędy dotyczące liter Ę, Ą oraz mieszanie funkcji prymarnej i sekundarnej liter.

Ostatnia grupa błędów polega na nadreprezentacji fonemu. Dodatkowy grafem w wyrazie może nie mieć uzasadnienia fonetycznego, jak w wyrazie *przygodaa* ‘przygoda’, ale może też wynikać ze sposobu artykulacji, jak w wyrazie *moji* ‘moi’.

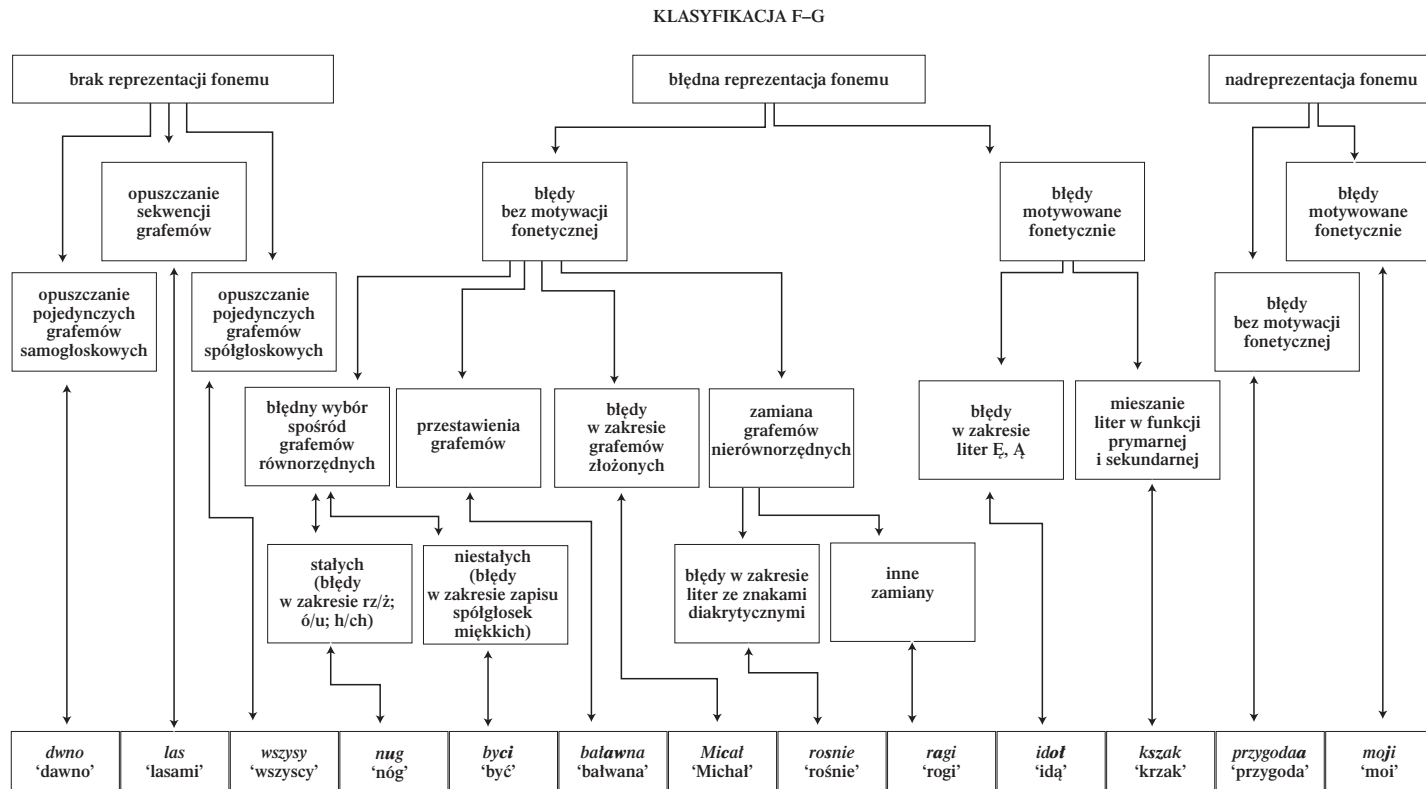
Nasza klasyfikacja przedstawia się następująco:

1. Brak reprezentacji fonemu
 - opuszczanie pojedynczych grafemów samogłoskowych
 - opuszczanie pojedynczych grafemów spółgłoskowych
 - opuszczanie sekwencji grafemów
2. Błędna reprezentacja fonemu
 - błędy bez motywacji fonetycznej
 - błędny wybór spośród grafemów równorzędnych
 - zamiana grafemów nierównorzędnych
 - błędy w zakresie pisowni grafemów złożonych
 - przestawienia grafemów
 - błędy motywowane fonetycznie
 - błędy w zakresie liter Ę i Ą
 - mieszanie liter w funkcji prymarnej i sekundarnej
3. Nadreprezentacja fonemu
 - błędy bez motywacji fonetycznej
 - błędy motywowane fonetycznie

Obrazowo klasyfikację F–G prezentuje wykres 1.

Szczegółowa charakterystyka błędów językowych uzyskanych w wyniku badań własnych wraz z ich frekwencją zostanie omówiona poniżej. Zanim do niej przejdziemy, przedyskutujemy pewne problemy interpretacyjne, które należało rozwiązać, oraz przedstawimy walory i ograniczenia klasyfikacji F–G.

Wykres 1. Klasyfikacja błędów w piśmie dzieci z klas początkowych



Za podstawę postępowania przy wszelkiego rodzaju wątpliwościach interpretacyjnych przyjęliśmy trzy czynniki: kontekst, frekwencję i ekonomię opisu. Kontekst dotyczy uwzględniania w analizie danego słowa struktury składniowej, w której ono wystąpiło. Frekwencja wiąże się z usytuowaniem możliwych interpretacji na tle innych błędów popełnianych przez badane dziecko i wyborem tej, która odpowiada błędom częściej egzemplifikowanym w badanym materiale. Ekonomia z kolei oznacza, że jeśli z dwóch interpretacji możliwych do zastosowania jedna jest prostsza (np. uznaje, że mamy do czynienia z jednym błędem, a nie z dwoma), to wybieramy prostszą. Nie wydaje się, aby taki sposób postępowania mógł zafałszować uzyskane wyniki, choć zdajemy sobie sprawę, że – podobnie jak w wypadku wszystkich systematyzacji – o ostatecznym kształcie decydują rozstrzygnięcia szczegółowe. Oto przykładowe sytuacje wymagające takich decyzji.

Wyraz *ulepci* ‘ulepić’ można zinterpretować dwojako: jako wynik przestawienia liter CI w wyrazie *ulepic* (w zamierzeniu dziecka pisanym jako *ulepic*) lub jako opuszczenie litery I i błędne zapisanie znaku spółgłoski miękkiej. Obydwie interpretacje zakładają nałożenie się na siebie dwóch typów błędów: pierwsza oznacza, że mamy do czynienia z przestawieniem grafemów IĆ i zamianą grafemów (Ć → C), a druga – opuszczeniem grafemu I i błędnym wyborem spośród grafemów równorzędnych (fonem /ć/ w wygłosie zapisany jako CI). Przyjęliśmy drugą interpretację. Ekonomia w tym wypadku nie mogła pomóc w rozstrzygnięciu, zadecydowały względy frekwencyjne.

Błędy typu *wydażyło* ‘wydarzyło’ traktujemy jako błędną reprezentację fonemu bez motywacji fonetycznej. Z dwóch możliwych interpretacji: zgubienie litery R w grafemie RZ, czyli opuszczenie części grafemu złożonego, lub opuszczenie diakrytu nad Ż, wybraliśmy tę pierwszą, kierując się frekwencją. Przy odpowiedniej argumentacji uzasadniona mogłaby być interpretacja fonetyczna: dziecko napisało *wydażyło*, gdyż tak wymawia ten wyraz. Nie przeprowadzaliśmy dodatkowych badań nad wymową dzieci, nie możemy więc stwierdzić prawdziwości tej hipotezy.

Błąd typu *hcol* ‘chca’ da się zinterpretować dwojako: można uznać, że nastąpiło przestawienie w obrębie grafemu złożonego (HC zamiast CH) i opuszczenie grafemu oznaczającego spółgłoskę [c], albo że mamy do czynienia z błędem dotyczącym pisowni H–CH. Przyjęliśmy interpretację drugą ze względów ekonomicznych i z powodu frekwencji.

Innego rodzaju kłopoty interpretacyjne nastęrczają zapiski takie jak *zieme* ‘ziemię’ (chodzi o opuszczenie litery I). Interpretacja ma w tym wypadku uzasadnienie fonologiczne i zależy od sposobu opisu funkcji litery I przy spółgłoskach wargowych. Istnieją dwie możliwości: uznanie istnienia spółgłosek miękkich wargowych oraz przyjęcie asynchronicznej wymowy spółgłosek zmiękczonej wargowych (por. p. 3.2). Przy założeniu pierwszym należałoby uznać, że brak litery I w wyrazie *zieme* ‘ziemię’ jest analogiczny do braku w wyrazie *sano* ‘siano’. Zgodnie z założeniem drugim litera I reprezentuje głoskę [i] (por. /żimie/). Przyjmujemy, zgodnie z najnowszymi ujęciami językoznawczymi, tę drugą interpretację i opuszczenie litery I w analizowanym przykładzie traktujemy jako brak reprezentacji pojedynczego fonemu spółgłoskowego⁵.

Zaprezentowana wyżej klasyfikacja F–G pozwala wyodrębnić z bogatego materiału językowego pewne grupy, które wiele mówią o przyczynach popełniania błędów oraz o sposobie kształtowania się dziecięcych wyobrażeń na temat pisma.

Błędy polegające na opuszczaniu liter czy elementów diakrytycznych w opisach psychologicznych interpretowane są jako błędy graficzne powstałe wskutek słabej pamięci wzrokowej. Oczywiście nie tylko nie można wykluczyć takiej interpretacji, ale nawet należy przyjąć, że istnieje spore prawdopodobieństwo, iż niektóre opuszczenia grafemów lub ich części mają swe źródło w słabej pamięci graficznej (lub są pomyłkami czysto motorycznymi). Jeśli jednak przy omawianiu błędów traci się z pola widzenia system językowy i jego odbicie w piśmie, przestaje się także dostrzegać różnice takie, jak między opuszczeniem znaku diakrytycznego w wyrazie *lubie* ‘lubie’ (powstałym pod wpływem realizacji zgodnej z normą wymawianową języka) i w wyrazie *rospedziła* ‘rozpedziła’ (w którym nie można dopatrzeć się motywacji fonetycznej). Odniesienie do systemu językowego pozwala też dostrzec różnicę w grupie wyrazów takich jak *wszystko* ‘wszystko’, *sutny* ‘smutny’, *śnegu* ‘śniegu’, *guram* ‘górami’, *idze* ‘idzie’. Z czysto formalnego punktu widzenia wszystkie one polegają na opuszczeniu litery. Rozpatrywanie zasad odpowiedniości

⁵ Dla ścisłości przypomnijmy, że fonem /i/ zaliczany jest do fonemów półsamogłoskowych. W proponowanej klasyfikacji F–G pozostajemy przy dwudzielnym podziale na samogłoski i spółgłoski. Zgodnie z odczuciem użytkowników języka, o „samogłoskowości” przesądza przede wszystkim kryterium funkcjonalne, czyli to, czy dana jednostka pełni funkcję sylabotwórczą. Fonem /i/ nie może być uznany za samogłoskowy, w związku z tym błędy z nim związane zaliczamy do błędów w zakresie reprezentacji fonemów spółgłoskowych.

F–G pozwala jednak stwierdzić, że mamy do czynienia z błędami różnego typu. Jedną grupę stanowi brak reprezentacji fonemu: *guram*, *sutny*, a drugą – błędna reprezentacja fonemu: *wsystko*, *śnegu*, *idze*. Takie spojrzenie pozwala odróżnić błędy wynikające z nieprawidłowego odwzorowania struktury fonologicznej od błędów graficznych, a w tych ostatnich diagnozować główne problemy z odwzorowywaniem fonemów języka ojczystego, takie jak opanowanie zasad zapisu spółgłosek miękkich czy – ogólniej – zrozumienie wielofunkcyjności litery I.

Klasyfikacja F–G ma też swoje ograniczenia: jest przydatna jedynie do opisu błędów powstałych na początkowym etapie nauki czytania i pisania. Nie można jej stosować do opisu błędów popełnianych przez dzieci na wyższych etapach edukacyjnych, bo wtedy charakterystyczne dla etapu początkowego problemy giną, a pojawiają się inne. Zastosowanie klasyfikacji F–G jest możliwe do opisu błędów dzieci młodszych, które osiągnęły poziom fonologiczny w etapie rozwoju pisma (por. p. 6.2) i są w stanie oddać – w ogólnym zarysie – strukturę fonologiczną zapisywanego wyrazu.

5.3. Charakterystyka materiału językowego

Zaproponowaną klasyfikację F–G zastosowaliśmy do opisu błędów w piśmie popełnianych przez dzieci na początkowym etapie nauczania. Właściwy materiał językowy stanowiły wypowiedzi pisemne dzieci z klas zerowych (420 błędów) i pierwszych (903 błędy) i to one zostaną poddane dokładnej analizie. Dzieci z klas zerowych „pisały” swą pierwszą bajkę, podpisywały obrazki i laurki, sporządzały plakat na temat „Co lubię robić zimą?” Na wypowiedzi pisemne pierwszoklasistów składały się teksty swobodne oraz teksty powstałe w wyniku pisania z pamięci i pisania ze słuchu. Należy podkreślić, że w tekstach swobodnych (a tylko takie pisały dzieci sześciolatnie; w klasach pierwszych teksty te stanowiły dominującą grupę) dzieci samodzielnie dokonywały wyboru wyrazów, a wśród nich znaczącą grupę stanowiły wyrazy nigdy wcześniej niewidziane przez dziecko w formie pisemnej. Tematyka wypowiedzi dotyczyła m.in. sposobów spędzania wolnego czasu (np. ulubionych zabaw na śniegu), ważnych wydarzeń, wymyślonych historii (np. pisanie własnej bajki). Dla porównania do obserwacji włączono wypowiedzi pisemne dzieci z klas II (123 błędów) i III (290 błędów) o podobnej problematy-

ce (wypowiedź o zimie, własne opowiadanie)⁶. Błędy dzieci z klas II i III będą komentowane tylko w takim zakresie, w jakim pozwoli to lepiej naświetlić specyfikę pisma uczniów klas 0-I. Łącznie analizie poddano 1736 błędów. Liczba ta nie odpowiada ilości słów błędnie zapisanych, gdyż w jednym wyrazie mogło wystąpić kilka odstępstw od standardowej reprezentacji fonemów. Przykładowo, w wyrazie *pszajacieluw* ‘przyjaciół’ wystąpiły 4 błędy⁷: *pszajacieluw* – zamiana grafemów (SZ zamiast RZ); *pszajacieluw* – zamiana grafemów (Y → A); *pszajacieluw* – błędny wybór grafemu spośród dwóch równorzędnych (błędny zapis spółgłoski miękkiej); *pszajacieluw* – błędny wybór grafemu spośród dwóch równorzędnych (błąd w zakresie U–Ó). Omawiając poszczególne wyrazy, koncentrujemy się na konkretnym typie błędów, sygnalizowanym przez wytłuszczenie.

Ogólne zestawienie wszystkich błędów przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Zestawienie ogólne ilości błędów w klasach 0-III

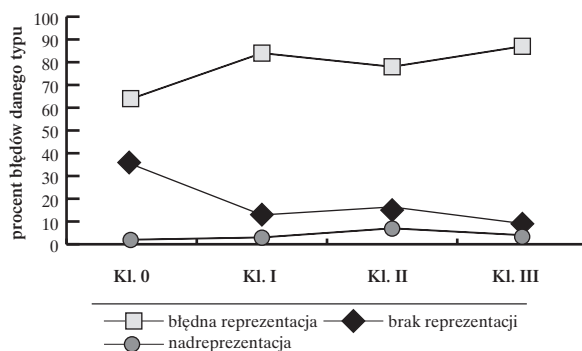
Rodzaj błędów	Kl. 0		Kl. I		Kl. II		Kl. III	
	ilość	procent	ilość	procent	ilość	procent	ilość	procent
brak reprezentacji	142	34%	118	13%	18	15%	25	9%
błędna reprezentacja	271	64%	756	84%	96	78%	252	87%
nadreprezentacja	7	2%	29	3%	9	7%	13	4%
Suma	420	100%	903	100%	123	100%	290	100%

Ze względu na różną ilość materiału językowego uzyskanego dla każdego z etapów edukacyjnych wartość informacyjną stanowią nie tyle liczby bezwzględne, ile procentowe określenie ilości błędów. Prezentuje je wykres 2. Wynika z niego, że najwięcej błędów na każdym z etapów edukacyjnych polega na błędnej reprezentacji fonemu (stanowi ona ok. 80% wszystkich badanych błędów), a problemy z nadreprezentacją były marginalne (ok. 3%). Uderzająca jest różnica między klasą 0 a pozostałymi etapami w ilości błędów polegających na braku reprezentacji fonemu. Aby wyjaśnić opisywane różnice, należy przyjrzeć się dokładnie poszczególnym typom błędów.

⁶ Szczegółowe informacje na temat zebranego materiału językowego podajemy w aneksie 1.

⁷ W tym miejscu pomijamy oczywiste odstępstwo od normy fleksyjnej.

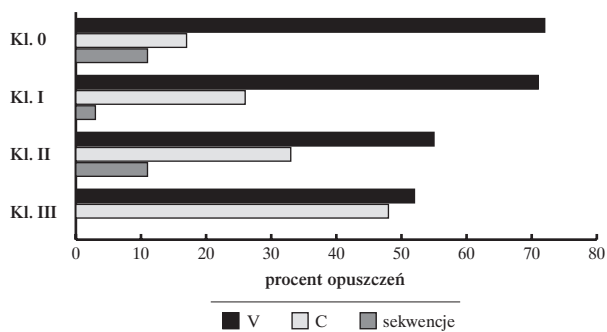
Wykres 2. Procentowy rozkład błędów w klasach 0-III



Poniżej omówimy błędy w poszczególnych grupach. Przy charakterystyce ilościowej błędów różnych typów wewnątrz danej grupy za punkt odniesienia przyjmujemy ogólną liczbę błędów w tejże grupie, a nie ogólną liczbę wszystkich błędów. Taki sposób prezentacji wyników pozwoli wyraźniej dostrzec zmienność prawdziwych problemów oraz śledzić rozwój świadomości językowej.

5.3.1. Brak reprezentacji fonemu

Błędy polegające na opuszczaniu grafemów zwykle zaliczane są do specyficznych trudności w pisaniu, choć sygnalizowano też możliwość ich innej interpretacji. Halina Baczyńska (1956: 87) opuszczanie liter samogłoskowych w połączeniach KA czy DE tłumaczyła tym, że samogłoski towarzyszą wymowie izolowanych spółgłosek [k] oraz [d]. Izolowana wymowa w powyższym wyjaśnieniu oznacza wymowę nazw liter: K czytane jest jako [ka], a D – jako [de]. Zapis wyrazu *deska* jako DSKA jest dowodem przypisywania literze D wartości brzmieniowej jej nazwy [de]. Ewa Górniewicz (1995: 45) wspomina, że pomijanie liter samogłoskowych może być konsekwencją wadliwej metody nauczania. Jeśli na początku nauki litery T, D, B są wymawiane łącznie z samogłoskami jako [ty] lub [te], [dy] lub [de], [by] lub [be], to dziecko może kojarzyć litery spółgłoskowe z sylabami i opuszczać litery samogłoskowe, tak jak w wyrazie *bogaty* pisanym BOGT. Podobny błąd w zapiskach dziecka niespełna pięcioletniego opisywała Janina Maćkowiakowa (1958: 48),

Wykres 3. *Brak reprezentacji fonemu w klasach 0-III*

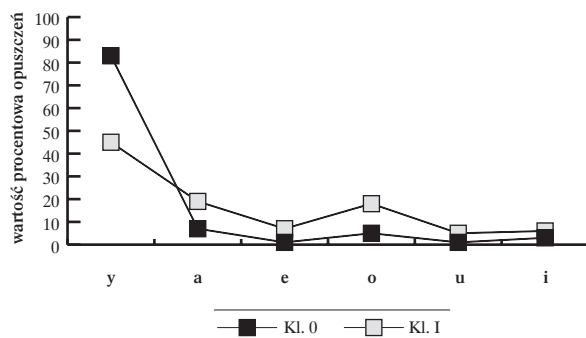
komentując go jako nieudaną próbę uogólnienia zależności między elementami mowy (syllabami) a elementami graficznymi (literami). Analiza statystyczna braku reprezentacji fonemu w uzyskanym materiale językowym pozwala postawić pewne hipotezy na temat powodów opuszczania liter przez małe dzieci.

Wśród błędów polegających na braku reprezentacji fonemu wyróżniono trzy grupy. W zebranych materiale językowym najliczniejszą stanowi opuszczanie pojedynczych grafemów samogłoskowych. Wykres 3 obrazuje stosunek wyodrębnionych typów błędów w poszczególnych klasach. Na każdym etapie dominowały błędy polegające na opuszczaniu liter samogłoskowych, choć ich przewaga nad pozostałymi rodzajami opuszczeń znacząco uległa zmniejszeniu w klasie II. Wraz ze zmniejszaniem się liczby opuszczeń liter samogłoskowych sukcesywnie rosła liczba opuszczeń liter spółgłoskowych. Należy pamiętać, że ogólnie liczba błędów polegających na opuszczaniu reprezentacji fonemu malała (por. wykres 2).

5.3.1.1. *Opuszczanie pojedynczych grafemów samogłoskowych*

Opuszczenia w omawianej grupie dotyczyły reprezentacji wszystkich fonemów samogłoskowych. Opuszczane fonemy mają różną frekwencję w języku, nie wyjaśnia to jednak powodów zróżnicowania w zakresie opuszczeń poszczególnych grafemów. W klasach 0-I, w których opuszczeń grafemów oznaczających samogłoski było znacząco więcej niż w klasach starszych (por. wykres 2), najczęściej opuszczanym grafemem była litera Y (por. wykres 4).

Wykres 4. Opuszczanie pojedynczych grafemów samogłoskowych w kl. 0-I



W badanym materiale językowym pominięcie grafemu Y wystąpiło w różnych pozycjach wyrazu: zarówno w śródgłosie (*paprki* ‘papryki’, *łszki* ‘łyżki’, *włózi* ‘włożyć’, *pszgoda* ‘przygoda’, *patrcji* ‘Patrycji’), jak i w wygłosie (*smutn* ‘smutny’, *kapust* ‘kapusty’, *psz* ‘przy’, *kied* ‘kiedy’, *rzeb* ‘żeby’). Opuszczanie grafemu zdarzało się w morfemach różnego typu: leksykalnych (*mszy* ‘myszy’, *żczenia* ‘życzenia’, *uśszał* ‘uśłyszał’, *bła* ‘była’, *wszstkim* ‘wszystkim’), słowotwórczych (*wmieszaci* ‘wymieszać’, *psznoszenie* ‘przynoszenie’, *wzucajoł* ‘wyrzucają’, *whodzici* ‘wychodzić’) oraz fleksyjnych (*zielonh* ‘zielonych’, *zabaw* ‘zabawy’, *nart* ‘narty’, *życz* ‘życzy’). Znacząca frekwencja opuszczeń grafemu Y oraz wielość kontekstów morfologicznych sugerują, że w tym wypadku nie chodzi o zwykłe przeoczenie grafemu związane na przykład ze słabą pamięcią wzrokową. Różnego typu błędy motywowane czysto graficznie nie powinny mieć zróżnicowanej frekwencji, tzn. opuszczenia tych grafemów powinny być jednakowo częste (nieprzewidywalne). Zdecydowana przewaga jakiegoś typu błędu (w naszym wypadku – opuszczeń litery Y) sugeruje dodatkową motywację jego powstawania. Hipotezę tę przedyskutujemy w punkcie 6.3.1.

Pozostałe grafemy samogłoskowe były opuszczane znacznie rzadziej.

Opuszczenia grafemu A wystąpiły w różnych pozycjach wyrazu (*dwno* ‘dawno’, *znleżli* ‘znaleźli’, *znalżł* ‘znalazł’, *zaczwrowane* ‘zaczarowane’, *podobją* ‘podobają’), choć najczęściej grafem ten był opuszczany w wygłosie, gdzie pełni funkcję gramatyczną: w oznaczeniach rodzaju żeńskiego przy formach czasownikowych (*powiedział* ‘powiedziała’, *kazał* ‘kazała’, *zwalil* ‘zwałała’, *poleciał* ‘poleciała’) i przymiotnikowych (*pierwsz*

‘pierwsza’) oraz przy rzeczownikach w przypadkach zależnych (*bałwan* ‘bałwana’). Pewna grupa opuszczeń wystąpiła w sekwencjach odpowiadających nazwom liter. Przypisywanie nazwy (*ka*) literze K mogło decydować o opuszczeniach grafemów w takich wyrazach jak: *wruszk* ‘wróżka’, *sinieszkmi* ‘śnieżkami’, *śnieżkmi* ‘śnieżkami’, *boisk* ‘boiska’.

Głoska [e] stanowi istotny element wokaliczny nazw liter: większość tych nazw ma strukturę fonologiczną *Ce* (por. *be ce de pe te*) lub *eC* (por. *ef el et em en er es*). W uzyskanym materiale kontekst fonologiczny opuszczanych sekwencji dowodzi, że w wypadku opuszczeń grafemu E nie chodzi o trudności z segmentacją fonologiczną wynikające z przypisywania pojedynczemu grafemowi wartości fonologicznej sylaby odpowiadającej nazwie litery. Wśród analizowanych wyrazów znalazły się dwa przykłady takiego utożsamienia: *powiedziałm* ‘powiedziałem’ (*em*) i *dzifczynie* ‘dziewczynie’ (*ef*). Brak reprezentacji fonemu /e/ wystąpił w takich kontekstach, jak *pszd* ‘przed’, *złgo* ‘złego’, *festyni* ‘festynie’. Pewien typ opuszczenia mógł wynikać z utrwalonego wzorca graficznego wyrazu. W przykładzie z *skoczni* ‘ze skoczni’ powodem opuszczenia grafemu E mogło być utrwalenie obrazu przyimka z w jednej formie, a bodźce fonetyczne ([ze]) nie okazały się na tyle silne, aby zburzyć to przekonanie.

Wśród opuszczeń grafemu Q znajdują się przykłady braku reprezentacji fonemu w wygłosie, takie jak *bardz* ‘bardzo’, *ton* ‘łono’, oraz śródgłosie, np. *potwrem* ‘potworem’, *zrbie* ‘zrobię’, *przygda* ‘przygoda’, *odpwidziel* ‘odpowiedzieli’. Są wśród nich dwa nietypowe błędy. Opuszczenie grafemu Q w przykładzie *bone* ‘bo one’ wydaje się konsekwencją zespolenia obu wyrazów w formie graficznej (co zapewne wynika z zespolenia formy fonicznej i błędnego zrekonstruowania przez dziecko zależności między oboma wyrazami). Z kolei wyraz *igło* ‘igloo’ to jednostka obcego pochodzenia. Jej postać graficzna, która nie ma wzorca w polskim systemie ortograficznym, została przejęta z angielskiego albo francuskiego (do którego wyraz ten wszedł z eskimoskiego), a wymowa – na podstawie standardowej interpretacji napisu – została przystosowana do polskiego systemu fonologicznego⁸.

Niska frekwencja opuszczeń grafemu U (zob. wykres 3) jest prawdopodobnie wynikiem niższej od pozostałych fonemów samogłoskowych

⁸ W słownikach języka polskiego widać ślad procesów asymilacyjnych. SJP PWN zaleca wymowę bliską angielskiej (może oryginalnej?) [iglu], NSPP zaleca wymowę [iglo], a wymowę [iglu] opatruje kwalifikatorem *rzadkie*. ISJP podaje jedną wymowę: [iglo], a USJP obie wymowy traktuje równorzędnie.

frekwencji fonemu /u/. W zgromadzonym materiale językowym znalazło się jedynie kilka przykładów opuszczeń grafemu reprezentującego fonem /u/: *bty* ‘buty’, *dom* ‘domu’, *wy Supral* ‘w Supraślu’, *papier* ‘papieru’. Jeden z nich mógłby być wyjaśniony wpływem nazwy litery: *wefu* ‘wuefu’ (*wu*).

Opuszczenia grafemu **I** także nie były częste. W świetle wyników badań Stanisława Milewskiego (1999), w których spoistość układów *Ci* była najwyższa, można to uznać za zjawisko dziwne, jednak jego wyjaśnienie jest stosunkowo proste. Dzieci klas 0 i I popełniają bardzo wiele błędów w zakresie pisowni litery I, jednak błędy te w naszym ujęciu trafiają do różnych grup. Błędy typu *zime* ‘zimie’ zaliczamy do opuszczeń pojedynczych fonemów spółgłoskowych (por. dyskusję wyżej), mieszanie liter I i J do zamian grafemów nierównorzędnych, a zapisy takie jak *zdjęću* ‘zdjęciu’ – do błędów spowodowanych błędnym wyborem spośród grafemów równorzędnych. W tym miejscu omawiamy jedynie te opuszczenia, w których **I** jest samodzielnym grafemem, a więc reprezentuje fonem. Taką sytuacją jest I zgłoskotwórcze, jak w wyrazach *bieglśmy* ‘biegliśmy’ czy *jeżdżłam* ‘jeździłam’. Wśród zarejestrowanych przykładów dwa dotyczą opuszczenia **I** w wygłosie wyrazu (*guran* ‘górami’, *piłk* ‘piłki’), pozostałe wystąpiły w śródgłosie (*tulpan* ‘tulipan’, *dogps* ‘długopis’, *piaskownca* ‘piaskownica’, *dabrna* ‘drabina’).

5.3.1.2. **Opuszczanie pojedynczych grafemów spółgłoskowych**

W klasach 0 i I grafemy odpowiadające spółgłoskom były opuszczane znacznie rzadziej niż grafemy odpowiadające samogłoskom. W klasie II i III nastąpiło wyraźne zmniejszenie ilości opuszczeń liter samogłoskowych na rzecz opuszczeń grafemów reprezentujących spółgłoski.

Opuszczenia reprezentacji pojedynczych fonemów spółgłoskowych pojawiały się w dwóch charakterystycznych wypadkach: bądź przy zbitkach spółgłoskowych, bądź w wygłosie wyrazu. W obu sytuacjach najczęściej opuszczanym grafemem był grafem odpowiadający spółgłoskom sonornym, które artykulacyjnie są bliższe samogłoskom niż spółgłoski właściwe.

Wśród opuszczeń grafemów przy zbitkach spółgłoskowych nie można wskazać konkretnej sekwencji sprawiającej najwięcej trudności, gdyż wszystkie zanotowane przykłady są izolowane. Jedynie opuszczenie **Ł** w sekwencji [uv] wystąpiło trzykrotnie (*bawanek* ‘bałwanek’, *bawan* ‘bałwan’, *bawab* ‘bałwan’), ale wynikało to bardziej ze specyfiki językowego materiału (zapisu skojarzeń dzieci z przedszkola na temat zimy, z czym wiązała się frekwencja słowa *bałwan*). Gubione grafemy to:

C w sekwencji [sc] (*wszysy* ‘wszyscy’), M w sekwencji [śm] (*pojechali-siy* ‘pojechaliśmy’) i [sm] (*sutny* ‘smutny’), L w sekwencji [dl] (*podewał* ‘podlewał’, *da* ‘dla’), R w sekwencji [dr] (*odobił* ‘odrobił’), I w sekwencji [iū] (*naładniejszo* ‘najładniejszą’) oraz najczęściej opuszczany grafem L w sekwencjach [bū] (*jabuszka* ‘jabłuszka’), [tū] (*potuczony* ‘potłuczony’) i [dū] (*dogps* ‘długopis’; *duga* ‘długa’).

W materiale pochodzącym z klas zerowych opuszczenia liter odpowiadających spółgłoskom wygłosowym zdarzały się na końcu krótkich wyrazów, np. *se* ‘ser’, *psze* ‘przed’, *pote* ‘potem’. Gubienie liter na końcu wyrazu, zarówno pojedynczych, jak i ich sekwencji, sygnalizuje ogólne problemy z segmentacją fonologiczną wyrazów u dzieci zaczynających pisać. W materiale zebranym w klasach pierwszych opuszczenia wiązały się z wyrazami dłuższymi, a gubione grafemy najczęściej stanowiły wykładniki wartości kategorii gramatycznych form czasownikowych: rozkaznika (*zdejmi* ‘zdejmij’), 1. os. l. poj. czasu teraźniejszego (*gra* ‘gram’, *graule* ‘grałem’) lub czasu przeszłego (*ciągną* ‘ciągnął’, *podkną* ‘potknął’).

5.3.1.3. *Opuszczanie sekwencji grafemów*

Opuszczenia sekwencji fonemów stanowią margines wśród pozostałych błędów, choć w klasie 0 i II było ich nieznacznie więcej niż w klasie I (zob. wykres 2). W klasie III nie odnotowano żadnego przykładu opuszczenia reprezentacji sekwencji fonemów. Można stwierdzić, że częstotliwość tych błędów spada wraz z rozwojem umiejętności pisania. Najwięcej opuszczeń sekwencji grafemów wystąpiło w materiale zebranym w klasach zerowych. Zarówno w klasie 0, jak i I przeważały opuszczenia reprezentacji wygłosowych części wyrazów, np. *las* ‘łasami’, *ogu* ‘ogórek’, *ok* ‘okno’, *bur* ‘burak’, *ga* ‘garnek’, choć nie brakowało przykładów opuszczeń w śródgłosie wyrazów wielosylabowych: *zwięta* ‘zwierzęta’, *Euzełbiusi* ‘Euzebiuszowi’⁹, *kobizon* ‘kombinezon’. W klasach zerowych dzieci ze słabą sprawnością pisania zapisywały jedynie początek wyrazu, nawet bardzo krótkiego, a przy wyrazie dłuższym znacząco zniekształcały jego kształt graficzny (np. *Dla PANI Z MLKU* ‘dla pani z malunków’, *LON AN* ‘łono natury’, *bam* ‘bałwan’).

⁹ Motywacja pisowni zakończenia tego przykładu pozostaje niejednoznaczna. Przyjmujemy, że dziecko w wyrazie *Euzebiuszowi* opuściło sekwencję liter ZOW. Możliwa jest inna interpretacja, zakładająca błąd pisowni grafemu złożonego (SZ → SI) oraz opuszczenie reprezentacji graficznej wygłosowej części wyrazu [owi].

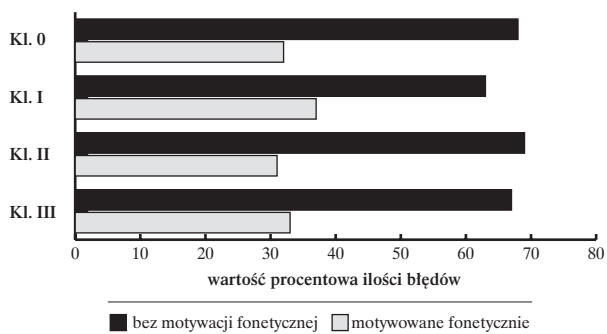
Niektóre opuszczenia sekwencji mogą wynikać z nałożenia różnego typu błędów. Na przykład, w wyrazie *nauciela* ‘nauczyciela’ pominięty został segment CZY, który prawdopodobnie – świadczą o tym liczne opuszczenia litery Y – w odczuciu dziecka stanowił całość niepodzielną fonologicznie. Wyraz *jabus* z wyrażenia *zjeżdżaś z jabus* ‘zjeżdżać z jabłuszkiem’¹⁰ byłby bardzo trudny do rozszyfrowania bez kontekstu, gdyż oprócz pominięcia jego wygłosowej części dziecko opuściło również – prawdopodobnie zgodnie z tym, co słyszy i jak samo wymawia – reprezentację sonornej głoski [u].

5.3.2. Błędna reprezentacja fonemu

Błędna reprezentacja fonemu może być motywowana fonetycznie, jak w wyrazie *lubie* ‘lubie’, lub może nie mieć uzasadnień fonetycznych, jak w wyrazie *jestes* ‘jesteś’. Stosunek obu typów błędów w badanym materiale językowym przedstawia wykres 5.

Na wszystkich etapach edukacyjnych przeważały błędy niewykazujące motywacji fonetycznej, a wzajemne proporcje były podobne. Jedynie w klasie I stosunek błędów uzasadnionych fonetycznie do błędów bez takich uzasadnień uległ nieznacznej modyfikacji na korzyść błędów o motywacji fonetycznej.

Wykres 5. Błędna reprezentacja fonemu w klasach 0-III



¹⁰ Chodzi o rodzaj zabawki służącej do zjeżdżania zimą z górki.

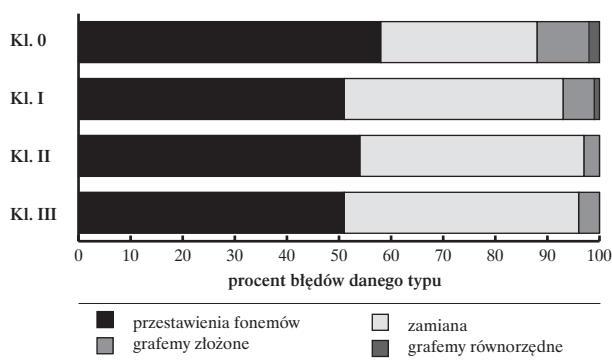
5.3.2.1. *Błędy bez uzasadnień fonetycznych*

Wśród błędów niewykazujących motywacji fonetycznej wyodrębniliśmy cztery podgrupy: odstępstwa polegające na błędnym wyborze spośród grafemów równorzędnych, zamianę grafemów nierównorzędnych, błędy w zakresie grafemów złożonych oraz przestawienia grafemów. Ilość błędów wszystkich typów prezentuje tabela 5, a wzajemny stosunek błędów wszystkich typów obrazuje wykres 6.

Tabela 5. Ilość błędów niewykazujących motywacji fonetycznej

Rodzaj błędu	Kl. 0	Kl. I	Kl. II	Kl. III
grafemy równorzędne	108	245	36	87
zamiana	55	189	28	77
grafemy złożone	17	35	2	5
przestawienia grafemów	5	6	0	0
Suma	185	475	66	169

Wykres 6. Procentowe zestawienie błędów bez motywacji fonetycznej

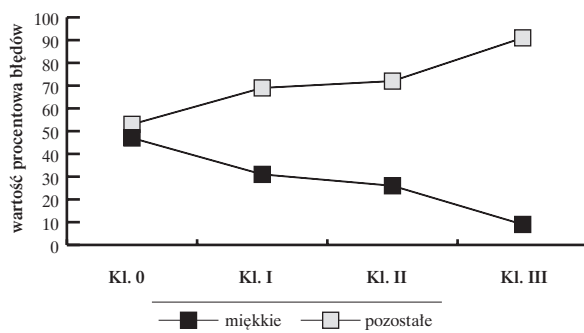


W zebranych materiale językowym najczęściej błędów na każdym etapie edukacyjnym dotyczyło nieprawidłowości w zakresie grafemów równorzędnych (np. *mażył* ‘marzył’, *wiesiniak* ‘wieśniak’). Drugą pod względem frekwencji grupę błędów stanowiły zamiany grafemów nierównorzędnych (np. *kiegy* ‘kiedy’, *ziała* ‘ziola’). Ilość błędów dotyczących grafemów złożonych (np. *pzy* ‘przy’) uległa znacznemu zmniejszeniu w klasach II i III, a błędy polegające na przestawieniu grafemów (np. *atrakcij* ‘atrakcji’) na tym etapie już nie wystąpiły.

5.3.2.1.1. Błędny wybór spośród grafemów równorzędnych

Grafemami równorzędnymi nazywamy te pary grafemów, które odpowiadają jednemu fonemowi i mają tę samą podstawową wartość fonologiczną. W tej grupie znajdują się błędy dotyczące pisowni spółgłosek miękkich (grafemów równorzędnych niestałych) oraz błędy w zakresie \underline{Z} – \underline{RZ} , \underline{H} – \underline{CH} oraz \underline{U} – $\underline{Ó}$ (grafemów równorzędnych stałych). Wzajemny stosunek błędów obu typów prezentuje wykres 7.

Wykres 7. Procentowe zestawienie błędnych wyborów w zakresie grafemów równorzędnych



W klasie 0 ilość błędów w pisowni spółgłosek miękkich i pozostałych par grafemów równorzędnych była porównywalna, jednak z każdym kolejnym rokiem wzajemny stosunek obydwu grup zmieniał się na korzyść błędów w zakresie \underline{Z} – \underline{RZ} , \underline{H} – \underline{CH} oraz \underline{U} – $\underline{Ó}$. Na skutek zmniejszania się liczby błędów w zakresie pisowni spółgłosek miękkich rosła przewaga błędów w zakresie stałych grafemów równorzędnych.

Błędy w zakresie spółgłosek miękkich stanowią bardzo liczną grupę w początkowym okresie i zdarzają się również w klasie II i III. Jest to zastanawiające, bo choć reguły notacji w tym względzie są jednoznaczne, ich przyswojenie przez dziecko nie jest bezproblemowe. Zapis spółgłoski miękkiej zależy od jej prawostronnego kontekstu fonologicznego. Kiedy po spółgłosce miękkiej występuje fonem /i/, sekwencję tę zapisujemy dwiema literami (por. /Ći/ → Ci, np. /żima/ → zima). Kiedy I nie jest zgłoskotwórcze, spółgłoskę miękką przed samogłoską zapisujemy przez I, a przed spółgłoską i w wygłosie – przez znak diakrytyczny. Problemy dzieci polegają na mieszaniu wymienionych reguł oraz na stosowaniu

dwóch reguł naraz. Rodzaje błędów w zakresie zapisu spółgłosek miękkich zostały zestawione w tabeli 6.

Tabela 6. Odstępstwa od reguł zapisu spółgłosek miękkich

Grupa fonemów	Zapis poprawny	Przykład	Błąd	Przykłady
/ći/	→ Ci	/ćixo/ → <i>cicho</i>	→ Ć → Ci	<i>za przyjaźniła</i> 'zaprzyjaźniła', <i>zaprosiły</i> 'zaprosiły', <i>poprosiła</i> 'poprosiła', <i>jeździć</i> 'jeździć', <i>zdziałała</i> 'zdziwiła', <i>gości</i> 'gości', <i>przerazili</i> 'przerazili', <i>końnik</i> 'konik', <i>jeździć</i> 'jeździć'
/ćv/	→ CiV	/ćemno/ → <i>ciemno</i>	→ ĆV → ĆiV	<i>zdjęću</i> 'zdjęciu', <i>pierscionki</i> 'pierścionki', <i>niespodzianka</i> 'niespodzianka', <i>koće</i> 'kocie', <i>pszajacieluw</i> 'przyjaciół', <i>śniegu</i> 'śniegu', <i>malgośa</i> 'Malgosia', <i>jaśa</i> 'Jasia', <i>w czasie</i> 'w czasie', <i>śę</i> 'się', <i>końec</i> 'koniec', <i>kopćiuszek</i> 'kopciuszek', <i>sią</i> 'się', <i>przajaciel</i> 'przyjaciół', <i>żeloni</i> 'zielonych'
/ćc/	→ ĆC	/ćma/ → <i>ćma</i>	→ CiC	<i>wiesiniak</i> 'wieśniak', <i>puziniej</i> 'później', <i>wysięgówka</i> 'wysięgówka', <i>rosinie</i> 'rośnie', <i>mroźno</i> 'mroźno', <i>śnieszkami</i> 'śnieżkami', <i>msileli</i> 'myśleli', <i>śmiecici</i> 'śmieci'
/ćø/	→ Ć	/robić/ → <i>robić</i>	→ Ci	<i>tanczyeci</i> 'tańczyć', <i>byeci</i> 'być', <i>padaci</i> 'padać', <i>robici</i> 'robić', <i>lepicci</i> 'lepić', <i>budowaci</i> 'budować', <i>bawici</i> 'bawić'

Błędy dotyczące pisowni sekwencji /ći/, takie jak *aśi* 'Asi', *stańi-sław* 'Stanisław', *zdziałała* 'zdziwiła', stanowią dowód pośredniego etapu ustalania przez dziecko relacji między grafemem a fonemem. Można uznać, że w tym wypadku mamy do czynienia z pośrednią motywacją fonetyczną, gdyż dziecko poprawnie oddaje strukturę zapisywanego wyrazu. Kiedy słyszy głoskę [i], zaznacza miękkość spółgłoski poprzedzającej, nie wiedząc, że z punktu widzenia systemu ortograficznego jest to informacja zbędna: miękkość spółgłoski sygnalizuje już obecność I. Jeszcze większą redundancję informacji widać w zapisach dotyczących grupy /ćv/, takich jak *kopćiuszek* 'kopciuszek'. Z kolei błędna reprezentacja miękkich fonemów spółgłoskowych w sekwencjach /ćc/ oraz /ćø/ wiąże się z błędnym zrekonstruowaniem relacji między grafemem a fonemem. Dziecko, pisząc *osimiornica* 'ośmiornica', *pujsicie* 'pójście', *jezdzioci* 'jeździć', *dodaci* 'dodać', przypisuje grafemowi złożonemu wartość fonetyczną pojedynczego miękkiego fonemu spółgłoskowego.

Kolejną grupę trudności dotyczących grafemów równorzędnych stanowią błędy w zakresie Ż–RZ, H–CH oraz U–Ó. Spośród dwóch stałych grafemów równorzędnych dzieci na początkowym etapie naucza-

nia za bardziej reprezentatywny uznają monogramem U, H oraz Ż. W klasie pierwszej na 79 błędów w pisowni U–Ó 74 dotyczyło błędnego wyboru grafemu U zamiast Ó, na 25 błędów dotyczących pisowni H–CH 18 błędów polegało na napisaniu H zamiast CH, a na 66 błędów dotyczących pisowni Ż–RZ 38 błędów polegało na napisaniu Ż zamiast RZ.

Taki rozkład preferencji dotyczących par grafemów równorzędnych wynika po części z toku postępowania metodycznego. Pary równorzędnych grafemów stałych wprowadza się stosunkowo późno, a dzieci, które samodzielnie podejmując wysiłek pisania, pytają o to, jak wygląda litera odnosząca się do [u] czy [χ], często otrzymują odpowiedź niepełną, ograniczoną do zaprezentowania grafemów graficznie prostszych. Przy parach grafemów składających się z mono- i digrafemów (H–CH, Ż–RZ) są to grafemy pojedyncze, a przy parze U–Ó – grafem U.

Błędna pisownia U wystąpiła nie tylko w kontekstach niemotywowanych morfologicznie (np. *wruszka* ‘wróżka’, *ktura* ‘która’, *puźniej* ‘później’, *cureczka* ‘córeczka’, *gura* ‘góra’, *ruszczka* ‘ródźdzka’, *tudke* ‘łódkę’, *krulem* ‘królem’, *wrucily* ‘wróciły’, *krulik* ‘królik’), ale także tam, gdzie jako składnik końcówki fleksyjnej niosła ze sobą informację gramatyczną (np. *rodzicuw* ‘rodziców’, *Adamsuw* ‘Adamsów’, *kwiatuw* ‘kwiatów’).

Błędna pisownia H pojawiła się w morfemach rdzennych, np. *pojechali* ‘pojechali’, *slyhać* ‘słyszać’, *phali* ‘pchali’, *ziehałem* ‘zjechałem’, *trohe* ‘trochę’, ale odnotowaliśmy liczną reprezentację nieprawidłowej pisowni w morfemach gramatycznych: *urodzinah* ‘urodzinach’, *glazah* ‘głazach’, *saniah* ‘saniach’, *matuh* ‘małych’, *sankah* ‘sankach’. Jedyne kilka błędów z zakresu pisowni H–CH dotyczyło wyboru digrafemu zamiast monogramu. Wszystkie obejmowały formy tego samego leksemu (*chulajnoga* ‘hulajnoga’).

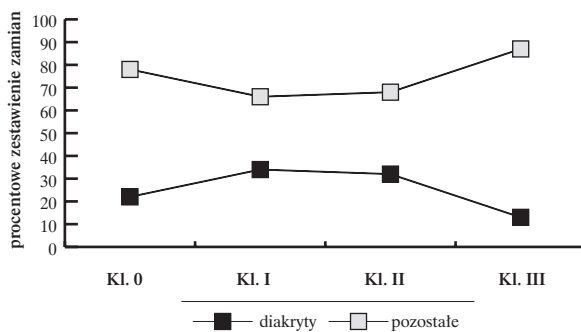
Błędna pisownia grafemów reprezentujących fonem /ż/ obejmowała głównie morfemy rdzenne o pisowni niemotywowanej wymianami morfologicznymi (np. *dobże* ‘dobrze’, *durzą* ‘dużą’, *mażę* ‘marzę’, *w rzyciu* ‘w życiu’), ale odnotowaliśmy kilka przykładów błędów w morfemach, których pisownię uzasadniają głoskowe wymiany zachodzące w formach i wyrazach pokrewnych (np. *piłkażem* ‘piłkarzem’, *weteranożem* ‘weterynarzem’, *roweże* ‘rowerze’, *komputeże* ‘komputerze’). O ile w klasie zerowej żaden przykład błędnej pisowni grafemu reprezentującego /ż/ nie był spowodowany wyborem grafemu RZ (odnotowaliśmy jedynie przykłady błędnej pisowni Ż, np. *jeży* ‘Jerzy’, *gżyby* ‘grzyby’, *elementaža*

‘elementarza’), o tyle w klasie I dzieci popełniały błędy w pisowni obydwu grafemów (por. *żucać* ‘rzucać’, *norzną* ‘nożną’).

5.3.2.1.2. *Zamiana grafemów nierównorzędnych*

Zamiany grafemów nierównorzędnych niewykazujące motywacji fonetycznej charakteryzowane są jako dowód specyficznych trudności w nauce czytania i pisania. Mylenie liter o podobnym kształcie interpretuje się jako efekt obniżonej percepcji wzrokowej. Błędy polegające na zamianie grafemów nierównorzędnych w zebranych materiale językowym obejmują niemal wszystkie polskie grafemy i – jak wynika z naszych obserwacji – mają jednak bardziej złożone uzasadnienia. Zamiany te omówimy, charakteryzując najpierw podgrupę błędów dotyczących liter ze znakami diakrytycznymi, a następnie inne zamiany grafemów nierównorzędnych. Wzajemny stosunek błędów obu typów prezentuje wykres 8.

Wykres 8. Procentowe zestawienie zamiany grafemów nierównorzędnych



Błędy w zakresie liter ze znakami diakrytycznymi polegały na elizji diakryty, jego zamianie lub naddaniu. Opuszczane były elementy wszystkich liter polskich zawierających element diakrytyczny (ogonek, kreseczka, kropka)¹¹, por. *jestes* ‘jesteś’, *rzucac* ‘rzucać’, *tanczył* ‘tańczył’, *jezdziła* ‘jeździła’, *rodzicow* ‘rodziców’, *koziol* ‘koziół’, *rospedziła* ‘rozpedziła’, *moja* ‘moją’, *zjeżdzać* ‘zjeżdżać’, *jest* [bez kropki] ‘jest’. Zamiana znaku

¹¹ Znaczącą grupę zamiany $\text{Ę} \rightarrow \text{E}$ (np. *zaczełi* ‘zaczełi’) interpretujemy jako efekt zastosowania strategii fonetycznej i omawiamy w punkcie 5.3.2.2.1.

diakrytycznego polegała na zamianie kreseczki na kropkę (np. *jeździłam* ‘jeździłam’, *później* ‘później’) oraz kropki na kreseczkę (np. *zjeżdżaś* ‘zjeżdżać’). Nadmiar znaków diakrytycznych ilustrują następujące przykłady: *jeździłłam* ‘jeździłam’, *lodowę* ‘lodowe’, *w koleję* ‘w koleje’. Niektóre z tych naddatków można wytłumaczyć sąsiedztwem grafemów zawierających inną literę ze znakiem diakrytycznym, por. *samóchód* ‘samochód’, inne będą dowodem narastającej świadomości ortograficznej i stosowania przez dziecko strategii hiperpoprawności (por. p. 6.3.3).

Inne zamiany obejmowały niemal wszystkie litery polskiego alfabetu. Odnotowano przykłady zamiany L→J (*pomyśleji* ‘pomyśleli’), Ć→CZ (*lepicz* ‘lepić’), Ż→R (*mrorno* ‘mroźno’), DZ→RZ (*jeźrzic* ‘jeździć’), Ć→E (*jeździe* ‘jeździć’), L→N (*tenewizor* ‘telewizor’), Ó→A (*dwajka* ‘dwójka’), U→Y (*małuch* ‘małych’), I→Y (*wyleciely* ‘wylecieli’), Y→E (*sereny* ‘syreny’), SI→SZ (*psierwie* ‘przerwie’), C→SZ (*lekszje* ‘lekcje’), L→R (*terewizor* ‘telewizor’), CI→DZI (*ciękuje* ‘dziękuję’), SI→M (*małgoma* ‘Małgosia’), K→L (*sanli* ‘sanki’), R→P (*numep* ‘numer’), W→B (*bałbana* ‘bałwana’), B→L (*lytem* ‘byłem’), B→D (*zędom* ‘zębom’), Y→A (*przajacieluw* ‘przyjaciół’), E→C (*w budzie* ‘w budzie’), SZ→RZ (*pszerzkód* ‘przeszkód’), D→P (*inpyk* ‘indyk’), S→C (*globuc* ‘globus’), E→A (*znalazli* ‘znaleźli’), N→Y (*iydyk* ‘indyk’), A→E (*panie* ‘panią’).

Obok zamian jednego grafemu na drugi wystąpiły zamiany obustronne, takie jak mieszanie liter P/B (*bobołudnie* ‘popołudnie’, *pyło* ‘było’), N/M (*Ermest* ‘Ernest’, *drabinkani* ‘drabinkami’), T/D (*maludki* ‘malutki’, *potwurku* ‘podwórku’), A/O (*pojowila* ‘pojawiała’, *sabie* ‘sobie’), C/S (*tanczysi* ‘tańczyć’, *cię* ‘się’), D/G (*kiegy* ‘kiedy’, *node* ‘nogę’), J/R (*narbajdziej*), U/O (*ulobione* ‘ulubione’, *mugłabym* ‘mogłabym’), O/A (*konna* ‘konno’, *gadajoce* ‘gadające’), A/E (*znię* ‘z nią’, *dzakuje* ‘dziękuję’), J/I (*ie* ‘je’, *panj* ‘pani’)¹², G/K (*kuliku* ‘kuligu’, *wilg* ‘wilk’).

Za wielością typów zamian idzie znaczne zróżnicowanie przyczyn ich powstawania. Część błędów to indywidualne pomyłki. Dotyczą one nietypowych zamian, takich jak A→K (*gitark* ‘gitara’), T→N (*narny* ‘narty’), N→B (*bałwab* ‘bałwan’). Dwa ostatnie przykłady można wytłumaczyć wpływem kontekstu graficznego, gdyż zamiana objęła literę, która wystąpiła także na początku wyrazu. Najprawdopodobniej

¹² Przykłady zamiany I na J motywowane fonetycznie omawiamy w p. 6.3.2.2.2.

dziecko, pisząc, miało w pamięci najważniejszą (pierwszą) literę i ponownie ją zapisało w innym miejscu w wyrazie. Indywidualne zamiany zdarzają się szczególnie u najmłodszych dzieci. Są one zwykle wywołane pokrewieństwem graficznym mylonych liter i ich słabą znajomością na etapie początkowym. Mieszanie liter G, D, P, B zdarza się dzieciom nie tylko z klasy zerowej. Marta Bogdanowicz (1999) nazywa te litery trudnymi i dowodzi, że sprawiają one problemy także dzieciom czeskim, angielskim, amerykańskim, norweskim i prawdopodobnie wszystkim dzieciom, które posługują się alfabetem wywodzącym się z alfabetu łacińskiego. Trudności z prawidłowym zapamiętaniem kształtu tych liter biorą się stąd, że są one do siebie podobne (lub identyczne) pod względem kształtu, ale inaczej położone w przestrzeni. Błędnym odwzorowaniem kształtu litery spowodowanym niewielką graficzną różnicą między literami pisanymi można również wyjaśnić pomyłki takie jak *buty* ‘buty’ (pisane Ł i T), *maczynia* ‘naczynia’ (pisane M i N), *byłem* ‘byłem’ (pisane B i L)¹³.

Mylenie liter I i J to efekt skomplikowanych relacji między tymi grafemami a ich fonetycznymi odpowiednikami. Samodzielne wydedukowanie tych relacji jest bardzo trudne. Pomijając pokrewieństwo artykulacyjne obu głosek, należy wspomnieć o możliwości opierania się na błędnej analogii. Przykładowo, jeśli dziecko zaobserwowało w wyrazach takich jak *radio*, że litera I reprezentuje głoskę [i], może wykorzystać tę obserwację w pisowni wyrazów takich jak *kolacja* ‘kolacja’.

Przyczyny niektórych zamian są możliwe do zdiagnozowania jedynie w szerszym, ponadwyrazowym kontekście. Przy interpretowaniu wyrazu w izolacji nie sposób jednoznacznie określić przyczyny błędu polegającego na zamianie A na E w przykładzie *trampoline* ‘trampolina’. Usytuowanie wyrazu w zdaniu pozwoliło stwierdzić, że źródłem błędu w tym wypadku było zagubienie struktury składniowej. Pełne zdanie brzmiało: „Chciałbym, żeby w naszej szkolnej świetlicy był altomat z napojami i komputer. A na podwórku plac zabaw, basen i trampoline”. Dziecko rozpoczęło zdanie w konstrukcji „Chciałbym, żeby był...”, a zakończyło w taki sposób, jakby z początkowej konstrukcji zapamiętało jedynie „Chciałbym...”. Podobna sytuacja dotyczy wyrazu *piaskownicy* ‘piaskow-

¹³ Ciekawe, nie zawsze uświadamiane przez dorosłego użytkownika języka, przykłady „pokrewieństwa” graficznego poszczególnych liter prezentuje w swym elementarzu *Sekrety literek* Ewa Drop (2003).

nica' w zdaniu „Chciałam, żeby były drabinki, zjeżdżalnie, huźdawki i piaskownicy”.

Pewne wątpliwości interpretacyjne wiążą się z myleniem liter O i A. Z jednej strony taki błąd można wyjaśnić jako opuszczenie części grafemu pojedynczego (pisane O od A odróżnia brak laseczki), ale taka interpretacja nie wyjaśnia, czemu zamiany dotyczą nie tylko reprezentowania fonemu /a/ przez grafem O, tak jak w wyrazie *ronka* 'ranka', ale również sytuacji odwrotnej: reprezentowania fonemu /o/ przez grafem A, jak w wyrazie *ragi* 'rogi'. Wydaje się, że znaczenie w powstawaniu tych błędów ma podobieństwo graficzne obu pisanych liter i słaba pamięć wzrokowa dzieci na badanym etapie.

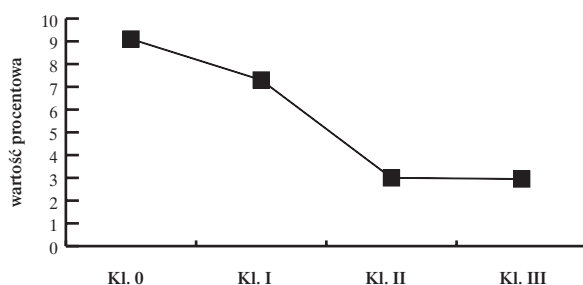
Niektóre z błędów pozostawiają wątpliwości co do tego, czy przyczyny ich powstawania są natury fonetycznej. Mieszanie liter R i L może być efektem błędnej wymowy, ponieważ jednak nie badaliśmy dzieci w klasach I pod kątem poprawności artykulacyjnej, nie możemy jednoznacznie stwierdzić genezy omawianych błędów. Podobne wątpliwości następcza pisownia wyrazów *derektor* 'dyrektor', *konna* 'konno', *psierwie* 'przerwie', *klulowa* 'królowa', *sereny* 'syreny'. Interpretujemy je jako zamiany grafemów bez motywacji fonetycznej, choć nie wykluczamy motywacji fonetycznej związanej z błędną wymową. Jest ona prawdopodobna szczególnie w wypadku spółgłosek płynnych [r] i [l], które małe dzieci często mieszają (np. wymawiają [okurary], [klulowa]). Nauczycielowi stwierdzenie prawdziwej genezy powstania takich błędów nie będzie następczało trudności.

Podsumowując, powodem zamiany grafemów nierównorzędnych są zarówno względy czysto graficzne, np. podobieństwo liter różniących się jedynie położeniem w przestrzeni (por. zamiany liter pisanych B/P, Ś/Ć), obecnością lub brakiem drobnego elementu (por. zmiany Ś/S) lub kontekstem graficznym (por. *mrorno* 'mroźno'), jak i błędy o genezie językowej, spowodowane wpływem kontekstu składniowego lub będące dowodem narastania świadomości ortograficznej (por. *lodowę* 'lodowe').

5.3.2.1.3. Błędy w zakresie pisowni grafemów złożonych

Błędy w zakresie pisowni grafemów złożonych stanowiły niewielki procent spośród ogólnej liczby odstępstw od standardowej ortografii, a ich ilość sukcesywnie malała wraz z przechodzeniem na kolejne etapy nauczania (por. wykres 9). Wyraźną cezurę w tym względzie stanowi ukończenie klasy pierwszej.

Wykres 9. Procentowe zestawienie błędów w zakresie grafemów złożonych w kl. 0-III



Błędy omawianego typu dotyczą elizji jednej z liter grafemu złożonego lub przestawienia liter w grafemie. Na najwcześniejszym etapie odnotowano kilka przykładów dodania litery do digrafemu. Błędny zapis grafemów złożonych spowodowany jest trudnościami z zapamiętaniem składu grafemów złożonych i kolejności ich członów.

Opuszczenia jednej z liter grafemów złożonych dotyczyły niemal wszystkich dwuznaków języka polskiego (wyjątek stanowiły grafemy KI i GI) oraz trójznaku DZI. Najczęściej opuszczany element stanowi ten, który można uznać za drugorzędną cechę grafemu. Przykładowo, w wyrazie *siano* opuszczenie I (por. *sano*) burzy wyrazistość graficzną wyrazu, ale pozwala go odczytać, gdyż I pełni tu funkcję drugorzędną – jest znakiem zmiękczenia głoski oznaczanej przez literę poprzednią. Z kolei opuszczenie w tym samym przykładzie litery S (por. *iano*) znacznie utrudnia (lub wręcz uniemożliwia) domyślenie się, o jaki wyraz chodzi, gdyż S w grafemie złożonym SI pełni funkcję pierwszoplanową: pozwala odnieść grafem do właściwego fonemu. W zgromadzonym materiale opuszczenia najczęściej dotyczyły właśnie I lub Z.

Opuszczenia litery I w funkcji znaku zmiękczenia wystąpiły zarówno przy digrafemach, np. *śnegu* ‘śniegu’, *sę* ‘się’, *śnek* ‘śnieg’, *miso* ‘misio’, *małgosa* ‘małgosia’, *chcała* ‘chciała’, *sinadanie* ‘śniadanie’, *bawiene* ‘bawienie’, jak i przy trigrafemie DZI, np. *powiedział* ‘powiedział’, *dzeczci* ‘dzieci’, *czarodzejski* ‘czarodziejski’, *wodze* ‘wodzie’, *idze* ‘idzie’, *dżakuje* ‘dziękuję’. Opuszczenia Z zdarzały się w dwuznakach, por. DZ (np. *bardo* ‘bardzo’, *jedą* ‘jedzą’), SZ (np. *zamieskała* ‘zamieszkała’, *pszysli* ‘przyszli’, *pieszczosek* ‘pieszczoszek’, *kopciusek* ‘Kopciuszek’, *wszystko* ‘wszystko’, *jeszcze* ‘jeszcze’) oraz CZ (*odzwycaj* ‘odzwyczaj’).

Odnotowano także przykład opuszczenia dwóch liter trigrafemu (*powie-dała* ‘powiedziała’).

Wśród rzadziej opuszczanych liter odnotowano opuszczenie H w grafemie CH (*Micał* ‘Michał’), Ż w digrafemie DŻ (*zjeżdżalnia* ‘zjeżdżalnia’) oraz kilka przykładów opuszczeń liter o znaczeniu pierwszoplanowym, takich jak opuszczenie D w dwuznaku DZ (*ziewczynka* ‘dziewczynka’) oraz R w digrafemie RZ (*wydazyło* ‘wydarzyło’). Wśród przykładów zawierających opuszczenia litery Z jako części dwuznaku nie odnotowano żadnego przykładu dla grafemu RZ, co nie oznacza, że grafem ten zawsze pisany był poprawnie. W grafemie RZ opuszczanym elementem była litera R, np. *pzy* ‘przy’, *wydazyło* ‘wydarzyło’. Taki rozkład sugeruje, że dla dzieci wyjątkowo w grafemie RZ reprezentatywna jest litera Z. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że litera Z jest bliższa innemu reprezentantowi głoski [ż] – grafemowi Ż, a ponadto głoski oddawane w piśmie przez litery Z i Ż wykazują podobieństwo artykulacyjne.

W grupie błędów polegających na zamianie kolejności liter w grafemie odnotowano przykłady związane zarówno ze zmiękcżającą funkcją litery I (*zidizwiony* ‘zdziwiony’, *dizatkiem* ‘dziadkiem’), jak i przestawieniem liter w grafemach zawierających Z (np. *dobzre* ‘dobrze’, *oczywiście* ‘oczywiście’). Odnotowano także pojedyncze przykłady dostawienia litery do grafemu złożonego: *bardzio* ‘bardzo’ oraz *ziedizene* ‘zjedzenie’. Zamiana kolejności liter w grafemie złożonym i dostawienie dodatkowej litery do grafemu to zjawiska sporadyczne. Obydwa wystąpiły przede wszystkim w zapisach dzieci na etapie przedszkolnym, a więc wtedy, kiedy dzieci nie były zapoznawane z grafemami złożonymi w sposób formalny. Prawdopodobnie dzieci, napotykając głoskę, której nie mogły samodzielnie zapisać, pytały dorosłych o sposób zapisu, a brak ćwiczeń wprowadzających i utrwalających pisownię grafemów złożonych powodował trudności w posługiwaniu się nimi.

5.3.2.1.4. *Przestawienie grafemów*

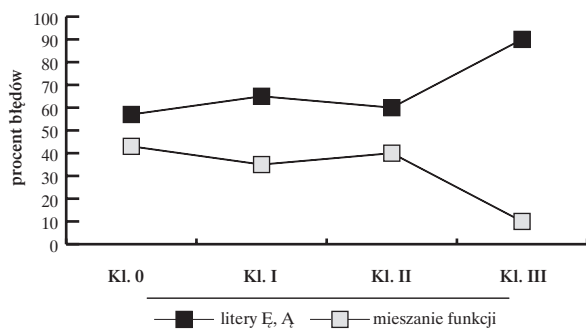
Przestawienie grafemów na tle innych błędów w reprezentacji grafemów nierównorzędnych jest zjawiskiem stosunkowo rzadkim. Oto przykłady błędów omawianego typu: *baławna* ‘bałwana’, *dabrna* ‘drabina’, *bruak* ‘burak’, *deryktor* ‘dyrektor’, *atrakcij* ‘atrakcji’, *tyranozart* ‘tyranozaur’, *chciałamby* ‘chciałabym’. Ostatnie dwa przykłady mogą mieć motywację fonetyczną (błędna forma podstawowa „nieoswojonego” wyrazu oraz błędna czasownikowa forma w trybie przypuszczającym – forma

trudna, niewystępująca w gwarach i polszczyźnie potocznej ludzi niewykształconych, przyswajana jako jedna z ostatnich przy uczeniu się polskiego jako ojczystego, często stosowana błędnie przez dobrze mówiących po polsku cudzoziemców).

5.3.2.2. *Błędy motywowane fonetycznie*

Wśród błędów wykazujących motywację fonetyczną dwie główne grupy stanowią błędy w zakresie liter Ę i Ą oraz błędy wynikające z mieszania grafemów w funkcji prymarnej i sekundarnej. Najliczniejszą grupą okazały się niestandardowe zapisy nosowych liter samogłoskowych. Ilość błędów spowodowanych mieszaniem funkcji prymarnej i sekundarnej grafemów sukcesywnie malała na rzecz błędów w zakresie liter Ę, Ą (por. wykr. 10).

Wykres 10. Procentowe zestawienie błędów motywowanych fonetycznie



Przy omawianiu błędów motywowanych fonetycznie należy wspomnieć, że część zapisów odpowiada bardziej lub mniej starannej, ale zgodnej z normą ortofoniczną wymowie (np. *kszak* ‘krzak’, *lubie* ‘lubię’), a część jest dowodem wymowy niezgodnej z normą ortofoniczną (*miłot* ‘miła’, *kciałbym* ‘chciałbym’).

5.3.2.2.1. *Błędy w zakresie liter Ę i ą*

Mimo że nie wszystkie błędy w zakresie liter Ę, Ą wykazują motywację fonetyczną (por. p. 5.3.2.1.2), większość z nich powstaje dlatego, że dzieci piszą wyrazy tak, jak je słyszą. Dziecięce zapisy oddają niemal wszystkie reguły fonetyczne związane z wymową tych liter: zarówno

denazalizację, jak i dyftongizację w różnych kontekstach fonologicznych.

Dzieci niemal bezwyjątkowo piszą wygłosowe ɛ̃ jako E. Dotyczy to zarówno form czasownikowych, jak i rzeczownikowych. Fonetycznie zapisywany jest wygłos pierwszej osoby liczby pojedynczej form czasownikowych, np. *zrbie* ‘zrobię’, *zabiore* ‘zabiorę’, *lubie* ‘lubię’, *myśle* ‘myślę’, *będe* ‘będę’, *moge* ‘mogę’. Nietypowa na tle innych zapisków jest realizacja wygłosowego ɛ̃ w wyrazie *chcem* ‘chcę’ spowodowana błędną fleksją. Motywacja fonetyczna cechuje zapis form rzeczownikowych, np. *nadzieje* ‘nadzieję’, *telewizje* ‘telewizję’, *jaskinie* ‘jaskinię’, *prace* ‘pracę’, *babcie* ‘babcię’.

Wygłosowa nosowość była niekiedy zapisywana w postaci grup dwuliterowych. Odnotowano izolowany wypadek sygnalizowania asynchronicznej wymowy końcowej litery ɛ̃: *sieł* ‘się’, oraz wiele przykładów takiej realizacji litery ą (zwykle zapisywanej jako OŁ). Dotyczyły one zarówno form czasownikowych, np. *idoł* ‘idą’, *splonoł* ‘sploną’, *lubioł* ‘lubią’, *zamknoł* ‘zamkną’, *zasnoł* ‘zasnął’, jak i rzeczownikowych i przymiotnikowych, np. z *siostroł* ‘z siostrą’, *lodowoł* ‘lodową’, *curkoł* ‘córka’, *kolejkoł* ‘kolejką’, *latwoł* ‘łatwą’, *norznoł* ‘nożną’, *miłoł* ‘miłą’. W kilku zapisach wygłosowe ą uległo denazalizacji, np. *karmio* ‘karmią’, *nožno* ‘nożną’, *dziewczyno* ‘dziewczyną’. Różnicę między błędami takimi jak *trohe* ‘trochę’ i *soł* ‘są’ przedyskutujemy w punkcie 6.3.2.

Błędy dotyczące liter ɛ̃, ą wystąpiły także w śródgłosie. Czasownikowe formy czasu przeszłego, w których literę L lub Ł poprzedza samogłoskowa litera ɛ̃, ą, pisane są fonetycznie, a więc np. *popłynęła* ‘popłynęła’, *czszasnęła* ‘trzasnęła’, *zaczeły* ‘zaczęły’, *minely* ‘minęły’, *zaczoł* ‘zaczął’. Odnotowaliśmy przykłady dyftongicznej realizacji przed spółgłoskami zwartymi lub zwarto-szczelinowymi. Dzieci w miejscach liter ɛ̃, ą zapisywały zgodnie z wymową samogłoskę ustną (w wymowie samogłoska poprzedzająca nosową spółgłoskę jest samogłoską znazalizowaną, jednak ta właściwość artykulacyjna nie ma cech dystynktywnych i dziecko jej sobie nie uświadamia) oraz spółgłoskę półotwartą nosową o takim samym miejscu artykulacji jak następująca zwarta lub zwarto-szczelinowa, a więc dwuwargową (np. *zembom* ‘zębom’, *kompali* ‘kąpali’), przedniojęzykowo-zębową (np. *oglondac* ‘ogłądać’, *po lonce* ‘po łące’, *zwiezentami* ‘zwierzętami’, *mondra* ‘mądra’, *wiencej* ‘więcej’, *spendzam* ‘spędzam’) lub środkowojęzykową (*czeńśc* ‘część’). W sytuacjach, kiedy spółgłoska nosowa zyskuje pod wpływem następującej po niej głoski cechy niedystynktywne, takie jak dźwiękowość lub tylnojęzy-

kowość, dzieci zapisują je literami w funkcji prymarnej, np. *wyciongnęła* ‘wyciągnęła’, *pienkna* ‘piękna’, *ksionrzki* ‘książki’.

5.3.2.2.2. *Mieszanie grafemów w funkcji sekundarnej i prymarnej*

Najczęściej dzieci zamiast grafemu w funkcji sekundarnej wybierają grafem w funkcji prymarnej, a wypadki takie dotyczą głównie ubezdźwięcznień. Zapisy ilustrujące sytuacje odwrotne są znacznie rzadsze. Część z nich uznaliśmy za niemotywowane fonetycznie i omówiliśmy w punkcie 5.3.2.1.

Jednorodność pod względem dźwięczności w śródgłosowych grupach spółgłoskowych jest efektem procesów historycznych – we współczesnej polszczyźnie istnieje rozbieżność między wymową a pisownią takich grup. Na przykład, głoska bezdźwięczna [p] w wyrazie *żabka* reprezentowana jest przez literę B, która w funkcji prymarnej odnosi się do głoski [b]. Dzieci zapisują wyrazy z martwymi (z punktu widzenia fonetyki synchronicznej) upodobnieniami fonetycznie, tzn. do zapisu wybierają głoskę w funkcji prymarnej, np. *wruszka* ‘wróżka’ (/š/ → SZ zamiast Ż), *kszak* ‘krzak’, *spsząta* ‘sprząta’, *pszpomniały* ‘przypomniały’, (/š/ → SZ zamiast RZ), *młotsza* ‘młodsza’, *przetstawim* ‘przedstawiam’ (/t/ → T zamiast D), *dzifczywnka* ‘dziewczynka’, *fszystko* ‘wszystko’ (/f/ → F zamiast W), *szypko* ‘szybko’ (/p/ → P zamiast B). Identyczna strategia jest powodem błędów z zapisem wygłosu absolutnego, np. *asz* ‘aż’, *jusz* ‘już’, *lef* ‘lew’, *arbus* ‘arbuż’, *obiat* ‘obiad’, *żulf* ‘żółw’, *śnek* ‘śnieg’, oraz błędów w zapisie jednego zestroju akcentowego, np. *pot tytułem* ‘pod tytułem’. Opisywaną grupę błędów łączy to, że zapis – mimo iż niezgodny ze standardową reprezentacją ortograficzną – można uznać za poprawny pod względem fonetycznym i zgodny z normą ortofoniczną.

Zamiany grafemów reprezentujących spółgłoski dźwięczne i ich bezdźwięczne odpowiedniki obejmują też sytuacje, w których jednorodna pod względem dźwięczności spółgłoskowa grupa jest dźwięczna, np. *lidźba* ‘liczba’.

Mieszanie funkcji prymarnej i sekundarnej liter dotyczy także upodobnień żywych i uproszczeń. Spółgłoskowa grupa *trz* w wymowie starannej wymawiana jest jako jednorodna pod względem dźwięczności grupa [tš], a w wymowie mniej starannej – jako grupa [čš]. W badanym materiale językowym znalazły się zapisy odpowiadające obydwu typom wymowy: *zatszymali* ‘zatrzymali’ oraz *czszasneła* ‘trzasnęła’. Zapisy *wreście* ‘wreszcie’ i *codzińńnie* ‘codziennie’ odpowiada-

ją wymowie mniej starannej, w której dochodzi do upodobnienia pod względem miejsca artykulacji (zmiękczenia spółgłoski twardej pod wpływem następującej po niej spółgłoski środkowojęzykowej). Wyraz *pinokjo* ‘Pinokio’ został zapisany fonetycznie, gdyż grupa liter KI wraz z następującą po nich literą samogłoskową bywa realizowana jako [kiV]. Zapisy *wyszet* ‘wyszedł’, *poszet* ‘poszedł’ odpowiadają uproszczeniom wygłosowych grup spółgłoskowych. Odnotowaliśmy także przykłady wpływu na zapis wymowy niestarannej, w niektórych wypadkach prawdopodobnie gwarowej proveniencji, nieakceptowalnej przez normę ortofoniczną, takie jak *kciałbym* ‘chciałbym’, *kciałam* ‘chciałam’.

Interesującą grupę stanowią te zapiski, w których sekundarna funkcja litery nie jest w polszczyźnie tak oczywista. Wyraz *jeti* ‘yeti’ został zapisany literami w funkcji prymarnej. Nietypowa powinna być reprezentacja nagłosowego fonemu, któremu w ortografii – z powodu obcej etymologii – odpowiada grafem Y. W wyrazach *altomat* ‘automat’, *Pałlina* ‘Paulina’ do reprezentacji fonemu /u/ wybrano odpowiadający mu prymarnie grafem Ł.

Kolejną podgrupę błędów polegających na mieszanii funkcji prymarnej i sekundarnej stanowią wyrazy, które w standardowej ortografii zawierają literę I odnoszącą się do głoski [i]. Przykładami takich realizacji są zapisy: *uwjelbiam* ‘uwielbiam’, *mjała* ‘miała’, *objat* ‘obiad’.

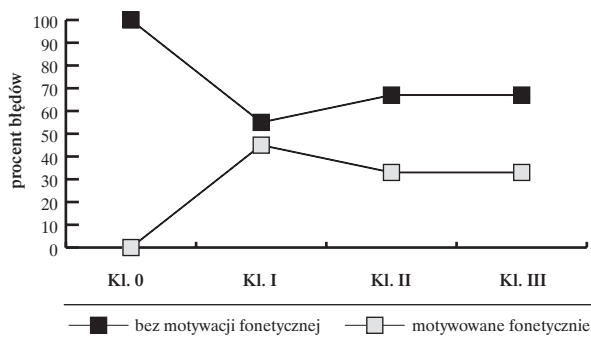
5.3.3. Nadreprezentacja fonemu

Nadreprerentacja fonemu to zjawisko rzadkie. Wśród badanych błędów dodatkowa reprezentacja fonemu dotyczyła 58 wypadków, co stanowi 3% ogólnej liczby badanych błędów. Generalnie wśród form z dodatkową reprezentacją fonemu można wskazać takie, których pisownia jest motywowana fonetycznie, oraz takie, którym motywacji fonetycznej brakuje. Stosunek ilości błędów obu typów prezentuje wykres 11. W klasie zerowej żaden spośród zarejestrowanych przykładów nadreprerentacji nie wykazywał motywacji fonetycznej.

5.3.3.1. *Dodatkowa reprezentacja fonemu bez motywacji fonetycznej*

Zapisy, w których wystąpiły dodatkowe grafemy, a w których nie można dopatrzeć się motywacji fonetycznej, mają bardzo różne przyczyny.

Wykres 11. Procentowe zestawienie błędów polegających na nadreprezentacji fonemu



W zapiskach dzieci z klas zerowych dodatkowa reprezentacja fonemu związana była z wprowadzaną danego dnia literą. Jeśli na przykład dzieci poznawały literę G, to w ich luźnych zapiskach tego dnia wystąpiły zapisy takie jak *serg* ‘ser’. Na tym etapie zaobserwowano ciekawy moment przejściowy w pisowni grafemów równorzędnych Ź i RZ, polegający na pisowni łączącej cechy obu grafemów: *rżeby* ‘żeby’. Nadreprezentacja fonemu w wyrazie *pższypomniła* ‘przypomniła’ także obrazuje etap przejściowy, kiedy dziecko mogło zaobserwować, że po P powinno pisać grafem odpowiadający głosce [ż], ale jeszcze nie uświadomiło sobie, że ten grafem reprezentuje słyszaną przez nie głoskę [š].

Dodawanie pojedynczych liter najczęściej spowodowane było oddziaływaniem najbliższego kontekstu. Dodanie E w wyrazie *pileke* ‘piłkę’, A w wyrazie *baradzo* ‘bardzo’ i *bajarza* ‘bajarz’, N w wyrazie *basnen* ‘basen’ i *instniało* ‘istniało’ czy D w wyrazie *zddziwiła* ‘zdziwiła’ zostało spowodowane wpływem sąsiednich liter. Podobnie należy interpretować dodatkową reprezentację fonemu /χ/ w wyrazie *paruch* ‘paru’. W tym wypadku oddziałującym kontekstem okazał się sąsiedni wyraz: *po paruch dniach*. Wpływem kontekstu można tłumaczyć także wystąpienie dodatkowej litery I w takich przykładach, jak *pszyliciały* ‘przyleciały’, *więgielkami* ‘węgielkami’, *wziamian* ‘w zamian’ i *piania* ‘panią’. Litera I okazała się szczególnie w tym sensie, że była dodawana częściej niż pozostałe litery, także w takich wyrazach, których pisowni nie można tłumaczyć wpływem kontekstu (*siwój* ‘swój’, *jiedli* ‘jedli’). Prawdopodobnie wpływ na to ma kształtująca się świadomość jej wielofunkcyjności.

Motywacja powstania niektórych błędów nie jest jednoznaczna. Obok motywacji kontekstowej wymieniony wyżej przykład dodania grafemu A w wyrazie *bajarza* ‘bajarz’ na tle całego wypowiedzenia „Na dwór przybył bajarza Zycha” może być zinterpretowany jako efekt kontaminacji dwóch struktur składniowych: ‘przybył bajarz’ oraz ‘wezvano bajarza’. Z kolei dodanie litery Y w wyrazie *były* ‘był’ mogło być spowodowane wpływem poprzedzającej litery Y lub trudnościami z ustaleniem prawdziwej relacji między sekwencją Cy a ciągiem liter CY.

Zapis w *jaskiniji* ‘w jaskini’ także można wyjaśnić wpływem kontekstu, jednak wydaje się, że jednocześnie ilustruje on proces narastania świadomości ortograficznej. Dziecko, niepewne poprawnego zapisu, ale świadome trudności, zapisało podwójną końcówkę fleksyjną: *-i* występujące w odmianie wyrazów takich jak *jaskinia*, oraz *-ji* występujące w odmianie rzeczowników typu *racja*. Nie można wykluczyć, że omawiany zapis ilustruje sposób wymowy końcowej grupy liter.

Brak motywacji fonetycznej cechuje też podwojenia pojedynczych grafemów, np. *zebrraci* ‘zebrać’, *przygodaa* ‘przygoda’, *pisaanie* ‘pisanie’, oraz sylab lub ich części, np. *jedlidli* ‘jedli’, *lepienienie* ‘lepienie’, *straraszny* ‘straszny’, *Kryrysia* ‘Krysia’.

Pewne trudności interpretacyjne sprawiają zapisy *dzrobiła* ‘zrobiła’, *piszanie* ‘pisanie’. Wydaje się, że jedynym wyjaśnieniem dodatkowej reprezentacji fonemu jest wpływ nowo poznanych grafemów złożonych. W obu analizowanych wyrazach dodatkowa reprezentacja daje się – w połączeniu z sąsiadującą literą – odczytać jako grafem złożony: DZ lub SZ. W pierwszym przykładzie dodatkową reprezentację fonemu /d/ spowodowało sąsiedztwo litery Z, a w drugim – dodatkowa reprezentacja fonemu /z/ została spowodowana sąsiedztwem litery S. Niekiedy, tak jak w przykładzie *żsoną* ‘żoną’, nie można w sposób przekonujący wskazać przyczyny dodatkowej reprezentacji fonemu.

5.3.3.2. *Dodatkowa reprezentacja fonemu motywowana fonetycznie*

Wśród nadreprezentacji fonemu motywowanej fonetycznie znajdują się zapiski, które można odczytać zgodnie z polskimi zasadami transkrypcji grafemu na fonem, oraz takie, które choć motywowane fonetycznie, nie mogą być uznane za formy akceptowalne.

Grupę pierwszą reprezentują dodatkowe grafemy J oraz Ł w wyrazach: *moji* ‘moi’, *szyji* ‘szyi’, *wułefie* ‘wuefie’. Nadreprezentacja w postaci

joty stanowi odzwierciedlenie formy mówionej mieszczącej się w normie ortofonicznej, podczas gdy nadreprezentacja w postaci litery Ł oddaje jedynie sposób mówienia i próbę zapisania przez dziecko tego, co słyszy. W formie *wulefie* śródgłosowe [ɥ] pojawia się podczas artykulacji nietypowego dla polszczyzny i trudnego artykulacyjnie połączenia dwóch samogłosek. Na marginesie nadmienimy, że zleksykalizowana forma skrótu WF ‘wychowanie fizyczne’ wystąpiła w wielu formach: *włew, włefu, wółew, na wółewie, wuefuf, wulewfie*. Wielość wariantów graficznych obrazuje rozmaite strategie stosowane przez dzieci do zapisu powszechnego w szkolnej polszczyźnie mówionej wyrazu, którego właściwej formy graficznej dzieci jeszcze nie poznały.

O ile wymienione wyżej przykłady zawierają substytucje akceptowalne w tym sensie, że zawierające je wyrazy można odczytać zgodnie z polskim systemem pisma i otrzymuje się w rezultacie jednoznaczne formy fonologiczne, o tyle część nadreprezentacji motywowanych fonetycznie daje formy nieakceptowalne. W tej grupie znajdują się m.in. formy będące wynikiem nałożenia się na siebie dwóch wzorców wyrazu: graficznego i fonetycznego. W wyrazach *panioq* ‘panią’, *miotłq* ‘miotłą’ dziecko zapisało wygłosową sekwencję, nakładając na siebie strategię fonetyczną (O z sekwencji OŁ) oraz ortograficzną (A). W wyrazach *sięł* ‘się’, *ostatnił* ‘ostatnią’ litera Ł jest próbą oddania w piśmie segmentu nosowości słyszanego przez dziecko.

W wyrazach zapisanych *jabułku* ‘jabłku’ i *graule* ‘grałem’ dodatkowe U świadczy o wiedzy na temat możliwości reprezentowania tą literą fonemu /u/ (tak jak w wyrazie ‘auto’). W zapisie *dzifczywnka* ‘dziewczynka’ dziecko zapisało fonetycznie fonem /f/, ale prawdopodobnie pamiętało obraz graficzny zapisywanego wyrazu, który zawierał literę W, więc zapisało ją w innym, nieuzasadnionym fonetycznie miejscu. W przykładzie *Euzełbiusi* ‘Euzebiuszowi’ analogiczny proces dotyczy litery Ł. Dziecko ortograficznie zapisało nagłosową grupę [eu] jako EU, ale słysząc wyraźnie głoskę [ɥ], zapisało ją w miejscu nieuzasadnionym fonetycznie literą w funkcji prymarnej.

Dodatkowa reprezentacja fonemu może być wynikiem nałożenia się na siebie dwóch form wyrazowych. Wyraz *jeidziemy* powstał z kontaminacji form ‘jedziemy’ i ‘idziemy’, zapis *Ofkce* ‘Ofce’ (od żeńskiego imienia Ofka, które wystąpiło w tekście czytany przez dzieci w klasie trzeciej) powstał z połączenia form ‘Ofka’ i ‘Ofce’, a wyraz *jeździ-TEAM* – z form ‘jeździłem’ i ‘jeździłam’. Jako kontaminację form ‘chcia-

łam’ i ‘chciałabym’ oraz ‘nazwałam’ i ‘nazwałabym’ można zinterpretować formy *chciałambym* i *nazwałambym*. Wydaje się jednak, że w świetle zapisów takich jak *chciałamby* bardziej prawdopodobne wydaje się tłumaczenie inne. Dzieci błędnie tworzą formy trybu przypuszczającego, a analizowany zapis jest sygnałem etapu przejściowego i nałożenia się na siebie dwóch form: poprawnej ‘chciałabym’ i niepoprawnej ‘chciałamby’. Błędą formą fonetyczną wyjaśnić można błędy takie jak *uwięźnił* ‘uwięził’, *królewstwo* ‘królestwo’, *zemndłała* ‘zemdłała’.

5.3.4. Inne błędy

Błędy w zakresie reprezentacji fonemu nie oddają wszystkich typów odstępstw od standardowej ortografii. W zebranych materiale językowym znalazły się błędy, których charakterystyka nie mieści się w zarysowanych wyżej ramach klasyfikacji F–G. Ponieważ interesowały nas jedynie te odstępstwa, które świadczyły o kształtowaniu się relacji między grafemem a fonemem, inne błędy nie zostały przez nas ujęte w statystyce. W tym miejscu pokrótce je scharakteryzujemy.

5.3.4.1. Błędy graficzne

Wstępny etap rozwoju umiejętności pisania obfituje w błędy czysto graficzne, czyli zniekształcenia niezwiązane z umiejętnością przetwarzania fonologicznego. Są one spowodowane słabą pamięcią wzrokową (nieustabilizowanym obrazem litery) i brakiem automatyzacji w pisaniu poszczególnych kształtów. Niektóre spośród błędów graficznych, takie jak zamiany liter wykazujących podobieństwo graficzne (np. pisanie P zamiast R, M zamiast N, P zamiast D, przy literach pisanych – L zamiast T) czy nadmiar lub brak liter składających się na dwuznak lub trójznak, zmieściły się w zaproponowanej klasyfikacji F–G, inne pozostały poza opisem.

Do zjawisk niemotywowanych systemem językowym należą przekształcenia czysto geometryczne. Jedną z osobliwości jest *pismo lustrzane*, polegające na obracaniu pojedynczych liter (por. 3, 4, 5). Zmieniony kierunek zapisu dotyczy zwłaszcza liter S, Z, N, C, J, P, D, B, L (por. aneks 3, przykład 7). Niektóre dzieci piszą tak sporadycznie i jedynie pojedyncze litery, inne zmienioną orientacją wielu liter posługują się konsekwentnie przez dłuższy czas. Błędy graficzne polegają także na nieprawidłowym odtwarzaniu kształtu, zniekształcaniu lub gubieniu ele-

mentu litery, mieszaniu liter pisanych i drukowanych w jednym wyrazie (np. *Dla Eli ot WERONiKi* ‘dla Eli od Weroniki’, *GaRneK* ‘garnek’) lub w jednej literze (np. stawianie kropki nad drukowanym I lub niestawianie kropki nad I pisanym).

5.3.4.2. **Błędy w segmentacji**

Błędy w segmentacji wyrazów są w pierwszej fazie nauki pisania stosunkowo rzadkie¹⁴, ponieważ dzieci nie budują na ogół tekstów dłuższych. Zwykle segmentacja jest bardzo zła wtedy, kiedy słabopiśmienny stara się napisać dłuższy tekst, np. list. Dzieli wtedy wypowiedź ustną na wycucie, najczęściej na wyrazy fonetyczne. Dzieci nie budują na ogół takich wypowiedzi. W materiale zebranym podczas dwuletniej obserwacji jednego dziecka odstępstwa od standardowej segmentacji dotyczyły jedynie dwóch „usprawiedliwionych” wypadków zestawienia wyrazu posiadającego swój akcent z wyrazem nieposiadającym własnego akcentu. Pierwszy wiązał się z pisownią opartą na zasadzie konwencjonalnej (np. pisowni łącznej i rozłącznej), której dziecko na tym etapie nie mogło samodzielnie wydedukować. Dziewczynka popełniała błędy – dodajmy, bardzo częste także u wyrobionych użytkowników języka – w zakresie pisowni *nie* z rzeczownikami odczasownikowymi, np. *NIE PSZNOSZENIE* ‘nieprzynoszenie’. *Nie* z czasownikami pisała poprawnie, np. *NIE.WHODZI*¹⁵ ‘nie wychodzi’, *NIE.KICA* ‘nie kica’, *NIE.PISZCZ* ‘nie piszczy’. Drugi typ błędu w segmentacji dotyczył przymków, np. *ZADUŻO* ‘za dużo’, *ZEMNOŁ* ‘ze mną’. Zwykle jednak dziecko wydzielało przymyki poprawnie, np. *NA.NOC* ‘na noc’, *W.NOCY* ‘w nocy’, *WHODZICI.Z.SMCZOŁ* ‘wychodzić ze smyczą’, *Z-BABCIOŁ-ALBO-Z-DIZATKIEM* ‘z babcią albo dziadkiem’.

Błędy w segmentacji zdarzały się w wypowiedziach wielu dzieci, choć na tle innych odstępstw od standardowej ortografii nie stanowiły znaczącej grupy. Tu również łączny zapis dwóch wyrazów graficznych dotyczył najczęściej zestrojów akcentowych. W pracach poświęconych specyficznym błędom w czytaniu i pisaniu łączenie w całość przymków z rzeczownikami bywa interpretowane jako wadliwe wyodrębnianie wyrazów w zdaniu, motywowane trudnościami w analizie dźwię-

¹⁴ W badaniach Starza (2000), obejmujących dzieci w wieku 10-14 lat, błędy w zakresie pisowni łącznej i rozłącznej okazały się najczęstszą grupą odchyłeń od norm ortograficznych.

¹⁵ Nietypowe sposoby graficznej segmentacji (takie jak stosowanie kropki lub kreski zamiast spacji) omówimy w punkcie 6.4.

kowej (Górniewicz 1995: 48). Zgromadzone zapiski pozwalają polemizować z taką interpretacją. Dzieci dobrze słyszą, gdyż błędnie zapisane wyrazy z punktu widzenia fonetycznego stanowią jednolite całości. Są to połączenia przyimków z rzeczownikami (*zгурки* ‘z górki’, *sklasą* ‘z klasą’, *wświatlicy* ‘w świetlicy’, *pszedewsztkim* ‘przede wszystkim’, *donowego* ‘do nowego’, *odniej* ‘od niej’, *zagórami* ‘za górami’, *znim* ‘z nim’, *dlamię* ‘dla mnie’, *DLAELi* ‘dla Eli’), połączenia przyimka z zaimkiem (*poto* ‘po to’, *poco* ‘po co’, *ztego* ‘z tego’, *dlamię* ‘dla mnie’, *mute* ‘mu te’), dwóch zaimków (*miśę* ‘mi się’, *zapare* ‘za parę (lat)’), partykuły *nie* z czasownikiem (*niepodobają* ‘nie podobają’, *niełubię* ‘nie lubię’, *niepodobają* ‘nie podobają’, *niejec* ‘nie jedz’) oraz czasownika i zaimka (*przechowywałabyngo* ‘przechowywałabym go’, *jakzostałem* ‘jak zostałem’, *bójciesię* ‘bójcie się’, *stałosię* ‘stało się’).

Błędy w segmentacji wyrazów fonetycznych są wynikiem niezadowolającego opanowania reguł wyodrębniania jednostek wyrazowych na podstawie innej niż fonologiczna, na pewno jednak nie dowodzą trudności w analizie dźwiękowej. Dziecko nie słyszy różnicy akcentowej między wyrażeniami *nie spodziewał (się)* i *niespodzianka, po lesie* i *polewa, w domu* i *wdowa*, bo jej nie ma (por. /ńespo'żevau/ i /ńespo'żanka/, /po'leśe/ i /po'leva/, /'vdomu/ i /'vdova/). Trochę inaczej należy interpretować błędy polegające na nadmiernym rozczłonkowaniu tekstu na wyrazy. Rozdzielne pisanie wykładnika trybu przypuszczającego (zwykle wraz z końcówką osobową, np. *chciał bym, chciałam by* ‘chciałabym’, *gdy by* ‘gdyby’, *mogli byśmy* ‘moglibyśmy’) lub nieuzasadnione wydzielenie nagłosowych segmentów (np. *za przyjaźniła* ‘zaprzyjaźniła’, *za płakał* ‘zapłakał’, *za kochani* ‘zakochani’, *nie gżeczna* ‘niegrzeczna’, *nie spodzianka* ‘niespodzianka’, *w czoraj* ‘wczoraj’, *po patrze* ‘popatrzę’, *z łamałem* ‘złamałem’, *dla tego* ‘dłatego’) to dowody budzącej się świadomości: dzieci zaczynają odczuwać odrębność pewnych części (np. *by, z, w, za*) i sygnalizują to ich graficznym wyodrębnieniem.

Nietypowe wśród błędów w segmentacji są zapisy takie jak *w A. Meryce* ‘w Ameryce’, *iphalj* ‘i pchali’, *ikot* ‘i kot’, *m iała* ‘miała’, *nogam i* ‘nogami’. Pierwszy przykład dziecięcego wyobrażenia graficznej formy wyrazu słyszanego, ale zapewne nigdy niewidzianego, to zaskakująca konkretyzacja o niejasnej genezie. Być może dziecko bawiło się konwencją graficzną. Kolejne przykłady zawierają różne błędy w segmentacji wyrazów (połączenie spójnika z rzeczownikiem, wydzielenie spółgłoski nagłosowej, wydzielenie samogłoski wygłosowej), ale wydaje się, że istnieje

je czynnik łączący je wszystkie: jest nim litera I. Trudno o jednoznaczną interpretację tym bardziej, że przykładów jest zaledwie kilka, ale możliwe, że analizowane zapisy to kolejny dowód na wycucie przez dziecko szczególnej funkcji tej litery i potrzebę eksperymentowania z jej zapisem.

5.3.4.3. **Błędy językowe (niezwiązane z zapisem)**

Właściwe błędy językowe charakterystyczne są głównie dla późniejszych grup wiekowych. W zapiskach dzieci z klas zerowych i pierwszych zdarzały się one sporadycznie, gdyż na tym etapie dzieci zapisywały bądź pojedyncze wyrazy, bądź krótkie zdania. Wraz z umiejętnością wypowiedziania się w dłuższej formie w zapiskach dzieci pojawiały się błędy gramatyczne (składniowe i fleksyjne) i leksykalne. Choć nie należą one do zakresu tej pracy, przedstawimy je skrótowo dla pełności analizy.

Błędy składniowe wystąpiły głównie w wypowiedziach dzieci z klasy III. Oto przykłady wykolejeń składniowych:

- /1/ „Kozioł to rogi”.
- /2/ „Po kilku godzinach nastąpiła śmierć syna nadeszła [...]”.
- /3/ „Dawno temu w zamku król Bolko i królowa z córką i synem”.
- /4/ „Błazen uderzył dla brata głazem w głowę”.
- /5/ „Spytała go o Liczyrzepie”.
- /6/ „Córka nazywała się Ofka, która była księżniczką”.
- /7/ „Razem postanowili pójść w góry. Ponieważ Liczyrzepa tam mieszkał”.
- /8/ „Gdy wyszła z tego miejsca zobaczyła wielkoluda uprawiającego czarodziejską rzepę miała dwa życzenia, a w drugim chciała rumka jak ujrzała rumaka to uieklea na nim do domu”.

Błędy składniowe powstały w wyniku działania różnych mechanizmów: kontaminacji dwóch schematów składniowych (por. /1/), zagubienia struktury składniowej (por. /2/), nieuzasadnionej elipsy (por. /3/), zastosowania błędnego rzędu (por. /4/, /5/), błędnego szyku (por. /6/) oraz kłopotów z segmentacją dłuższych wypowiedzeń (por. wypowiedzenia /7/, /8/).

Błędy fleksyjne i leksykalne nie były tak liczne jak odstępstwa od normy w zakresie składni. Błędy w odmianie polegały na odmianianiu wyrazów nieodmiennych (*igla* od ‘igloo’), nieodmianianiu wyrazów odmiennych (głównie imion własnych zakończonych na *-o*, takich jak *Mieszko*) oraz tworzeniu błędnej formy fleksyjnej, np. *tą księżniczkę, przyglądał się kopciuszku, poszedłem, do magdonaldu, wespne* (od ‘wspiać’). Błędy leksykalne dotyczyły niewłaściwego posługiwania się

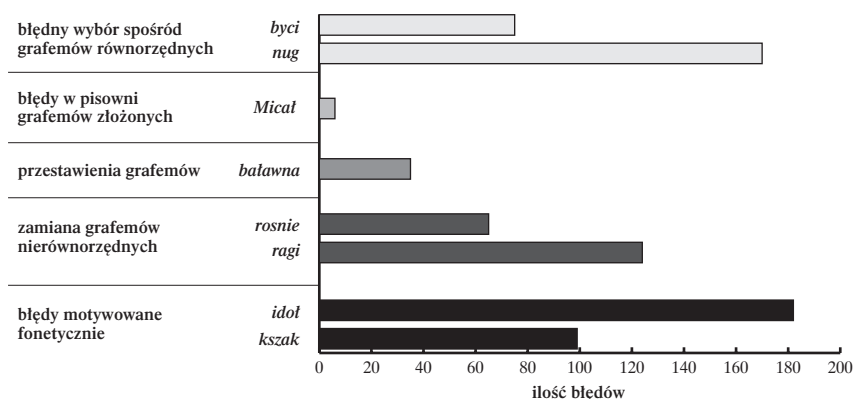
wyrazami. Ich przykładem są następujące wyrażenia: *nastał wyrok*; *prawie nie popadała z nug*. Błędy te obrazują zjawiska charakterystyczne nie tylko dla etapu początkowego nauczania, ale także problemy starszych dzieci i sporej części dorosłych użytkowników języka.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale opisane zostały błędy popełniane przez dzieci na wczesnym etapie nauczania. Do omówienia materiału językowego zaproponowano klasyfikację F–G, opartą na sposobie reprezentowania w piśmie fonemów, a materiał zaprezentowano w aspekcie statystycznym.

Najliczniejszą grupę błędów stanowi nieprawidłowa reprezentacja fonemów. Obrazowo rozłożenie tych błędów w klasie I przedstawia wykres 12, na którym wspólnym kolorem oznaczono odstępstwa liczone w jednej podgrupie w zestawieniu statystycznym, a wśród nich wyróżniono charakterystyczne problemy (np. wśród błędów polegających na niewłaściwym wyborze grafemów równorzędnych wydzielono błędy w zakresie zapisu spółgłosek miękkich, por. *byci*, oraz błędy w zakresie równorzędnych grafemów stałych, por. *nug*).

Wykres 12. Błędna reprezentacja fonemów w klasie I



Wśród błędnej reprezentacji fonemów najwięcej problemów sprawia wybór spośród grafemów równorzędnych (szczególnie stałych), zamiany

grafemów nierównorzędnych oraz pisownia motywowana fonetycznie (szczególnie w zakresie liter Ę, A).

W grupie błędów polegających na braku reprezentacji fonemu najliczniejsze opuszczenia dotyczyły grafemu Y. Ich liczba malała wraz z rozwojem umiejętności pisania.

Uwzględnienie w opisie aspektu statystycznego ma istotne znaczenie dla oceny prawidłowości rozwoju nauki pisania. W psychologicznych opisach błędów specyficznych występuje wiele spośród opisanych w tym rozdziale odstępstw od standardowej ortografii, choć powody ich wystąpienia nie zawsze są tak samo interpretowane. Ich frekwencja na tle całości odstępstw stanowi ewidentny sygnał, czy mamy do czynienia z problemem indywidualnym, czy błędem naturalnym dla danego etapu przyswajania umiejętności pisania. Zaproponowana klasyfikacja błędów w piśmie dzieci, stanowiąc uzupełnienie ujęć psychologicznych, może przyczynić się do lepszego diagnozowania przyczyn trudności w opanowaniu poprawnej pisowni polskiej na etapie początkowym.

Nie jest naszym zamiarem absolutyzowanie uzyskanych wyników. Zdajemy sobie sprawę, że próba tej wielkości nie może stanowić podstawy do generalizacji. Ponadto na ilość błędów wpływa wiele czynników, chociażby takich jak dobór elementów leksykalno-semantycznych (dzieci pisały wypowiedzi swobodne, a jednak sugerowane przez nauczyciela, np. wypowiedzi o zimie zawierały charakterystyczne, powtarzające się słowa, takie jak *śnieżki*, *zjeżdżać*). Wydaje się jednak, że zaobserwowane prawidłowości pozwalają postawić wstępną diagnozę problemów dotyczących relacji między grafemem a fonemem. Diagnoza ta, skonfrontowana z wynikami analizy sposobów nauczania, pozwoli w następnym rozdziale skoncentrować się na motywowanych lingwistycznie słabościach i problemach początkowej nauki czytania i pisania w języku polskim. Rozdział ten będzie także okazją do zinterpretowania błędów w pisaniu i czytaniu jako źródeł informacji o rozwoju świadomości językowej.



6 Przystawianie istoty pisma przez polskie dziecko

6.1. Wprowadzenie

Etapem przyswajania istoty pisma nazywamy czas odkrywania przez dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym funkcji alfabety i podejmowania przez nie samodzielnych prób pisania. W literaturze polskiej funkcjonowało określenie „etap opanowywania techniki pisania” (por. Baczyńska 1956; Małkowska-Zegadło 1983), jednak stosowano je w odniesieniu do dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej. Obydwa terminy odnoszą się do najwcześniejszego etapu przyswajania umiejętności pisania i mogą być stosowane wymiennie, należy jednak pamiętać o zasadniczej różnicy: dziecko w wieku przedszkolnym nie zostało jeszcze poddane formalnym zabiegom nauki pisania, a jego uczenie się pisma jest bardziej spontaniczne niż wyuczone.

Polskie badania nad procesem przyswajania umiejętności pisania analizowały problem głównie od strony pedagogicznej i koncentrowały się na etapie zinstytucjonalizowanego nauczania szkolnego (m.in. Kowalski 1959, red.; Baczyńska 1974; Malendowicz 1974; Wróbel 1979; Małkowska-Zegadło 1983). Pedagogiczne badania nad pismem dotyczą głównie strony materialnej (graficznej) procesu pisania, a więc opisują kształt liter, ich wielkość, pochYLENIE, odległość oraz równość i grubość linii. Prace, które były poświęcone umiejętności pisania dzieci do siódmego roku życia, zwykle traktowały etap wychowania przedszkolnego jako przygotowanie do właściwej nauki pisania (np. Cackowska 1984; Brzezińska 1987, red.; Roślowski 2000).

Powód stosunkowo nikłego zainteresowania w Polsce pismem dzieci

niepoddanych jeszcze zinstytucjonalizowanym formom kształcenia tkwi w podejściu do nauki czytania i pisania. W pracach pedagogiczno-metodycznych spotyka się zalecenia, aby nie zachęcać do pisania przedwcześnie, gdyż mogłyby się utrwalić negatywne wzorce graficzne. Ponadto w Polsce początek nauki czytania i pisania (średnio sześć i pół roku) jest późniejszy niż u dzieci angielskich. Polskie dzieci pięcio- czy sześciolatek rzadko piszą samodzielnie, gdyż raczej się je do tego zniechęca. Na Zachodzie panuje inne podejście: dzieci zachęca się do pisania, a w przedszkolu eksponuje się ich pełne odstępstwa od standardowej ortografii. Pięcioletnie dzieci w szkołach angielskich (*infant school*) piszą teksty fonetycznie i z punktu widzenia standardowej ortografii w sposób zupełnie nieoczekiwany. Bawią się pismem i pisaniem, a nauczyciele cenią inwencję twórczą i doceniają ich wysiłki.

W Polsce pisma dzieci w wieku przedszkolnym się nie bada, gdyż panuje przekonanie, że małe dzieci nie mają umiejętności kodowania mowy. Z tego powodu w polskiej literaturze – w przeciwieństwie do prac na Zachodzie – mało uwagi poświęca się pismu dzieci w wieku przedszkolnym. Tymczasem, jak dowodzą badania, współczesne dziecko pierwszy kontakt z pismem nawiązuje bardzo wcześnie, na długo zanim formalnie zacznie się uczyć czytać i pisać. Gabriela Kapica (2002) stwierdza, że liczba czytających pięcioletków w ciągu 13 lat (od 1986 do 1999) wzrosła o 22,5% (Kapica 2002: 43). Wielość programów telewizyjnych i gier edukacyjnych adresowanych do małych dzieci z jednej strony, a z drugiej wszechobecność pisma w naszym świecie (również w świecie dzieci – mowa choćby o logo popularnych produktów) powodują, że niektóre dzieci przyswajają istotę pisma alfabetycznego niejako samoistnie, zanim poddane zostaną metodycznym zabiegom nauczycieli. Czynnikiem przyspieszającym ten proces może być obecność starszego rodzeństwa.

Poniżej, bazując na scharakteryzowanym w poprzednim rozdziale materiale językowym oraz trzech eksperymentach przeprowadzonych w klasach zerowych (por. aneks 2), omówimy zjawiska najbardziej charakterystyczne dla pisma małych dzieci. Nasza analiza jest jednocześnie próbą odniesienia się do zasygnalizowanych w punkcie 2.5 problemów przyswajania umiejętności pisania w innych pismach alfabetycznych. Większość zagadnień, na których się koncentrujemy, dotyczy wspólnego dla wszystkich pism alfabetycznych etapu, w literaturze obcej zwanego etapem alfabetycznym lub fonetycznym, a w niniejszej pracy – etapem przyswajania istoty pisma. Celem rozważań w tym rozdziale nie jest sta-

wianie hipotez rozwojowych, co pozostawiamy psychologii rozwojowej, ale interpretacja językowych wytworów małych dzieci i rekonstrukcja odzwierciedlonej w ich zapiskach świadomości językowej. Zrozumienie błędów w piśmie małych dzieci oznacza poznanie sposobu ich myślenia o strukturze języka i formie fonologicznej zapisywanego wyrazu.

6.2. Etapy rozwoju pisma

Obserwacja wytworów pisemnych polskich dzieci w wieku przedszkolnym i w klasie pierwszej pozwala wyróżnić następujące etapy rozwoju pisma w pisaniu pojedynczych wyrazów (w nawiasie podano przykładowe zapisy wyrazu *ławka*):

1. poziom przedfonologiczny (ALEN)
2. poziom fonologiczny
 - częściowa transkrypcja (ŁAFK)
 - błędna transkrypcja (ŁANKA)
 - zapis fonetyczny (ŁAFKA)
3. poziom ortograficzny (ŁAWKA)

Na poziomie przedfonologicznym dziecko wie, że to, co słyszy, może być zapisane, ale jeszcze nie dostrzega zależności między znakiem mówionym a znakiem pisanym. Nawet jeśli dzieci znają niektóre litery (najczęściej wchodzące w skład ich własnego imienia), jeszcze nie potrafią ich odnieść do mowy. Piszą je tak, jakby powielały znane wzory graficzne. Jeśli uda im się odwzorować poprawnie jakiś zapis, to dlatego, że traktują go całościowo, jak rysunek. O takim piśmie można powiedzieć, iż jest logograficzne. Strategia zapisu polega na przypadkowym doborze znaków literopodobnych lub liter, nieużywanych jeszcze funkcjonalnie. Przykładem są litery występujące w wyrazach ‘tata’, ‘mama’ i ‘rak’ pisane wielokrotnie bez spacji, jakby dziecko rysowało szlaczek: OTATAtAtAmAmARARARKAKAK. Na tym etapie dziecko często posiłkuje się rysunkiem zamiast podpisu. Ogólnie można powiedzieć, że małe dzieci traktują pismo trochę jak rysowanie, np. nowo poznane litery zapisują (rysują) wszędzie. Etap przedfonologiczny trudno uznać za początek umiejętności pisania, jednak bez wątpienia pełni on istotną rolę przygotowawczą.

Dziecko na poziomie fonologicznym dostrzega związek między znakiem pisanym a znakiem mówionym, ale nie rozumie jeszcze, że pisanie nie jest bezpośrednią konwersją głosek w litery. Struktura fono-

logiczna wyrazów miewa częściową reprezentację, nierzadko zapisywany jest tylko początek wyrazu (np. *OGU* ‘ogórek’). Na opuszczanie liter wpływ ma długość zapisywanego wyrazu: im wyraz jest dłuższy, tym bardziej podatny jest na różne zniekształcenia. Dochodzi do licznych substytucji w reprezentacji fonemu. Wśród stosowanych strategii dominuje strategia przypisywania literom wartości sylab, strategia fonetyczna oraz świadcząca o rodzącej się świadomości ortograficznej strategia hiperpoprawności. Scharakteryzujemy je w punkcie 6.3.

Poziom ortograficzny cechuje wykorzystywanie wiedzy morfologiczno-ortograficznej¹ i dostosowanie się do reguł obowiązujących w polszczyźnie pisanej. Najszybciej etap ten osiągnany jest w stosunku do wyrazów o prostej budowie fonologicznej, np. *byk*, *goryl*, ale z czasem dziecko zapisuje poprawnie także wyrazy zawierające zbitki spółgłoskowe.

Scharakteryzowane wyżej trzy etapy następują po sobie, jednak trudno wytyczyć między nimi ostre granice. W zapiskach dzieci wyraźnie widać etapy przejściowe. Kiedy dziecko zapisuje wyraz niepoprawnie, pisząc jednak dobrze pierwszą literę, to można uznać, że znajduje się między etapem przedfonologicznym a fonologicznym. Czasami stopień zniekształcenia wyrazów pisanych przez dziecko, które – wydawałoby się – osiągnęło już poziom fonologiczny, jest tak znaczny, że sprawia olbrzymie problemy przy dekodowaniu, por. *lubem źdzan snakanah* ‘łubię zjeżdżać na sankach’, *jeciem na sakach* ‘jeździć na sankach’, *rowicz Bawam* ‘robić bałwana’, *DOGpS* ‘długopis’, *ziuże* ‘zwierzę’, *ate* ‘aparat’, *laPaiiHalNei* ‘dla pani ładnej’². Można uznać, że wtedy, gdy zapis jest nieczytelny nawet w kontekście, dziecko nie osiągnęło jeszcze etapu fonologicznego. Przykładem przenikania się różnych strategii jest pisanie przez dziecko imienia (zwykle własnego) w formie podstawowej (w mianowniku) bez względu na składnię, np. *OD SYLWIA DA PANI* ‘od Sylwii dla pani’, *OD Ola* ‘od Oli’, *Dla PANJ AsiA* ‘dla pani Asi’, *Dla PANI OD PAULA* ‘dla pani od Pauli’, *Dla Pani Asi ODARIA* ‘dla pani od Darii’. Takie zapiski to przykłady pisania globalnego, jakby dziecko znało ideogram imienia, a nie dekodowało dźwięki mowy.

Etap przejściowy można także zauważyć między etapem fonologicznym a etapem ortograficznym. Występuje on wtedy, kiedy dziecko

¹ Używając sformułowania „wiedza ortograficzno-morfologiczna”, mamy na myśli przede wszystkim wiedzę implicytną (niejasną), przyswaną spontanicznie i samodzielnie na podstawie obserwacji tekstów pisanych.

² Rekonstrukcja znaczenia przytoczonych zapisów była możliwa po dodatkowych wyjaśnieniach dzieci (np. odpowiedzi na pytanie „Co tutaj napisałeś?”).

Tabela 7. Warianty graficzne wybranych wyrazów w klasie zerowej

Wyraz	Warianty graficzne	Uwagi
igloo	IgIO iKlo	nad K diakryt jak przy zmiękczeniach
sanki	SANli SANKi SANKi SANI	S odbite zwierciadlanie S odbite zwierciadlanie
pingwin	Piwin PIGWIN	
bałwan	BAIRAN BAWAN BAWAB BAŁWAN BAM BAŁAN	
platek	PLATEK PALETEK	
tygrys	ETYE(!)rYS TYGrYS TYGRS	E(!) to próba pisania G (odwrócone)
garnek	GARk GaRneK	
Jaś i Małgosia	Jas i Małgosia JAŚ i MAŁGOŚA Jas i MałgaMa Jaś i Magośa Jas i Małgona Jain/MaTga	drugie 'ś' pisane jako S z kropką

w zapiskach zwykle stosuje strategię fonetyczną, ale niekiedy pojawia się zapis poprawny.

Należy też podkreślić, że w tej samej grupie wiekowej znajdują się dzieci na różnych etapach, np. jedne piszą pełne wypowiedzenia, choć miewają trudności z ich segmentacją, inne z trudem zapisują pierwsze wyrazy lub krótkie wyrażenia czy równoważniki zdań. W badanych klasach zerowych niektóre dzieci potrafiły trafnie oddać w piśmie strukturę dźwiękową większości słyszanych wyrazów, ale były i takie, które nie potrafiły zapisać poprawnie nawet pierwszej głoski krótkiego wyrazu. Przykładowo, w jednej z klas zerowych po powrocie z teatru lalek nauczycielka poprosiła o samodzielne przygotowanie książeczek poświęconych oglądanej bajce. Spośród 17 dzieci 10 opracowało książeczki bez napisów, 6 narysowało książeczki i napisało jedynie tytuł „Jaś i Małgosia” (zob. tab. 7), a jedna praca zawierała sam tekst (streszczenie oglądanej przez dziecko bajki, por. aneks 3, przykład 1).

Wspomniane zróżnicowanie w poziomie opanowania umiejętności pisania uwidoczniło się w przeprowadzonych w klasach zerowych eksperymentach. W eksperymencie 1 nieco ponad 21% dzieci znalazło się na poziomie przedfonologicznym, tzn. nie było w stanie oddać struktury fonologicznej nawet najprostszych wyrazów.

6.3. Strategie reprezentacji graficznej

Każdy z wymienionych wyżej etapów cechuje swoista strategia zapisu, czyli sposób graficznej reprezentacji jednostek mowy. Najbardziej interesujące zjawiska odnotowaliśmy na poziomie fonologicznym. Poniżej omówione zostaną trzy charakterystyczne strategie: strategia przypisywania literom wartości sylab, strategia fonetyczna oraz sygnalizująca stopniowy rozwój świadomości ortograficznej strategia hiperpoprawności.

6.3.1. Strategia przypisywania literom wartości sylab

Na wczesnym etapie fonologicznym występują liczne błędy w odwzorowywaniu struktury dźwiękowej wyrazu. Najbardziej uporczywy błąd w piśmie dzieci w wieku przedszkolnym polegał na gubieniu litery Y po literach spółgłoskowych, które przy wydłużonym wymawianiu w izolacji przechodzą w połączenia spółgłosek i samogłoski [y]. Przykłady omawianych błędów to: *PSZGODA* ‘przygoda’, *WESOŁH* ‘wesołych’, *NA RBY* ‘na ryby’, *UMCIE* ‘umycie’, *BŹTKIE* ‘brzydkie’, *DENTSTA* ‘dentysta’, *MOTL* ‘motyl’, *PATSZ* ‘patszy’, *ŹJE* ‘żyje’, *BĆ* ‘być’, *BŁA* ‘była’, *ŁSZKI* ‘łyżki’, *ŹCZENIA* ‘życzenia’, *SZPKO* ‘szybko’, *ZAPTAŁA* ‘zapytała’, *SNEK* ‘synek’, *GD* ‘gdy’, *SRENKA* ‘syrenka’, *MSZY* ‘myszy’, *SWMI* ‘swymi’. Opuszczanie liter samogłoskowych, wśród których dominuje opuszczanie litery Y, dotyczy też pisma dzieci w klasie pierwszej. Zdecydowana przewaga tego typu błędu wśród innych braków w reprezentacji fonemu sugerowała złożoną motywację.

Aby ustalić powody, dla których polskie dzieci opuszczają litery samogłoskowe, przeprowadziliśmy dodatkowo eksperyment (por. aneks 2, eksperyment 1). Jego wstępne założenia opierały się na obserwacji zebranego materiału językowego oraz sygnałów o podobnych błędach

popelnianych przez dzieci uczące się pisać w innych alfabetycznych systemach pisma. Przykładowo, dzieci zaczynające pisać po angielsku piszą wyraz *help* ‘pomoc’ jako HLP, gdyż literze L przypisują wartość fonologiczną jej nazwy – [el] (por. p. 2.5).

Wyniki eksperymentu 1 potwierdziły, że na etapie przyswajania istoty pisma dzieci zaczynające pisać po polsku gubią głównie litery samogłoskowe (szczególnie – literę Y) i dowiodły, że powodem tych opuszczeń są – podobnie jak u dzieci zaczynających pisać po angielsku – kłopoty z segmentacją fonologiczną. Błędy te stanowią wynik stosowania strategii przypisywania literom wartości sylab. Strategia ta polega na pisaniu litery z myślą, że odpowiada ona sylabie o strukturze CV. Dzieci uczące się pisać w piśmie alfabetycznym muszą pokonać drogę między intuicyjnie wyczuwalną sylabą a wyabstrahowanym fonemem. To naturalne, że mają z tym problemy i przechodzą przez pośredni między analizą sylabową a fonemową etap analizy fonologicznej.

W świetle przeprowadzonej analizy sposobu nauki czytania po polsku można postawić tezę mocniejszą, a mianowicie, że dzieci polskie stosują tę samą co dzieci angielskie strategię przypisywania literom wartości fonetycznej ich nazw, jednak „nazwa litery” w tym wypadku ma nieco inne znaczenie. Dziecko amerykańskie, wprowadzane w pismo poprzez naukę alfabetu, pisze *car* jako CR, ponieważ literę R odnosi nie do fonemu /r/, ale do nazwy litery R /kar/³. Dziecko polskie pisze MOTL ‘motyl’, gdyż przypisuje literze spółgłoskowej T wartość brzmieniową sylaby o strukturze Cy. Wartość ta ([ty]) nie odpowiada nazwie litery ([te]), a jednak podobieństwo między analizowanymi błędami jest większe, niż się wydaje. Polskie dzieci wartość fonetyczną poszczególnych liter poznają w trakcie analizy słuchowej, która polega na głoskowaniu, czyli wymawianiu poszczególnych głosek w izolacji, co w wypadku spółgłosek prowadzi do wyodrębnienia wokalicznego elementu [y]. Kiedy polskie dziecko pyta nauczyciela „Jaka to litera?”, słyszy odpowiedź: [dy], [my], a nie [de] czy [em]. Ponieważ znajomość liter jest swoistym wstępem do umiejętności czytania i pisania w piśmie alfabetycznym, można uznać, że dla polskiego dziecka nazwą litery (pierwszą, choć nieoficjalną) jest właśnie to [dy] czy [my]. Litery R, T czy D dla polskiego dziecka mają nazwy nieoficjalne, które brzmią odpowiednio: [ry], [ty] oraz [dy]. Mechanizm powstawania błędów

³ Brytyjska wymowa różni się w tym wypadku od amerykańskiej. Wyraz *car* wymawia się /ka:/, a nazwa litery R brzmi /a:/.

popelnianych przez dzieci zaczynające pisać po angielsku i po polsku jest więc podobny i polega na przypisywaniu literom wartości brzmieniowej ich nazw. Różnica polega na tym, że dla liter polskich istnieją dwa zestawy nazw: oficjalny, wprowadzany do szkoły stosunkowo późno, oraz nieoficjalny, wynikający ze sposobu nauczania.

Eksperyment 1 dowiódł, że polskie dzieci znają również oficjalne nazwy liter: zaskakująco wysokie okazały się opuszczenia liter samogłoskowych w sekwencjach odpowiadających oficjalnym nazwom liter ([ce], [de]), co pośrednio dowodzi roli wiedzy przyswajanej pozainstytucjonalnie. Nasz eksperyment odbył się w momencie, kiedy nie wszystkie litery zostały wprowadzone. Nauczycielki, które przeglądały materiały przed rozpoczęciem badań, sugerowały, że dzieci sobie nie poradzą (np. litera C nie została jeszcze wprowadzona). Okazało się, że niemal każde dziecko poproszone o napisanie wyrazu ‘cytryna’ czy ‘cebula’ wiedziało, o jaką pierwszą literę chodzi. Jedno dziecko znało nazwę litery „v” [faʊ].

Swoiste odwrócenie omawianej strategii stanowią błędy polegające na dodawaniu litery Y w miejscu, gdzie nie ma ona fonetycznego uzasadnienia. Dodatkowa reprezentacja fonemu /y/ w wyrazach *wy świetlicy* ‘w świetlicy’, *zy górki* ‘z górki’, *wyszyskim* ‘wszystkim’ poświadcza działanie opisywanego mechanizmu niejako w drugą stronę i jest efektem przypisywania przez dziecko literom spółgłoskowym tzw. nieoficjalnych nazw liter.

Ze strategią posługiwania się nazwami liter wiążą się prawdopodobnie niektóre błędy w pisowni niestałych grafemów równorzędnych. Wyrazy *zaprosły* ‘zaprosiły’ lub *jeżdżć* ‘jeździć’ mogą świadczyć o poprawnej – w intencji dziecka – rekonstrukcji struktury fonologicznej zapisywanego wyrazu. Dziecko przypisuje grafemom Ś, DŻ oznaczającym spółgłoski miękkie – zgodnie z tym, jak jest uczone – wartość fonetyczną [śi], [żi], która odpowiada nieoficjalnym nazwom tych liter.

6.3.2. Strategia fonetyczna

Strategia fonetyczna polega na zapisywaniu wyrazu w taki sposób, jak się go słyszy. Dzieci prawidłowo odtwarzają relacje między dźwiękiem a literą, jednak nie mają wystarczającej wiedzy na temat specyfiki polskiego systemu pisma. Strategia fonetyczna uwidacznia się głównie

w trudnościach ze stosowaniem grafemów nierównorzędnych (np. *LEF* ‘lew’, *TSZMACI* ‘trzymać’). Posługiwanie się grafemami w funkcji primarnej zamiast sekundarnej dotyczy ubezdźwięcznień (np. *NIE FHO-DZICI* ‘nie wchodzić’, *odpowiada* ‘odpowiada’, *PSZEMEK* ‘Przemek’, *ruszczka* ‘róźdzka’, *ŻUŁF* ‘żółw’, *zabaf* ‘zabaw’), znacznie rzadszych udźwięcznień (np. *HUŚDAWKI* ‘huśtawki’, *LIDŻBY* ‘liczby’) oraz podstawowych realizacji graficznych głosek [u] i [y] (np. *attomat* ‘automat’, *Pałlina* ‘Paulina’, *jeti* ‘yeti’).

Szczególną grupę stanowią tu sposoby graficznego zapisu miejsc, w których standardowa ortografia posługuje się literami Ę i ą. Dzieci zapisują litery samogłoskowe ustne wtedy, gdy w wymowie następuje denazalizacja (np. *SZEPNEŁA* ‘szepnęła’, *LUBIE* ‘lubie’) lub dyftongizacja – zarówno w śródgłosie (np. *BENDE* ‘będę’, *KSIONSZKI* ‘książki’, *KACZONTKO* ‘kaczątko’, *PIENIONDZE* ‘pieniądze’), jak i wygłosie (np. *Z BABCIOŁ* ‘z babcią’, *ŚLOŁ* ‘ślą’, *WODEŁ* ‘wodę’, *TEŁ* ‘tę’)⁴.

Informacja gramatyczna zawarta w nosowości segmentu wygłosowego w wielu wypadkach jest redundantna, dlatego w mowie ten element może być ignorowany bez uszczerbku dla jakości komunikacji. O kategorii osoby świadczą przede wszystkim alternacje morfologiczne lub przyrostki tematyczne:

1 osoba	3 osoba
/ǵine/	/ǵińe/
/lubie/	/lubi/
/bende/	/beńże/

Dla części form czasownikowych informacja gramatyczna niesiona przez element nosowości nie jest informacją redundantną. Zamiana Ę na E w wygłosie prowadzi w tych wypadkach do zaburzeń w komunikacji. W zgromadzonym materiale formy takie reprezentują zapisy: *interesuje* ‘interesuję’, *chce* ‘chce’, *dziekuje* ‘dziękuję’.

Brak elementu nosowego zwykle nie powoduje nieporozumienia również w wypadku form rzeczownikowych. W mowie swobodnej formy takie jak *wiosnę*, *myszke*, *klatkę*, *cię*, *trawę* wymawia się /vjosne/, /myške/, /klatke/, /će/, /trave/, tak też zapisują je dzieci: *wiosne*, *myszke*, *klatke*, *cie*,

⁴ Błędy dotyczące użycia liter ą i ę stanowią jedną z najliczniejszych grup w wypowiedziach pisemnych dzieci w wieku 10-14 lat (por. Starz 2000; Wińska 1966), utrzymują się one także w wypracowaniach uczniów starszych (por. Saloni 1970).

trawe. Niekiedy jednak brak nosowości może prowadzić do dwuznaczności: forma [aše] w zdaniu [viʒe aše] może odpowiadać biernikowi l. poj. (*Widzę Asię*) lub mianownikowi l. mn. (*Widzę Asię*). Dzieci, nie różnicując wieloznaczności tych form, zapisują: *koham asie* ‘kocham Asię’, *nadzieje* ‘nadzieję’, *prace* ‘pracę’, *babcie* ‘babcię’.

Różnicę w zapisach *trawe* ‘trawę’ i *sol* ‘są’ można wyjaśnić wpływem wymowy. Zapisy te stanowią odbicie fonetycznej postaci wyrazów, z których jedna jest zgodna z normą ortofoniczną dopuszczającą w wymowie swobodnej denazalizację wygłosowego Ę, a druga – jak przypuszczalnie uważa większość nauczycieli – jest odbiciem formy nieakceptowalnej przez współczesną normę ortofoniczną. Zgodnie z normą litera ą w wygłosie, a także przed spółgłoską szczelinową powinna być realizowana dyftongicznie jako połączenie samogłoski ustnej i nosowego segmentu [ū] (por. np. Ostaszewska, Tambor 2002: 60)⁵. Dzieci słyszą te różnice wymowy, czego dowodem są różnice we frekwencji poszczególnych błędów: częściej zaznaczana jest wygłosowa nosowość form zakończonych na ą niż form zakończonych na Ę. Problem z zapisem dyftongicznej wymowy litery ą polega jednak na tym, że segment nosowy, zwany gładem nosowym, półsamogłoską lub nosową spółgłoską półotwartą, ma cechy samogłoskowo-spółgłoskowe (stąd zresztą biorą się trudności z jego klasyfikacją) i nie ma wśród liter polskiego alfabetu swego odpowiednika. Dziecko do jego zapisu wybiera literę najbliższą w jego wyobrażeniu słyszalnemu dźwiękowi – spółgłoskową literę nosową (por. *gałonske* ‘gałązkę’) lub literę reprezentującą dźwięk najbliższy artykulacyjnie nosowej półsamogłosce (por. *curkoł* ‘córka’). Zapisy typu *sol* w naszym przekonaniu stanowią dowód nie tyle błędnej wymowy, ile nietypowej rekonstrukcji zależności między grafemem a fonemem.

Komentarz fonetycznie motywowanych zapisów dzieci nie może pominąć fonetycznej pisowni wyrazów obcych. Opowiadając o oglądanym w kinie filmie KUBUŚ PUCHATEK I HEFALUMPY, dziecko napisało *Hawa lumpy*, inne – relacjonując pobyt w ulubionej restauracji – podało, że poszło do *magdolandu*. Chłopiec, który lubi bardzo popularny film animowany POWER RANGERS, pisze, że chciałby być *pałer rendzeremsem*, inny, który lubi PLAYSTATION, rodzaj konsoli do gier komputerowych, nazywa ją *plejstejszyn*. W zebranych materiale wystąpiły napisy *picy*

⁵ Wymowa asynchroniczna liter Ę, ą przed spółgłoskami szczelinowymi i w wygłosie nie jest uświadamiana przez dorosłych, gdyż sugerują się oni pisownią (można powiedzieć, że „słyszą ortograficznie”).

‘pizy’, *cipsy* ‘chipsy’, *łat* (okrzyk). Dzieci otoczone obcojęzycznymi napisami (nazwami zabawek, tytułami filmów, nazwami potraw) wykorzystują do ich zapisu polski system graficzny. Zapiski te z jednej strony są świadectwem sposobu wymowy obcych wyrazów (np. *cipsy*, *magdolandu*), a z drugiej dowodzą, że dziecko przy zapisie tych jednostek stosuje te same strategie, co przy zapisie wyrazów rodzimych. Zapis *Hawa lumpy* ‘Hefalumpy’, w którym fonem /f/ został zapisany grafemem W (podobnie jak w wyrazie *twój*), można zinterpretować jako efekt zastosowania tej samej strategii, co przy zapisie wyrazów *spodkałem* ‘spotkałem’ czy *pszerzkód* ‘przeszkód’, *krurze* ‘krótsze’ (por. następny punkt).

6.3.3. Strategia hiperpoprawności

Strategia hiperpoprawności polega na zastosowaniu przez piszącego niewłaściwej reprezentacji graficznej, uważanej jednak przez niego za formę poprawną. Na etapie przyswajania istoty pisma strategia ta uwidacznia się szczególnie w momencie wzbogacania wiedzy na temat możliwości reprezentowania fonemów i jest sygnałem zmagania dziecka ze sposobem oddawania relacji *grafem* – *fonem* w polskim systemie ortograficznym.

Strategia hiperpoprawności ujawniała się wśród błędów polegających na braku reprezentacji fonemu oraz na jego błędnej reprezentacji. Przykładowo, zapisy *lodowę* ‘lodowe’ i w *kolejęc* ‘w kolejce’ świadczą o tym, że dziecko zetknęło się już z zaleceniem oznaczania nosowości w wygłosie (nawet wtedy, kiedy – tak jak w wyrazie *lubię* – jej nie słyszy) i w analizowanych przykładach zastosowało się do niego. Taka hiperpoprawność jest pośrednim dowodem na braki w świadomości morfologicznej, bo dziecko, pisząc nosową literę samogłoskową, nie rozumie informacji gramatycznej, jaką ona niesie. Z kolei zapisy *ciągną* ‘ciągnął’, *podkną* ‘podknął’ są efektem „poprawiania” fonetycznej strategii zapisu liter *Ą*, *Ę* na końcu wyrazu. Wygłosowe segmenty zawierające element nosowy dzieci najmłodsze zapisują najczęściej jako *-oł* (*idoł* ‘idą’). Wielokrotne napomnienia nauczyciela, aby wtedy, kiedy na końcu słyszy się [oũ], pisać literę *Ą*, mogą skutkować zapisem *ciągną* ‘ciągnął’. Należy pamiętać, że uzasadnienie pisowni ma tu charakter gramatyczny, a słuchowe rozróżnianie segmentów nosowych nie jest najskuteczniejszą drogą do uczenia poprawnego posługiwania się samogłoskowy-

mi literami nosowymi. Świadczy o tym również kolejna ilustrująca strategię hiperpoprawności grupa problemów z zapisem liter Ę, ą. Stanowią ją formy takie jak *skączy* ‘skończy’, *stące* ‘słońce’, *ańąka* ‘aniołka’, *prezęty* ‘prezenty’, *kąputerze* ‘komputerze’. Dzieci dostrzegają, że litery Ę, ą służą do oznaczania różnych realizacji fonetycznych, m.in. [om], [oń], [oũ], [en], i wykorzystują tę wiedzę w niewłaściwych kontekstach.

Przesada poprawnościowa stanowi także motywację zapisów takich jak *spodkałem* ‘spotkałem’, *pszerzkód* ‘przeszkód’, *burag* ‘burak’, *krurze* ‘krótsze’. Błędy te są rezultatem przyswajanej wiedzy na temat reguł ortograficznych. Kiedy dziecko uświadamia sobie, że niekiedy – mimo iż słyszy głoskę bezdźwięczną – powinno zapisać jej dźwięczny odpowiednik, początkowo stosuje się do tego zalecenia bezwyjątkowo lub przypadkowo, dopiero zrozumienie morfologicznych powodów nietypowej reprezentacji graficznej przyczyni się do opanowania przez nie poprawnej pisowni. W przykładzie *fżystkie* ‘wszystkie’ motywująca upodobnienie głoska [ʃ] została – pod wpływem odkrywanych przez dziecko prawidłowości ortograficznych – zapisana przez grafem Ż. Choć z ortograficznego punktu widzenia nie został on dobrany poprawnie, stanowi dowód narastającej świadomości ortograficznej. Dziecko do reprezentacji bezdźwięcznego fonemu wybrało jego graficzny odpowiednik dźwięczny. Dzieci stosują opisaną strategię także do sytuacji odwrotnych, czyli oznaczania fonemów dźwięcznych ich bezdźwięcznymi odpowiednikami, czego przykładem są zapisy *potwurku* ‘podwórku’, *spatłam* ‘spadłam’.

Swoistym przykładem działania strategii hiperpoprawności są niektóre błędy w zapisie spółgłosek miękkich, takie jak *kopćiuszek* ‘kopciuszek’, *ŻIELONH* ‘zielonych’, *PŻJACIEL* ‘przyjaciel’, świadczące o wiedzy na temat dwóch sposobów zapisu spółgłoskowych fonemów miękkich. Dziecko, nie umiejąc wybrać właściwego wzorca, na wszelki wypadek stosuje obydwa. Podobną strategię odnotowaliśmy przy pisowni stałych grafemów równorzędnych RZ–Ż (por. *dobrze*, *rżeby*, *rżaba*). Zapisy takie stanowiły krótki etap przejściowy, rejestrujący moment kontaktu dziecka z informacją na temat możliwości zapisu jednego fonemu przez dwa grafemy.

6.4. Rozwój świadomości językowej

Świadomość językowa dotycząca pisma wiąże się ze świadomością jednostek językowych w nim reprezentowanych, z umiejętnością operowania środkami wyrazu właściwymi pismu oraz z dostrzeganiem różnych sposobów reprezentowania w nim jednego fonemu.

Na etapie fonologicznym dziecko ma świadomość jednostek wyższego rzędu niż litera: wyrazu i wypowiedzenia, choć do jej zamianifestowania może jeszcze stosować interpunkcję niestandardową. Granice wyrazów bywają sygnalizowane poprzez oddzielanie wyrazów kropkami, przecinkami lub poziomymi kreskami, np.:

KRULIK.ŻJE.LAT.10 ‘królik żyje lat 10’

PIŁECZKI.DO.ZABAWY ‘piłeczki do zabawy’

BAWIENE-SIE-NA-DWOŻE ‘bawienie się na dworze’

STRASZNA-PSZGODA-Z-BYKIEM ‘straszna przygoda z bykiem’.

W wypowiedziach uczniów klas II i III także wystąpiły przykłady zastosowania niestandardowej interpunkcji. O ile na etapie przedszkolnym dziecięce zapiski, w których segmentacja wyrazów w zdaniu bywa zaznaczana dodatkowymi wyznacznikami graficznymi: przecinkami lub kropkami, należy interpretować jako próby samodzielnego poszukiwania graficznych środków wyrazu, o tyle taki zapis w wypowiedziach uczniów klasy III należy traktować jako sygnał poważniejszych problemów w przyswajaniu nauki pisania.

Świadomość odrębności wyrazów uwidacznia się także w próbach ich przenoszenia do nowej linii. Początkowo dzieci nie przenoszą wyrazów, tak jakby bały się zaburzyć ciągłość graficzną wyrazu. Kiedy brakuje na kartce miejsca, dziecko ściska litery, aby cały wyraz zmieścił się w jednym wersie, np. *Kajetan WszStkie/Go Naj* (dalej zapis jest nieczytelny, gdyż wyraz został napisany w jednym miejscu, litera na literze). Z czasem dzieci zaczynają przenosić wyrazy, dzieląc je mechanicznie w miejscu, w którym akurat kończy się kartka. Przenoszenie wyrazu do kolejnego wersu może odbywać się bez graficznego wyróżnika przeniesienia, np. *ZAFSZ/E* ‘zawsze’, *HOJNK/A* ‘choinka’, *JAJKAM/I*, *ZIDIZW/IONY* ‘zdziwiony’, czasem towarzyszy mu łącznik, np. *JESZCZ-E* ‘jeszcze’, *KA-ŹD* ‘każdy’, *PSZJACI-ELE* ‘przyjaciele’, *SOBI-E* ‘sobie’. Wśród przenoszonych wyrazów zdarzają się zapisy poprawne, np. *ELEMEN/TAŻA* ‘elementarza’, *BAŁ/WAN*, ale na tle całości należy

uznać, że są to sukcesy przypadkowe, a nie skutek świadomie stosowanej strategii podziału wyrazu na sylaby.

Odrębność wypowiedzenia wyrażana bywa przez numerowanie kolejnych zdań lub ich graficzne wydzielanie ciągłą linią. Dzieci z klas zerowych zwykle nie stosują znaków interpunkcyjnych w funkcji zakończenia wypowiedzenia, ale na ogół znajduje to swoje uzasadnienie w czynnikach pozajęzykowych. Większość zgromadzonego materiału na tym etapie to pojedyncze karteczki lub pierwsze książeczki, w których każde zdanie dziecko rozmieszcza na oddzielnej stronie. Dzieci z klas pierwszych potrafią już budować kilkuzdaniową, ciągłą wypowiedź, a odstępstwa od standardowej segmentacji zdania są stosunkowo rzadkie. Ilustrują je poniższe przykłady:

- /1/ „Ciocia z wujkiem zaprowadzili mnie. Nad Wisłę”.
- /2/ „Byłam na łyżwach z mamą cały czas się przewracałam”.
- /3/ „Kiedyś w przedszkolu byłam na wycieczce byliśmy na grzybobraniu a Grzesio znalazł stary but”.
- /4/ „Byłam na kuligu bardzo miśę podobała i rodzice jehali no durzych saniah a dzeczi no ma małych sankah i się psiuwrudziłam się i byłam cała biała jak bawanek i tylko wystawała buża”.
- /5/ „Byłam raz w kinie z mamą. I było bardzo fajnie. jadłam chrupki”.

Dzieci dość łatwo podpatrują środki stosowane w piśmie i wykazują rosnące możliwości oddawania w nim pewnych specyficznych cech języka mówionego. Potrafią oddać przez grafikę dodatkowe znaczenia. W zgromadzonym materiale znalazły się przykłady uzyskania efektu jąkania przez zwielokrotnienie początkowych liter spółgłoskowych (np. *PPPSZEPRASAMJJJAK ŚŚŚE NAZWASZ?* ‘Przepraszam, jak się nazywasz?’) oraz naśladowania wołania kotka przez zwielokrotnienie końcowych liter samogłoskowych (np. *NAAAAAAAAAA*). Jedno z dzieci, które nie wydzielało standardowymi znakami końca wypowiedzeń, potrafiło oddać emocje odpowiednim znakiem interpunkcyjnym, np. *ZAPTAŁA DLACZEGO-/JESTAS TAKI-/SMUTN?* ‘Zapytała: Dlaczego jesteś taki smutny?’; *SIMIECI NIE WŻUCAJO-Ł!* ‘Śmieci nie wyrzucają!’.

W zgromadzonym w klasie zerowej materiale znalazły się wiersze, w których dziecko stosowało rozczłonkowanie graficzne właściwe poezji (por. aneks 3, przykład 11, p. 9).

Dostrzeganie różnych sposobów reprezentowania jednego fonemu w piśmie (np. w zależności od jego pozycji w wyrazie) oznacza wzrost świadomości morfologiczno-ortograficznej i przejawia się w stopnio-

wym odchodzeniu od strategii fonetycznej. Liczne przykłady odstępstw od normy ortograficznej w zakresie stosowania grafemów równorzędnych (por. *roweże* ‘rowerze’, *popiul* ‘popiół’, *nug* ‘nóg’, *koszkuwke* ‘koszykówkę’, *muji* ‘mój’, *wysiciguwka* ‘wyścigówka’, *muwi* ‘mówi’), dowodzą, że dzieci na etapie początkowym nie stosują prostych w użyciu reguł morfologicznych pisowni (np. takich, jak pisownia motywowana morfologicznie) ani wiedzy o wzorcach ortograficznych (takich jak pisownia Ó przed literą W). Z drugiej strony w zgromadzonym materiale znalazło się wiele dowodów na to, że dzieci stosunkowo szybko, zanim zostaną poddane formalnym zabiegom, zaczynają wykorzystywać informację morfologiczno-ortograficzną.

Wczesna świadomość morfologiczna ujawnia się przy pisowni przyimków oraz niektórych zakończeń wyrazów. Przyimki niemal od początku odczuwane są jako odrębne jednostki. Dzieci opanowują rozłączną pisownię tych wyrazów na podstawie wycucia ich funkcji i obserwowania powtarzalności. Piszą na ogół poprawnie: *na noc, ze smyczą, za stołem, za dużo, ze starym, ze mną, dla mamy*. Kłopotów nie sprawiają nawet przyimki niesylabiczne, takie jak *z, w*, por. *w nocy, z babcią, z górki*.

Ciekawego przykładu rozwoju świadomości morfologiczno-ortograficznej dostarczyła dwuletnia obserwacja jednego dziecka (por. aneks 3, przykłady 7-10). Przez cały czas wykazywało ono trudności przy wyborze grafemów równorzędnych, reprezentujących fonemy /u/, /ż/, /χ/. Początkowo wszystkie wyrazy zawierające wymienione fonemy dziecko zapisywało w jeden sposób, wybierając wariant prostszy, czyli pojedyncze litery, a nie dwuznaki, np. *RUŻNMI ŻECZAMI* ‘różnymi rzeczami’, *MUWI* ‘mówi’, *MARHEWKA* ‘marchewka’. Przez krótki okres przejściowy dziewczynka „nakładała” na siebie obydwie sposoby zapisu, np. *RŻEBY* ‘żeby’, *PŻSZPOMNIAŁA* ‘przypomniała’, potem operowała dwoma wariantami graficznymi (oczywiście nie zawsze dobrze, np. w jednym tekście wystąpiły wyrazy *MARCHEW* i *ŻIELONH* ‘zielonych’), by w końcu w razie wątpliwości zadawać pytania: „Jak to się pisze?” Takim pytaniem wykazywała początki świadomości ortograficznej. O jej rodzeniu się świadczyło także występowanie w późniejszym tekście kilku wariantów graficznych jednego wyrazu, np. *FSZTKO* i *WSZTKO* ‘wszystko’, *PSZIACIUŁ* ‘przyjaciół’ i *PŻJACIOŁOM* ‘przyjaciołom’.

Proces narastania świadomości morfologicznej obserwowano także w pisaniu niektórych zakończeń. Pierwsze poprawne próby zapisu liter *Ą* i *Ę* przez obserwowane dziecko dotyczyły nosowości motywowa-

nej morfologicznie, a więc oznaczania pierwszej osoby liczby pojedynczej form czasownikowych w czasie teraźniejszym (np. *BAWIĘ* ‘bawię’) oraz biernika liczby pojedynczej form rzeczownikowych (np. *UŁORZYLI PIOSENKĘ* ‘ułożyli piosenkę’, *ZAPTAŁA MAMĘ* ‘zapytała mamę’). Wygłosowy morfem *-ów* najpierw był zapisywany fonetycznie jako *-UF*. Z czasem pojawiał się w dwóch wersjach pisanych: *-ÓW* oraz *-UW*, np. *POMIDORÓW*, *OGÓRKUW* ‘ogórków’, *SŁOIKUW* ‘słoiów’, przy czym uwagę zwraca fakt, że mimo iż dziecko w wygłosie słyszało głoskę [f], w morfemie *-ów* zaczęło ją konsekwentnie zapisywać literą W.

W zapiskach innych dzieci odnaleźliśmy podobne etapy narastania świadomości językowej. Kiedy dzieci poznawały nowe grafemy równorzędne, początkowo pisały je niemal w każdym kontekście, w którym występował odpowiadający im fonem, np. po wprowadzeniu liter H czy Ó dzieci z kl. I zapisywały je na końcu wyrazów, np. *na boiskó* ‘na boisku’, *na sankah* ‘na sankach’. Z czasem ograniczały pisownię tych liter do pewnych kontekstów. Zapisy *pższpomniała* ‘przypomniała’, *najdłuższy* ‘najdłuższy’, *pżerazili* ‘przerazili’, *fżystkie* ‘wszystkie’, *pżes* ‘przez’, *pżed* ‘przed’, *ksiązki* ‘książki’, obrazują różne etapy odchodzenia od strategii fonetycznej. Zdarzały się prace, w których ten sam wyraz był pisany raz dobrze, raz błędnie. Nieraz dzieci poprawnie zapisywały jakiś wyraz, a inny, którego pisownia jest w ten sam sposób motywowana, pisały fonetycznie. Przykładowe realizacje graficzne wybranych wyrazów dzieci z klasy pierwszej prezentuje tabela 8. Świadczą one, podobnie jak scharakteryzowana wyżej strategia hiperpoprawności czy wspomniane wcześniej (por. p. 5.3.4.2) błędne zapisy związane z wydzieleniem segmentów

Tabela 8. Warianty graficzne wybranych wyrazów w klasie pierwszej

Wyraz	Warianty graficzne
aż	<i>asz – arz – aź</i>
wrózka	<i>wruszka – wrózka</i>
śnieżka	<i>śnieszkami – śnieszkami – sinierzkami – śnierzkami – snierzkami</i>
książka	<i>kśążka – ksionszki – książki</i>
huśtawka	<i>chusidawka – chuśtawka – chuźtawka – huźdawka – huśtawka</i>
się	<i>se – śię – sę – sieł – śę – śe – się</i>
przyjechać	<i>pszyjechał – pżyjechali – przyjechała</i>
przyjaciel	<i>pszajacieluw – pszajaciul – pszajaciómi – pszyjaciel – pżajaciulmi – pżajaciel – pżajaciolom – pżajaciele – pszajaciele</i>
jeździć	<i>jeździć – jezdzici – jezdzici – jezdzici – jezdzici – ieździci – jeździć – jeździe – jeździe – jeździłam – jeździłam – jezdzic – jezdzic – jezdzileam</i>

odpowiadających przyimkom (por. za *plakał* ‘zapłakał’, z *łamałem* ‘złamałem’), o rodzeniu się świadomości morfologiczno-ortograficznej.

Diagnozy stanu świadomości morfologiczno-ortograficznej u dzieci młodszych podjęliśmy się w badaniach, w których dane mogły być poddane większej kontroli. Przeprowadziliśmy w tym celu dwa eksperymenty.

Eksperyment 2 miał dostarczyć odpowiedzi na pytanie, czy dzieci w klasie zerowej wykazują wycucie połączeń liter możliwych w języku polskim. Sześciolatki zostały poproszone o ocenę pseudowyrazów stanowiących dwie grupy: pierwsza zawierała ciągi liter prawdopodobne w polszczyźnie, przypominające swą strukturą polskie wyrazy, a druga – ciągi nieprawdopodobne, takie jak litera Y jako pierwsza w wyrazie, trójelementowy ciąg liter samogłoskowych, wyraz złożony z samych spółgłosek oraz niejednorodna pod względem dźwięczności początkowa grupa BT. Wrażliwość dzieci różniła się przy ocenie poszczególnych pseudowyrazów (najwięcej trudności sprawiła ocena pary TAB/BTA, najmniej – pary AMA/AOA), jednak ogólnie dzieci częściej wskazywały na pseudowyrazy rzeczywiście przypominające wyrazy języka polskiego. Liczba wskazań na pseudowyrazy, których budowa literowa jest prawdopodobna w języku polskim (TAB, DYK, AMA, DOB), była wyraźnie wyższa od wskazań na pseudowyrazy o budowie niezgodnej z polskim systemem pisma (BTA, YDK, AOA, DGB). Wyniki eksperymentu wyraźnie dowodzą stosunkowo wczesnego narastania świadomości ortograficznej dotyczącej akceptowalnych w pisanej polszczyźnie sekwencji literowych.

W zadaniu, którego celem była diagnoza ogólnych trudności w analizie fonetycznej (por. eksperyment 3), badano także, czy dzieci w klasie zerowej lepiej radzą sobie z analizą fonetyczną sekwencji Cy wtedy, gdy [y] jest wyznacznikiem informacji gramatycznej. Okazało się, że na badanym etapie trudności z analizą fonetyczną są uwarunkowane przede wszystkim długością słowa. Zasadnicza różnica w ilości poprawnych wskazań wiązała się z ilością fonemów w wyrazie (najłatwiejszy w analizie okazał się dwufonemowy wyraz *ul*). Dzieci niemal tak samo często nie dokonywały segmentacji sekwencji Cy w wyrazach czterofonemowych, w których [y] niosło informację morfologiczną (por. *pory*), jak i w wyrazach o tej samej strukturze fonologicznej (CVCV), w których [y] nie pełniło funkcji gramatycznej (por. *ryba*). Nie wykazano związku między opuszczaniem samogłoski [y] a jej funkcją, tym samym nie potwierdzono bardzo wczesnego rozwoju świadomości morfologicznej. Eksperyment 3 pośrednio

potwierdził, że świadomość ortograficzno-morfologiczna rozwija się wraz ze wzrostem doświadczeń ze słowem pisanym.

6.5. Błędy w czytaniu

Przebieg procesu przyswajania umiejętności czytania w języku polskim opisano m.in. poprzez analizę błędów w czytaniu. Krystyna Sochacka (2004) w czytaniu dzieci podczas pierwszych dwóch lat nauki (od drugiego semestru klasy zerowej do końca klasy pierwszej) wyróżniła dziesięć najczęściej pojawiających się nieprawidłowości. Polegały one na wpływie sąsiednich wyrazów (np. w szeregu wyrazów *kto, kok, bat* wyraz *kok* został błędnie przeczytany jako *kot*); myleniu liter B, D, P, G; uproszczeniu zbiegu spółgłosek, przejawiającym się m.in. w dodaniu samogłoski lub zamianie spółgłoski na samogłoskę (np. *wstań = watań*); dodawaniu i pomijaniu [y]; pominięciu części wyrazu (syłab bądź liter); inwersji (np. *kot = tok*); zamianie wyrazów na inne w oparciu o wzrokowe podobieństwo (np. *makatka = matka, matematyka*) lub kontekst (np. *poplotkować = pogawędzić*); zamianie pseudowyrazów na wyrazy (np. *mado = moda, dom*); zamianie samogłosek (np. *żeby = żaby*) oraz – jak umownie określono zakres trudności dzieci przejawiający się w błędach przy czytaniu liter specyficznych dla języka polskiego – na błędach dotyczących zmiękczeń i dwuznaków (np. *słonie = słoń; szewc = czewc*).

Przyczyny popełnianych błędów w czytaniu zostały zinterpretowane jako efekt problemów z utrzymaniem fiksacji wzroku na właściwym miejscu (błędy polegające na zamianie liter w czytany wyrazie pod wpływem liter wyrazów sąsiadujących), jako efekt nieutrwalenia wzorców wzrokowych liter, które wyglądają podobnie, różniąc się jedynie położeniem w przestrzeni (mylenie liter B, D, P, G), jako efekt dążenia do ułatwienia artykulacji (uproszczenia zbiegów spółgłoskowych) oraz jako efekt trudności z utrzymaniem w bezpośredniej pamięci szeregu liter i zachowaniem ich sekwencyjności (opuszczanie części wyrazu). Zamiany wyrazu pozwalające zachować znaczenie czytanego fragmentu (np. *układa lalki do snu = układa lalki do wózka*) uznano za rezultat strategii polegającej na zgadywaniu wyrazu w oparciu o wzrokowe podobieństwo lub kontekst. Dodawanie lub opuszczanie Y potraktowano jako konsekwencję wadliwego głoskowania. Nadawanie znaczenia wyrazom

sztucznym, czyli zamiany pseudowyrazów na wyrazy, wyjaśniono naturalnym dążeniem do semantyzacji.

Wyróżnione błędy różnił czas występowania. Błędy wynikające z wpływu sąsiednich wyrazów, ze zbiegu spółgłosek i pomijania części wyrazu występowały podobnie często przez cały badany okres. Frekwencja błędów związanych z [y], literami B, D, P, G oraz literami specyficznymi dla języka polskiego (chodzi o dwuznaki, litery ze znakami diakrytycznymi oraz sposób zapisu spółgłosek miękkich, np. *szermierka* = *siermierka*, *pięć* = *piec*, *nosi* = *nos*, *noś*) w okresie objętym badaniem malała, z kolei częstość występowania inwersji, czyli odwracania kierunku czytania części wyrazu (np. *okna* = *kona*), zgadywania wyrazów oraz zamiany pseudowyrazów na wyrazy zdecydowanie wzrastała, co zostało zinterpretowane jako efekt zmiany sposobu czytania. Stopniowo czytanie fonologiczne, polegające na czytaniu litera po literze i odtwarzaniu struktury fonologicznej czytanego wyrazu, ustępowało miejsca całościowemu odczytywaniu, a proste dekodowanie – poszukiwaniu znaczenia czytanych wyrazów.

6.6. Lingwistyczne uwarunkowania błędów w pisaniu i czytaniu

Większość błędów w piśmie małych dzieci to nie są przypadkowe pomyłki, ale charakterystyczne dla początkowego okresu nauki czytania i pisania próby manipulacji językiem podczas pisania zgodnie z fonologicznym przetwarzaniem. Stosowane przez dzieci strategie reprezentacji graficznej: przypisywanie literom wartości fonetycznej ich nazw, strategia fonetyczna i hiperpoprawności, są dowodem zmagania z systemem pisma języka ojczystego.

Powody błędów w piśmie na początkowym etapie są oczywiście zróżnicowane, jednak najczęstsze błędy w transkrypcji, takie jak opuszczanie liter samogłoskowych, zapisywanie wyrazu tak, jak się go słyszy, oraz nieprawidłowy wybór grafemów równorzędnych, wykazują uwarunkowania lingwistyczne. Na umiejętność wydzielenia i reprezentowania fonemów wpływ mają takie czynniki, jak długość wyrazu, struktura sylaby, kontekst fonologiczny, a także regularność odpowiedniości między fonemem a grafemem, złożoność grafemów, frekwencja (fonemów, grafemów, wyrazów) oraz niedomaganie świadomości ortograficzno-morfologicznej.

Braki reprezentacji fonemu spowodowane są przede wszystkim niedoborami świadomości fonologicznej. Co prawda, opuszczanie liter i sylab wymienia się wśród specyficznych trudności czytania i pisania, a jako powód wskazuje osłabienie pamięci krótkotrwałej lub niedomagania aparatu wzrokowo-słuchowego i kinestetycznego, jednak – jak wykazaliśmy – wśród motywacji tych błędów można wskazać uzasadnienia lingwistyczne, takie jak kłopoty z segmentacją fonologiczną wspieraną przez typ sylaby i kontekst fonologiczny lub zniekształcenia fonetyczne.

Część błędów w reprezentacji fonemu, a mianowicie zamiany liter niewykazujące motywacji fonetycznej (gubienie znaków diakrytycznych, mylenie liter o podobnej orientacji przestrzennej, zamiana liter pod wpływem najbliższego kontekstu graficznego) mają uwarunkowania w deficytach poznawczych i zostały dobrze zdiagnozowane w literaturze psychologiczno-pedagogicznej. Inne, takie jak główne problemy z ustalaniem relacji *grafem – fonem*, wynikają ze specyfiki systemu. Należą do nich błędy w wyborze grafemów równorzędnych, trudności z uchwyceniem wielofunkcyjności litery I przejawiające się w nieumiejętności odpowiedniego różnicowania zapisu spółgłosek miękkich, fonetyczny zapis liter oznaczających samogłoski nosowe. Błędy polegające na myleniu liter, których odpowiedniki głoskowe są podobne brzmieniowo (np. dźwięczna/bezdźwięczna), są interpretowane jako efekt zaburzenia słuchu fonematycznego (Górniewicz 1995: 46) lub – jeśli mylone są w mowie i piśmie – jako zaburzenie kinestezji artykulacyjnej (Styczek 1981: 232). My niektóre spośród takich zamian (np. *czabka* ‘czapka’, *aswalt* ‘asfalt’) wyjaśniamy narastającą świadomością ortograficzną i niedostatkami w świadomości morfologicznej.

W świetle przeprowadzonej analizy sposobu kształcenia można dodać, że niemal wszystkie charakterystyczne dla omawianego etapu błędy wiążą się również z nieprawidłowościami w sposobie zapoznawania dzieci z wartością fonetyczną znaku graficznego i kształtowania pojęć językowych. Świadczą o tym bardzo długo utrzymujące się problemy związane z uchwyceniem przez dzieci wielofunkcyjności litery I (głównie nieumiejętność różnicowania zapisu spółgłosek miękkich) oraz błędy w zapisie *E, A*. Sprzyja im nieprawidłowe posługiwanie się podstawowymi pojęciami językowymi oraz nadmierne ufonetycznienie procesu nauczania.

Problemy z segmentacją fonologiczną stanowią oczywiście zjawisko naturalne (świadczą o tym wyniki badań nad czytaniem i pisaniem

w innych językach o piśmie alfabetycznym), są jednak wspierane niejako przez działania dydaktyczne. W krajach anglojęzycznych sprzyja im nauka alfabetu, a w początkowej nauce czytania i pisania po polsku – dominująca analiza słuchowa, z którą wiąże się głoskowanie. Ubocznym i w wypadku wielu spółgłosek nieuniknionym efektem głoskowania jest wymawianie fonetycznych odpowiedników poszczególnych liter spółgłoskowych z dodanym elementem wokalicznym [y] lub – dla spółgłosek miękkich – [i]. Zjawisko to jest wręcz wykorzystywane przez niektórych nauczycieli do różnicowania spółgłosek i samogłosek (mówią oni do dzieci: „Jeśli wymawiasz głoskę długo i słyszysz [y], to jest to spółgłoska”). Głoskowanie znajduje swoje odbicie w błędach w czytaniu (por. wyraz *kos* czytamy jako *kosy*) i w pisaniu (por. wyraz *była* pisany jako *bła*).

Wśród najczęściej popełnianych przez dzieci z klas zerowych i pierwszych błędów w czytaniu i w pisaniu wiele wymienia się wśród symptomów dysleksji rozwojowej. U poszczególnych dzieci błędy te pojawiają się w różnym nasileniu, jednak wyniki badań Sochackiej (2004) oraz przeprowadzone badania własne pokazują jednoznacznie, że są one charakterystyczne dla większości dzieci w tym okresie rozwojowym. Każde dziecko, ucząc się czytania i pisania, popełnia podobne błędy, dopiero ich ilość i czas utrzymywania się pozwoli odróżnić dziecko z ryzykiem dysleksji od dziecka rozwijającego się prawidłowo. Na wstępnym etapie symptomem problemów dyslektycznych jest nie tyle rodzaj błędów, ile powszechność i uporczywość ich występowania.

Podsumowanie

Przystawanie istoty pisma do pewnego stopnia jest podobne we wszystkich systemach alfabetycznych. Na najwcześniejszym etapie olbrzymią rolę odgrywa fonologia, a w miarę upływu czasu różnice w przyswajaniu umiejętności pisania w poszczególnych językach stają się coraz większe, gdyż odnoszą się do cech specyficznych konkretnego języka. Inaczej będzie rozwijać się wiedza na temat możliwych sekwencji liter u dziecka, które uczy się czytać i pisać w języku angielskim, a inaczej u dziecka uczącego się języka polskiego.

Polskie dziecko najpierw bazuje tylko na strategii fonetycznej, ale stosunkowo szybko – pod wpływem doświadczeń z czytaniem oraz instrukcji otrzymywanych od dorosłych – zaczyna dostrzegać regular-

ności ortograficzne i rolę morfologii. Świadomość ortograficzno-morfologiczna, choć rozwija się wraz ze wzrostem doświadczeń ze słowem pisanym (przede wszystkim – drukowanym), pojawia się, zanim dziecko dostanie formalne instrukcje od nauczyciela. Najprostsze reguły morfologiczne, takie jak pisownia -s w angielskim czy pisownia liter odpowiadających głoskom dźwięcznym w języku polskim, dzieci wychwytyją stosunkowo szybko. Potwierdza to przekonanie Jeana E. Gomberta (2003), że sekwencyjne modele nauki pisania zniekształcają prawdziwy obraz rozwoju tej umiejętności i że w badaniach nad czytaniem i pisanem nie można pomijać wiedzy zdobywanej przez dziecko samodzielnie.

Odstępstwa w piśmie małych dzieci od obowiązującej konwencji ortograficznej wynikają często z ogólnych – właściwych wszystkim dzieciom rozpoczynającym naukę czytania i pisania w piśmie alfabetycznym – niedomogów świadomości fonologicznej oraz ze specyfiki polskiego systemu ortograficznego. Wspólne dla wszystkich dzieci zaczynających pisać w piśmie alfabetycznym są problemy w ustalaniu relacji *dźwięk – litera*. Ich manifestacją jest gubienie liter samogłoskowych. Okazuje się, że nawet te problemy mają swoją specyfikę wśród dzieci polskich (najczęściej opuszczają one literę Y). Problemy specyficzne, wynikające z właściwości polskiego systemu ortograficznego, to przede wszystkim kłopoty z wyborem jednego z dwóch grafemów równorzędnych (pisownia Ó–U, H–CH, Ż–RZ, trudności z uchwyceniem wielofunkcyjności litery I) oraz opanowanie zasad posługiwania się literami Ę i Ą.

Sposób nauki czytania po polsku, zamiast pomóc w dotarciu do istoty pisma alfabetycznego i rozwijaniu świadomości językowej, w wielu miejscach przeszkadza dziecku w wyrobieniu właściwych skojarzeń i w procesie logicznego rozumowania.

W rozdziale ostatnim, uwzględniając wyniki przeprowadzonych studiów nad polskim systemem fonologicznym i jego relacją do systemu ortograficznego, nad sposobami nauki czytania i pisania w polskich elementarzach oraz nad procesem uczenia się języka pisanego przez polskie dziecko, sformułujemy postulaty dotyczące kształtowania świadomości językowej w związku z początkową nauką czytania i pisania. Rozdział 7 stanowi podsumowanie naszych dotychczasowych rozważań.



7 Model postulatywny kształcenia świadomości językowej w związku z początkową nauką czytania i pisania

Wyniki dotychczasowych rozważań teoretycznych i analiz praktycznych pozwalają podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, jakiej świadomości językowej wymaga początkowa nauka czytania i pisania w języku polskim oraz jak ta świadomość jest modyfikowana pod wpływem nauki. W naszych rozważaniach koncentrujemy się na podstawach lingwistycznych, nie uwzględniamy więc ogólnych podstaw rozwojowych.

Podjęcie nauki czytania i pisania możliwe jest jedynie wtedy, kiedy osiągnięty zostanie pewien etap w rozwoju językowym. Różne aspekty świadomości językowej ucznia grają rolę na różnych etapach nauki czytania i pisania. Na początkowym etapie liczy się ogólna świadomość podstawowych jednostek języka, takich jak fonem, wyraz i zdanie. Wraz ze wzrostem doświadczeń dotyczących języka pisanego wzrasta świadomość językowa (fonemowa, morfologiczna, syntaktyczna, ortograficzna), a z czasem następuje ewaluacja związku między informacjami różnego typu i pojawia się warunkujący rozumienie aspekt metapragmatyczny. Ogólnie można stwierdzić, że niebezpośredniość komunikacji podczas procesu czytania i pisania powoduje wyższy poziom kontroli i świadomości niż proces mówienia czy słuchania.

Podjęcie nauki czytania i pisania po polsku wymaga uchwycenia podstaw systemu alfabetycznego. Podstawą nauki pisania jest zdolność dziecka do identyfikowania funkcjonalnych segmentów języka mówionego (fonemów) i transkrybowania ich na znaki pisma (grafemy), a podstawą nauki czytania głośnego – operacje odwrotne, czyli umiejętność identyfikowania segmentów języka pisanego i transkrybowania ich na dźwięki mowy. Ponieważ początkowa nauka czytania i pisania opiera się

na wyznaczaniu relacji między znakami graficznymi a dźwiękami mowy, stąd wynika konieczność rozpoznania dźwięków mowy języka ojczystego oraz opanowania repertuaru jednostek graficznych, które w piśmie reprezentują te dźwięki. Cechy polskiego systemu ortograficznego sprawiają, że proces odkrywania sposobu reprezentacji graficznej jednostek fonologicznych podzielić można na kilka etapów. Pierwszy, który w istocie jest momentem odkrycia istoty pisma alfabetycznego, to dostrzeżenie relacji między fonemem a monogramem (literą), por. /dom/ → DOM. Następny polega na zauważeniu reprezentacji fonemu przez grafem złożony, por. /šafa/ → SZAFA. Kolejnym krokiem jest uświadomienie sobie reguł kontekstowych przy reprezentacji ciągu fonologicznego przez ciąg grafemów, por. /ćišy/ → CISZY, /ćešy/ → CIESZY. Ostatni etap dotyczy reprezentacji wariantywnej, kiedy jeden fonem może być zapisany dwoma grafemami, por. reprezentację fonemu /š/ w wyrazach /šyk/ → SZYK, /pšy/ → PRZY oraz reprezentację fonemu /u/ w wyrazach *lud* i *lód*.

Właściwości polszczyzny i względy komunikacyjne powodują, że naturalną częścią językową wyróżnianą przez dziecko jest wyraz. Świadomość tej jednostki języka jest podstawowa dla rozumienia zdania i kluczowa dla opanowania w polszczyźnie pisowni wyrażen przyimkowych, których specyfika polega na tym, że jedno – z punktu widzenia fonologicznego – słowo jest reprezentowane przez dwa wyrazy graficzne. Jeśli naukę czytania zaczyna się od elementu złożonego (np. jednosylabowego wyrazu), to trzeba uczyć dostrzegać, z czego ten element jest zbudowany.

Kluczowa do podjęcia nauki czytania i pisania jest świadomość fonologiczna. Czytanie i pisanie na początkowym etapie wymagają świadomości struktury fonologicznej wyrazów i wiedzy o tym, w jaki sposób fonemy są reprezentowane w piśmie. Z drugiej strony segmentalne w swej istocie pismo alfabetyczne rozwija świadomość fonologiczną. Ludzie używają języka bez świadomości reguł, którymi się posługują, a lingwiści zamieniają to, co implicytne, w to, co eksplicytne. Podobnie nauka czytania i pisania powoduje, że wiedza nieświadomiana, staje się bardziej uświadomiona.

W nauce czytania i pisania ważna jest nie tylko świadomość fonologiczna, ale także świadomość morfologiczna, która zyskuje na znaczeniu wraz z postępem w uczeniu się. Dzieci rozpoczynające naukę czytania i pisania traktują każde słowo w izolacji, tzn. nie dostrzegają żadnych regularności. Można powiedzieć, że każdy wyraz jest dla nich wyjąt-

kiem i stanowi oddzielny paradygmat. Odpowiednio prowadzona nauka pozwala im rozpoznawać pewne wzorce graficzne, np. powtarzające się końcówki fleksyjne, i wyróżniać jakieś kategorie gramatyczne. Opanowanie zasad poprawnej pisowni polskiej także wymaga kształcenia świadomości morfologicznej. Wiedza morfologiczna wykorzystywana jest przy homofonach, których pisownia różni się w zależności od statusu gramatycznego lub znaczenia. Wiedza ta okaże się przydatna również przy czytaniu na wyższym poziomie, gdyż w polszczyźnie o sposobie czytania decydują granice morfemów (por. *dżem* – *nadżerka*, *podział* – *podziemny*, *tysięczny* – *tysiączałotowy*, (kałuża) *rozmarza* – (piękna muzyka mnie) *rozmarza*). Wraz z rozwojem umiejętności czytania i pisania rozwija się świadomość elementów obcych w polskim systemie alfabetycznym, takich jak liter spoza polskiego alfabetu, pisowni i sposobu czytania wyrazów zapożyczonych, ale także – wraz z przejściem od czytania pojedynczych słów do czytania zdań – rośnie rola wiedzy gramatycznej, niezbędnej przy interpretowaniu przyimków w ciągu fonicznym czy rozszyfrowywaniu informacji zawartych w szyku lub w końcówkach fleksyjnych.

Równie istotne jak stwierdzenie, że należy coś kształcić, jest stwierdzenie, jak tę świadomość kształtować.

Wczesna świadomość językowa musi być wspierana nauczaniem zinstytucjonalizowanym. Nie mamy wątpliwości, że można nauczyć się czytać samodzielnie, jednak po pierwsze, możliwości te nie dotyczą wszystkich dzieci i zwykle nie są drogą najefektywniejszą, a po drugie, pisanie, które z natury jest sekwencyjne, wymaga większej wiedzy eksplicytnej i większej świadomości językowej (np. w zakresie wiedzy gramatycznej oraz podstawowych pojęć metajęzykowych). Sposób kształtowania świadomości językowej zależy od diagnozy stanu nieświadomianej wiedzy osób rozpoczynających naukę czytania i pisania. Przykładowo, inną wiedzę wyjściową będą miały te osoby rozpoczynające naukę czytania i pisania po polsku, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Ewidentne różnice zachodzą także w poziomie świadomości dzieci będących native speakerami języka polskiego.

Osoba rozpoczynająca naukę czytania i pisania musi otrzymać wiedzę o podstawowych jednostkach graficznych, ich wartości fonetycznej i odpowiednościach między grafemami a fonemami. W tym stwierdzeniu nie idzie o to, aby w nauczaniu szkolnym o wszystkim mówić i wszystko nazywać, ale o to, aby tak organizować proces nauczania i do-

bierać materiał nauczania, żeby dziecko mogło uruchomić proces myślenia i samodzielnie dedukować pewne zależności. Początki nauki czytania i pisania to czas bardzo intensywnego rozwoju metajęzykowego i umysłowego. Na tym etapie istotne są nie terminy, lecz pojęcia. Wszystkie pojęcia powinny być wprowadzane funkcjonalnie, co oznacza, że ich celem ma być nie sama wartość poznawcza, ale usprawnienie nauki czytania i pisania. Nauczanie czytania i pisania to także lekcja myślenia: porównywania, wybierania, klasyfikowania, porządkowania, uzupełniania, planowania, rozwijania, opisywania, uzasadniania, przekształcania itd. Ponieważ nauka czytania i pisania stanowi swoiste wprowadzenie do nauki o języku, powinna opierać się na logicznych podstawach. Wiedza lingwistyczna powinna być zorganizowana w taki sposób, aby tworzyła system, pokazywała związki między poszczególnymi zagadnieniami.

Cały czas podkreślamy, że dla dziecka rozpoczynającego naukę czytania i pisania istotna jest wiedza o jednostkach fonologicznych, a nie o jednostkach fonetycznych. W dydaktyce czytania i pisania należy koncentrować się na fonemach (nie na głoskach) i ich wyodrębnianiu, bo alfabet odzwierciedla (w przybliżeniu) nasz system fonologiczny. To stwierdzenie bynajmniej nie oznacza, że na tym najwcześniejszym etapie nauczania należy wprowadzać wymienione terminy.

Osoba czytająca lub pisząca nie musi rozstrzygać, jakie są fonemy czy grafemy. Najważniejsze dla niej jest dostrzeżenie, jak w mowie lub w zapisie oddawane są opozycje fonologiczne, które decydują o sensie komunikatu. Efektywna nauka czytania nie wymaga wyróżnienia kompletnego zestawu fonemów, wystarczy uczyć przez fonem, czyli coś, co różnicuje znaczenie. Sam termin *fonem* z powodzeniem zastępuje w nauczaniu szkolnym pojęcie *głoski*, faktycznie zbliżające się do znaczenia fonemu na poziomie powierzchniowofonologicznym. Kiedy dzieci dokonują analizy głoskowej wyrazów *lis* i *las*, nie zauważają tych cech artykulacyjnych głosek, które są nieistotne z komunikacyjnego punktu widzenia.

Nie postulujemy także wprowadzenia w początkowej nauce czytania i pisania pojęcia *grafemu*. Opis zależności między znakiem pisanym a mówionym lepiej oprzeć na jednostce niesprawiającej kłopotów interpretacyjnych, jednoznacznej w sposobie wyodrębnienia, stabilnej, uchwytej, niedyskusyjnej, łatwiejszej w percepcji, a więc – na literze. Jak dowiedliśmy, aby wyróżnić grafemy, trzeba wiedzieć, co jest grafemem, ponieważ grafemy, podobnie jak fonemy, nie we wszystkich

wypadkach mają ostro zarysowane granice. Wiąże się to z niejednoznacznością statusu fonologicznego tych samych ciągów liter oraz arbitralnością wynikającą z tego, że zasób grafemów zależy od przyjętego zasobu fonemów. Tymczasem, aby wyróżnić litery, wystarczy poobserwować polskie teksty pisane i wyabstrahować ich cechy dystynktywne. Nauczyciel może efektywnie uczyć, wychodząc od tego, jak zapisywane są opozycje fonologiczne języka polskiego.

Specyfika polskiego systemu ortograficznego prowokuje pytania o to, jak wprowadzać równorzędne grafemy (stałe i niestałe), jak zaznaczać z wartością fonetyczną litery, aby nie utrzymywała się strategia przypisywania literom wartości sylaby, oraz w jakiej kolejności i w jakim zakresie wprowadzać podstawowe pojęcia językowe.

Sposób kształtowania świadomości językowej jest ściśle uzależniony od metody nauczania. Nauka czytania oparta na głoskowaniu różni się od nauki opartej na metodzie globalnej, ponieważ proces czytania został inaczej zintelektualizowany. Dziecko uczy się za pomocą innych pojęć.

Nauczanie w szkole oparte jest na poznawaniu alfabetu i bezpośredniej relacji, jaka zachodzi między głoską a literą. Dzięki metodzie nauczania dzieci uczą się rozpoznawać i wyodrębniać głoski i litery, a sposób wprowadzania w istotę pisma (w wypadku dzieci zaczynających czytać po angielsku – nauka alfabetu, a w wypadku dzieci polskojęzycznych – trening fonologiczny) ma fundamentalne znaczenie dla początkowych wyobrażeń dziecka na temat relacji *grafem – fonem*. Dzieci, które najpierw poznają nazwy liter, przypisują im wartość fonologiczną tych nazw. Skutkuje to charakterystycznymi błędami w piśmie i przeszkadza w czytaniu. Dzieci, które poznają wartość liter podczas głoskowania, popełniają podobne błędy, gdyż wartość fonologiczną liter ustalają na podstawie ich wymowy w izolacji, co najczęściej prowadzi do wyodrębnienia wokalicznego elementu ([y] w wypadku twardych spółgłosek właściwych, [i] w wypadku spółgłosek miękkich).

W początkowej fazie nauki czytania istotny jest dobór odpowiednich wyrazów i przemyślane rozłożenie w czasie wiedzy, jaką się wprowadza. Naukę należy zaczynać od wyrazów jednosylabowych, których czytania można uczyć przez przejrzyste relacje G–F, a zapoznanie z podstawową wartością fonetyczną litery możliwe jest w neutralnym kontekście fonetycznym. Reguł fonologicznych uczyć w wypadku początkowej nauki czytania nie trzeba, gdyż dotarcie do wartości fonetycznej liter takich jak B, G, W w wyrazach *babka*, *stóg* czy *ławka* jest

podporządkowane nieświadomym zjawiskom koartytucji. Z kolei bez rozwijania świadomości morfologicznej nie można opanować poprawnej pisowni polskiej. Opanowanie zasad zapisu wyrazów, w których doszło do upodobień wewnątrzwyrazowych martwych z punktu widzenia fonetyki synchronicznej, wymaga ćwiczeń ortograficznych i ciągłego eksponowania wzorca graficznego. Nauczenie poprawnego zapisywania wyrazów, w których dochodzi do upodobień pod względem dźwięczności, wymaga ćwiczeń morfologicznych, uświadamiających dziecku tożsamość pewnych segmentów w różnych formach danego leksemu. Opieranie nauki pisania jedynie na zasadzie „pisz, jak słyszysz” jest niemożliwie nie tylko ze względu na właściwości polskiego systemu ortograficznego, ale także z powodu znacznej wariantywności wymowy i różnic w percepcji.

W rozdziale 4 omówiliśmy kontrowersje dydaktyczne dotyczące początkowej nauki czytania i pisania. Powracamy do nich, gdyż dotychczasowe ustalenia pozwalają zająć stanowisko w sprawie niektórych z nich. Chodzi przede wszystkim o dylemat, czy czytania i pisania uczyć razem czy oddzielnie, oraz o kierunek toku dydaktycznego.

W polszczyźnie reguły transkrypcji pisma na mowę są bardzo regularne. Większość odstępstw od prostej odpowiedniości G–F ma uzasadnienie w uwarunkowaniach pozycyjnych głosek i w jednoznacznych regułach fonologicznych, takich jak neutralizacja dźwięczności w wygłosie czy ubezdźwięcznienia międzywyrazowe. Uświadomienie sobie postaci brzmieniowej wyrazu nie wymaga znajomości tych reguł, gdyż są one stosowane automatycznie, poza świadomością tak czytającego, jak i mówiącego. Nie wydaje się więc, aby na początkowym etapie istniała potrzeba dokładnego omawiania wpływu kontekstu na wymowę. Trudniejszy dla dziecka jest kierunek odwrotny: relacja F–G. Z tego powodu w nauce czytania i pisania korzystne wydaje się łączenie obu czynności oraz przyjęcie kierunku od litery do głoski. Nauka zbyt ufonetyczniona, w której za dużą rolę przypisuje się słuchowi, może utrudniać zrozumienie reguł pisma. Dowodziliśmy, że te same sygnały akustyczne są różnie percypowane, a problemy z odbiorem informacji mówionej bywają źródłem wielu nieporozumień językowych.

Na początkowym etapie nauczania nie sposób przecenić roli nauczyciela, na co wskazuje m.in. przeprowadzona analiza elementarzy. To on zapoznaje dzieci z literami, ich podstawową wartością fonetyczną, dobiera odpowiednie wyrazy i pokazuje kierunek czytania. W wielu

pracach pojawia się przekonanie, że o efektach nauki czytania i pisania w klasie I decyduje nauczyciel i jego styl nauczania, a nie elementarz (por. Lenartowska 1996: I, Arciszewska 2001, Malendowicz 1974: 32). Nie podważamy tego przekonania, jednak zwracamy uwagę na rangę przygotowania lingwistycznego nauczycieli, i to nie tylko nauczania wczesnoszkolnego, ale także – a może przede wszystkim – nauczycieli nauczania przedszkolnego. Początkowy proces kształcenia świadomości fonologicznej i zapoznawania z podstawami systemu alfabetycznego przypada przede wszystkim na – traktowane jako przygotowanie do właściwej nauki czytania i pisania – nauczanie przedszkolne. Etap ten jest niezwykle istotny dla wczesnych wyobrażeń dziecka na temat relacji mowy i pisma, gdyż kształtuje podwaliny pod cały późniejszy proces dydaktyczny. Przypomnijmy w tym miejscu słowa Stanisława Szobera, który twierdził, że „[...] nawet tak skromna [...] działalność, jak nauczanie elementarza, wymaga przecież gruntownego przygotowania, a głębsza znajomość fonetyki ma tutaj wagę szczególniejszą, gdyż rozstrzyga o prawidłowym rozłożeniu materiału i umiejętnym jego traktowaniu” (Szober 1930: 27).

Nauczyciel powinien mieć pełną świadomość struktury oraz funkcjonowania systemu fonologicznego i ortograficznego, a także ich wzajemnych zależności. Efektywność nauki na początkowym etapie zależy od związanych ze świadomością językową umiejętności diagnostycznych nauczyciela, który musi umieć ocenić poziom kompetencji językowej dziecka rozpoczynającego naukę, rozpoznać trudności, dobrać strategię nauczania i efektywnie pomóc w opanowaniu umiejętności przełączania się z kodu mówionego (pierwszego w ontogenezie) na kod pisany. Doskonały materiał wyjściowy do celów diagnostycznych stanowić może analiza swobodnych wypowiedzi pisemnych dziecka, które dobrze przygotowanemu nauczycielowi umożliwi właściwą orientację w sposobach rozumienia przez dziecko relacji między grafemem a fonemem, dostrzeżenie lingwistycznych uwarunkowań błędów w piśmie i ewentualną korektę błędnych (czy może nietypowych) wyobrażeń. Na przykład, wiedza nauczyciela o asynchronicznej realizacji nosowości w wygłosie pomoże mu poprawnie zinterpretować źródło długo utrzymujących się błędów w piśmie typu *idoł* ‘idą’. Nauczyciel powinien rozróżniać błędy wynikające z zastosowania strategii fonetycznej od błędów niemotywowanych fonetycznie i dysponować wiedzą na temat złożonych relacji F–G, aby unikać ćwiczeń polegających na słuchowym

udowodnianiu istnienia głosek, których w danym wyrazie po prostu nie ma. Obecność wspomnianych ćwiczeń w nauce czytania i pisania po polsku dowodzi, że świadomość fonologiczna nauczycieli bywa zdominowana przez ortografię.

Wiedza lingwistyczna nauczyciela istotna jest także z tego powodu, że w programach nauczania sformułowania dotyczące kształcenia umiejętności pisania są zwykle ogólnikowe. Zalecenia takie jak „utrwalanie pisowni wyrazów zawierających litery *ę q ó ż*” lub „pisanie wyrazów, w których spółgłoska dźwięczna traci dźwięczność w wygłosie” nie odpowiadają na pytanie, w jaki sposób tę umiejętność kształcić. Ponadto, naszym zdaniem, obecność w programie na pewnym etapie zapisu dotyczącego niektórych liter nie oznacza, że dzieci nie powinny się nimi posługiwać wcześniej, zanim poznają odpowiednie zasady. Zapisy programowe należałoby interpretować w ten sposób, że oceniać i wymagać poprawności można dopiero po wprowadzeniu, omówieniu i przećwiczeniu konkretnego materiału językowego.

Współczesny nauczyciel staje przed nowym wyzwaniem, jakim jest ekspansja wyrazów zapożyczonych. Wyrazy obce są naturalnym zjawiskiem w dziejach każdego języka naturalnego, jednak w obecnym nasileniu stanowią one nowość dla dydaktyków wczesnoszkolnych. Małe dzieci wcześniej stykają się z wyrazami pochodzącymi z innych języków (por. *królik Bugs, mail, puzzle, orange*) i na podstawie tych wyrazów dokonują pewnej konceptualizacji dotyczącej relacji między mową a pismem.

Ogólne refleksje na temat sposobu organizacji wiedzy lingwistycznej w trakcie początkowej nauki czytania i pisania można wesprzeć uwagami na temat sposobów kształcenia świadomości fonologicznej czy wyjaśniania newralgicznych miejsc polskiego system ortograficznego.

Dziecko nieświadomie operuje systemem fonologicznym, ale przedświadoma świadomość fonologiczna dzieci jest różna i wiąże się m.in. z poprawnością wymowy. Słyszac wyrazy, dziecko w jakiś sposób porządkuje poszczególne dźwięki (o tym, że nie zawsze są to kategoryzacje właściwe, pośrednio świadczą próbki pisma małych dzieci). Działania dydaktyczne powinny zmierzać w kierunku uświadamiania uczniom reprezentacji idealnej, np. kiedy dziecko wymawia wyraz *trzy* jako [čy], powinno mieć świadomość, że realizuje wyraz /tšy/. Dzieci powinny odnosić wyrazy zapisane do znaczenia, a nie tylko do dźwięku. Kształcenie świadomości fonemu i rozwijanie prawidłowych skojarzeń między grafemem a fonemem wymaga stałego eksponowania wzorców fonicz-

nych poszczególnych wyrazów. Jeśli uwzględni się naturalne różnice w realizacjach fonetycznych tych samych wyrazów, a także liczne nieprawidłowości w mowie dzieci, oczywista staje się rola nauczyciela w zakresie przestrzegania norm wymawianiowych.

W początkowej nauce czytania i pisania należy bazować raczej na opozycjach fonologicznych niż na rejestrze fonemów. Postulat ten oznacza obfite wprowadzanie przykładów zawierających opozycje fonologiczne, np. *woda – wody, trąbi – trąby, ładne – ładnie, konia – konie, konia – koni, koni – koń, kąt – kot, kąsa – kosa*. Ich obecność pozwoli dziecku na samodzielne dedukowanie zależności między tym, co słyszy, a tym, co widzi. Jednoczesne prezentowanie graficznej i fonicznej formy opozycji fonologicznych wydaje się najskuteczniejszym sposobem zaradzenia podstawowym trudnościom, z jakimi styka się dziecko rozpoczynające naukę czytania i pisania po polsku.

Zestawianie form wyrazowych różniących się obecnością litery Y (por. *dom – domy, kod – kody*) może służyć zapobieganiu wokalizacji [y] podczas głoskowania i stanowiącym jej konsekwencję błędom w czytaniu i pisaniu. Proces pisania powinien być weryfikowany przez proces czytania. Dzieci trzeba zachęcać do czytania tego, co napisały, a dziecku, które konsekwentnie gubi literę Y w sekwencjach Cy, należy stawiać pytania typu: „Dlaczego piszesz [by] za pomocą jednej litery, a [ba] za pomocą dwóch liter?”

Podobne uwagi dotyczą zrozumienia przez dziecko wielofunkcyjności litery I. Błędne zapisy w zakresie liter oznaczających spółgłoski miękkie także należy weryfikować przez pisanie i odczytywanie takich par wyrazów, jak *ośka – osika, słońce – słońice*. Kształcące może okazać się umieszczenie wyrazów w kontekście zdaniowym (por. *Widzę słońce. Widzę słońice*) i głośne odczytanie tych zdań przez nauczyciela i dzieci.

Dystynktywność grafemów początkowo najlepiej obrazować na podstawie par monogramów (np. A – E, L – M) w wyrazach opartych na podobnych morfemach rdzennych, np. *bek – bak, lody – mody, kat – bat*. Cechy niedystynktywne pisma, takie jak typ druku lub czcionki, dziecko zwykle uświadamia sobie samo, a pomocy w tym względzie potrzebują jedynie dzieci wykazujące trudności w czytaniu i pisaniu.

Na materiale wyrazowym (znaczącym) należy pokazywać opozycje grafemiczne dokładnie odzwierciedlające opozycje fonologiczne, takie jak monogram do digrafemu, np. S : SI (*sadło – siadło*), CI : M (*ciato – mało*), CI : C (*maciek – macek*), N : NI (*lana – lania*), DZ : Z (*widzę*

– wize), SZ : S (*koszę – kose*), CZ : C (*macza : maca*), monogramem do trigrafemu, np. L : DZI (*leń – dzień, leci – dzieci*), lub dwa digrafemy, np. SI : CI (*siata – ciata*), CI : WI (*ciato – wiato*), SZ : CZ (*kaszę – kaczę*).

Ograniczenie zaufania do percepcji słuchowej skłania do wzmocnienia znaczenia informacji zapisywanej w morfemach gramatycznych. Posłużą temu ćwiczenia polegające na zestawianiu form kontrastywnych graficznie, ale nie fonetycznie, co dotyczy m.in. pisowni liter Ę, Ą na końcu wyrazu (por. *interesuje – interesuję, Asie – Asię, chce – chcę*) i wygłosowych spółgłosek bezdźwięcznych oznaczanych spółgłoskami dźwięcznymi (por. *kod – kot*). Walor dydaktyczny takich par będzie niewątpliwie wyższy, jeśli wystąpią one w szerszym kontekście zdaniowym, który pozwoli dziecku zrozumieć, że na przykład w wypadku form czasownikowych opozycja liter E/Ę niesie ze sobą informację dotyczącą osoby (por. *Ja chcę śpiewać. On chce śpiewać*), a w wypadku form rzeczownikowych – informację na temat liczby (por. *Te chwile są piękne. Jeszcze jedną chwilę*). I znowuż nie chodzi tu o nazwy kategorii gramatycznych, ale o umożliwienie samodzielnego procesu rozumowania.

Rozwijaniu świadomości morfologicznej, która – jak wierzymy – przełoży się na większą sprawność w pisowni, sprzyjają ćwiczenia uświadamiające gramatyczne funkcje poszczególnych grafemów lub ich sekwencji (np. Ą w wygłosie form czasownikowych, pisownia końcówek biernika i narzędnika l. poj. rzeczowników rodzaju żeńskiego, celownika l. mn. rzeczowników), ćwiczenia na pisownię grafemów równorzędnych motywowanych morfologicznie (np. Ó wymienne, pisownia dopełniacza l. mn. rzeczowników rodzaju męskiego). Ortograficzna informacja o zakończeniu wyrazu może być zinterpretowana po rozpoznaniu syntaktycznej roli wyrazu i ta konstatacja stanowi jednocześnie postulat budowania świadomości morfologicznej.

Przy wprowadzaniu liter Ę, Ą stanowczo nie należy mieszać funkcji analizy wzrokowej i słuchowej. Analiza wyrazów napisanych i wymawianych musi się toczyć rozbieżnymi drogami, gdyż jej wynikiem są różne elementy graficzne i dźwiękowe. Ustalenie między nimi stałych zależności przez dziecko rozpoczynające naukę jest niemożliwe. Wydaje się, że jeśli idzie o litery Ę, Ą, żaden kontekst fonologiczny nie jest na tyle jednoznaczny, aby ich wprowadzenie opierać na słuchu. W tym wypadku znowu, podobnie jak przy innych problemach, postulujemy wprowadzanie wyrazów ilustrujących opozycję fonologiczną, por. *karzę – karzeł, orzę – orzeł; kocią – kocioł, osią – osioł, bok – bąk, cześć – część*.

Wskazówek, jak postępować podczas początkowej nauki czytania i pisania po polsku, niewątpliwie można zaproponować znacznie więcej, jeśli się weźmie pod uwagę różne aspekty procesu dydaktycznego. Sformułowane w niniejszym rozdziale postulaty są wynikiem przeprowadzonych studiów lingwistycznych.



Zakończenie

The linguist is carrying on his proper function when he advances linguistic generalizations that he believes apply to the teaching of reading. He is also performing a fitting and useful function when he criticizes the teaching of reading from his linguistic vantage point¹.

Kenneth S. Goodman (1982: 45)

Prezentowaną pracę rozpoczęliśmy zastrzeżeniem, że naszym celem nie jest udzielanie gotowych rad na temat nauki czytania i pisania. Szukaliśmy tych zasad nauczania obu umiejętności, które wynikają z systemowych właściwości języka polskiego. Uwzględniając aspekt systemowy, staraliśmy się lepiej zrozumieć źródła trudności w początkowej nauce czytania i pisania po polsku. Diagnozowanie uwarunkowań trudności w czytaniu i pisaniu nie jest bez znaczenia w sytuacji, kiedy liczba dzieci z takimi trudnościami dochodzi do ok. 30% populacji.

Przeprowadzone analizy i rozważania prowadzą do wniosku, iż najczęściej stosowana w Polsce metoda analityczno-syntetyczna w odmianie wyrazowej w swych ogólnych założeniach jest dostosowana do fonologicznych i morfologicznych właściwości polskiego systemu językowego, jednak konkretne sposoby posługiwania się tą metodą świadczą o licznych wypadkach niezrozumienia podłoża istotnych trudności polskich dzieci w nauce czytania i pisania. Uwagi krytyczne formułowaliśmy w stosunku do jakości polskich materiałów dydaktycznych, świadomości językowej nauczycieli nauczania początkowego i sposobu przekazywania w nauczaniu początkowym wiedzy językowej.

¹ „Językoznawca spełnia swą właściwą rolę, kiedy przedstawia lingwistyczne uogólnienia, które – jego zdaniem – stosują się do nauki czytania. Pełni on również odpowiednią i użyteczną funkcję, kiedy krytykuje nauczanie czytania ze swego lingwistycznego punktu widzenia” (przeł. E. A).

Wiedza lingwistyczna może być wykorzystana w edukacji na wiele sposobów. Lingwistyka może dostarczyć edukatorom użytecznego opisu języka i zainspirować do nowych pomysłów na uczenie, może podpowiedzieć techniki badań nad językiem i czytaniem, może dostarczyć nowych kryteriów oceny czytania i materiałów do czytania, może rzucić światło na język dziecka i sposób, w jaki dzieci uczą się języków. Nasze rozważania nie wyczerpują wszystkich aspektów perspektywy lingwistycznej. Nowe perspektywy badawcze dotyczą logopedii, glottodydaktyki, językoznawstwa stosowanego, badań konfrontatywnych. Wnikliwy czytelnik dostrzeże możliwości stawiania nowych pytań, na przykład o to, jakie kłopoty fonologiczne będzie miał Polak uczący się języka niemieckiego lub angielskiego albo w jaki sposób nauka czytania i pisania Polaka po polsku różni się od nauki czytania i pisania Polaka w języku obcym. Pytania konfrontatywne zyskują na znaczeniu w wyniku zmieniającego się świata. Polska szkoła powojenna była – przynajmniej oficjalnie – jednojęzyczna i jednokulturowa. Od wielu lat obserwujemy proces zmian w tym względzie. Należy sobie uświadomić, że nie każdy, kto się uczy polskiego, jest Polakiem. Wielojęzkowość i wielokulturowość to zjawiska, które nie ominą polskiej szkoły.

Zmienność otaczającego świata dotyczy także zmienności języka. Ponieważ system fonologiczny języka naturalnego zmienia się szybciej niż system ortograficzny, zmianie podlega relacja między systemem fonologicznym a ortograficznym. Polszczyzna idzie drogą, którą szła francuszczyzna i angielszczyzna – w kierunku coraz większego rozdzwieku między wymową a pisownią. Współczesna pedagogika wczesnoszkolna nie powinna tego faktu ignorować.

Wiedza przekazywana w procesie edukacyjnym i metody nauczania muszą być dostosowane do rozwojowych możliwości dzieci, stąd w praktycznych rozwiązaniach należy – obok uwarunkowań lingwistycznych – uwzględniać wiedzę psychologiczną i pedagogiczną. Zaprezentowane w niniejszej pracy ujęcie lingwistyczne reprezentuje opcję teoretyczną. Wyrażamy jednak nadzieję, że książka ta – rozwijając świadomość językową nauczycieli oraz osób zaangażowanych w ich proces przygotowania zawodowego – chociaż w skromnym stopniu przyczyni się do zwiększenia skuteczności nauki czytania i pisania w języku polskim.



Spis literatury

Literatura przedmiotu

- Aaron P.O., Joshi R.M.** (1989, eds.): *Reading and writing disorders in different orthographic systems*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Abu-Rabia S.** (2001): *The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew*, "Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal" 14 (1-2), p. 39-59.
- Aidinis A., Nunes T.** (2001): *The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek*, "Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal" 14 (1-2), p. 145-177.
- Alegria J., Mousty P.** (1997): *Lexical spelling processes in reading disabled French-speaking children*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 115-128.
- Allal L.** (1997): *Learning to spell in the classroom*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 203-216.
- Anderson S.R.** (1982): *Wprowadzenie do fonologii*, tłum. E. Gussmann, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Andrzejewska J.** (2002): *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w zreformowanym systemie edukacji*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok: Trans Humana, s. 217-237.
- Apresjan J.** (1971): *Koncepcje i metody współczesnej lingwistyki strukturalnej (Zarys problematyki)*, przeł. Z. Saloni, Warszawa: PIW.
- Arciszewska E.** (2001): *Związki między metodami nauczania a poziomem umiejętności czytelnicznych dzieci sześciolletnich. Elementy metodologii*, „Edukacja. Studia, badania, innowacje” 1, s. 82-86.
- Arciszewska E.** (2002): *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Awdziejew A.** (1982): *Niektóre problemy fonetyki języka polskiego w świetle badań kontrastywnych*, [w:] *Z zagadnień fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń: Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, s. 44-48.
- Awramiuk E.** (2001a): *Language Awareness – międzynarodowy program edukacji językowej*, [w:] W. Gruszczyński i in. (red.), *Nie bez znaczenia... Prace ofiarowane Profesorowi Zygmuntowi Saloniemu z okazji jubileuszu 15000 dni pracy naukowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 47-53.
- Awramiuk E.** (2001b): *Nauka ortografii – nauką myślenia*, „Polonistyka” 6, s. 339-343.

- Awramiuk E.** (2004a): *Stereotyp samogłoski i spółgłoski w języku polskim*, „Język Polski” 3, s. 197-205.
- Awramiuk E.** (2004b): *Gdzie jest głoska b w wyrazie ząb, czyli jak współczesne polskie elementarze kształtują pojęcia głoski i litery*, „Poradnik Językowy” 5, s. 43-54.
- Awramiuk E.** (2006a): *Czy Ania jest aniołem? O percepcji wygłosowych segmentów nosowych we współczesnej polszczyźnie*, [w:] B. Nowowiejski (red.), *Wokół polszczyzny dawnej i obecnej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 21-31.
- Awramiuk E.** (2006b): *MOTL i HLP – o pewnym błędzie popełnianym przez dzieci uczyniające pisać po angielsku i po polsku*, [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, (red.), *Dysleksja: problem znany czy nieznan?* Lublin [złożone do druku].
- Awramiuk E.** (2006c): *Przyswajanie istoty pisma alfabetycznego przez polskie dziecko*, [w:] G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa – zagadnienia podstawowe*, Lublin [złożone do druku].
- Baczyńska H.** (1956): *Analiza błędów w pisaniu w okresie opanowywania techniki pisania*, [w:] *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Filozofia. Psychologia. Pedagogika*, zeszyt 1, Poznań: PWN, s. 85-89.
- Baczyńska H.** (1974): *Metodyka wypracowań w kl. I-IV szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Balejko A.** (2003): *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu: dla rodziców i nauczycieli*, Białystok: Wydawnictwa Logopedyczne.
- Balachowicz J.** (1988): *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Warszawa: WSiP.
- Bartoszewicz L.** (1994): *Kognitywno-lingwistyczne podstawy nauczania czytania obcojęzycznej literatury specjalistycznej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bastien-Toniazzo M., Jullien S.** (2001): *Nature and importance of the logographic phase in learning to read*, “Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal” 14 (1-2), p. 119-143.
- Baudouin de Courtenay J.** (1984): *O języku polskim. Wybór prac pod red. J. Basary i M. Szymczaka*, Warszawa: PWN.
- Bąk P.** (1982): *Elementarz jako wstęp do nauki o języku*, „Poradnik Językowy” 3, s. 173-178.
- Berent I., Frost R.** (1997): *The inhibition of polygraphic consonants in spelling Hebrew: evidence for recurrent assembly of spelling and phonology in visual word recognition*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 195-219.
- Białecki I.** (1998): *Alfabetyzm funkcjonalny. Kultura tworzenia i wykorzystywania informacji*, [w:] W. Miodunka (red.), *Edukacja językowa Polaków*, Kraków: Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O” Sp. z o.o., s. 13-35.
- Bień J.** (1991): *Koncepcja słownikowej informacji morfologicznej i jej komputerowej weryfikacji*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bień J., Saloni Z.** (1974): *O „pisowni optymalnej” – polemicznie*, „Studia Semiotyczne” 5, s. 203-212.
- Bishop D.** (1997): *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*, Bath: Psychology Press.
- Bloomfield L.** (1961): *Language*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bober-Pełzowska M., Tuzimek J.** (1992): *Nauka czytania i pisania w elementarzach Mariana Falskiego*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Problemy psychodydaktyki nauczania początkowego*, Warszawa: WSiP, s. 10-65.
- Bogdanowicz M.** (1984): *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk: UG.

- Bogdanowicz M.** (1995): *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin: Wydawnictwo Popularnonaukowe LINEA.
- Borawska K.** (2002): *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w świetle wspomaganie rozwoju językowego dziecka*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok: Trans Humana, s. 217-237.
- Bos M., Reitsma P.** (2003): *Inquiry into expert knowledge about effective spelling exercises*, [in:] Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (2003, eds.), p. 141-152.
- Bosman A., Orden G.** (1997): *Why spelling is more difficult than reading*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 173-194.
- Brzezińska A.** (1987, red.): *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa: WSiP.
- Budohoska W., Grabowska A.** (1994): *Dwie półkule – jeden mózg*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Byrne B.** (1998): *The foundation of literacy: the child's acquisition of the alphabetic principle*, Hove: Psychology Press, Ltd.
- Cackowska M.** (1984): *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, Warszawa: WSiP.
- Caravolas M., Bruck M.** (1993): *The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross-linguistic study*, "Journal of Experimental Child Psychology" 55 (1), p. 1-30.
- Chlewiński Z.** (1999): *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć. Analiza psychologiczna*, Warszawa: PWN.
- Cohen M.** (1956): *Pismo. Zarys dziejów*, tłum. I. Pomian, Warszawa: PWN.
- Coltheart M.** (1984): *Writing systems and reading disorders*, [in:] Henderson L. (1984, ed.), p. 67-80.
- Corrin A.** (2003): *English in Japan*, referat wygłoszony na seminarium *Language of Education*, Christ's College Cambridge, 28.07-2.08.2003.
- Coulmas F.** (1984): *Arbitrariness and double articulation in writing*, [in:] Henderson L. (1984, ed.), p. 57-66.
- Coulmas F.** (1989): *The writings systems of the world*, Oxford: Basil Blackwell.
- Coulmas F.** (1999): *The Blackwell Encyclopedia of writings systems*, Oxford UK, Cambridge Mass. USA: Blackwell Publishers.
- Cygan J.** (1981): *Principles of the writing system of English*, [in:] *Studia linguistica VI*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 3-12.
- Dakowska M.** (1987), *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*, Warszawa: PWN.
- Defior S.** (2004): *Phonological awareness and learning to read: a cross-linguistic perspective*, [in:] Nunes T., Bryant P. (2004, eds.), p. 361-649.
- Defior S., Martos F., Aquilar E.** (2003): *Influence of reading level on word spelling according to the phoneme-grapheme relationship*, [in:] Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (2003, eds.), p. 131-139.
- Diringer D.** (1972): *Alfabet, czyli klucz do dziejów ludzkości*, tłum. W. Hensl, Warszawa: PIW.
- Dobrowolska-Bogusławska M.** (1991): *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*, Warszawa: WSiP.
- Doman G., Doman J.** (1992): *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*, przeł. M. Pietrzak, Bydgoszcz: EXCALIBUR.

- Doroszewski W.** (1963): *Język – system znaków a procesy mowy. Sprawozdanie z Prac Naukowych Wydziału Nauk Społecznych PAN*, VI, z. 1, s. 1-16.
- Doroszewski W.** (1969): *Mowa a pismo*, „Poradnik Językowy” 4, s. 181-188.
- Downing P., Lima S.D., Noonan M.** (1992, eds.): *The linguistics of literacy*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Drost M.** (2002): *Alternatywność podręczników w edukacji polonistycznej w klasach I-III szkoły podstawowej*, [w:] M. T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1: *Kształcenie języka ojczyztego dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 127-137.
- Dukiewicz L.** (1995): *Fonetyka*, [w:] Wróbel H. (1995, red.), s. 9-103.
- Dukiewiczowa L.** (1996): *Warunki skuteczności badań zmierzających do fonetycznej lub fonologicznej klasyfikacji języków*, [w:] *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Studia Slavica I*, z. 311, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, s. 25-29.
- Dunin J.** (1998): *Pismo zmienia świat. Czytanie – Lektura – Czytelnictwo*, Warszawa – Łódź: PWN.
- Dunkan L., Seymour P.** (2001): *Learning to read in English*, „Psychology” 8, p. 281-299.
- Dunkan L., Seymour P., Hill S.** (1997): *How important are rhyme and analogy in beginning reading?* „Cognition” 63, p. 171-208.
- Ehri L.** (1992): *Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding*, [in:] P. B. Gough, L. Ehri, R. Treiman (eds.), *Reading acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 107-143.
- Ehri L.** (2000): *Learning to read and learning to spell: two sides of a coin*, „Topics in Language Disorders” 20 (3), p. 19-36.
- Feldman L., Andjelković D.** (1992): *Morphological analysis in word recognition*, [in:] Frost R., Katz L. (1992, eds.), p. 343-360.
- Frith U.** (1985): *Beneath the surface of developmental dyslexia*, [in:] K. Patterson, J. Marshall, M. Coltheart (eds.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, London: Lawrence Erlbaum, s. 303-330.
- Frith U., Wimmer H., Landerl K.** (1998): *Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children*, „Scientific Studies of Reading” 2 (1), p. 31-54.
- Frost R., Katz L.** (1992, eds.): *Orthography, phonology, morphology, and meaning*, Amsterdam – London – New York – Tokyo: North-Holland.
- Galloway Ch.** (1988): *Psychologia uczenia się i nauczania*, tłum. J. Radzicki, t. I, Warszawa: PWN.
- Gąsowska T., Pietrzak-Stępkowska Z.** (1994): *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisanii*, wyd. 3, zmienione, Warszawa: WSiP.
- Gentry J.R.** (1982): *An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK*, „The Reading Teacher” 36, p. 192-200.
- Gollash F.V.** (1982a, ed.): *Language and literacy: the selected writing of Kenneth S. Goodman. Volume I: Process, theory, research*, Boston – London – Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Gollash F.V.** (1982b, ed.): *Language and literacy: the selected writing of Kenneth S. Goodman. Volume II: Reading, language and the classroom teacher*, Boston – London – Melbourne – Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Gołębiak B.D., Teusz G.** (1999): *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.

- Gombert J.E.** (2003): *Learning to read: which codes are concerned? At which level of cognitive control?* [in:] Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (2003, eds.), p. 3-14.
- Gombert J.E., Bryant P., Warrick N.** (1997): *Children's use of analogy in learning to read and to spell*, [in:] Perfetti S., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 221-236.
- Goodman K.S.:** zob. Gollash F. V. (1982a, b).
- Goswami U., Bryant P.**, (1990): *Phonological skills and learning to read*, Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Goswami U., Wimmer H.** (1994): *The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children*, "Cognition" 51, p. 91-103.
- Goswami U.** (1997): *Learning to read in different orthographies: phonological awareness, orthographic representation and dyslexia*, [in:] Ch. Hulme, M. Snowling (eds.), *Dyslexia: biology, cognition and intervention*, London: Whurr Publishers, p. 131-152.
- Górniewicz E.** (1995): *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, wyd. 2, poprawione, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grzegorzczkova R.** (1993): *Opozycja langue – parole w świetle nowych teorii języka*, [w:] J. Sambor, J. Linde-Usiekniewicz, R. Huszcza, (red.), *Językoznawstwo synchroniczne i diachroniczne. Tom poświęcony pamięci Adama Weinsberga*, Warszawa: UW, s. 107-115.
- Gussmann E.** (1999): *Complexity, consonantal strength, and palatal assimilation in Polish*, [w:] *Studia lingwistyczne ofiarowane Prof. Kazimierzowi Polańskiemu na 70-lecie Jego urodzin*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 386-397.
- Gussmann E.** (2002): *Phonology. Analysis and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hannouz D.** (2005): *Spelling with letter names*, referat wygłoszony na 5th IAIMTE Conference, Albi (Francja) 11-13.05.2005.
- Henderson L.** (1984): *Writing systems and reading processes*, [in:] Henderson L. (1984, ed.), p. 11-24.
- Henderson L.** (1984, ed.): *Orthographies and reading: perspectives from cognitive psychology, neuropsychology, and linguistics*, London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Henderson E.** (1985): *Teaching spelling*, Boston: Houghton Mifflin.
- Hjelmlev L.** (1979): *Prolegomena do teorii języka*, [w:] H. Kurkowska, A. Weinsberg (red.), *Językoznawstwo strukturalne. Wybór tekstów*, Warszawa: PWN, s. 46-137.
- Hockett Ch. F.** (1968): *Kurs językoznawstwa współczesnego*, tłum. Z. Topolińska i M. Jurkowski, Warszawa: PWN.
- Hung D., Tzeng O., Tzeng A.** (1992): *Automatic activation of linguistic information in Chinese character recognition*, [in:] Frost R., Katz L. (1992, eds.), p. 119-130.
- Jaffré J.P.** (1997): *From writing to orthography: the functions and limit of the notion of system*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), s. 3-20.
- Jakubowicz A.** (1996): *Metody nauki czytania i pisania w elementarzach*, „Wychowanie na co dzień” 4-5 (wkładka metodyczna), s. III-IV.
- Jakubowicz A., Lenartowska K., Pleniewicz M.** (1999): *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz: ARCANUS.
- Jakubowicz A., Lenartowska K.** (1997): *Metody nauki czytania i pisania we współczesnych elementarzach polskich*, Bydgoszcz: ARCANUS.
- Jassem W.** (1972): *Fonetyka języka angielskiego*, wyd. 3, Warszawa: PWN.
- Jassem W.** (1973): *Podstawy fonetyki akustycznej*, Warszawa: PAN.

- Jaszczyszyn E.** (2005): *Czytanie dzieci sześciolletnich w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] A. Cichocki (red.), *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, Białystok: Trans Humana, s. 123-132.
- Jaworski M.** (1969): *Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych. Studium porównawcze (na podstawie materiałów z Polski, ZSRR, Czechosłowacji, NRD, NRF, Austrii, Francji, Belgii i Szwajcarii)*, Warszawa: PZWS.
- Jodłowski S.** (1979): *Losy polskiej ortografii*, Warszawa: PWN.
- Johnson S.** (1999): *The 1998 reform of German orthography*, [in:] O'Brien T. (1999, ed.), p. 101-113.
- Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J.** (2003, eds.): *Literacy acquisition. The role of phonology, morphology and orthography*, Amsterdam – Berlin – Oxford – Tokyo – Washington: IOS Press.
- Jurkowski A.** (1986): *Ontogeneza mowy i myślenia*, wyd. 2, Warszawa: WSiP.
- Kaczmarek L.** (1977): *Nasze dziecko uczy się mowy*, wyd. 3, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kaczmarek B.** (2003): *Phonological awareness and ability to read and write*, [in:] Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (2003, eds.), p. 15-24.
- Kamińska K.** (1999): *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa: WSiP.
- Kapica G.** (2002): *Dziecko w świecie języka pisanego*, [w:] M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. I: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 41-50.
- Kawka M.** (1999): *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Katz L., Frost R.** (1992): *The reading process is different for different orthographies: the orthographic depth hypothesis*, [in:] Frost R., Katz L. (1992, eds.), p. 67-84.
- Katz L., Frost S.** (2001): *Phonology constrains the internal orthographic representation*, “Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal” 14 (3-4), p. 297-332.
- Kern-Jędrzychowska E.** (2002): *Zjawisko aktywności metajęzykowej dzieci*, „Poradnik Językowy” 9, s. 53-65.
- Kielar-Turska M.** (2001): *Potoczna wiedza o edukacji*, „Psychologia Rozwojowa” 6 (1-2), s. 57-68.
- Klebanowska B.** (1990): *Interpretacja fonologiczna zjawisk fonetycznych w języku polskim*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Klemensiewicz Z.** (1985): *Historia języka polskiego*, t. I-III, Warszawa: PWN.
- Kowalik K.** (1997): *Struktura morfonologiczna współczesnej polszczyzny*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
- Kowalski S.** (1959, red.): *Rozwój mowy pisanej u dzieci wczesnych klas szkoły podstawowej*, Poznań: PWN.
- Krasowicz-Kupis G.** (1999): *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis G.** (2004): *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Król F.** (1982): *Sztuka czytania*, Warszawa: WSiP.
- Kulpa J.** (1974): *Nauczanie języka polskiego w klasach I-IV*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kurcz I.** (1987): *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa: PWN.

- Kurcz I.** (1995): *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa: PWN.
- Kutz E.** (1997): *Language and literacy. Studying discourse in communities and classrooms*, Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann.
- Labocha J.** (2004): *Tekst pisany – tekst zapisany*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LX, s. 5-10.
- Lenartowska K.** (1996): *Kilka słów o elementarzach*, „Wychowanie na co dzień” 4-5 (wkładka metodyczna), s. I-II.
- Leong C. K., Joshi R. M.** (1997, eds.): *Cross-language studies of learning to read and spell: phonologic and orthographic processing*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Leong C. K., Nitta N., Yamada J.** (2003): *Phonological abilities of Chinese and Japanese children learning to read*, [in:] Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (2003, eds.), p. 25-48.
- Levin I., et al.** (2002): Levin I., Patel S., Margalit T., Barad N., *Letter names: effect on letter saying, spelling, and word recognition in Hebrew*, “Psycho-linguistique Appliquée” 23, p. 269-300.
- Liberman A.** (1992): *The relation of speech to reading and writing*, [in:] Frost R., Katz L. (1992, eds.), p. 167-178.
- Lyons J.** (1975): *Wstęp do językoznawstwa*, przeł. K. Bogacki, Warszawa: PWN.
- Łobacz P.** (1982): *Interpretacja fonologiczna palatalności w języku polskim na podstawie analizy spektrograficznej*, [w:] *Z zagadnień fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń: Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, s. 93-100.
- Łobacz P.** (1985): *Fonetyczno-leksykalne interakcje w percepcji mowy*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
- Łobacz P.** (1996a): *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Warszawa: ENERGEIA.
- Łobacz P.** (1996b): *Świadomość fonologiczna dzieci*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LII, s. 165-180.
- Maćkowiakowa J.** (1958): *Trudności w nauce czytania i pisania*, Poznań: PWN.
- Madejowa M.** (1991): *(ń dobry) (pše barzo), czyli o kształceniu umiejętności wymawiania w szkole podstawowej*, [w:] Porayski-Pomsta J. (1991, red.), s. 185-192.
- Madelska L., Witaszek-Samborska M.** (1998): *Zapis fonetyczny. Zbiór ćwiczeń*, wyd. 4 poprawione, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
- Majchrzak I.** (1995): *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, Warszawa: WSiP.
- Malendowicz J.** (1974): *O poprawności pisemnych wypowiedzi uczniów klas I-IV*, Warszawa: WSiP.
- Malendowicz J.** (1978): *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Malmquist E.** (1982): *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Małkowska-Zegadło H.** (1983): *Rozwój języka mówionego i pisanego uczniów w wieku 8-11 lat*, Warszawa: WSiP.
- Mann V.** (1986): *Phonological awareness: the role of reading experience*, “Cognition” 24 (1-2), p. 65-92.
- Mańczak W.** (1996): *Problemy językoznawstwa ogólnego*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum.
- Markowski A.** (2002): *Błąd językowy*, hasło problemowe w NSPP, Warszawa: PWN.

- Martinet A.** (1970): *Podstawy lingwistyki funkcjonalnej*, przeł. L. Zawadowski, Warszawa: PWN.
- Maurer A.** (1994): *Rozwój umiejętności czytania*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1, s. 32-49.
- Mattingly I.** (1992): *Linguistic awareness and orthographic form*, [in:] Frost R., Katz L. (1992, eds.), p. 11-26.
- Mickiewicz J.** (1995): *Jedyńka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji w starszym wieku szkolnym*, Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Mikołajczakowa C.** (1968): *Jak uczyć czytania i pisania*, wyd. 2, Londyn: Polska Macierz Szkolna za Granicą.
- Milewski S.** (1996): *Spoistość struktur CV (spółgłoska + samogłoska) w świetle analizy fonemowej dokonywanej przez 6-letnie dzieci*, [w:] Rittel T. (1996, red.), s. 139-154.
- Milewski S.** (1999): *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Milewski T.** (1969): *Językoznawstwo*, Warszawa: PWN.
- Morin M.F., Pasa L.** (2006): *Beginning spelling and literacy approaches: A comparative study between French and Québécois first-grade classes*, [in:] “L1 – Educational Studies in Language and Literature” 7, (accepted) <http://11.publication-archive.com/start>.
- Morton J., Sasanuma S.** (1984): *Lexical access in Japanese*, [in:] Henderson L. (1984, ed.), p. 25-42.
- Mroźkiewicz J.** (1976): *Nauczanie języka polskiego w klasach początkowych szkoły podstawowej*, Kielce: WSP w Kielcach.
- Mystkowska H.** (1977): *Uczymy czytać w przedszkolu*, Warszawa: WSiP.
- Nagórko A.** (1996): *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa: PWN.
- Navon D., Shimron J.** (1984): *Reading Hebrew: how necessary is the graphemic representation of vowels?* [in:] Henderson L. (1984, ed.), p. 91-102.
- Nunes T., Bryant P., Bindman M.** (1997): *Spelling and grammar – the necsed move*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 151-170.
- Nunes T., Bryant P.** (2004, eds.): *Handbook of children’s literacy*, Dordrecht – Boston – New York – London: Kluwer Academic Publishers.
- Nunes T., Hatano G.** (2004): *Morphology, reading and spelling: looking across languages*, [in:] Nunes T., Bryant P. (2004, eds.), p. 651-672.
- O’Brien T.** (1999, ed.): *Language and literacies. Selected papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics held at the University of Manchester, September 1998*, Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: British Association for Applied Linguistics in association with Multilingual Matters Ltd.
- Opolska T.** (1997): *Pokonujemy trudności w czytaniu i pisaniu: przegląd metod pracy korekcyjno-kompensacyjnej*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Oryńska A.** (1981): *Grafia głosek a system fonologiczny w języku polskim i czeskim*, [w:] *Studia linguistica VI*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 32-42.
- Ostańkiewicz-Bazanowa H.** (1982): *Warunki optymalizacji polskiego systemu fonologicznego. Próba analizy*, [w:] *Z zagadnień fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń: Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, s. 74-84.
- Ostaszewska D., Tambor J.** (2000): *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: PWN.

- Pavlidis G.Th., Giannouli V.** (2003): *Spelling errors accurately differentiate USA-English speakers from Greek dyslexics: implication for causality and treatment*, [in:] Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (2003, eds.), p. 163-182.
- Pawłowska R.** (1992): *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pawłowska R.** (1996): *Błąd ortograficzny czy dialektizm?* [w:] A. Grybosiova, A. Kowalska (red.), *Prace Językoznawcze 24. Studia historycznojęzykowe*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 145-155.
- Pawłowska R.** (2002a): *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Pawłowska R.** (2002b): *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 47-56.
- Perfetti Ch.** (1997): *The psycholinguistics of spelling and reading*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 21-38.
- Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M.** (1997, eds.): *Learning to spell: research, theory, and practice across languages*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perlin J.** (2004): *Ile było w historii języka polskiego przypadków wpływu pisowni na ewolucję praw głosowych lub wymowę poszczególnych wyrazów?* „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” LX, s. 11-15.
- Pętlewska H.** (2003): *Przewycięzanie trudności w czytaniu i pisaniu*, wyd. 3, poszerzone, Kraków: IMPULS.
- Pietras I.** (2005): *Psychologiczne uwarunkowania błędów w pisaniu u młodzieży z dysortografią*, Lublin, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii [niepublikowana rozprawa doktorska].
- Piper D.** (2003): *Współczesna polska ortografia w szkole (na przykładzie gimnazjum)*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Podracki J.** (1984, red.): *Metodyka nauczania języka polskiego. Wybór prac*, oprac. J. Podracki, J. Porayski-Pomsta, E. Sękowska, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Polański E.** (1994): *Dydaktyka ortografii w latach 1990-1993*, „Polonistyka” 5, s. 265-270.
- Polański E.** (1995): *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, wyd. 2, zmienione, Warszawa: WSiP.
- Porayski-Pomsta J.** (1991, red.): *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży. Materiały ogólnopolskiej konferencji: „Zróżnicowanie języka dzieci i młodzieży z uwzględnieniem czynników środowiskowych, kulturowych, regionalnych i etnicznych”*, Warszawa 21-22 października 1991 r., Warszawa: Elipsa.
- Porayski-Pomsta J.** (1994): *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] K. Handke, H. Dalewska-Greń (red.), *Polszczyzna ali Polacy u schyłku XX wieku*, Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, s. 55-88.
- Porayski-Pomsta J.** (1996): *Zagadnienie sprawności językowej w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Polonistyka” 4, s. 205-211.
- Porayski-Pomsta J.** (1997, red.): *Studia pragmatolingwistyczne*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Przybysz-Piwko M.** (2005): *Świadomość językowa. Problem nie tylko lingwistyczny*, „Poradnik Językowy” 7, s. 42-47.
- Putkiewicz E.** (1990): *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa: WSiP.

- Raman I.** (2003): *Lexicality effects in single-word naming in alphabetic Turkish orthography*, [in:] Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (2003, eds.), p. 83-92.
- Read Ch.** (1986): *Childrens creative spelling*, London – Boston – Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Read Ch.**, et al. (1986): Read Ch., Zhang Y., Nie H., Ding B., *The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling*, "Cognition" 24 (1-2), p. 31-44.
- Rittel T.** (1996, red.): *Dyskurs edukacyjny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Rittel T.** (1994a): *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Rittel T.** (1994b): *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Rocławski B.** (1981): *System fonostatystyczny współczesnego języka polskiego*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Ossolineum, PAN.
- Rocławski B.** (1982): *Źródła informacji o funkcjonowaniu systemu fonologicznego*, [w:] *Z zagadnień fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń: Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, s. 62-69.
- Rocławski B.** (1986): *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, wyd. 2, Warszawa: WSiP.
- Rocławski B.** (1988): *Kiedy i jak uczyć dzieci czytania i pisania (z doświadczeń przedszkola laboratorium)*, „Oświata i Wychowanie” 16, s. 10-13.
- Rocławski B.** (1998): *Krytyczne spojrzenie na zasady polskiej ortografii*, Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski B.** (1999): *Meksyk z nauką czytania i pisania, czyli o metodycznych propozycjach dr Ireny Majchrzak*, Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski B.** (2000): *Nauka czytania i pisania*, wyd. 5, Gdańsk: Glottispol.
- Rytłowa J.** (1973): *Ćwiczenia w mówieniu i pisanu w klasach I-IV*, Warszawa: PZWS.
- Saloni Z.** (1967): *O pewnym przeoczeniu nie tylko interpunkcyjnym*, „Polonistyka” 4, s. 51-52.
- Saloni Z.** (1970): *Odbicie współczesnych tendencji w wymowie samogłosek nosowych w błędach ortograficznych uczniów*, [w:] *W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi*, Warszawa: PWN, s. 95-97.
- Saloni Z.** (1971): *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*, Warszawa: PZWS.
- Saloni Z.** (1991): *Apologia graficyzmu*, [w:] Sambor J., Huszcza R. (1991, red.), s. 77-87.
- Sambor J.** (1972): *Zagadnienia językoznawstwa statystycznego*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum, PAN.
- Sambor J., Huszcza R.** (1991, red.): *Prace z językoznawstwa ogólnego i kontrastywnego*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Saussure F.** (1991): *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przekład K. Kasprzyk, wstęp i przypisy K. Polański, wyd. 2, poprawione, Warszawa: PWN.
- Sawa B.** (1987): *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, wyd. 3, poprawione i rozszerzone, Warszawa: WSiP.
- Sawicka I.** (1995): *Fonologia*, [w:] Wróbel H. (1995, red.), s. 107-188.
- Sawicka I.** (2003): *Z problemów współczesnej polskiej fonetyki*, [w:] *Studia z gramatyki i leksykografii języka polskiego. Prace dedykowane Profesor Marii Szupryczyńskiej*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 19-23.
- Sazon-Brykajło J.** (1999): *Metody terapii niektórych trudności w pisanu i czytaniu u dzieci dyslektycznych*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

- Seidenberg M.** (1992): *Beyond orthographic depth in reading: equitable division of labor*, [in:] Frost R., Katz L. (1992, eds.), p. 85-118.
- Seymour P.** (1997): *Foundation of orthographic development*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), s. 319-337.
- Seymour P.H.K., Aro M., Erskine J.N.** (2003): *Foundation literacy acquisition in European orthographies*, "British Journal of Psychology" 94, p. 143-174.
- Shankweiler D., Lundquist E.** (1992): *On the relations between learning to spell and learning to read*, [in:] Frost R., Katz L. (1992, eds.), p. 179-192.
- Shugar G., Smoczyńska M.** (1980, red.): *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa: PWN.
- Sigurd B.** (1975): *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*, przeł. Z. Wawrzyniak, Warszawa: PWN.
- Sochacka K.** (2004): *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Trans Humana.
- Spionek H.** (1970): *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa: PZWS.
- Sprenger-Charolles L.** (2004): *Linguistic processes in reading and spelling: the case of alphabetic writing system: English, French, German and Spanish*, [in:] Nunes T., Bryant P. (2003, eds.), p. 43-65.
- Sprenger-Charolles L., Singel L., Béchennec D.** (1997): *Beginning reading and spelling acquisition in French: a longitudinal study*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 339-359.
- Starz R.** (1991): *Zróżnicowanie błędów ortograficznych uczniów szkoły podstawowej na przykładzie klas 4. i 8.*, [w:] Porayski-Pomsta J. (1991, red.), s. 193-200.
- Starz R.** (2000): *Odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów w wieku 10-14 lat*, Kielce: Akademia Świętokrzyska.
- Steffen-Batogowa M.** (1975): *Automatyzacja transkrypcji fonematycznej tekstów polskich*, Warszawa: PWN.
- Steffen-Batogowa M.** (2000): *Struktura akcentowa języka polskiego*, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stieber Z.** (1966): *Historyczna i współczesna fonologia języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Styczek I.** (1981): *Logopedia*, wyd. 3, Warszawa: PWN.
- Szczerbiński M.** (2001): *Learning to read and spell single words: a case study of a Slavic language*, University College London [niepublikowana rozprawa doktorska].
- Szutnik Z.** (1979): *Szybkie czytanie. Wskazówki metodyczne*, Warszawa: Centrum Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej.
- Szober S.** (1930): *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów – Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Szpyra-Kozłowska J.** (2002): *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Świdziński M.** (1997): *Elementy gramatyki opisowej języka polskiego. Materiały do ćwiczeń. Seria szósta*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki.
- Świdziński M., Derwojedowa M., Rudolf M.** (2002): *Dehomonizacja i desynkretyzacja w procesie automatycznego przetwarzania wielkich korpusów tekstów polskich*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językowego” LVIII, s. 187-199.
- Thorstad G.** (1991): *The effect of orthography on the acquisition of literacy skills*, "British Journal of Psychology" 82 (4), p. 527-537.

- Tinker M. A.** (1980): *Podstawy efektywnego czytania*, tłum. K. Dudziak, Warszawa: PWN.
- Titos R.**, et al. (2003): Titos R., Defior S., Alegria J., Martos F., *The use of morphological resources in Spanish orthography: the case of the verb*, [in:] Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (2003, eds.), p. 113-118.
- Tokarski J.** (1957): *Fonetyka i teoria pisma w nauczaniu szkolnym*, „Polonistyka” 5, s. 54-59.
- Tokarski J.** (1963): *O pisowni polskiej*, „Poradnik Językowy” 10, s. 401-422.
- Tokarski J.** (1967): *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa*, Warszawa: PZWS.
- Tokarski J.** (1972): *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, Warszawa: PZWS.
- Tokarski J.** (1978): *Traktat o ortografii polskiej*, Warszawa: WSiP.
- Totureau C.**, **Thevenin M. G.**, **Fayol M.** (1997): *The development of the understanding of number morphology in written French*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 97-114.
- Treiman R.** (1993): *Beginning to spell: A study of first-grade children*, New York: Oxford University Press.
- Treiman R.** (2004): *Phonology and spelling*, [in:] Nunes T., Bryant P. (2004, eds.), p. 31-42.
- Treiman R.**, **Cassar M.** (1996): *Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters*, „Journal of Experimental Child Psychology” 63, p. 141-170.
- Treiman R.**, **Cassar M.** (1997): *Spelling acquisition in English*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 61-80.
- Trindade M. N.** (2003): *Portuguese orthography: some notes*, [in:] Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (2003, eds.), p. 119-128.
- Trubiecki N. S.** (1970): *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz, Warszawa: PWN.
- Tulasiewicz W.**, **Adams T.** (1998, eds.): *Teaching the mother tongue in a multilingual Europe*, London: Cassel.
- Turvey M. T.**, **Feldman L. B.**, **Lukatela G.** (1984): *The Serbo-Croatian orthography constrains the reader to a phonologically analytic strategy*, [in:] Henderson L. (1984, ed.), p. 81-90.
- Venezky R. L.** (1970): *The structure of English orthography*, The Hague – Paris: Mouton.
- Wasyluk-Kuś H.** (1978, red.): *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, Warszawa: WSiP.
- Weinsberg A.** (1983): *Językoznawstwo ogólne*, Warszawa: PWN.
- Wierzbicka A.**, **Wierzbicki P.** (1968): *Praktyczna stylistyka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wierzchoń P.** (2004): *Gramatyka diakrytologiczna. Studium ortograficzno-kwantytatywne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wierzchowska B.** (1980): *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Więckowski R.** (1992): *Początkowa nauka czytania i pisania*, [w:] Więckowski R., Rogulska K. (1992, red.), s. 5-13.
- Więckowski R.** (1995): *Pedagogika wczesnoszkolna*, wyd. 2, poprawione i uzupełnione, Warszawa: WSiP.
- Więckowski R.**, **Rogulska K.** (1992, red.): *Podstawy nauczania początkowego. Nauczanie języka polskiego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Wimmer H.**, et al. (1991): Wimmer H., Landerl K., Linortner R., Hummer P., *The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: more consequence than precondition but still important*, "Cognition" 40, p. 219-249.
- Wimmer H., Landerl K.** (1997): *How learning to spell German differs from learning to spell English*, [in:] Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (1997, eds.), p. 81-96.
- Wińska U.** (1966): *Błędy językowo-stylistyczne uczniów szkół podstawowych województwa gdańskiego*, cz. I i II, Gdańsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Gdańsku.
- Wiśniewski M.** (1998): *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, wyd. 2, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wojtczuk K.** (1993): *Język nauczycieli w świetle badań lingwistycznych. Normatywne aspekty wariacji wyrazowej (na przykładzie nauczycieli nauczania początkowego siedleckich szkół podstawowych)*, Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane WSRP w Siedlcach.
- Wołosz R.** (2005): *Efektywna metoda analizy i syntezy morfologicznej w języku polskim*, Warszawa: Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT.
- Wójcik T.** (1974): *Koncepcja pisowni optymalnej*, „Studia Semiotyczne” V, s. 183-202.
- Wróbel H.** (1995, red.): *Gramatyka współczesnego języka polskiego, t. Fonetyka i fonologia*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
- Wróbel T.** (1975): *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa: PWN.
- Wróbel T.** (1979): *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Warszawa: WSiP.
- Wróblewska T.** (1995): *Gramatyka a pragmatyka w kształceniu językowym uczniów*, „Więści Oświatowe. Suwalski miesięcznik edukacyjny” 8, s. 3-6.
- Yamada J., Takashima H.** (2001): *The semantic effect on retrieval of radicals in logographic characters*, "Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal" 14 (1-2), p. 179-194.
- Zakrzewska B.** (1994): *Koncepcja procesu reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Siedlce: Wydawnictwa Uczelniane WSRP w Siedlcach.
- Zawadowski L.** (1966): *Lingwistyczna teoria języka*, Warszawa: PWN.
- Zarębina M.** (1965): *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Warszawa – Wrocław – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN.
- Zborowski J.** (1959): *Początkowa nauka czytania*, Warszawa: PZWS.
- Zdaniukiewicz A.A.** (2005): *Czy możliwe jest udoskonalenie ortografii polskiej?* „Język Polski” 5, s. 378-384.
- Zgółka T.** (1980): *Kompetencja. Gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki*, Poznań – Warszawa: PAN
- Zgółkowa H., Bułczyńska K.** (1987): *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Elementarze i inne materiały dydaktyczne

- Białobrzeska J.** (1999a): *JA, TY – MY. Poznają świat i wyrażam siebie. Klasa pierwsza*, Warszawa: DIDASKO.
- Białobrzeska J.** (1999b): *JA, TY – MY. Klasa pierwsza. Ćwiczenia, część I*, Warszawa: DIDASKO.
- Białobrzeska J.** (1999c): *JA, TY – MY. Klasa pierwsza. Ćwiczenia, część II*, Warszawa: DIDASKO.

- Białobrzeska J.** (2001): *Notes nauczyciela. Poznaję świat i wyrażam siebie. Klasa pierwsza, część I. Materiały poszerzone*, Warszawa: DIDASKO.
- Białobrzeska J., Went W.** (1999): *Notes nauczyciela. Poznaję świat i wyrażam siebie. Klasa pierwsza*, Warszawa: DIDASKO.
- Bieleń B., Trzeciak G.** (1994): *Chcę dobrze czytać. Ćwiczenia wspomagające naukę czytania i pisanie w przedszkolu i klasie pierwszej*, Łódź: JUKA.
- Bober E., Brandt-Konopka M.** (1994a): *Mój elementarz. Podręcznik do nauki czytania i pisanie w klasie pierwszej*, Gdańsk: Andromeda.
- Bober E., Brandt-Konopka M.** (1994b): *Mój elementarz. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Gdańsk: Andromeda.
- Bober-Pełzowska M.**, i in. (2000a): Bober-Pełzowska M., Małkowska-Zegadło H., Cichy D., Koralczyk A., Olechowska G., *Asy z pierwszej klasy. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa I, sem. I*, Warszawa: JUKA.
- Bober-Pełzowska M.**, i in. (2000b): Bober-Pełzowska M., Małkowska-Zegadło H., Cichy D., Koralczyk A., Olechowska G., *Asy z pierwszej klasy. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa I, sem. II*, Warszawa: JUKA.
- Bogdanowicz M.** (1999): *Trudne litery. Zeszyt ćwiczeń dla klas 0-III*, Gdańsk: Wydawnictwo Fokus.
- Bojakowska A., Duralska-Macheta T.** (2001): *Elementarz sześciolatka. Ja i świat. Barwa. Natura. Forma. Czytanie. Liczenie*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Borowiak B.** (1997): *Elementarz: najłatwiejszy, jaki kiedykolwiek istniał. Nauka czytania sylabami dla dzieci w wieku 3-7 lat. 1. A-a-a...*, Warszawa: Ziemowit.
- Czochra A., Tarkowska I.** (1995): *Mój pierwszy elementarz*, Warszawa: WSiP.
- Drop E.** (2003): *Sekrety literek. Elementarz*, Kraków: Wydawnictwo Skrzat.
- Duralska-Macheta T., Janiak M.** (2002): *Elementarz trzylatka: ja i świat, barwa, natura, forma...*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Falski M.** (1977): *Elementarz*, wyd. 3, Warszawa: WSiP.
- Grabowska G., Kołakowska B., Perło J.** (1997a): *W domu uczyć się czytać i pisać. Podręcznik do domowej nauki dziecka 6-7-letniego, część 1*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Grabowska G., Kołakowska B., Perło J.** (1997b): *W domu uczyć się czytać i pisać. Podręcznik do domowej nauki dziecka 6-7-letniego, część 2*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Grabowska G., Kołakowska B., Perło J.** (1997c): *W domu uczyć się czytać i pisać. Podręcznik do domowej nauki dziecka 6-7-letniego, część 3*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Janus R.**, i in. (2000): Janus R., Waluś J., Kulis I., Rymar K., *Chociaż mało mamy lat... Program nauczania zintegrowanego. I etap edukacyjny. Klasy I-III*, Ustroń: Wydawnictwo Innowacje.
- Janus R., Waluś J.** (2001a): *Chociaż mało mamy lat... Elementarz*, Ustroń: Wydawnictwo Innowacje.
- Janus R., Waluś J.** (2001b): *Chociaż mało mamy lat... Zeszyt ćwiczeń 1*, Ustroń: Wydawnictwo Innowacje.
- Janus R., Waluś J.** (2001c): *Chociaż mało mamy lat... Zeszyt ćwiczeń 2*, Ustroń: Wydawnictwo Innowacje.
- Janus R., Waluś J.** (2001d): *Chociaż mało mamy lat... Zeszyt ćwiczeń 3*, Ustroń: Wydawnictwo Innowacje.
- Karaszewski S.**, i in. (2000a): Karaszewski S., Łukasik S., Micińska-Lyżniak I., Petkowicz H., Straburzyńska J., Wiśniewska A., Witkowska E., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie I. Podręcznik, cz. I, wyd. 2*, Warszawa: WSiP.

- Karaszewski S.**, i in. (2000b): Karaszewski S., Łukasik S., Micińska-Lyżniak I., Petkowicz H., Straburzyńska J., Wiśniewska A., Witkowska E., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 1. Podręcznik*, cz. II, wyd. 2, Warszawa: WSiP.
- Karaszewski S.**, i in. (2000c): Karaszewski S., Łukasik S., Micińska-Lyżniak I., Petkowicz H., Straburzyńska J., Wiśniewska A., Witkowska E., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 1. Podręcznik*, cz. III, wyd. 2, Warszawa: WSiP.
- Kitlińska-Pięta H., Orzechowska Z., Waszkiewicz E.** (1999a): *Z Ekoludkiem w szkole. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego w klasie 1, część 1: Już się uczę. Poznaję samogłoski*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej.
- Kitlińska-Pięta H., Orzechowska Z., Waszkiewicz E.** (1999b): *Z Ekoludkiem w szkole. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego w klasie 1, część 2: Barwy jesieni. Poznaję spółgłoski*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej.
- Korzańska J., Mreńca R.** (2000a): *ABC 1, klasa 1*, wyd. 4, poprawione i uzupełnione, Warszawa: Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza.
- Korzańska J., Mreńca R.** (2000b): *ABC 1, klasa 1. Przewodnik dla nauczyciela*, wyd. 4, Warszawa: Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza.
- Krzyżanek J., Ciseł M.** (2001): *Stokrotkowe podwórko, czyli program spotkań na pierwszym etapie edukacji*, Poznań: ARKA.
- Krzyżanek J., Ciseł M.** (2002a): *Elementarz pierwszaka*, Poznań: ARKA.
- Krzyżanek J., Ciseł M.** (2002b): *Stokrotkowe podwórko, czyli książka dla nauczyciela*, Poznań: ARKA.
- Krzyżanek J., Ciseł M.** (2002c): *Podwórko, czyli a, b, c. Zeszyt ćwiczeń do elementarza pierwszaka 1*, Poznań: ARKA.
- Krzyżanek J., Ciseł M.** (2002d): *Kuchnia, czyli kraina smaków, zapachów i kolorów. Zeszyt ćwiczeń do elementarza pierwszaka 2*, Poznań: ARKA.
- Krzyżanek J., Ciseł M.** (2002e): *Sypialnia, czyli poczekalnia snów. Zeszyt ćwiczeń do elementarza pierwszaka 3*, Poznań: ARKA.
- Krzyżanek J., Ciseł M.** (2002f): *Strych, czyli królestwo kurzu. Zeszyt ćwiczeń do elementarza pierwszaka 4*, Poznań: ARKA.
- Kurpinowicz J., Gutowska H., Grębska H.** (1996): *Elementarz sześciolatka*, Warszawa: WITEX.
- Kusztelska G., Kusztelski B.** (1998): *Słownik ortograficzny dla klas I-IV*, Poznań: Podsiadlik-Raniowski i Spółka.
- Laskowska R., Małkowska-Zegadło H.** (1999a): *Elementarz*, wyd. 3, Warszawa: JUKA.
- Laskowska R., Małkowska-Zegadło H.** (1999b): *Elementarz. Ćwiczenia, część I*, wyd. 3, Warszawa: JUKA.
- Laskowska R., Małkowska-Zegadło H.** (1999c): *Elementarz. Ćwiczenia, część II*, wyd. 3, Warszawa: JUKA.
- Laskowska R., Małkowska-Zegadło H.** (1999d): *Elementarz zintegrowany*, Warszawa: JUKA.
- Laskowska R., Okieńcyc M.** (1997): *Przewodnik metodyczny dla nauczyciela do „Elementarza”*, Łódź: JUKA.
- Lorek M.** (1993a): *Elementarz pierwszej klasy*, Warszawa: WSiP.
- Lorek M.** (1993b): *Elementarz pierwszej klasy. Ćwiczenia w pisaniu, zeszyt 1*, Warszawa: WSiP.
- Lorek M., Jałowicz J.** (2000): *Słońce na stole. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa 1, część I*, Warszawa: Muza Szkolna.

- Lorek M., Rostańska E., Kula A.** (1994): *Elementarz pierwszej klasy. Ele-mele. Przewodnik metodyczny*, Warszawa – Katowice: WSiP, Wydawnictwo Elementarz.
- Łada-Grodzicka A.** (1995): *ABC sześciolatka. Przygotowanie do pisania*, wyd. 8, Warszawa: WSiP.
- Łada-Grodzicka A.** (1998): *ABC sześciolatka. Przygotowanie do czytania, część 1: Poznaję litery*, wyd. V, Warszawa: WSiP.
- Łada-Grodzicka A.** (2000): *ABC sześciolatka. Przygotowanie do czytania, część 2: Zaczynam czytać*, wyd. III, Warszawa: WSiP.
- Łada-Grodzicka A.**, i in. (2000): Łada-Grodzicka A., Bełczewska E., Herde M., Kwiatkowska E., Wasilewska J., *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, wyd. 2, Warszawa: WSiP.
- Łukasik S.** (1990, red.): *Język polski w klasie 1. Przewodnik metodyczny*, Warszawa: WSiP.
- Malczewski J., Czerniawska H.** (1995a): *Język polski. Elementarz. Klasa I*, Łódź: JUKA.
- Malczewski J., Czerniawska H.** (1995b): *Przewodnik metodyczny dla nauczyciela do podręcznika „Język polski – klasa I. Elementarz”*, Łódź: JUKA.
- Malczewski J., Malczewska L.** (1994): *Słownik ortograficzny dla klas 4-8*, Łódź: JUKA.
- Malczewski J., Małkowska-Zegadło H.** (1994): *Ilustrowany słownik ortograficzny dla klas I-III*, Warszawa: JUKA.
- Malepsza T.** (1995): *Elementarz smyka*, Warszawa: ADAM.
- Matejuk H., Kabat K.** (2000a): *Mój świat 1. Poradnik metodyczny ze scenariuszami zajęć zintegrowanych. Część I*, Wrocław – Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Matejuk H., Kabat K.** (2000b): *Mój świat 1. Poradnik metodyczny ze scenariuszami zajęć zintegrowanych, część II*, Wrocław – Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Matejuk H., Szczepaniak A.** (2000a): *Mój świat 1. Piszę, rysuję, śpiewam, tworzę. Podręcznik do nauczania zintegrowanego dla klasy I, część I*, Wrocław – Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Matejuk H., Szczepaniak A.** (2000b): *Mój świat 1. Piszę, rysuję, śpiewam, tworzę. Podręcznik do nauczania zintegrowanego dla klasy I, część II*, Wrocław – Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Metera H.** (1975): *Nauczę się czytać. Klasa I*, Warszawa: WSiP.
- Mystkowska H.** (1978): *Uczymy czytać w przedszkolu. Zeszyt dla 6-latka*, wyd. 2, Warszawa: WSiP.
- Obrebska M., Ordakowska B.** (1995): *Przewodnik metodyczny dla nauczyciela do podręcznika języka polskiego dla I klasy „Asy z pierwszej klasy”*, Łódź: JUKA.
- PPWP** (2000): *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, „Dziennik Ustaw” z dn. 17.01.2000 r. nr 2, poz. 18 (załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1.12.1999 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego).
- Przyłubscy E. i F.** (1979): *Mam 6 lat*, wyd. 4, Warszawa: WSiP.
- Przyłubscy E. i F.** (1995): *Litery. Nauka czytania*, wyd. 21, Warszawa: WSiP.
- Rejniak Z.** (1999): *Świat liter. Elementarz*, Kielce: MAC.
- Rejniak Z.** (2001a): *Szkoła marzeń. Klasa I. Podręcznik. Kształcenie zintegrowane, część 1*, Kielce: MAC.
- Rejniak Z.** (2001b): *Szkoła marzeń. Klasa I. Ćwiczenia. Kształcenie zintegrowane, część 1*, Kielce: MAC.

- Rocławski J., Rocławski B.** (1995): *Przewodnik metodyczny do elementarza „Świat głosek i liter”*, wyd. 3, poprawione, Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski B.** (1991): *Słownik ortograficzno-ortofoniczny dla klas 0-IV*, Gdańsk (brak danych o wydawcy).
- Rocławski B.** (1998): *Świat głosek i liter*, wyd. 4, Gdańsk: Glottispol.
- Rytłowa J., Rytel F., Saloni J.** (1937): *U nas. Elementarz dla wsi. Metoda wyrazowa*, Lwów: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Szober S., Niewiadomska C., Bogucka C.** (1928): *Nauka pisowni we wzorach i ćwiczeniach, część II: Materiały do ćwiczeń dla trzeciej klasy szkoły powszechnej według nowych programów. Dostosowane do nowej pisowni*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Stawińska U.** (1999a): *Ja, ty i świat. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego dla klasy pierwszej, część I*, Łódź: Res Polona.
- Stawińska U.** (1999b): *Ja, ty i świat. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego dla klasy pierwszej, część II*, Łódź: Res Polona.
- Stawińska U.** (1999c): *Ja, ty i świat. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego dla klasy pierwszej, część III*, Łódź: Res Polona.
- Stawińska U.** (1999d): *Ja, ty i świat. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego dla klasy pierwszej, część IV*, Łódź: Res Polona.
- Szymańska M. A.** (2000a): *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję... Ćwiczenia do kształcenia zintegrowanego w klasie pierwszej, część 3*, Warszawa: Nowa Era.
- Szymańska M. A.** (2000b): *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie pierwszej, semestr pierwszy*, Warszawa: Nowa Era.



Skróty i symbole

Słowniki i encyklopedie

- EJO:** *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, wyd. 2, poprawione i uzupełnione, Wrocław – Warszawa – Kraków 1999: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- EJP:** *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1994: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- ISJP:** *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. I-II, Warszawa 2000: PWN.
- NSO PWN:** *Nowy słownik ortograficzny PWN*, red. E. Polański, Warszawa 2002: PWN.
- NSPP:** *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 2002: PWN.
- SJPDor.:** *Słownik języka polskiego*, red. J. Doroszewski, t. I-X, Warszawa 1958-1969: PWN.
- SJP PWN:** *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I-III, Warszawa 1988-1989: PWN.
- SOJP PWN:** *Słownik ortograficzny języka polskiego wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*, red. M. Szymczak, wyd. 12, Warszawa 1986: PWN.
- SWJP:** *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996: Wilga.
- USJP:** *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003: PWN.

Inne skróty i symbole

- C – dowolna spółgłoska lub litera spółgłoskowa
- V – dowolna samogłoska lub litera samogłoskowa {a, ą, e, ę, i, o, ó, u, y}
- Cy – sekwencja: dowolna spółgłoska + głoska [y]
- CV – sylaba o strukturze „spółgłoska + samogłoska”
- ∅ – koniec wyrazu graficznego, wygłos absolutny lub brak realizacji
- D – litera odpowiadająca spółgłosce właściwej dźwięcznej innej niż „w” {b, d, g, z, ź, ż}
- T – litera odpowiadająca spółgłosce właściwej bezdźwięcznej {c, ć, f, k, p, s, ś, t, h} lub dwuznak odpowiadający takiej spółgłosce {ch, cz, sz}
- Ć – dowolna spółgłoska miękka lub grafem oznaczający tę spółgłoskę
- G–F – relacja *grafem – fonem*
- F–G – relacja *fonem – grafem*
- l. mn. – liczba mnoga
- l. poj. – liczba pojedyncza
- os. – osoba
- p. – punkt
- *
- ‘ ’ – znaczenie omawianego wyrazu (przy próbkach pisma dzieci: poprawny zapis ortograficzny)

Symbole międzynarodowego alfabetu fonetycznego (IPA)

Symbol	Przykład z języka angielskiego	
	zapis ortograficzny	transkrypcja
i:	see	/si:/
ɪ	sit	/sɪt/
e	ten	/ten/
e ¹	liceo	/liːtʃeɪo/
æ	hat	/hæt/
ɑ:	arm	/ɑ:m/
ɒ	got	/ɡɒt/
ɔ:	saw	/sɔ:/
ʊ	put	/pʊt/
u:	too	/tu:/
ʌ	cup	/kʌp/
ɜ:	fur	/fɜ:(r)/
ə	ago	/ə'ɡəʊ/
eɪ	page	/peɪdʒ/
əʊ	home	/həʊm/
aɪ	five	/faɪv/
aʊ	now	/naʊ/
ɔɪ	join	/dʒɔɪn/
ɪə	near	/nɪə(r)/
eə	hair	/heə(r)/
ʊə	pure	/pjʊə(r)/
p	pen	/pen/
b	bad	/bæd/
t	tea	/ti:/
d	did	/dɪd/
k	cat	/kæt/
g	got	/ɡɒt/
tʃ	chin	/tʃɪn/
dʒ	June	/dʒu:n/
f	fall	/fɔ:l/
v	voice	/vɔɪs/
θ	thin	/θɪn/
ð	then	/ðen/
s	so	/səʊ/
z	zoo	/zu:/
ʃ	she	/ʃi:/
ʒ	vision	/'vɪʒn/
h	how	/haʊ/
m	man	/mæn/
n	no	/neʊ/
ŋ	sing	/sɪŋ/
l	leg	/leg/
r	red	/red/
j	yes	/jes/
w	wet	/wet/

¹ Symbol ten wystąpił jedynie przy transkrypcji wyrazów włoskich i oznacza szeroką samogłoskę przednią.

Spis ilustracji, rysunków, tabel i wykresów

Ilustracja	1. Wizualizacja relacji między głoską a literą	140
Ilustracja	2. Analiza słuchowa w ELEMENTARZU PIERWSZAKA	149
Rysunek	1. Sposoby ujmowania zależności między językiem, mową a pismem	27
Rysunek	2. Relacja między pojęciami: fonem – grafem – głoska – litera	39
Rysunek	3. Grafemy w polskim systemie ortograficznym	103
Rysunek	4. Sposób czytania litery C	109
Rysunek	5. Sposób czytania litery S	109
Rysunek	6. Sposób czytania litery D	109
Rysunek	7. Struktura pojęć językowych istotnych w początkowej nauce czytania i pisania	133
Tabela	1. Różnice ilościowe i jakościowe w sposobie ustalania polskiego systemu fonologicznego	94
Tabela	2. Sposób czytania liter we współczesnej polszczyźnie	107
Tabela	3. Sposób zapisu fonemów we współczesnej polszczyźnie	115
Tabela	4. Zestawienie ogólne ilości błędów w klasach 0-III	163
Tabela	5. Ilość błędów niewykazujących motywacji fonetycznej	171
Tabela	6. Odstępstwa od reguł zapisu spółgłosek miękkich	173
Tabela	7. Warianty graficzne wybranych wyrazów w klasie zerowej	198
Tabela	8. Warianty graficzne wybranych wyrazów w klasie pierwszej	209
Wykres	1. Klasyfikacja błędów w piśmie dzieci z klas początkowych	159
Wykres	2. Procentowy rozkład błędów w klasach 0-III	164
Wykres	3. Brak reprezentacji fonemu w klasach 0-III	165
Wykres	4. Opuszczanie pojedynczych grafemów samogłoskowych w kl. 0-I	166
Wykres	5. Błędna reprezentacja fonemu w klasach 0-III	170
Wykres	6. Procentowe zestawienie błędów bez motywacji fonetycznej	171
Wykres	7. Procentowe zestawienie błędnych wyborów w zakresie grafemów równorzędnych	172
Wykres	8. Procentowe zestawienie zamiany grafemów nierównorzędnych	175
Wykres	9. Procentowe zestawienie błędów w zakresie grafemów złożonych w kl. 0-III	179
Wykres	10. Procentowe zestawienie błędów motywowanych fonetycznie	181
Wykres	11. Procentowe zestawienie błędów polegających na nadreprezentacji fonemu	185
Wykres	12. Błędna reprezentacja fonemów w klasie I	192

Summary

Reading and writing skills are described from many research perspectives. This book approaches the subject matter from a linguistic point of view. We analyse, in particular, the relationship between the structure of Polish and its writing system and reading and writing skills of elementary school students. Our interest is in initial reading and writing education seen as a process that is linguistically conditioned and which in turn conditions the process of language development.

Various languages require different skills in initial reading and writing education. This is so because it is the structure of each language and its writing system which decides which linguistic unit (phoneme, syllable or morpheme) is readily available to the learner, being most regularly and consistently represented in spelling.

We have set up three main research objectives: the first was to establish what learning methods activate the Polish language and its spelling, the second involved the diagnosis of ways of developing language awareness in the initial phase of teaching to read and write in Polish, while the third set out to suggest a model of stimulating language awareness in the initial phase of a reading and writing education.

The search for an answer to the question about the most appropriate teaching methods for Polish involved focusing on identifying those language properties which are deemed essential for learning to read and write (for example, the relationship between the phonological system and spelling). It was possible to establish a mutual correspondence between the type of language and its spelling system and teaching methods for reading and writing by setting our research priorities in

a wider comparative background. This was achieved by referring to research conducted for various languages.

The evaluation of the efficacy of the methods used in reading and writing education in Poland from a linguistic point of view was carried out in several stages by analyzing current practice in school. The analysis of available reading primers and method handbooks allowed us to diagnose the general recommendations referring to teaching reading and writing, and to arrive at preliminary hypotheses on the real problems Polish pupils are faced with. These hypotheses have been tested and confirmed in practice, that is to say, while observing the process of teaching and learning to read and write.

Spelling mistakes made by children at the initial stage of learning have been treated as a source of information about the process of re-constructing the spelling and phonological systems in one's native language. Most of their mistakes are not accidental. They are, in fact, attempts at manipulating language while writing in accordance with the phonological processing. The most frequent mistakes in transcription are caused by the system of the language itself. Such linguistic factors as the length of a word, the phonological context as well the regularity of the adequacy between phoneme and grapheme, the complexity of the graphemes, phonemes and words, influence the ability to separate and represent phonemes.

Our analyses and considerations lead us to the conclusion that the analytical-synthetical method, generally used in Polish schools, is appropriate to the Polish phonological and morphological system. However, practical ways of using this method indicate lack of understanding by teachers and authors of elementary books of the origin of significant difficulties Polish children have in learning to read and write.

We have made a number of critical comments in relation to the poor quality of Polish teaching materials, the lack of a linguistic awareness of elementary school teachers, and the way linguistic knowledge is not taken up in the education of language skills at the elementary level. These comments have been used in the last chapter of the book to suggest a model of imparting language awareness to initial reading and writing education in Polish.



Indeks terminów

A

akcent 30, 56, 189
 inicjalny 56, 91
 oksytoniczny 90
 paroksytoniczny 56, 90, 91
 proparoksytoniczny 90
 wyrazowy 55, 90
alfabet 26, 28, 30, 31, 33-37, 67, 72, 74, 83, 86,
 123, 135, 194, 200, 214, 219, 220
 łaciński 33, 55, 57, 101, 177
 polski 101, 102, 105, 106, 176, 203, 218
alfabetyzm funkcjonalny 17
aliteracja 76, 77, 81
analiza
 fonemowa (fonemiczna) 17, 49, 55, 59,
 77-79, 131, 200
 grafemiczna 61, 109, 121
 słuchowa (głoskowa, fonetyczna) 124,
 129-131, 134, 135, 137-139, 145-147,
 149, 150, 210, 214, 219, 225
 sylabiczna (sylabowa) 49, 76, 77, 200
 wzrokowa (literowa) 124, 131, 137-140,
 150, 225
archifonem 99

C

cechy dystynktywne 54, 55, 95, 97, 99, 182,
 220
code oriented approach 74, 77
consistency 60
cyrylica 33, 57, 61

D

deep orthography 66
dekodowanie 40, 43, 45, 67, 81, 197, 212
delimitacja 58, 59, 119
digrafem 38, 102-104, 109, 112, 114, 174, 179,
 180, 224, 225
dwuznak 24, 26, 34, 35, 38, 71, 74, 102-104,
 112, 113, 132-135, 138-142, 144, 179-180,
 188, 208, 211, 212
dysleksja 13, 81, 214

E

enklityki 91

F

fonem 34-39 i in.
 potencjalny 95

G

głoska 34-39, 132-137 i in.
głoskowanie 71, 128, 129, 200, 211, 214, 220,
 224
grafem 34-39 i in.
 nierównorzędny 103, 104, 141, 157-159,
 168, 171, 175, 178, 180, 192, 193, 202
 równorzędny 70, 103, 104, 117, 141,
 142, 154, 157-160, 163, 168, 171-174,
 192, 201, 205, 208, 209, 212, 213, 215,
 220, 225
 złożony 109, 112, 120-121, 157-160,
 173, 178-180, 186, 217

H

hiragana 79, 80
homofon 41, 64, 65, 70, 118-119, 218
homograf 64, 65

I

integrated approach 74, 77
invented spelling 14, 88
IPA (*International Phonetic Alphabet*) 24, 61
ITA (*Initial Teaching Alphabet*) 71, 82

J

język
 fleksyjny 56, 76, 90
 morfonemiczny 90
 samogłoskowy 53
 spółgłoskowy 90

K

kanji 79, 80
katakana 31, 55, 79
 klityki 91
 kompetencja
 językowa 46, 47, 222
 komunikacyjna 17, 46, 47

L

letter-name spelling 83, 86
 litera 34-39, 132-137 i in.
 niema 85, 113
 literacja 20
literacy 20
 literowanie 71, 86, 128, 129

M

monografem 38, 103, 104, 109, 112, 114, 135,
 174, 217, 224, 225

N

neutralizacja 54, 99, 221

O

onset 76, 81, 82
 opozycja fonologiczna 54, 88, 122, 145, 219,
 220, 224, 225
orthographic depth hypothesis 67
 ortografia
 głęboka 66, 67, 75, 81, 86
 płytką 66, 67, 81, 85, 86

P

pismo
 alfabetyczne 14, 17, 31, 32, 37, 38, 43,
 48, 51, 59, 67-70, 75, 78, 79, 86, 120,
 122, 127, 154, 195, 200, 214, 215, 217
 ideograficzne 29, 31, 58, 75, 80
 lustrzane 188
 obrazkowe 31
 sylabiczne 31, 33
 pisownia optymalna 67, 68, 70
 proklityki 91
 przejrzystość 60-62, 65, 66, 81, 104, 106, 121,
 122

R

regularity 60
 regularność 60-63, 65, 66, 74, 75, 104, 121
rime 64, 76, 81, 82

S

script 57
script-effect hypothesis 80
 segmentacja fonologiczna (fonemowa) 48, 74,
 79, 81, 83, 88, 119, 167, 169, 200, 213
shallow orthography 66
 sito fonologiczne 54
 słuch fonematyczny (fonemowy) 49, 80, 124,
 156, 213
spelling 58, 86
 spójność 60, 63-66, 81, 104, 111, 113, 118, 122
 strategię czytania 16, 40, 41, 67
 sylabizowanie 72, 73
 synteza
 fonemowa 49
 słuchowa (głoskowa) 124, 129, 130,
 134, 137, 149
 wzrokowa 124, 137
 szew morfologiczny 110

Ś

świadomość
 fonemowa (fonemiczna) 48, 82, 216
 fonologiczna 48, 49, 77-81, 213, 215,
 217, 222, 223
 metajęzykowa 47-48
 morfologiczna 50, 78, 120, 204, 208,
 210, 213, 216-218, 221, 225
 ortograficzna 50, 88, 176, 186, 197, 199,
 205, 208, 210, 213, 216

T

transparency 60
 trigrafem 38, 179, 180, 225
 trójznak 24, 35, 102, 132-134, 179, 188
 transkrypcja
 fonetyczna 24, 75, 92
 fonologiczna 24, 39, 96

W

writing system 57
 wyraz
 fonetyczny 59, 91, 92, 189
 ortograficzny 59, 91, 92

Z

zestwór akcentowy 78, 91, 92, 119, 183, 189
 zgłoskowanie 72
 znak diakrytyczny 32, 70, 101, 136, 155, 161,
 172, 175, 176, 212, 213

Aneksy

Aneks 1. Badania własne – informacje dodatkowe

Badane grupy dzieci

Klasa	Miejsce	Liczba dzieci ¹
0A	SP nr 8 w Białymstoku	21
0B	SP nr 8 w Białymstoku	23
0W	Przedszkole w Wasilkowie	22
IA	SP nr 8 w Białymstoku	25
IB	SP nr 8 w Białymstoku	26
IC	SP nr 50 w Białymstoku	27
IE	SP nr 50 w Białymstoku	25
IIB	SP nr 50 w Białymstoku	24
IIIE	SP nr 50 w Białymstoku	25

Metody badawcze

Rodzaj badania/klasa	0A	0B	0W	IA	IB	IC	IE	IIB	IIIE
Eksperyment 1	x	x	x						
Eksperyment 2	x	x	x						
Eksperyment 3	x	x	x						
Teksty swobodne	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Pisanie z pamięci				x	x	x	x	x	
Pisanie ze słuchu				x	x	x	x	x	

¹ Ilość dzieci uczestniczących w poszczególnych badaniach odbiegała od liczb podanych w tabeli z dwóch powodów. Po pierwsze, nigdy nie udało się nam trafić na komplet dzieci w danym oddziale. Po drugie – pewne zadania (jak twierdziły nauczycielki) byłyby zbyt trudne dla niektórych dzieci. Przyjeliśmy, że zmuszanie do aktywności nie będzie miało dla nas waloru poznawczego, więc zrezygnowaliśmy z nakłaniania dzieci do wykonywania zadań, których wykonać nie chciały.

Teksty swobodne dzieci sześciolletnich (kl. 0)

1. „Pisanie” bajki rysunkowej pt. „Jaś i Małgosia”
2. Podpisywanie obrazków
3. Robienie laurki, pisanie życzeń
4. Sporządzanie plakatu na temat „Co lubię robić zimą?”

Teksty swobodne dzieci siedmioletnich (kl. I)

1. Opowiadanie „Moja przygoda”
2. Wypowiedź na temat „Moje ulubione zabawy na śniegu”
3. Własna bajka
4. Wypowiedź na temat „Wydarzenia”
5. Wypowiedź na temat „Wolne chwile”
6. Komiks dla małych dzieci
7. Wypowiedź na temat „Jak dbać o zęby?”

Aneks 2. Eksperymenty

Eksperyment 1. Opuszczanie liter samogłoskowych

Cel Celem eksperymentu było ustalenie powodów, dla których dzieci zaczynające pisać po polsku opuszczają litery samogłoskowe.

Uczestnicy W badaniu uczestniczyło 60 dzieci z trzech klas zero-wych: kl. 0A, kl. 0B, kl. 0W.

Metoda Dzieci miały za zadanie napisać przy pomocy ruchomego alfabetu 12 wyrazów o prostej budowie fonologicznej i konsekwentnej relacji między grafemem a fonemem. Wyrazy te tworzyły cztery serie badające sposób zapisu głosek [c], [d], [r] i [k] w różnych kontekstach fonologicznych. Na każdą serię składały się trzy wyrazy należące do jednej z następujących grup:

- grupa I – wyrazy zawierające sekwencję odpowiadającą nazwie litery (np. wyraz *deska* zawiera nazwę litery D [de]),
- grupę II – wyrazy zawierające sekwencję Cy (np. wyraz *lody* zawiera sekwencję [dy]),
- grupę III – wyrazy o neutralnym kontekście fonologicznym (np. dla litery D była to sekwencja [do] w wyrazie *dom*).

Badane wyrazy

Grupa I	Grupa II	Grupa III
cebula	cytryna	ulica
deska	lody	dom
rower	ryba	rak
kotek	motyl	tata

Hipoteza Gdyby dzieci utożsamiały nazwę litery z jej wartością fonetyczną, to głównie wyrazy z grupy pierwszej byłyby pisane bez samogłosek. Jeśli powodem gubienia liter byłyby inne względy (np. słaba pamięć wzrokowa), ilość gubionych liter samogłoskowych nie powinna znacząco różnić się w poszczególnych grupach. Przewaga błędów w grupie II dowodziłaby, że problemy z segmentacją fonologiczną są wynikiem stosowanej metody nauczania (głoskowania i tzw. nieoficjalnych nazw liter, por. p. 6.3.1).

Rezultaty W badanej grupie znalazły się dzieci, które nie potrafiły odtworzyć struktury fonologicznej najprostszych wyrazów, a z całego wyrazu poprawnie potrafiły oddać w piśmie jedynie pierwszą głoskę, np. *lm*, *lal* (lody), *db*, *ad* (dom), *rara*, *ror* (rak). Tę grupę dzieci wyłączyliśmy z eksperymentu. Ostatecznie 47 dzieci ułożyło 12 wyrazów, co dało 564 zapisów. Z tej liczby 424 wyrazy zostały napisane poprawnie, a 140 – błędnie.

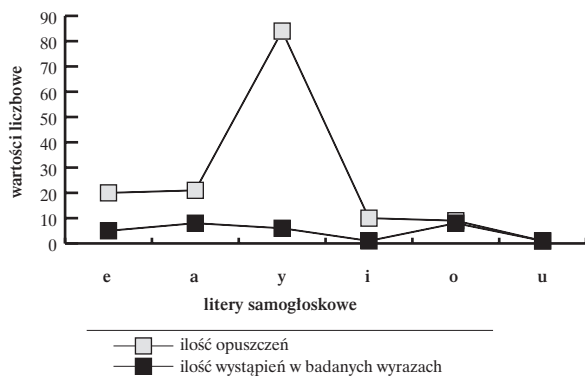
Zniekształcenia formy graficznej wyrazów dotyczyły:

- zamiany liter: *C* na *C* (*cebura* ‘cebula’) lub *V* na *V* (*cabula* ‘cebula’),
- opuszczenia liter: pojedynczych (*cbul* ‘cebula’) lub większej ilości (*ceb* ‘cebula’),
- dodania liter: pojedynczych (*destka* ‘deska’) lub większej ilości (*deskesa* ‘deska’),
- przestawienia liter (*cytrnya* ‘cytryna’).

Ogólna liczba błędów wyniosła 195, z czego 155 błędów dotyczyło opuszczenia liter, 30 – zamiany liter, 8 – dodania liter i 2 – ich przestawienia.

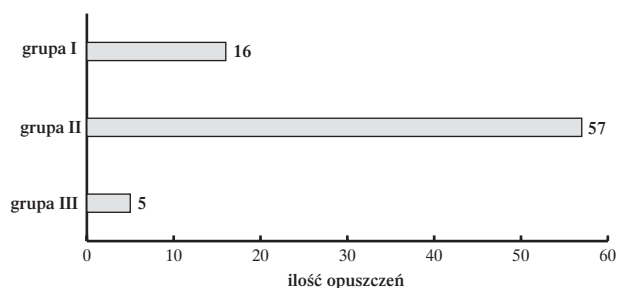
W najliczniejszej grupie 20 błędów polegało na opuszczeniu litery spółgłoskowej, a 120 – na opuszczeniu litery samogłoskowej. Najczęściej opuszczaną literą samogłoskową była litera *Y* (79 opuszczeń). Inne litery były opuszczane znacznie rzadziej: *E* – 16 razy, *A* – 15, *I* – 9, *O* – 1, *U* – 0. Frekwencja poszczególnych liter samogłoskowych w badanych wyrazach (*Y* wystąpiło w nich 5 razy, a np. *A* – 7) nie uzasadnia dysproporcji między opuszczaniem litery *Y* a opuszczaniem innych liter samogłoskowych (zob. wykres 1).

Wykres 1. Zależność między ilością opuszczanych liter samogłoskowych a ich frekwencją w badanych wyrazach



Spośród wszystkich błędów 78 dotyczyło badanych sekwencji liter. Błędne zapisy w poszczególnych grupach ilustruje wykres 2.

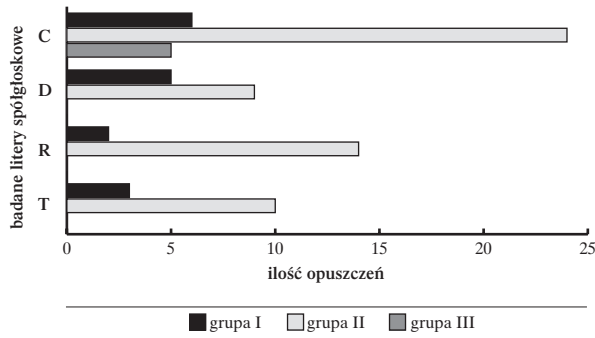
Wykres 2. Opuszczanie liter samogłoskowych w badanych grupach wyrazów



Najwięcej opuszczeń liter samogłoskowych wystąpiło w grupie II. Opuszczenia w grupie I były wyraźnie częstsze od opuszczeń w kontekstach neutralnych. Oznacza to, że przyczyną opuszczania liter samogłoskowych nie są zaburzenia pamięci wzrokowej, ale problemy z segmentacją fonologiczną.

Częstość opuszczeń poszczególnych liter różniła się w zależności od kontekstu fonologicznego. Najtrudniej dzieciom było dokonać segmentacji fonologicznej przy zwarto-szczelinowej [c] (por. wykres 3).

Wykres 3. Opuszczenia liter samogłoskowych w badanych kontekstach fonologicznych



Wnioski Powodem gubienia liter samogłoskowych przez polskie dzieci są kłopoty z segmentacją fonologiczną, szczególnie sekwencji Cy. Wynika to ze stosowanego w Polsce sposobu nauczania. Polskie dzieci naukę czytania zaczynają od treningu fonologicznego. Wartość fonetyczną poszczególnych liter poznają w trakcie analizy słuchowej, która polega na wymawianiu poszczególnych głosek w izolacji, co w wypadku spółgłosek prowadzi do wyodrębnienia wokalicznego elementu [y]. Analiza słuchowa wyrazu *dom* brzmi: [dy] – [o] – [my].

Zróznicowanie ilości błędów przy pisowni poszczególnych głosek sugeruje, że na gubieniu liter samogłoskowych przez polskie dzieci ma wpływ kontekst fonologiczny zapisywanych ciągów.

Zaskakująco wysokie opuszczenia liter samogłoskowych w sekwencjach odpowiadających nazwom liter (*ce*, *de*) oznaczają, że mimo iż w programach nauczania nauka alfabetu i nazw liter pojawia się stosunkowo późno (w 2. klasie), dzieci poprzez nieformalne uczenie się (np. w domu) i nieformalny poziom instrukcji w szkole (nauczyciele – często nieświadomie – używają nazw liter) mogą poznać te nazwy wcześniej.

Eksperyment 2. Świadomość ortograficzna

Cel Celem eksperymetu było zdiagnozowanie, czy dzieci, które nie rozpoczęły jeszcze szkolnej nauki czytania i pisania, wykazują wyczuwanie dotychczasowych w języku polskim połączeń liter.

Uczestnicy W badaniu uczestniczyło 60 dzieci z trzech klas zerowych: kl. 0A, kl. 0B, kl. 0W.

Metoda Eksperyment polegał na ocenie czterech par pseudowyrazów: 1) TAB – BTA; 2) YDK – DYK; 3) AMA – AOA; 4) DGB – DOB. Pary pseudowyrazów tworzyły dwie grupy:

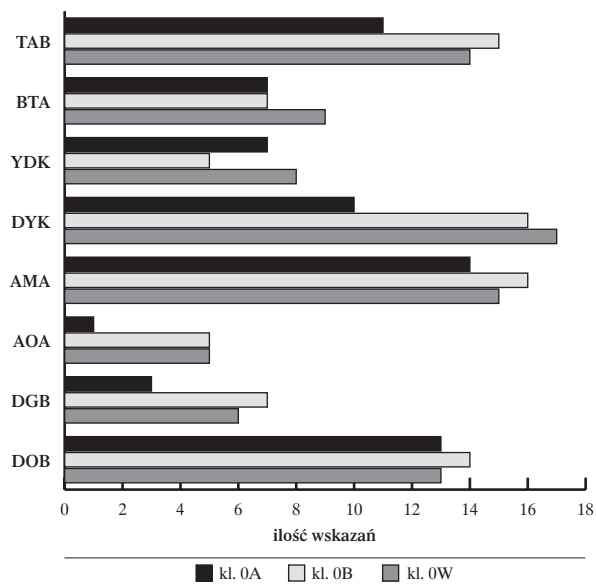
- grupa I zawierała ciąg liter możliwy w polszczyźnie (TAB, DYK, AMA, DOB),
- grupa II zawierała ciąg liter nieprawdopodobny w polszczyźnie (BTA, YDK, AOA, DGB).

Dzieci proszono o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Które z podanych niby-wyrazów najbardziej przypominają Ci prawdziwe wyrazy?”

Hipoteza Jeśli dzieci nie wykazywałyby świadomości ortograficznej, nie powinno być znaczących rozbieżności między wskazaniami na wyrazy z grupy I i II, a więc na ciągi prawdopodobne i nieprawdopodobne. Przewaga wskazań na wyrazy z grupy I dowodziłaby, że dzieci niepoddane jeszcze formalnym zabiegom edukacyjnym wykazują wrażliwość ortograficzną.

Rezultaty Wyniki wskazań dzieci z trzech grup klasowych prezentuje wykres 1. Suma wskazań w poszczególnych parach nie równa się 60 (liczbie badanych dzieci), gdyż dzieci miały ocenić, który pseudowyraz z pary bardziej przypomina im prawdziwy wyraz. Niektóre nie dawały żadnego wskazania w parze, inne wskazywały na obydwa pseudowyrazy.

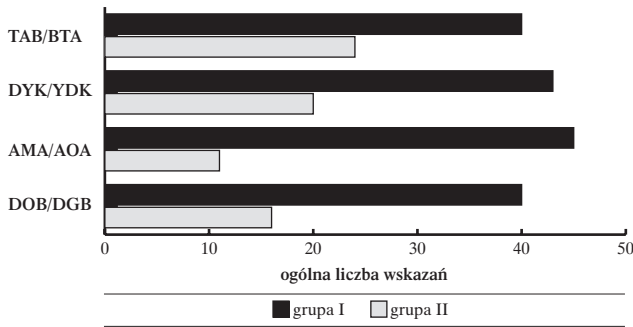
Wykres 1. Wskazania na pseudowyrazy w badanych grupach klasowych



Rozbieżności w wynikach uzyskanych między poszczególnymi klasami należy tłumaczyć różną liczbą dzieci w poszczególnych grupach (klasa 0A miała najmniej uczestników). Rozbieżności te nie są na tyle znaczące, aby mówić o innym starcie. W każdej grupie znajdowały się dzieci doskonale radzące sobie z analizą i syntezą głoskową, podejmujące samodzielne próby czytania i pisania, oraz dzieci, które zupełnie nie radziły sobie z tymi zadaniami.

Zbiornicze zestawienie wskazań w poszczególnych parach wyrazów (por. wykres 2) dowodzi, iż liczba wskazań na pseudowyrazy, których budowa literowa jest prawdopodobna w języku polskim, była wyraźnie wyższa od wskazań na pseudowyrazy o budowie niezgodnej z polskim systemem pisma.

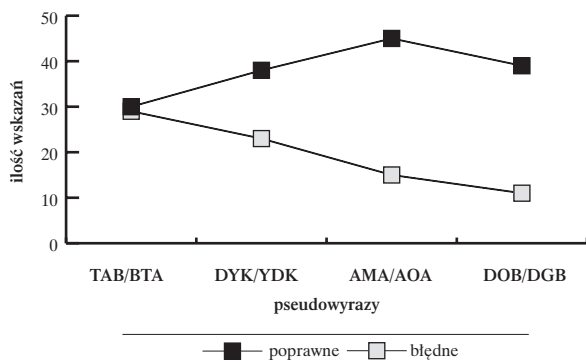
Wykres 2. Ocena poszczególnych par pseudowyrazów



Wyniki w zakresie poprawnych i błędnych wskazań na poszczególne pary pseudowyrazów prezentuje wykres 3. Najwięcej dzieci dostrzegło nieprawdopodobność ciągu składającego się z trzech liter samogłoskowych (AOA) i trzech liter spółgłoskowych (DGB). Kolejne pod względem łatwości okazało się zestawienie wykluczające na początku wyrazu literę Y. Najtrudniejszym zadaniem okazała się ocena pary TAB/BTA. Oba pseudowyrazy wydawały się dzieciom tak samo podobne do wyrazów prawdziwych, choć w polszczyźnie na początku wyrazu nie występuje sekwencja liter BT. Pewne wyjaśnienie może stanowić porównanie wskazań niepoprawnych par TAB/BTA oraz DOB/DGB. Było ich znacznie więcej dla połączenia BTA niż dla połączenia DGB. Wyjaśnieniem tej rozbieżności może być różnica w budowie fonologicznej omawianych

ciągów: trójelementowy ciąg zawierający samogłoskę wydaje się dziecku bardziej prawdopodobny niż ciąg składający się z samych spółgłosek.

Wykres 3. Wyniki w zakresie poprawnych i błędnych wskazań na poszczególne pary pseudowyrzów



Wnioski Wyniki eksperymentu dowodzą stosunkowo wczesnego narastania świadomości ortograficznej. Polskie dzieci jeszcze zanim zostaną poddane intensywnej nauce czytania i pisania wykazują wyczuwanie dotyczące możliwych w języku polskim połączeń liter, choć na tym etapie ma to silny związek ze strukturą fonologiczną ocenianych sekwencji. Świadomość ortograficzna na tym etapie jest świadectwem roli uczenia się samodzielnego i niezinstytucjonalizowanego.

Eksperyment 3. Źródła trudności z analizą fonetyczną

Cel Celem eksperymentu była diagnoza ogólnych trudności (ich źródeł i poziomu) z analizą fonetyczną oraz zbadanie, czy dzieci w wieku przedszkolnym wykazują początki świadomości morfologicznej.

Uczestnicy W badaniu uczestniczyło 55 dzieci z trzech klas zerowych: kl. 0A, kl. 0B, kl. 0W.

Metoda Badanie polegało na ocenie ilości głosek w wyrazie. Dzieci otrzymały kartki z 9 rysunkami i trzema cyframi. Rysunki przedstawiały przedmioty, których nazwy składały się z 2, 3 lub 4 głosek.

Nazwy wszystkich przedmiotów zostały głośno wymówione przez osobę dorosłą i dzieci. Następnie każde dziecko miało samodzielnie, głośno powtarzając wyrazy kojarzone z poszczególnymi rysunkami, wykonać zadanie polegające na odpowiedzi na pytanie: „Ile słyszysz głosek: 2, 3 czy 4?” i połączeniu rysunków z odpowiednią cyfrą.

Wśród badanych wyrazów znalazł się dwuelementowy wyraz kontrolny (*ul*), najkrótszy i najłatwiejszy do analizy. Właściwą grupę stanowiły wyrazy zawierające sekwencję *Cy*, tworzące dwie podgrupy:

- grupa I zawierała [y], które było jedynie segmentem budującym wyraz (jak w wyrazach *mysz, dym, byk, ryba*)
- grupa II zawierała [y], które było wykładnikiem informacji morfologicznej – liczby mnogiej (jak w wyrazach *domy, budy, pory, dzioby*).

Badane wyrazy

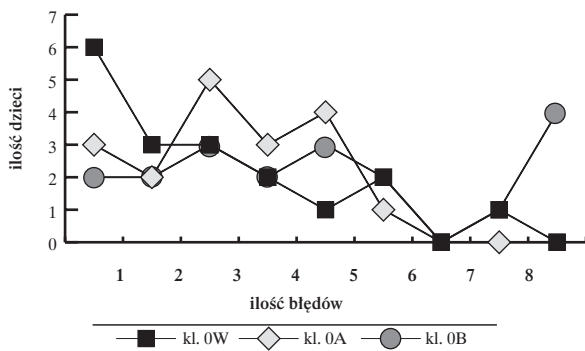
Grupa I	Grupa II	Wyraz kontrolny
MYSZ	DOMY	UL
DYM	BUDY	
BYK	PORY	
RYBA	DZIOBY	

Hipoteza Dzieci, które nie dokonałyby analizy głoskowej wyrazu kontrolnego, nie wykazałyby się umiejętnością analizy głoskowej. W pozostałych wyrazach spodziewano się trudności z analizą. Gdyby wśród odpowiedzi błędnych przeważało opuszczanie jednej głoski, to oznaczałoby to trudności z segmentacją fonologiczną sekwencji *Cy*. W takiej sytuacji można zbadać, czy istnieje zależność między opuszczaniem tej pojedynczej głoski a jej miejscem w wyrazie. Gdyby dzieci opuszczały głoskę [y] znacząco rzadziej w grupie II, znaczyłoby to, że wykazują początki świadomości morfologicznej.

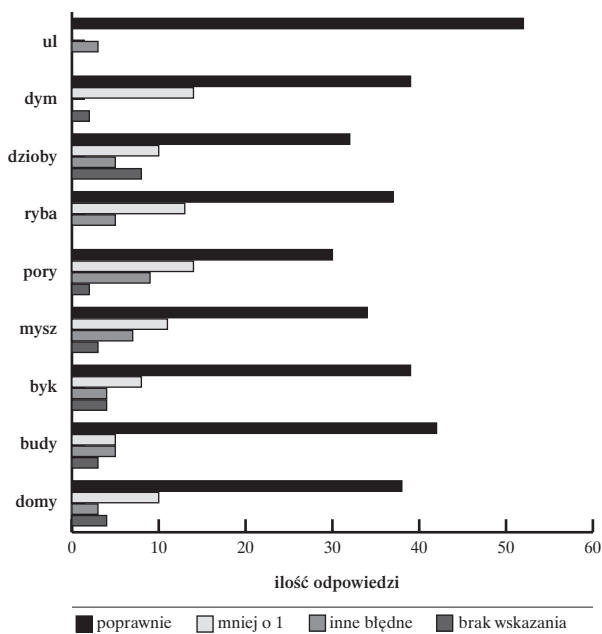
Rezultaty Poziom umiejętności analitycznych różnił się w poszczególnych klasach (por. wykres 1). W klasie 0W najwięcej dzieci wykonało zadanie bezbłędnie, z kolei w klasie 0B znalazło się najwięcej dzieci na poziomie niedostatecznej analizy głoskowej. Sześcioro dzieci na 9 badanych wyrazów popełniło 6 lub więcej błędów. W tej grupie znalazło się troje dzieci, które popełniły błąd przy liczeniu głosek w wyrazie *ul*.

Najłatwiejszym wyrazem do analizy fonetycznej – zgodnie z przewidywaniami – okazał się wyraz najkrótszy: *ul* (por. wykres 2). Najwięcej trudności sprawiły wyrazy czterosegmentowe: *pory* i *dzioby*. Spośród odpowiedzi błędnych (mniej o 1, 2; więcej o 1, 2; brak wskazania) najwięcej polegało na zmniejszeniu liczby głosek o 1 element. W wypadku

Wykres 1. Ilość błędnych wskazań w poszczególnych klasach



Wykres 2. Sposób oceny poszczególnych wyrazów w badanej grupie dzieci

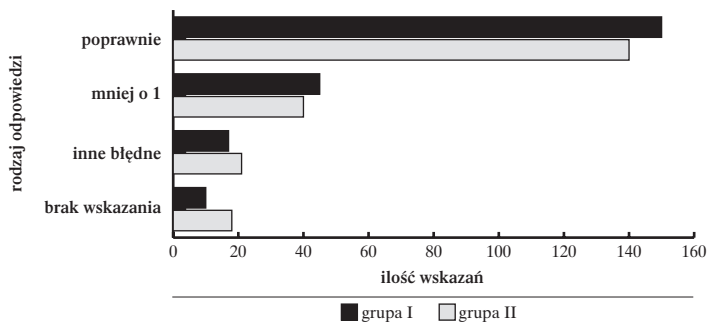


wyrazu *dym*, w którego ocenie na 16 odpowiedzi błędnych 14 polegało na zmniejszeniu liczby głosek o 1, nie ma wątpliwości, że pomyłka spowodowana była trudnością z segmentacją fonologiczną segmentu Cy. Spośród odpowiedzi błędnych w ocenie pozostałych wyrazów także wyraż-

nie przeważało zmniejszanie liczby głosek o 1. Inne błędy polegały na utożsamianiu ilości głosek z ilością sylab (np. w dwusylabowym wyrazie *dzioby* dziecko wskazuje 2 głoski) oraz na wpływie ortografii. Wyrazy *dym* i *mysz*, o identycznej strukturze fonologicznej CyC, zostały ocenione wyraźnie inaczej. W ocenie wyrazu *mysz* na 21 odpowiedzi błędnych 11 polegało na zmniejszeniu liczby głosek o 1, 3 na braku wskazania, a 7 na dodaniu jednej głoski. Dla porównania błąd polegający na dodaniu 1 głoski nie pojawił się ani razu w ocenie wyrazów niezawierających dwuznaków (*budy*, *ryby*).

Porównanie odpowiedzi w obu badanych grupach wyrazowych, a więc w grupie I zawierającej [y] niebędące wykładnikiem informacji morfologicznej, oraz w grupie II, zawierającej [y] będące wykładnikiem liczby mnogiej, dowodzi stosunkowo niewielkich różnic (por. wykres 3). Grupa I miała więcej wskazań poprawnych. Wynik ten sugeruje, że powodem różnic jest raczej długość analizowanego wyrazu (wyrazy zawierające segment [y] w funkcji gramatycznej były dwusylabowe) niż funkcja segmentu samogłoskowego. Pośrednio hipotezę tę potwierdza przewaga braku wskazań w grupie II.

Wykres 3. Porównanie odpowiedzi w dwóch badanych grupach wyrazów



Porównanie odpowiedzi dla wyrazów o identycznej budowie fonologicznej, ale reprezentujących różne grupy (por. tab. 1), pozwala stwierdzić, że wyraz z grupy II sprawił znacznie więcej trudności: więcej było odpowiedzi wskazujących na analizę sylabową niż fonemową (wśród odpowiedzi „inne błędne” przeważało wskazanie na 2 głoski), a ponadto dwoje dzieci nie dokonało analizy w ogóle.

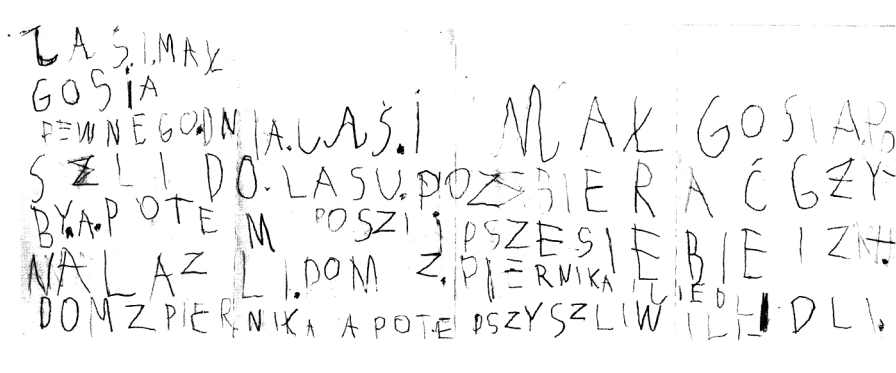
Tabela 1. Porównanie odpowiedzi dla wyrazów ryba i pory

Wyraz \ Ocena ilości głosek	Poprawnie	Mniej o 1	Inne błędne	Brak wskazania
ryba (gr. I)	37	13	5	0
pory (gr. II)	30	14	9	2

Wnioski Wyniki eksperymentu dowodzą, że na badanym etapie dzieci wykazują ogólne trudności z analizą fonologiczną. Ich źródłem jest niedostateczne (co zrozumiałe na omawianym etapie) opanowanie pojęć językowych (mylenie litery z sylabą i głoską¹) oraz struktura fonologiczna wyrazu. Gubienie [y] zależało nie tyle od jego funkcji, ile od długości fonologicznej badanych wyrazów. Nie wykazano związku między opuszczaniem samogłoski [y] a świadomością morfologiczną.

Aneks 3. Próbkę pisma dzieci

Przykład 1. Bajka pt. „Jaś i Małgosia” (kl. 0)



¹ W nauczaniu przedszkolnym nauczyciele posługują się już tymi pojęciami, a dzieci wykonują liczne ćwiczenia w analizie głoskowej wyrazów o prostej budowie fonologicznej.

Przykład 2. Wypowiedź na temat „Wydarzenia” (kl. I)

W czwartek z bratem i
 tatą poszliśmy na boisko grać
 w piłkę nożną.
 Potem wróciłem z boiska
 i brałem się z kolegami.
 Potem poszedłem do
 domu zjeść obiada.
 Później poszedłem do
 kolegów grać w piłkę.
 Po grze poszedłem do domu.

Przykład 3. Wypowiedź na temat „Moje ulubione zabawy na śniegu” (kl. I)


Teresa M.
 Moje ulubione
 zabawy na śniegu.
 jest lepić Białą i je
 Bawici ~~jeżdżić~~ z
 górką

Przykład 4. Bajka pt. „Łódeczka” (kl. I)



Przykład 5. Opowiadanie o czarodziejskim koraliku (kl. II)

Maciek
 Gdybym zmalałbym
 niebieski koralik to zamienił
 wszystkie kamienie w
 pieniądże żeby ludzie
 nie musieli chodzić od
 śmietnika do śmietnika i
 żeby ludzie byli weseli i
 żeby ludzie mieli co jeść i
 co pić na całym ~~to~~ ludzkim
 świecie itp.



Przykład 6. Opowiadanie pt. „Legenda o Liczyrzepie” (kl. III)

Typ K.

„Legenda o Liczyrzepie”

Dawno, dawno temu żył król Bolko i jego
żona Agnieszka. Mieli dwójkę dzieci ^{syna i syna} ~~syna i syna~~.
Pewnego dnia blazen ~~z~~ przez przypadek zabił
syna Bolko. Został skazany na śmierć. Ofka
córka spotkała bajazę Zycha. Bajarz opowiedział
Ofce o Liczyrzepie. ^{Wstąpił do} ~~Do~~ zamku przybył Mierko.
Mierko poprosił ją, żeby poszła z nim ^w ~~do~~ góry
szukać Liczyrzepy. Liczyrzepa porwał Ofkę.
Dziewczyna poprosiła go, żeby pokazał jej
zarzutowane rzepy. Wyzarzutował jej dwonki do
towarzystwa. Później zarzutował rzepkę w
~~w~~ ~~ram~~ ~~aha~~. Ofka uciekła na koniu do zamku.
Zobaczyła swojego ojca przetrzymał go i
więcej tam nikt nie chodź. Niektórzy mówili,
że Liczyrzepa ~~nie~~ ukazuje się jako
duch.

Przykład 7. Kartka z pamiętnika (O. A.; 5,2)

DATE DIA MONTH MES WEEK SEMANA
- ~~UPOMIENIE~~ ALEK
2. ROBIENIE -
KZION ZK-ELEMEN
TAZA
2. PIZANIE -
PAMIENTNIKA
7. ZIEDIZEME -
DANONKA

Przykład 8. Laurka (O. A.; 6)

FSZSTKIEGO
NALLEPUZEGO
DUZ:O-ZCZ ENISICIA
ZDANOWIA - ZCZ - OLA

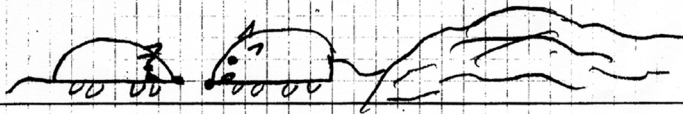
Przykład 9. Wiersz „Myszka na wakacjach” (O. A.; 7,2)

MYSZKA NA WAKACJACH

~~myszka na wakacjach~~

PEWNA MAŁA -
 MYSZKA BIAŁA NA -
 WAKACJACH HCIAŁA -
 BOŃC POPEWAĆ NA -
 TĄ WIELKIM FALAM
 ALE POPEWELA I ŚE
 PSZE WRUĆA
 POSKARŻKA SOSTRZE

ŻE FALIE SA GOSZKIE
 POTEM POSZKA ŚE -
 OPALAĆ I JA SKOŃCE-
 PSZPALIŁO PSZKA -
 SIĘ POSKARŻC SIOSTRZE
 ŻE SKOŃCE JEST -
 GOSZKIE.



Przykład 10. Przepis na sałatkę wielowarzywną (O. A.; 7,3)

2,5 kg zielonych pomidorów
 2,5 kilogramów zielonych ogorków
 -w. 2 kg kapust Ola
 1,5 kg cebuli
 1,5 kg marchew Ola
 1 kg papryki
 3 szklanki cukru
 2 duże łyżki soli □
 wszystko pokrojone dodaci-
 cukier i sól na drugi-
 dzień ~~zrobi~~ zrobi sok
 dodaci $\frac{1}{2}$ duży $\frac{1}{2}$ octu.
 w mieszaki wszystko razem
 włożyć do słoików i -
 wekować

Przykład 11. Transkrypcja przykładowych tekstów powstałych podczas dwuletniej obserwacji jednego dziecka

W nawiasie kwadratowym podano wiek dziecka w czasie pisania (ilość lat i liczbę miesięcy) oraz charakterystykę tekstu. Znak / oznacza miejsce przeniesienia wyrazu do następnego wersu. W wypadku wierszy i piosenek oddano oryginalne rozczłonkowanie graficzne. Litera napisana czcionką **pogrubioną** oznacza błąd czysto graficzny (odwrócenie, zmiana w kształcie itp.). Zapisy WERSALIKAMI oddają drukowane litery pisane przez dziecko. Interpunkcja oryginalna.

1) WTOREK / 1. SINADANIE / 2. BAWIENE – SIE – NA – DWOŻE / 3. PUJSICIE – NA – HUŚDAWKI / 4. STRASZNA – PSZGODA – Z – BYKIEM – POLUBIŁ BABCIĘ – WALE / 5. OBIAT – KURCZ/AK. I – MULTI/WITAMINA

[5,2. Pamiętnik pisany na wakacjach]

2) PONIEDZIAŁEK / DENTSTA OLI JESILI BENIDZIE ZDROWA

[5,11. Kartka dla mamy, żeby nie zapomniała o wizycie u dentysty]

3) DYPLOM / DYPLOM UKONICZENIA SZKOŁY. NUMEP 6 DO. KLASY 7 / WESOŁH – WAKACI!

[6,1. Napis na własnoręcznie wykonanym dyplomie]

4)

1. KRULIK.ŻJE.LAT.10

2. KARMA.I.MARHEWKA

3. KLATKA.W.KRATKĘ

4. WODA.I.MLEKO

5. SPSZONTACI.CODZIENI

6. WHODZICI.Z.SMCZOŁ

7. PIŁECZKI.DO.ZABAWY

8. NIE.WHODZI. NA.NOC

9. NIE.PISZCZ

10. NIE.ROZUMIE.CO.SIE.MUWI

11. NIE.MOŻNA.GO.ZADUŻO.BRACI

[6,1. Zapiski na temat wymarzonego królika]

5) MOTL CO SZUKAŁ WIOSNY / SPOTKAŁ MOTL WIOSNE / PATSZ – ZIDIZW/IONY KTO MOŻE BĆ / PPPSZEPRASAM JJJAK ŚŚŚE NAZWASZ? – WIOSNA OTPOWIADA DO MOTLA / WIOSNA / SZEPNEŁA DO MOTLA / JESTEM – WIOSNA / DOBRA WRUSZKA / KOŃC

[6,1. Samodzielnie napisana i narysowana książeczka]

7) MAMUSIU KOHAM CIE I BENDE ZAFSZ/E KOHAĆ CIE

[6,1. Laurka dla mamy]

8) PIOSENKA CZSTO-/ŚĆ

ZW. GDY UPADNIE-/ MI DŁUGOPIS-/ TO JA GO PODNIOSEŃ./ NIE
TAK JAK TY -/ MUJ KOLEGO ZOSTA-/WIASZ TO INNM.

RE. WSZSCY CHYBA SOŁ / BRUDASY A MOŻE KTOŚ
JESZCZ-/E MOŻE TYLKO JA NIE-/JESTEM. TRILA TRILA LA.

ZW. CO TO JEST OŁUWEK / PODNEŚĆ GO NATCHMIASZ-/ CHBA
JA NIE ZNAM TEGO-/ DUCHA. NIE ZNAM NIE ZNAM NIE.

RE. WSZSCY SIĘ KOCHAJO-/Ł ALE SIMIECI NIE
WŻUCAJO-/Ł O NIE NIE NIE!

[7,2. Piosenka]

9) WIERSZ KOLORO-/WY ŚWIAT

KOLOROWA MAMA

KOLOROWY TATA –

KOLOROWY SNEK

KOLOROWA CURKA

KOLOROWA BABĆA

KOLOROWY DZIADEK

KOLOROWY ZWIEŻAK

KOLOROWY PŹJACI-

EL KOLOROWY –

SIWIAT!

[7,2. Wiersz]

10) SRENKA DINA I PSZJACI-/ELE

DAWNO TEMU ŻŁA SOBIE MAŁA SRENKA DINA-/ KTURA
BARDZIO-/ LUBIŁA BAWICI SEŃ Z PŹJACIUŁMI. PEWNEGO
RAZU GDY DINA BAWIŁA-/ ŚEŃ Z SFOJOŁ-/ PŹJACIUŁKĄ RPKĄ
ZAUWAŻŁA ŻE -/ JEJ PŹJACIEŁ-/ RAK JEST BARDZIO-/O SMUTNY.
PODESZŁA DO -/ NIEGO I ZAPTAŁA DLACZEGO-/ JESTAS TAKI-
/SMUTN? O JEJKU NIE HCOŁ SEŃ-/ ZEMNOŁ BAWIĆ MOŻESZ
BAWIĆ ŚEŁ Z NAMI / POPŁNELI WIĘC -/ DO PARKU I -/ ZOBACZLI
-/ SMUTNOŁ RBĘ MSILELI ŻE-TO / WHOWAWCZNI Z -/SKOŁY. ALE
BŁATO- / MAMA RPKI/ DINA BŁA ZASKOCZ-/ONA RBKA RUWNEŃ
/ RBKA PODE-/SZŁA DO MAMY ZAPTAŁA MAMĘ CO SIĘ -/STAŁO
MAMA -/ POWIEDZIAŁA NIC / DINA SPOTKŁA OSIMIORNICEŃ - /
BARDZO JOŁ PO-/LUBIŁA./ UŁOŻYŁA DLA TEGO PIOSENKĘ. OSI-
MIORNICO OSIMIORNICO KICO KICO POWIEDZIAŁA -/DINA. DINA
ZACZEŁA-/ROBICI DZIWNĒ-/ MINY. OSMIORNICA-/ZACZEŁA-/
NASILADOWACI-/DINE. RBKA I RAK-/ DOŁONCZLI-/SIĘ. BARDZO-/
POPRAWIŁO TO DINEŃ / DINA POPŁNEŁA-/DO SKLEPU BO-/CHCAŁA
KUPICI 4 NAPOJE DLA- /PSZJACIUŁ I-/SOBIE. / DINA GD STAŁ-/A W
KRUTKIEJ-/ KOLEJCE. PŹSZP-/OMNIAŁA SOBIE O-/WANDZIE? /

GDY JUŻ PROŚ- /ŁA TO POPROŚ- /ŁA O 1 NAPUJ- /WIENCEJ. A POWI- /
EDZIAŁA. POPROSZ- /E TO CO ZWKŁĘ. SZPKO POPŁN- /EŁA. RŻEBY-
/ DAĆ PŻJACIO- /ŁOM NAPOJE / PŻJACIELE UŁORZYLI- /PIOSENKĘ.
DINO DINO/ BAW SIĘ Z NAMI- / SWMI DŁONIA- /MI PIFI KOKO- /KO
BAWSIĘ US- /TAMI / DINA BŁA BA- /RDŻO UCIESZ- /ONA. KONIEC

[7,2. Opowiadanie w formie samodzielnie wykonanej książeczki]

Książka Elżbiety Awramiuk to bardzo obszerna lingwistyczna rozprawa poświęcona ważnemu, rzadko podejmowanemu zagadnieniu, jakim jest dźwiękowa i wizualna materializacja tekstów językowych w aktach komunikacyjnych. Ta bardzo złożona, wielowymiarowa problematyka nadawania tekstem walorów materialnych i zmysłowej percepcji tej materii znakowej odniesiona została w rozprawie do złożonej również problematyki psychodydaktycznej opanowywania przez dzieci w okresie wczesnoszkolnym podstawowych umiejętności czytania i pisania.

Dzieło to odkrywa i opisuje nowe obszary poznawcze w lingwistyce i w psychodydaktyce (zależność polskiej grafii i ortografii współczesnej od polskiego typu systemu fonologicznego i morfologicznego oraz wpływ tej zależności na metody początkowego czytania i pisania). Poprzez niezwykle dokładne, wnikliwe i wszechstronne, porównawcze analizy fizycznej materii znaków językowych, poprzez porządkowanie wyników analiz w różnorodnych klasyfikacjach Autorka ujawnia jeszcze głębsze systemowe zależności w złożonej strukturze języka.

Rozprawa pokazuje, jak ważna jest świadomość struktury materiału nauczania i jak ta struktura rzutuje na poprawność i skuteczność procesu dydaktycznego.

Z recenzji prof. dr hab. Reginy Pawłowskiej

Książka poświęcona jest problematyce o dużym znaczeniu teoretycznym i praktycznym: nauczaniu początkowemu pisania i czytania w szkole polskiej. Powinni do niej sięgnąć i wyciągnąć z niej wnioski liczni „edukatorzy”, specjaliści od nauczania początkowego, przede wszystkim zaś autorzy programów i elementarzy. Wiele się z niej dowiedzą nauczyciele najniższych klas, którym pozwoli wydoskonalić stosowane metody nauczania, a także rodzice, którym ułatwi zrozumienie problemów szkolnych i wysiłków podejmowanych przez dzieci.

Bardzo konsekwentny i przejrzysty jest układ książki. Autorka omawia najpierw ogólne problemy pisma i jego uwarunkowań przez system językowy, potem referuje różne systemy pisma i różne ich relacje do języka mówionego, następnie zastanawia się nad zależnością metod nauczania języka pisanego od języka mówionego w językach reprezentujących te relacje i dopiero wtedy przechodzi do uwarunkowań istniejących w języku polskim i analizuje poszczególne problemy związane z nauczaniem pisania i czytania po polsku. Sporo uwagi poświęca praktyce nauczania i analizie materiałów dydaktycznych, zwłaszcza elementarzy obecnie stosowanych w polskiej szkole. Niestety sporo z nich przygotowanych jest w sposób wskazujący na niedostateczne uświadamianie sobie przez autorów fonologii współczesnego języka polskiego, specyfiki pisma polskiego i jego relacji do tekstu mówionego. Rozważania te zamykają wyraźnie sformułowane wnioski i postulaty: autorka postuluje znacznie ściślejsze wiązanie początkowych ćwiczeń w pisaniu z elementami analizy fonologicznej – poprzez ukazywanie opozycji fonologicznych w wyrazach bardzo podobnie brzmiących i zapisywanych.

Z recenzji prof. dr hab. Zygmunta Saloniego