

Jolanta MACHOWSKA-GOC, Anna ZADĘCKA-CEKIERA  
*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

## **Różne aspekty edukacji polonistycznej w podręcznikach dla klas I–III**

**Abstract:** Various Aspects of Teaching Polish in Textbooks for Grades I–III

The subject of this discussion will be the relevant aspects of teaching Polish within the textbooks for grades I–III with particular regard to the students' mental capabilities. The empirical data will be examined in the context of language and didactic in the chosen thematic domains.

**Key words:** teaching Polish, the textbooks for grades I–III, the chosen thematic domains

**Słowa kluczowe:** edukacja polonistyczna, podręczniki dla klas I–III, wybrane domeny tematyczne

### **Badanie słownictwa podręczników szkolnych**

Rozważania na temat podręczników szkolnych dotyczą przede wszystkim sposobów nabywania pojęć przez uczniów, ale także wielu innych zagadnień związanych z procesem wychowania, rozumianym metaforycznie jako podróż ku wartościom oraz ku poznawaniu samego siebie (Głazewski, 2015).

Podręczniki używane w edukacji wczesnoszkolnej winny być dostosowane do etapu rozwojowego dzieci, ich wieku, możliwości umysłowych współczesnego ucznia żyjącego w świecie globalizacji, pojmowanego jako multimedialny czytelnik, którego mózg w świetle badań neuropsychologów pracuje inaczej niż u wcześniejszych pokoleń.

Na potrzebę badań słownictwa podręczników w obrębie edukacji polonistycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym wskazywali m.in.: E. Polański (1997, s. 145), J. Kida (1997, s. 137–144), H. Borowiec (1996), J. Machowska (2011, s. 50–69). Ich zdaniem należy na podstawie tekstów podręcznikowych nie tylko pracować nad poszerzaniem sprawności językowej, ale także scalać dzia-

łania dydaktyczne nauczycieli w tym zakresie. Nadto autorzy podręczników winni mieć wiedzę o akwizycji języka uczniów na poszczególnych szczeblach nauczania oraz sięgać do badań glottodydaktycznych i materiałów słownikowych (Polański, 1997, s. 145).

### **Podręcznik jako źródło różnych obrazów świata**

Termin „podręcznik” kojarzony jest z książką, która została specjalnie opracowana na potrzeby szkoły w celu opanowania i utrwalania przez uczniów wiedzy w określonym zakresie (Drost, 2002, s. 128). W naszym ujęciu podręcznik to drzwi do różnych światów, narzędzie, które kreuje rzeczywistość ucznia, to wreszcie — jak stwierdza M. Pieniążek — „propozycja postrzegania, doświadczania, rozumienia i wartościowania rzeczywistości pozajęzykowej” (2007, s. 43), gdyż powinien on przede wszystkim ułatwić uczniowi zrozumienie danego przedmiotu, wzbogacić język, zapewnić indywidualne tempo pracy. Treści programowe mają umożliwić całościowe uczenie się i poznanie. W edukacji wczesnoszkolnej podręcznik jest podstawowym narzędziem pracy nauczyciela i ucznia. Stanowi integralny element systemu dydaktycznego, traktowany jako środek dydaktyczny współdziałający z tzw. żywym nauczaniem oraz całym zestawem innych środków dydaktycznych (Drost, 2002, s. 129). W podręcznikach do klas I–III ważną rolę odgrywają ilustracje, które powinny odpowiadać określonym kryteriom poznawczym, artystycznym i estetycznym. Ilustracje mają ułatwić zrozumienie danego tekstu przez dziecko oraz powiązanie go z tematyką podręcznika i innymi źródłami wiedzy, takimi jak: radio, telewizja, komputer, czasopisma. Ryciny nie powinny jednak, zwłaszcza w okresie elementarzystycznym, nadmiernie odbiegać od treści tekstu, a co gorsza — zaburzać procesu poznawania liter oraz pojęć przez zbytne poszerzanie znaków ikonicznych i umieszczanie ich w tle pierwszych quasi-tekstów. Podsumowując: podręcznik jest źródłem różnych obrazów świata, dzięki któremu uczeń ma możliwość poznania otaczającej go rzeczywistości. Winien on także poszerzać różnego rodzaju kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe, gdyż — zdaniem M. Marszałek — ukazuje on kulturowy obraz świata danego społeczeństwa, a przede wszystkim te jego elementy, które muszą być utrwalone w pamięci zbiorowej (2000, s. 287). Według R. Więckowskiego fundamentalną funkcją podręcznika w edukacji wczesnoszkolnej jest zarówno organizowanie, jak i inspirowanie procesów percepcyjnych uczniów (1998, s. 302). Wobec tego w edukacji polonistycznej na poziomie kształcenia zintegrowanego należy zwrócić uwagę na takie elementy, jak:

- czytelność tekstów (Gąsiorek, 2007, s. 97–108);
- sposoby kształcenia sprawności językowych oraz komunikacyjnych (Mucha, 2007, s. 144–153; Zadęcka-Cekiera, 2008, s. 217–221);

- jakość tekstów literackich występujących w podręcznikach (Myrdzik, 2002, s. 64);
- językowo-kulturowe obrazy poszczególnych pól tematycznych (Machowska, 2007, 160–166; Machowska-Gąsior, 2002, s. 345–358).

### **Różne rodzaje inteligencji jako klucz do organizowania wiedzy oraz rozwijania umiejętności ucznia w podręcznikach w okresie elementarzystycznym**

Jak wiadomo, istnieją różne style i strategie myślenia, a co za tym idzie — uczenia się. Według J. Dyrdy (2004) są to style indywidualne wywodzące się z uczenia się za pośrednictwem zmysłów, których integracja decyduje o wszelkim poznaniu; w tym o sprawności językowej: tu o nauce czytania i pisania (Jodzis, 2013). Z dominacji jednego (dwóch lub wielu) zmysłów wywodzą się różnego rodzaju inteligencje. W naszych rozważaniach istotne jest dziecko — ekranowe i multimedialne dziecko XXI w. — i klucz do niego, a zatem ważna wydaje się tu inteligencja osobowościowa, rozumiana przez J. D. Mayera jako cechy genetyczne, środowiskowe i edukacyjne nabywane w danym okresie rozwojowym człowieka oraz „zdolność umysłowa w celu kierowania swoim życiem, by rozumieć zachowanie własne i innych” (2015, s. 14), w której to z kolei mieszczą się inne typy inteligencji, m.in.: inteligencja emocjonalna (Goleman, 1997, s. 32), wielorakie inteligencje H. Gardnera (2002). Według Gardnera każdy z nas ma od urodzenia aż osiem różnych rodzajów inteligencji, a tym, co wyróżnia indywidualne osoby, jest proporcja, w jakiej te rodzaje się ze sobą łączą. Kombinacje tych typów są jednostkowe i niepowtarzalne. Gardner, który definiuje inteligencję jako potencjał przetwarzania informacji, twierdzi, iż stopień rozwoju każdego z ośmiu rodzajów inteligencji zależy od edukacji i kultury, w jakiej wychowuje się dana osoba. Możemy zatem aktywnie rozwijać niektóre z tych typów, stosując w określonym zakresie odpowiednie ćwiczenia (musimy sami siebie dobrze poznać). Wobec tego w procesie tworzenia tekstów podręcznikowych należy wykorzystać tę wiedzę w celu optymalizacji nabywania przez dzieci umiejętności czytania i pisania oraz różnych umiejętności mnemotechnicznych (Skibska, 2012).

### **Kategoryzacja świata w języku i w tekstach podręczników jako drzwi do hierarchicznego uporządkowania semantycznego i działania leksykonu umysłowego**

Pojęcie kategoryzacji rozumiemy w aspekcie językowym i pojęciowym, za G. Kleiberem, jako fundament ludzkiego doświadczenia pojawiający się w ope-

racjach umysłowych (mowa, postrzeganie) i mentalne odbicie naszej percepcji. Nadto, zdaniem tego autora, kategoryzacja to pojęcie związane z relacją nazywania, która wpisuje się w proces ustalający „stosunek między znakami i rzeczami” (2003, s. 13–17).

Procesy kategoryzacji pozwalają z kolei na zoptymalizowanie procesu nuczania dzieci oraz ich umiejętności czytania i pisania.

Jak twierdzi I. Kurcz (2000, s. 78), wymienione sposoby kategoryzacji są niejako wrodzonymi wyznacznikami akwizycji wyrazów i znaczeń, tj. dziecko przyswaja język z gotowymi algorytmami budowania znaczeń nabywanych słów. Przygotowanie do opanowania umiejętności czytania obejmuje m.in.: ćwiczenia dużej i małej motoryki, analizy i syntezy wzrokowej, szeregowania, umiejętności dokonywania kategoryzacji, a przede wszystkim ćwiczenia pamięci symultanicznej (prawopółkulowej), a sekwencyjnej (lewopółkulowej). Te ćwiczenia — zdaniem J. Cieszyńskiej — powinny właśnie uwzględniać materiał tematyczny i a tematyczny (2006, s. 14), który — według N. Mikołajczak-Maty — odnosi się do hierarchicznego uporządkowania semantycznego pojmowanego jako: aspekt budowy i działania leksykonu umysłowego; zdolności produktywne i receptywne; uporządkowanie leksykonu w postaci hiperonimu, np. *roślina*, hiponimu *kwiat*, kohiponimu *żonkil* (2008).

### **Kategorie akwizycyjne, leksykalno-semantyczne oraz ikoniczne wyodrębnione w normie dynamicznej<sup>1</sup>**

O procesie akwizycji języka, przyswajania sobie przez dziecko konkretnego języka naturalnego, w związku z teorią kompetencji językowej wypowiada się m.in. J. Bańcerowski. Według niego proces ten polega na akomodacji gramatyki ogólnej do potrzeb tego języka, którym posługuje się bezpośrednio i pośrednio środowisko dziecka (Bańcerowski i in., 1982, s. 76).

Akwizycja w ujęciu lingwistyki edukacyjnej jest definiowana jako: prawidłowość przyswajania języka będąca fazą kompetencji słabej, przejściowej, rozwojowej, nabywanie języka; faza kompetencji średniej, przybliżonej, kształcenie języka; faza kompetencji mocnej, docelowej, planowanie, rozwój języka (Rittel, 1994, s. 199).

Wcześniejsze koncepcje badań nad akwizycją języka — zdaniem M. Bowerman — można podzielić na trzy grupy:

1) badania semantycznych właściwości najwcześniejszych kombinacji słownych w mowie dziecięcej;

2) prace odnoszące się do czynników wyznaczających kolejność przyswajania przez dzieci uczące się danego języka (lub — w ujęciu komparatywnym —

<sup>1</sup> Za: Rittel, 1994, s. 94.

przez dzieci uczące się różnych języków) poszczególnych elementów zbioru form językowych;

3) analizy dziecięcych nadmiernych rozszerzeń znaczenia — *overextensions* (2003, s. 259–260).

Należy podkreślić, iż w literaturze przedmiotu odróżnia się pojęcie akwizycji od pojęcia uczenia się, gdyż — jak twierdzi I. Kurcz — przyswajanie to samorzutne nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, a uczenie się jest związane ze stosowaniem specjalnych zabiegów w celu opanowania odpowiednich struktur językowych. Na przyswajanie poszczególnych elementów wiedzy językowej składają się według tej autorki następujące aspekty:

1) fonologiczny (reagowanie na dźwięki mowy oraz umiejętność ich rozróżniania pojawia się u dzieci dosyć wcześnie, odbiór poszczególnych fonemów opiera się na tembrze głosu różnym u mężczyzny i kobiety oraz na odróżnianiu głosek dźwięcznych od bezdźwięcznych wypowiedzianych przez matkę, ojca, opiekunów; artykulacja wyrazów rozpoczyna się w okresie niemowlęctwa);

2) semantyczny, powiązany z rozwojem słownika umysłowego (rozumienie słów u dziecka wyprzedza ich wytwarzanie, pierwsze wyrazy są formami niosącymi ze sobą treści konkretne; przyrost słownictwa następuje między 17. a 20. miesiącem życia). Opanowanie znaczenia słów przez dzieci opiera się, zdaniem E. Markman, na następujących zasadach:

— zasada całego przedmiotu (nowy wyraz określa cały przedmiot, a nie jego część);

— zasada taksonomii (leksem odznacza się jednorodnością rodzajową);

— zasada wzajemnego wykluczania się znaczeń (nadawanie adekwatnych znaczeń już poznanym wyrazom) (2000, s. 77–78).

Nie są to jednak cechy charakterystyczne wyłącznie dla języka, odnoszą się także do sfery poznawczej, gdyż dziecko, zanim opanuje znaczenia słów, musi się wiele nauczyć. Kolejność nabywania słów przez dzieci dotyczy następujących aspektów: znaczenie konkretne — znaczenie abstrakcyjne, znaczenie treściowe — znaczenie funkcyjne, co prowadzi w konsekwencji do poznawania części mowy: rzeczowników, czasowników, przymiotników itd.;

3) syntaktyczny (rozumienie jest procesem wcześniejszym w stosunku do performancji; w przyswajaniu wiedzy syntaktycznej istotną funkcję pełni semantyka — w szczególności role tematyczne, które obejmują — poza czynnością i stanem agensa, patiensa — instrument, miejsce, czas itd.; nadto dziecko musi, w ramach pragmatyki połączonej z kompetencją komunikacyjną opanować m.in. formy pytań, zaprzeczenia);

4) pragmatyczny (dotyczy nabywania wspomnianej wcześniej kompetencji komunikacyjnej; już niemowlę potrafi dzielić pole uwagi z matką czy też z inną osobą, rozumieć jej intencje, a od 9. miesiąca życia stara się przekazywać

własne zamiary; późniejszy rozwój umiejętności pragmatycznych związany jest z akwizycją nawyków kulturowych, np. formy grzecznościowe, reguły rozpoczęcia i kończenia dyskursu (Kurcz, 2000, s. 69–82)).

O procesie akwizycji języka, przyswajania sobie przez dziecko konkretnego języka naturalnego w związku z teorią kompetencji językowej, wypowiada się m.in. J. Bańcerowski, który stwierdza, iż polega on na dostosowaniu wrodzonej gramatyki uniwersalnej do wymogów języka, jakim posługuje się otoczenie dziecka (Bańcerowski i in., 1982, s. 76). Przez kategorie akwizycyjne rozumiemy tu zatem wyrazy (podstawowe — w naszym ujęciu główne, prymarne, oraz pomocnicze — sekundarne) zgodne z obrazem słuchowym lub wzrokowym w formie nominalnej — rzeczownikowej, ponieważ te części mowy biorą udział w nazywaniu świata. Norma dynamiczna natomiast to podręczniki, teksty w nich zamieszczone, oraz dyskurs dydaktyczny (Rittel, 1994, s. 94). Jeżeli chodzi o kategorię leksykalno-semantyczną, to choć z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej leksyka jest pewnym systemem, stanowi jednak system otwarty, w którym poszczególne grupy semantyczne (rzeczowniki konkretne, rzeczowniki abstrakcyjne) są nabywane stopniowo. Pola semantyczne i ich zakresy są wypełniane w kolejności: od centrum do peryferii — opanowanie prymarnych cech systemowych i centrum pola semantycznego wyrazów (s. 95–177).

Jeżeli chodzi o analizę materiału empirycznego, to w obrębie strony podstawowej i tekstowej *Naszego elementarza* autorstwa M. Lorek i L. Wollman wyróżniamy następujące kategorie:

- A. Forma zapisu litery (jednorodność wzoru wielkiej i małej litery).
- B. Wyraz podstawowy i inne leksemy przykładowe dotyczące wprowadzenia danej litery; w tym miejscu zwracamy uwagę na wyraz wprowadzający (prymarny), adekwatność obrazka do formy nominalnej, nazwy izolowane wraz z obrazkiem (nazwy sekundarne) i kolejność ich występowania w podręczniku, nazwy puste lub błędne ich egzemplifikacje, niepoprawne ich przedstawienia graficzne oraz propozycje zastosowania innych form językowych.
- C. Elementy dotyczące analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej, tj. sposób egzemplifikowania przez autorki w formie symbolicznej wyrazów, sylab i głosek.
- D. Strona tekstowa i użycie form wyrazowych adekwatnych do wprowadzanej litery.
- E. Ilustracje umieszczone zarówno na stronie podstawowej, jak i tekstowej elementarza.

Opisane kategorie w obrębie części elementarzewej dotyczącej nabywania przez dzieci klas I umiejętności czytania i pisanie można zobrazować następująco:

SPOSOBY WPROWADZANIA WYRAZÓW			
litera	obrazek + nazwa (wyraz wprowadzający — prymarny)	nazwy izolowane wraz z obrazkiem (nazwy sekundarne) i kolejność ich występowania w podręczniku	prawidłowa forma oraz kolejność nazw izolowanych, wraz z obrazkiem przedstawiającym, jaka powinna być i jest w podręczniku
A, a	album	<i>Ala, mak, ryba</i>	nazwy puste lub błędne ich egzemplifikacje, niepoprawne ich przedstawienia graficzne oraz propozycje zastosowania innych form językowych
L, l	lala	<i>Lena, okulary, krokodyl</i>	zamiast <i>okulary</i> można użyć leksemu <i>kolega</i> , a wyraz <i>krokodyl</i> zastąpić rzeczownikiem <i>gol</i>
O, o	okno	<i>Ola, motyl, oko</i>	
M, m	mama	<i>Maja, rama, dom</i>	
T, t	tata	<i>Tomek, gazeta, kot</i>	
L, i	iryś	<i>Iwona, lis, klocki</i>	
e, E	ekran	<i>Emil, zebra, serce</i>	
K, k,	kot	<i>Karol, miska, motek</i>	
y, y	koty	<i>tygrysy, lewy, pumy</i>	
J, j	jałko	<i>Joła, lejtek, olej</i>	
S, s	smok	<i>Sławek, kask, globus</i>	
D, d	dom	<i>Darek, buda, sad</i>	formę <i>sad</i> można zastąpić rzeczownikiem w liczbie mnogiej <i>sady</i>
R, r	rak	<i>Robert, sroka, rower</i>	
W, w	woda	<i>Wojtek, trawa, star</i>	formę <i>staw</i> można zastąpić rzeczownikiem w liczbie mnogiej <i>stawy</i>
U, u	ul	<i>Ula, kura, kogut, kukuryku!</i>	winną się usunąć wykrzyknienie <i>kukuryku!</i>
Ó, ó	ósemka	nazwy zobrazowane w postaci liter pisanych — <i>królik, wieziorka, sójka</i> (redundancja trywialna)	winię być jeden leksem egzemplifikujący ó w śródgłosie; litery pisane trzeba zastąpić drukowanymi
P, p	park	<i>kropki, stop, Patryk</i>	
N, n	nos	<i>Natalka, kanarek, bernardyn</i>	<i>Patryk, kropki, stop</i>
C, c	cytryna	<i>Celina, pajacyk, noc</i>	

ę	gęsi	<i>węzełek, gęsie pióro, maluję, kleję, pakuję</i> — formy werbalne + rebus: <i>ulepię</i>		winno się usunąć formy werbalne w postaci czasowników, można natomiast wprowadzić leksem <i>kocię</i>
a	wąsy	<i>gąski, wstążka, nawlekają, wycinają, dodają, lepią, rysują</i> + rebus: <i>kleją</i>	<i>wstążka</i> — leksem ten nie może być formą pomocniczą w nauce czytania i pisania ze względu na występujące w jego obrębie rozbieżności między mową a pismem; obraz słuchowy różni się od obrazu wzrokowego	winno się usunąć zarówno formy werbalne w postaci czasowników, jak i rebus z części dotyczącej wyrazów pomocniczych, a rzeczownik <i>wstążka</i> zastąpić rzeczownikiem <i>posąg</i>
Ł, ł	łopatka	<i>Łucja, dołek, dół</i> + rebus: <i>sałata</i> (redundancja trywialna)		należy usunąć z tej części rebus
B, b	<i>bajka</i>	<i>Bartek, rybak, gołąb</i>	<i>gołąb</i> — leksem ten nie może być formą pomocniczą w nauce czytania i pisania ze względu na występujące w jego obrębie rozbieżności między mową a pismem; obraz słuchowy różni się od obrazu wzrokowego	zamiast leksemu <i>gołąb</i> można zastosować rzeczownik <i>ryby</i>
G, g	góra	<i>Gabryśia, rogal, róg</i> + rodzina wyrazów: <i>góral, góra, górski, góralski, góralka</i>		rodzinę wyrazów można umieścić w ćwiczeniach
Z, z	zamek	<i>Zuzia, wazon</i> , wyraz zobrazowany dwoma obrazami globalnymi — pisanym oraz drukowanym		reczownik <i>wyraz</i> jako nazwę abstrakcyjną i formę wymagającą od uczniów wiedzy metafizycznej winno się zastąpić formą <i>głazy</i>
Ś, ś	<i>ślimak</i>	<i>maślak, Jas Śmigielko</i> , wyrazy w formie sylab wpisanych w puzzle: <i>Kaska, Baśka, Zośka</i> (redundancja trywialna)	<i>Jas Śmigielko, maślak</i>	należy usunąć z tej części sylaby wpisane w puzzle



Si, si	<i>siedem</i>	<i>osiem</i> , wyrazy w formie sylab wpisanych w puzzle: <i>Stasio, Stasio, Rysio, Zosia, Basia, Kasia</i> (redundancja trywialna)		
Ń	<i>koń</i>	<i>słońce, kamień</i>		wielką literę <i>Ni</i> można zegzemplifikować imieniem <i>Nina</i>
Ni, ni	<i>niebo</i>	<i>Gniada, stajnia</i>		lekssem <i>gałąź</i> należy zastąpić rzeczownikiem w liczbie mnogiej <i>gałęzie</i>
Ź, ź	<i>żrebak</i>	<i>koźlątko, gałąź</i> (rozbieżność między mową a pismem)		literę <i>Zi</i> można zegzemplifikować nazwami własnymi, np.: <i>Ziuta, Zina</i> — teksty zobrazowane w postaci liter pisanych
Zi, zi	ziarno	<i>zięba, poziomki, bazie</i>		
Ć, ć	<i>ćma</i>	<i>Maćku!</i> , <i>pięć minut, liść</i>		
Ci, ci	cień	<i>bocian, liście</i>		wyraz <i>delfin</i> winno się zastąpić np. rzeczownikiem <i>sofa</i>
F, f	foka	<i>Frank, delfin (fi ≠ f), golf</i>		leksysem <i>wąs</i> i <i>żeglarz</i> należy zastąpić formami nominalnymi w liczbie mnogiej: <i>wąsy, żeglarze</i>
Ż, ż	<i>żaba</i>	nazwy zobrazowane w postaci liter pisanych: <i>Żaneta, kahuś, wąs</i>		
Rz, rz	<i>rzeka</i>	<i>morze, marzec</i> (redundancja trywialna), <i>żeglarz</i>		formę <i>misszek</i> można zastąpić wyrazem <i>muszka</i> , rebus egzemplifikujący <i>muszlę</i> winno się umieścić w ćwiczeniach
Sz, sz	szpak	<i>misszek</i> (lekssem z peryferyjnego pola semantycznego), <i>kosz</i> + rebus: <i>muszla</i> (redundancja trywialna)		wielką literę <i>Cz</i> można zegzemplifikować imieniem <i>Czesia</i> ; w innym miejscu podręcznika umieścić rebusy
Cz, cz	czosnek	<i>taczka, leszcz</i> + rebusy: <i>taczka, czapla</i> (redundancja trywialna)		

H, h	<i>hulajnoga</i>	nazwy zobrażowane w postaci liter pisanych: <i>Hoan, hamak, bohater</i>		należy zastąpić litery pisane drukowanymi; można wprowadzić rzeczownik <i>druh</i> , rzeczownik <i>echo</i> zastąpić wyrazem <i>mucha</i>
Ch, ch	<i>chmura</i>	<i>echo</i> (nazwa abstrakcyjna, rysunek metaforyczny), <i>BUCH!</i> , <i>wybuch</i>		
Dz, dż	<i>dzwonek</i>	<i>kukurydza</i> , <i>rydż</i> (rozbieżność między mową a pismem) + rebus: <i>dzwon</i>		formę <i>rydż</i> zastąpić rzeczownikiem w liczbie mnogiej <i>rydże</i> ; usunąć <i>rebus</i> , a na jego miejsce wprowadzić np. rzeczownik <i>dżban</i>
Dż, dź	<i>dźwig</i>	<i>niedźwiedź</i> , <i>łabędź</i> — leksem ten nie może być formą pomocniczą (sekundarną) w nauce czytania i pisania ze względu na występujące w jego obrębie rozbieżności między mową a pismem; obraz słuchowy różni się od obrazu wzrokowego, podobnie jak kolejny wyraz <i>dźwięki</i>	<i>dźwigi</i> , <i>niedźwiedzie</i> , <i>łódź</i>	rzeczowniki <i>dźwig</i> , <i>łabędź</i> winno się użyć w liczby mnogiej oraz dodać leksem <i>łódź</i> pomimo rozbieżności między mową a pismem
Dzi, dzi	<i>dzień</i>	<i>tydzień</i> , <i>poniedziałek</i> , <i>wtorek</i> , <i>środa</i> , <i>czwartek</i> , <i>piątek</i> , <i>sobota</i> , <i>niedziela</i>		<i>wtorek</i> , <i>środa</i> , <i>czwartek</i> , <i>piątek</i> , <i>sobota</i> to nazwy puste, jeżeli chodzi o akwizycję liter, i należy je usunąć
Dż, dź	<i>dżem</i>	<i>dżokejka</i> , <i>dżęzornica</i> + rebus: <i>hokej</i>		

## Podsumowanie

W okresie elementarowym — czyli w trakcie akwizycji języka, a także umiejętności czytania i pisania — należy stosować kategorie prototypowe — centralne, a nie peryferyjne — marginalne, oraz w miarę możliwości wyraziste, dotyczące określonej litery lub głoski wyrazy (podstawowe — w naszym ujęciu główne, prymarne, oraz pomocnicze, sekundarne) zgodne z obrazem słuchowym i wzrokowym. Należy także używać w pierwszym rzędzie form nominalnych (rzeczownikowych) jako elementów języka nabywanych przez dzieci jako pierwsze, które biorą udział w nazywaniu świata (Majchrzak, 2004). W omawianym okresie trzeba stosować nazwy znane dzieciom w postaci rzeczowników konkretnych, a nie abstrakcyjnych (trudno je często zobrazować, ponieważ wymagają myślenia figuratywnego, a co za tym idzie — umiejętności odczytywania przez uczniów metafory ikonicznej), i używać ich w tzw. części tekstowej. Przy wyborze leksyki do tekstów wykorzystywanych w podręcznikach szkolnych należałoby poświęcić więcej uwagi uściśleniu znaczeń wyrazów i możliwościom wielokrotnego używania ich w różnych kontekstach, co zapobiegnie wielu niepoprawnym pod względem semantycznym konceptualizacjom pojęć przez uczniów w młodszym wieku szkolnym. Jak ponadto wiadomo, proces nabywania języka, umiejętności odczytywania języka pisanego, a także przyswajanie pojęć oraz ich definiowanie ma charakter hierarchiczny i koncentryczny w procesie nauczania (trwa kilka lat), a jego nadmierne przyspieszanie i używanie nazw trywialnych może prowadzić do niepożądanego werbalizmu i mechanicznego, pamięciowego opanowywania umiejętności czytania, pisania bez zrozumienia znaczeń wyrazów (Karwatowska, 1995, s. 154). Tak więc w badanym materiale empirycznym należałoby zmodernizować egzemplifikacje odnoszące się do poszczególnych obrazów liter i stworzyć raczej strukturę głęboką danych pojęć. Poza tym przyswajanie umiejętności czytania musi odnosić się do procesu nabywania systemu językowego przez dziecko i uwzględniać w nim kolejność nabywanych przez dzieci samogłosek i spółgłosek, na co wskazuje J. Cieszyńska. Prymarne spółgłoski to te, które istnieją w większości języków i jako pierwsze pojawiają się w rozwoju mowy dziecka, np. *p*, *b*, *m*. Najbardziej skonstrastowane są głoski różniące się kilkoma cechami, np. *p* i *s* czy *r* i *ń*. Najmniej zróżnicowane głoski mają opozycję jednej cechy, np. dźwięczności: *p* i *b* (2006, s. 47–48). Poza tym winno się poszerzać słownictwo hierarchicznie — tak, aby nowe leksemy były nabywane podobnie jak ma to miejsce w glottodydaktyce, a także pominąć w edukacji elementarnej — przynajmniej w czasie nauki czytania i pisania — wiedzę metajęzykową w postaci głoskowania i literowania, a jeśli ukazuje się w podręczniku obraz głosek, sylab oraz wyrazów, to należy dokonać rozróżnienia tych kategorii (w całym elementarzu sylaby, głoski oraz litery zaznaczone są tym samym kolorem) i odpowiednio uszeregować te obrazy, a po-

szczególne kształty tychże sylab, głosek oraz wyrazów zaznaczyć odrębnymi kolorami, stosując odmienną barwę dla samogłosek i spółgłosek.

## Bibliografia

- Bañcerowski, J., Pogonowski, J., Zgółka, T. (1982). *Wstęp do językoznawstwa*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Borowiec, H. (1996). *Słownictwo elementarzysty a możliwości umysłowe dziecka*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Bowerman, M. (2003). *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego*. W: E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas, s. 259–260.
- Cieszyńska, J. (2003). *Metody wywoływania głosek*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska, J. (2006). *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Kraków: Wyd. Edukacyjne.
- Drost, M. (2002). *Alternatywność podręczników w edukacji polonistycznej w klasach I–III szkoły podstawowej*. W: M. T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej*. T. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Kraków: Impuls.
- Dyrda, J. (2004). *Styl uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wyd. UG.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. [Przeł. A. Jankowski]. Poznań: Media Rodzina.
- Gąsiorek, K. (2007). *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*. W: H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole — koncepcje, funkcje, język*. Kraków: Wyd. Edukacyjne, s. 97–108.
- Głazewski, M. (2015). *Wolność jako osobliwa wartość strategii heurystycznych. Konteksty edukacyjne*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2 (6), s. 7–28.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. [Przeł. A. Jankowski]. Poznań: Media Rodzina.
- Golinkoff, R. M., Mervis, C. B., Hirsch-Pasek, K. (1994). *Early Objects Labels: The case for lexical principles*. „Journal of Child Language”, 21, s. 125–155.
- Jodzis, D. (2013). *Dysfunkcje integracji sensorycznej a sprawność językowa dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Karwatowska, M. (1995). *Definicje w dyskursie lekcyjnym w klasach II–III*. W: J. Ożdżyński (red.), *Źęzkowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP, s. 147–154.
- Kida, J. (1997). *Badania słownictwa podręczników i lektur klas I–III*. W: J. Kida (red.), *Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Rzeszów: Wyd. Naukowe WSP, s. 137–144.
- Kleiber, G. (2003). *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*. Przeł. B. Ligara. Kraków: Universitas.
- Książek-Szczepanikowa, A. (1996). *Ekranowy czytelnik — wyzwanie dla polonisty*. Szczecin: Wyd. Naukowe USz.
- Kurcz, I. (1992). *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.
- Kurcz, I. (2000). *Wykłady z psychologii 2. Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Machowska, J. (2007). *Źęzkowo-kulturowy obraz zwierząt w podręcznikach i wypowiedziach uczniów klas młodszych*. W: J. Kida (red.), *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych*. Rzeszów: Wyd. URz, s. 160–166.
- Machowska, J. (2011). *Słowo jako sposób strukturyzacji wiedzy uczniów w tekstach podręczników szkolnych*. W: K. Gąsiorek (red.), *Z teorii i praktyki edukacji dziecka. Inspiracje dla nauczycieli przedszkola i klas I–III*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, s. 50–69.

- Machowska-Gąsior, J. (2002). *Konteksty językowo-kulturowe w podręcznikach edukacji zintegrowanej w klasach I–III w polu semantycznym PTAKI*. W: J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, s. 345–358.
- Majchrzak, I. (2004). *Nazywanie świata — odmienna metoda nauki czytania*. Kielce: Wyd. MAC Edukacja.
- Markman, E. (1989). *Categorisation and Naming in Children*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Marszałek, M. (2000). *Płeć jako element obrazu świata we współczesnych elementarzach polskich*. „Język a Kultura”, 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław: Wyd. UWr, s. 283–309.
- Mayer, J. D. (2015). *Inteligencja osobowościowa*. Przeł. J. Murczyńska. Warszawa: Czarna Owca.
- Mikołajczak-Matyja, N. (2008). *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzających i niewidomych użytkowników języka*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Mucha, K. (2007). *Kształcenie polonistyczne w wybranych podręcznikach I etapu edukacyjnego*. W: H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole — koncepcje, funkcje, język*. Kraków: Wyd. Edukacyjne, s. 144–153.
- Myrdzik, B. (2002). *Koncepcja kształcenia kulturowego na przykładzie wybranych podręczników dla gimnazjum*. W: H. Kosętko, Z. Uryga (red.), *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Kraków: Wyd. Naukowe AP, s. 60–72.
- Pieniążek, M. (2007). *Podręcznik jako narzędzie do „czytania” ucznia*. W: H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole — koncepcje, funkcje, język*. Kraków: Wyd. Edukacyjne, s. 43–59.
- Polański, E. (1997). *Słownictwo podręczników, lektur szkolnych, programów radiowych i telewizyjnych a słownictwo uczniów w młodszym wieku szkolnym*. W: J. Kida (red.), *Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Rzeszów: Wyd. WSP, s. 145–156.
- Rittel, T. (1994). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Skibska, J. (2012). *Mnemotechniki jako czynnik optymalizujący nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania*. Kraków: Impuls.
- Więckowski, R. (1998). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: WSiP.
- Zadęcka-Cekiera, A. (2008). *Inspirowanie twórczej aktywności werbalnej uczniów klas początkowych*. W: B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Kultura. Aktywność artystyczna dziecka*. Kraków: ZamKor, s. 217–221.