

Bożena Pawlak  
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN

## Dylematy nauczających czytania i pisania

Dilemmas of Teaching  
Reading and Writing

---

### SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

czytanie, pisanie,  
nauczyciele, rodzice,  
szkoła

Czytanie i pisanie to od dawna cenione umiejętności, wokół których w ostatnim czasie toczą się ciekawe dyskusje i spory. W tym samym bowiem momencie, gdy niektórzy boją się nad spadkiem czytelnictwa w naszym kraju, inni zwracają uwagę na fakt, iż nigdy wcześniej nie czytaliśmy tyle, co dziś (oczywiście obie strony mają na uwadze różne rodzaje czytanych tekstów). Podobnie wokół pisania toczą się dysputy np. zwolenników pisma odręcznego, kaligraficznego, z tymi, którzy za jedyne sensowne dziś narzędzie pisarskie uznają klawiaturę komputera, ipada czy iphona. Mimo tych i innych kontrowersji, większość z nas docenia znaczenie umiejętności czytania i pisania, a niektórzy nawet dostrzegają jego wyraźny wzrost we współczesnym świecie. Myślę tu np. o tych rodzicach, babcjach czy dziadkach, którzy szukają możliwości, metod oraz narzędzi przyspieszających i wspierających naukę czytania i pisania ich dzieci, wnucząt. Myślę o badaczach szukających optymalnych warunków dla uczenia się i nauczania tych ważnych kompetencji. Innym efektem popularności myślenia o umiejętności czytania i pisania są też zapewne decyzje polityków odpowiedzialnych za funkcjonowanie oświaty, którzy w ostatnich latach nauczycielom wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, czyli osobom profesjonalnie odpowiadającym za budowanie fundamentów dziecięcych umiejętności czytania i pisania, zafundowali cały ciąg zmian. Pytanie – czy

aby na pewno dobrych zmian? Artykuł ma na celu dokonanie analizy wątpliwości i dylematów, które muszą dziś rozstrzygać osoby uczące czytania i pisanie.

---

**KEYWORDS**   **ABSTRACT**

reading, writing,  
teachers, parents,  
school

Reading and writing have long been prized skills around which in recent times have featured interesting discussions and disputes. At the same time, while some people deplore the decline in readership in our country, others point out the fact that we have never read as much as we do today (of course both sides have in mind different types of read texts). Similar disputes are to be found around the issue of writing. Proponents of handwriting, calligraphy, clash with those who these the only sensible tool today for writing to be a computer keyboard, iPad or iPhone. Despite these and other controversies, most of us recognize the importance of reading and writing skills, and some even see their marked increase in the modern world. I am thinking, for example, of parents, grandmothers and grandfathers, who are looking for opportunities, methods and tools to accelerate and support the teaching of the reading and writing of their children and grandchildren. I think of researchers seeking optimal conditions for learning and teaching these important competencies. Another effect of the popularity of thinking about reading and writing skills are also likely to be the decisions of politicians associated with the operation of education, who have prepared a whole raft of changes in recent years for teachers of preschool and early childhood education (those professionally responsible for laying the foundations for children's reading and writing skills). The only question is - are you sure that they are good changes? The article aims to analyze the doubts and dilemmas that a person teaching reading and writing must confront today.

## Wstęp

Żyjemy w rzeczywistości, w której dynamiczne procesy przemian dotyczą różnych obszarów (w tym także edukacji) oraz wielu osób (w tym – nauczycieli, uczniów, rodziców). Kiedy przeobrażenia zdają się być wszechobecne i ustawiczne, wówczas zdarza się, że uwagę przyciągają te elementy, które uznajemy za względnie stałe, niezmiennie, jak na przykład idea uczenia się przez dzieci czytania i pisanie. Nikt przecież dziś nie kwestionuje słuszności tej idei i nie podważa konieczności dysponowania wymienionymi umiejętnościami przez każdego człowieka. Bliższa analiza zagadnienia ujawnia jednak, że osoby zaangażowane w proces kształtowania umiejętności czytania

i pisania także muszą mierzyć się obecnie z wieloma dylematami. Kilka z nich będzie przedmiotem prezentowanych w tym artykule rozważań.

## Dylematy towarzyszące nauczaniu czytania – kto, kiedy, jak

Oczywisty dla większości z nas jest fakt, iż do osób uczących czytania należą nauczyciele. Warto jednak zauważyć, że w tym kontekście należy wymienić zarówno specjalistów wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, jak i klas starszych. Nauka czytania wbrew pozorom nie zaczyna się w klasie pierwszej i nie kończy się w klasie trzeciej. Zadaniem pedagogów przedszkolnych jest przecież wyrobienie gotowości do czytania, zaś nauczycieli klas IV–VI doskonalenie umiejętności kształtowanych na pierwszym etapie edukacji. Cel ogólny właściwie jest wspólny: rozwijanie umiejętności czytania. Różnice ujawniają cele szczegółowe, np. rozpoznawanie liter i czytanie prostych wyrazów przez dzieci w przedszkolu, odczytywanie wyrazów, zdań i tekstów w klasach I–III, usprawnianie i przyspieszanie techniki czytania (np. jako narzędzia do studiowania tekstów i do szeroko pojmowanego uczenia się) na dalszych etapach edukacji.

Niestety teza postawiona w pierwszym zdaniu poprzedniego akapitu nie dla każdego jest słuszna. Oto wypowiedź M. Nowickiej: „Szkoła nie uczy czytać – okazuje się niewydolna w swojej podstawowej kompetencji, czyli nauce skutecznego czytania. Skutecznego w znaczeniu rozumienia czytanego tekstu i poprawnego jego interpretowania. Zły system – można grzmieć. Ale powiedzcie – co jest z nauczycielami? Kto wymyślił kretynizm jakim jest uczenie się czytanek w domu, by potem płynnie przeczytać w klasie na ocenę?”<sup>1</sup>. Krytyczne opinie formułuje także A. Czerska, która w tekście o znamienym tytule *Dlaczego szkoła nie uczy czytać?* pisze: „Jedna trzecia dzieci z dużych miast ma na tyle duże problemy z nauką czytania, że nie radzi sobie z wyzwaniem, jakie stawia szkoła”<sup>2</sup>.

Moją uwagę zwraca również fakt, iż fali ciągle rosnącej krytyki współczesnej polskiej szkoły towarzyszy zjawisko spadku zaufania do jej kadr. Pojawiają się zatem rodzice, którzy biorą sprawy w swoje ręce. I tak oto od pewnego czasu można obserwować wzrost zainteresowania wczesnym nauczaniem czytania. Nauczającymi stają się zatem coraz częściej rodzice dzieci, rzadziej ich dziadkowie, opiekunki i nianie. Oto wypowiedź mamy 15-miesięcznej dziewczynki: „czasem brakuje mi pomysłów na stymulowanie jej rozwoju i zastanawiam się, czy już można zacząć naukę czytania”. Inna mama stwierdza: „Miałam plan zacząć przygodę z czytaniem globalnym w wieku

<sup>1</sup> M. Nowicka, *Szkoła nie uczy czytać*; <http://www.godmother.pl/blog/szkola-nie-uczy-czytac/> (dostęp: 9.01.2013).

<sup>2</sup> A. Czerska, *Dlaczego szkoła nie uczy czytać?* <http://cudownedziecko.pl/dlaczego-szkola-nie-uczy-czytac/> (dostęp: 09.09.2015).

niemowlęcym, ale porzuciłam ten pomysł. Za mało wyrazów zna i rozumie tak małe dziecko, a poza tym fajniej było spędzać czas na dworze. Teraz syn ma 1,5 roku i myślę, że niedługo spróbuję. Dla zabicia zimowych nudów”<sup>3</sup>.

W odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie pojawiają się metody i materiały dydaktyczne do wczesnej nauki czytania. J. Cieszyńska, autorka serii *Kocham czytać*, stworzoną przez siebie metodę nauki czytania (symultaniczno-sekwencyjną, zwaną też krakowską lub sylabową) adresuje do dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym<sup>4</sup>: „zaczynamy z dziećmi 10-12 miesięcznymi” – twierdzi. Wczesnodziecięcą naukę czytania metodą *Cudowne Dziecko*, jej twórczyni, A. Czerska, poleca dzieciom od urodzenia do szóstego roku życia<sup>5</sup>. Podobnie jak G. i J. Domann, którzy już w 1992 roku pisali o możliwości nauczania czytania małych dzieci, czyli tuż po urodzeniu<sup>6</sup>.

W kwestii optymalnego czasu rozpoczynania nauki czytania nie ma zgody. Obok głosów „za” wczesną nauką czytania słychać też głosy – „przeciw”. Publikowane są na przykład wyniki badań wykazujących, iż aktywność zabawowa w przedszkolu lepiej służy rozwojowi dzieci niż inicjowana tam działalność akademicka: „Dzieci, które szybko rozpoczęły formalną naukę czytania/pisania w przedszkolu, faktycznie osiągały lepsze wyniki, kiedy rozpoczęły szkołę. Jednak w dłuższej perspektywie czasowej, to dzieci, które w przedszkolu mogły wykazać własną inicjatywę, mogły się swobodnie bawić, eksplorować i wchodzić w kontakty społeczne lepiej radziły sobie z nauką”<sup>7</sup>.

Psychologowie od dawna podkreślają, że nauka czytania wymaga rozwoju wielu funkcji poznawczych, między innymi: spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia. Niezbędny jest też właściwy rozwój fizyczny (w tym np. zdolność fiksowania, czyli skupiania wzroku, czy akomodacji – tj. nastawności oka)<sup>8</sup>.

Z kolei przedstawiciele neuronauk podkreślają, że czytamy mózgiem, nie oczami. To właśnie w mózgu zachodzi właściwy proces nadawania znaczenia widzianemu obrazowi. M. Szwed twierdzi, że w procesie czytania chodzi o to, aby połączyć znaki widzialne, czyli litery, z całą siecią neuronów w mózgu, które zajmują się językiem<sup>9</sup>. Skrótowno można to przedstawić następująco: gdy światło pada na siatkówkę oka, następuje zamiana bodźca w impuls elektryczny, który następnie – nerwem wzrokowym

<sup>3</sup> Komentarz do tekstu: J. Kalembki, *O co chodzi z tym czytaniem?* Blog psychologiczny: <http://www.edukowisko.pl/?p=361> (dostęp: 17.11.2016).

<sup>4</sup> J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków 2008, s. 11.

<sup>5</sup> A. Czerska, *Czytanie dla rozwoju. Wczesnodziecięca nauka czytania metodą Cudowne Dziecko*, Warszawa 2016, s. 12.

<sup>6</sup> G. J. Domann, *Jak nauczyć małe dziecko czytać? Cicha rewolucja*, Bydgoszcz 1992.

<sup>7</sup> J. Kalembka, *O co chodzi z tym czytaniem?* Blog psychologiczny: [edukowisko.pl](http://www.edukowisko.pl) (dostęp: 17.11.2016).

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,394682,ekspert-mozg-pracuje-tak-samo-przy-czytaniu-ebookow-i-zwyklych-ksiazek.html> (dostęp: 25.04.2013).

mknie do tylnych płatów mózgowych. Dalsze etapy szczegółowo opisuje M. Spitzer<sup>10</sup>. Jego zdaniem w trakcie czytania oko najpierw dostarcza wzorce do pierwotnej kory wzrokowej na biegunie potylicznym. Stamtąd informacja biegnie, przez wtórną korę wzrokową i obszar odpowiadający za rozpoznawanie wyrazów, do płata skroniowego. Tu, z czuciowego ośrodka mowy (Wiernickiego), informacja (już zrozumiana) biegnie poprzez gruby pęczek włókien do ruchowego ośrodka mowy (Broca). Stąd (po wybraniu, aktywowaniu i dostrojeniu), poprzez hierarchię programów ruchowych, dane idą do pierwotnej kory ruchowej, gdzie ma miejsce kierowanie narządami efektorowymi mowy (przepona, mięśnie krtani, język, usta). Rezultatem jest przeczytany, wypowiedziany tekst. A wszystko to, jak pisze M. Spitzer, jest „szczytowym osiągnięciem neuronowego przetwarzania informacji, do którego jesteśmy dostosowani jak traktor do wyścigów formuły 1”<sup>11</sup>. Dlaczego? Między innymi z tego powodu, że język, mowa istnieje od co najmniej 100 tysięcy lat, zaś zdolność utrwalania języka za pomocą znaków graficznych uznaje się za stosunkowo nową zdobycz kulturową, szacuje się, że licząc sobie około 5 do 6 tysięcy lat. Nasz mózg nie był i nie jest zatem stworzony do czytania. M. Spitzer uważa, że „ktoś, kto czyta, maltretuje swój układ percepcyjny, wykonując czynność niedostosowaną do naszego gatunku”<sup>12</sup>. Dodaje też, że gładki przebieg nauki czytania u większości ludzi jest wynikiem tysięcy godzin ćwiczeń i pokazuje jeszcze raz, jak elastyczny jest ludzki mózg.

Nowe światło na kwestię czasu rozpoczynania nauki czytania rzucają także badania prowadzone na mózgach zmarłych osób, doświadczających za życia problemów z czytaniem, oraz równoległe prowadzone badania, z wykorzystaniem technik obrazowania czynnościowego, żywych ludzi doświadczających aktualnie trudności w czytaniu. Wnioskuje się z tych eksploracji, że źródeł problemów z czytaniem należy szukać w „okablowaniu” (czyli połączeniach nerwowych) między ośrodkami mowy lewej półkuli. Uznaje się zatem, że trudności w czytaniu współwystępują z nieprawidłową funkcją włókien łączących ośrodkami mowy. Jest tak dlatego, że czytanie wykorzystuje w mózgu te połączenia, które pierwotnie wykształciły się dla rozwoju mowy. A ponieważ w proces mówienia zaangażowanych jest wiele obszarów mózgu, zatem sprawna mowa wymaga tworzenia bardzo dobrych połączeń między różnorodnymi jego obszarami. W trakcie czytania jest to już doprowadzone do maksimum i dlatego twierdzi się, że zdolność czytania może być zaburzona, kiedy połączenia nerwowe między ważnymi ośrodkami mowy nie wykształcą się w sposób optymalny<sup>13</sup>. I tak dochodzimy do tezy: kiedy zdoła się opanować mowę, to łatwiej też nauczyć się czytać!

<sup>10</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2008, s. 177-182.

<sup>11</sup> Tamże, s. 179.

<sup>12</sup> Tamże, s. 177.

<sup>13</sup> Tamże, s. 177-182.

Stwierdzenie to za słuszne uważa również wielu pedagogów. Ich uwaga jednak najczęściej koncentruje się na metodach nauczania. Wielu zwolenników ma pogląd, zgodny z którym zasadnicze znaczenie w nauczaniu czytania ma dekodowanie fonologiczne, czyli analiza i synteza głóskowo-sylabowa. Jednak i w tym obszarze pojawiają się pewne kontrowersje. „Dzieci uczą się odczytywać sylaby, nigdy głóski, bo nikt nie słyszy spółgłósek w izolacji”<sup>14</sup> – twierdzi J. Cieszyńska. Także G. Krasowicz-Kupis<sup>15</sup> ocenia, że dzieci posługujące się strategią analityczną osiągają lepsze rezultaty opierając się na sylabach, a nie na głóskach. Z kolei A. Jurek uważa, że metody nauki czytania oparte na dzieleniu i składaniu sylab są nieodpowiednie w odniesieniu do pisma opartego na systemie alfabetycznym, ponieważ w nim konieczne jest opanowanie relacji grafo-fonemowych<sup>16</sup>. Zdaniem B. Roćławskiego: „Do analizy i syntezy głóskowej przygotowujemy ćwicząc analizę i syntezę sylabową. (...) Pojęcie głóski wprowadzamy porównując sylaby w wyrazach: oko, Ala. Krótkie sylaby – o, A, składają się z jednego dźwięku. Takie niepodzielne dźwięki to głóski”<sup>17</sup>.

Łatwo zauważyć, że prezentowane tu opinie i oceny w kwestii tradycyjnych metod nauczania czytania są skrajnie odmienne, a zatem nauczyciel poszukujący wskazówek i wsparcia, np. w sytuacji szukania optymalnych metod nauki czytania dla swoich podopiecznych, może – wobec tej różnorodności – czuć się zagubiony.

Faktem jest też, że po pewnym czasie, w efekcie nabywania wprawy w dekodowaniu fonologicznym, widzimy tylko pierwszą literę, obrys wyrazu i jego długość – dekodujemy go całościowo. To właśnie spostrzeżenie dało prawdopodobnie początek idei czytania globalnego, kuszącej dla wielu rodziców i nauczycieli. Według J. Obera<sup>18</sup>, dziś wielu zwolenników tej metody, w różnych częściach świata, rezygnuje z niej ze względu na lawinowy wzrost trudności w czytaniu. Argumentując tę tezę, badacz podkreśla, że w dekodowaniu całościowym istotny jest kształt wyrazu i słów z nim sąsiadujących. Możliwych kombinacji jest nieskończona liczba, a zatem nawet jeśli zapamięta się obraz np. 100 słów, to nieskończoność minus 100 nadal równa się nieskończoność.

A jak do kwestii tu rozważanych odnoszą się nasi decydenci oświatowi? Wydaje się, że nie mają oni aż tak dużych wahań, bo przypisują uczenie się czytania albo sześciolatkom albo siedmiolatkom, zależnie od... opcji politycznej!

O wczesnym nauczaniu czytania decydują rodzice, ale efekty ich działań dotyczą również nauczycieli. Oto wypowiedź wychowawczynie przedszkola: „Niektórzy rodzice

<sup>14</sup> J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, dz. cyt., s. 28.

<sup>15</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków*, „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”, Warszawa 2006, s. 21.

<sup>16</sup> A. Jurek, *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów*, Gdańsk 2012, s. 176.

<sup>17</sup> B. Roćławski, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1986, s. 145.

<sup>18</sup> J. Ober, *Trudności w czytaniu. Część 1-6*. Akademyka Telewizja Naukowa ATVN, [http://www.flushyoutube.com/video/b5JAJ4xz\\_mo](http://www.flushyoutube.com/video/b5JAJ4xz_mo) (dostęp: 22.09.2013).

ambitnie próbują, ale skutek bywa różny. Ucząc, patrzą na dziecko przez pryzmat swoich szkolnych doświadczeń”. W zespole klasowym są potem dzieci uczące się czytania i uczniowie sprawnie już czytający, mogą też być dzieci zrażone, zniechęcone do pracy nad czytaniem. Z każdą z wymienionych grup uczniowskich pedagog musi pracować inaczej, i bywa to sporym wyzwaniem. Na przykład: dzieci powinny analizować jeden wspólny temat, ale z wykorzystaniem różnych tekstów (elementarzowych i literackich) i realizacją odmiennych – z punktu widzenia stopnia trudności – zadań. Koniecznością staje się animowanie pracy grupowej, co w klasie pierwszej dla większości uczniów jest jeszcze trudne. Ponadto praca w poziomach nie jest rozwiązaniem, z którego można stale korzystać, bo wyniki badań dotyczące jego efektywności wskazują, że korzystają z niego uczniowie zdolni, ale nie sprzyja on rozwojowi uczniów słabszych<sup>19</sup>.

O wyborze metod pracy dydaktycznej i wychowawczej w placówce oświatowej decyduje zawsze nauczyciel. On też ponosi odpowiedzialność za skutki dokonanych wyborów. Jednak wobec tak dużego zróżnicowania poglądów odnośnie do nauczania czytania, zrozumiałe jest zagubienie czy niepewność niektórych naszych nauczycieli. Wydaje mi się też, że wielu z nich próbuje uwolnić się, choćby częściowo, od odpowiedzialności, decydując się na pracę z wykorzystaniem podręcznika. Często jednak nie towarzyszy temu świadomość, że równocześnie z jego wyborem opowiadają się za jakąś koncepcją nauki czytania. (A tak na marginesie – czy mając narzucony podręcznik, też ponosi się odpowiedzialność?)

Warto w tym miejscu podkreślić, iż tworząc podręczniki, ich autorzy zawsze dokonują jakichś wyborów, przyjmują i odrzucają różne teorie, kreują nowe koncepcje i rozwiązania metodyczne. Rezultaty – podręczniki i metody nauki czytania – bywają różne, ale jeśli zostają dopuszczone do użytku szkolnego, wyznaczają kierunek działań wielu nauczycieli i bardzo wielu uczniów. Oto wypowiedź mamy siedmioletniej dziewczynki, po wywiadówce i nauczycielskiej instrukcji, jak w domu ćwiczyć zaległe umiejętności dziecięce: „Kto tak naprawdę ma uczyć dziecko, rodzic? Bo jeżeli tak, to po co są szkoły?”

Oczywiście są także dzieci, które same uczą się czytać, właściwie nie wiadomo, jak i kiedy. Efektem analizy takich przypadków jest dostrzeżenie przez badaczy następujących warunkujących je czynników: czytający rodzice, domowy księgozbiór, relacje czasu różnych aktywności, inteligencja wyrażająca się potrzebą poznawania. Tymczasem media donoszą, że 63% Polaków nie przeczytało w 2015 roku ani jednej książki, a 19% nie ma ani jednej książki w domu<sup>20</sup>. Jednak i tego typu stwierdzenia bywają kwestionowane. Albowiem w tym samym bowiem momencie, gdy niektórzy boją się nad spadkiem czytelnictwa w naszym kraju, inni zwracają uwagę na fakt, iż nigdy

<sup>19</sup> R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999.

<sup>20</sup> <http://www.tvn24.pl/kultura-styl,8/wyniki-badan-czytelnictwa-w-polsce,638128.html> (dostęp: 23.04.2016).



wcześniej nie czytaliśmy tyle, co dziś (oczywiście obie strony mają na uwadze różne rodzaje czytanych tekstów i różne rodzaje czytania).

W tym kontekście warto może wspomnieć o uczestnikach pewnego eksperymentu realizowanego na Uniwersytecie Stanforda, którzy zostali poddani badaniu rezonansem magnetycznym podczas lektury jednego rozdziału XVIII-wiecznego romansu<sup>21</sup>. Część tekstu mieli czytać dla przyjemności, część analitycznie (wiedzieli, że na tej podstawie będą później pisać esej). Okazało się, że w obu sytuacjach przepływ krwi w mózgu znacząco wzrósł, ale w różnych jego częściach. Czytanie analityczne, bardziej niż to dla przyjemności, aktywizowało części mózgu odpowiedzialne za koordynację złożonych funkcji poznawczych. Prowadząca badania N. Philips sugeruje, że oba sposoby czytania wykształcają w mózgu odrębne wzorce, znacznie bardziej złożone niż te, które kojarzylibyśmy po prostu z pracą i rozrywką. Ciekawe, jakie wzorce aktywuje wyszukiwanie gier w internecie, a jakie czytanie kolejnej fascynującej przygody ulubionego bohatera? Możliwości badań tego typu są coraz większe.

Podsumowując tę część rozważań, nie uzurpuję sobie prawa do rozstrzygnięcia żadnego z dylematów. Pragnę jedynie zwrócić uwagę na to, że osoby odpowiedzialne za nauczanie czytania – nauczyciele i rodzice – mają naprawdę niełatwe zadanie. Czytanie jest bowiem rzeczywiście wieloaspektowym i wysoce złożonym procesem, którego znaczenia we współczesnym świecie nie sposób nie doceniać. Jego istotą jest przetwarzanie tych informacji, które rozpoznamy w elementach językowych, zapisanych przy użyciu znaków graficznych.

## Dylematy towarzyszące nauczaniu pisania – jak i po co?

Ciekawe dyskusje toczą ze sobą w ostatnim czasie zwolennicy pisma odręcznego, kaligraficznego, z tymi, którzy za jedyne sensowne dziś narzędzie pisarskie uznają klawiaturę komputera, ipada czy iphona. Jedni twierdzą, że „zdolność pisania, której uczymy się w wieku sześciu lat, zaczyna być reliktem naszych czasów”<sup>22</sup>, a następne pokolenia zapomną, czym jest wkład do długopisu, bo „przecież Word nie wymaga jego użycia”. K. Czarczyńska przywołuje badania, które wykazały, że średni czas, jaki minął od kiedy dorośli respondenci ostatni raz napisali coś ręcznie, wyniósł 41 dni. Jedna trzecia z nich deklarowała nawet, że nie miała potrzeby ręcznego pisania od co najmniej 6 miesięcy<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> <http://m.krytykapolityczna.pl/artykuly/czytaj-dalej/20121114/jak-czyta-nasz-mozg> (dostęp: 14.11.2012).

<sup>22</sup> <http://kognitywnie.pl/pismo-reczne-madrosz-i-zaangazowanie/> (dostęp: 14.10.2013).

<sup>23</sup> K. Czarczyńska: *Pisanie ręczne zanika – pisma odręcznego używamy tylko kiedy musimy*; <http://gadzetomania.pl/5600,pisanie-reczne-zanika-pisma-odrecznego-uzywamy-tylko-kiedy-musimy> (dostęp: 17.11.2016).



Natomiast zwolennicy nauczania pisma kaligraficznego twierdzą, że to trening mózgu, w którym ostatnią rzeczą, jaka się liczy, jest samo pismo! Umiejętność pisania angażuje bowiem procesy percepcyjne (przypomnienie kształtu litery) i wymaga integracji wizualnej i motorycznej (niezbędnej dla wykonania adekwatnego ruchu ręki – uwzględniającego właściwy kształt, wielkość, połączenia i odstępy, nacisk na długopis, itp.). Uaktywnia też procesy kognitywne – np. myślenie i pamięć. Uważa się również, że pisanie (ale tylko ręczne) aktywuje w mózgu rozmaite ośrodki, których praca poprawia koncentrację, orientację przestrzenną, umiejętność rozwiązywania problemów, syntetyzowania danych i usprawnia proces uczenia się<sup>24</sup>.

Badania psychologów dowodzą, że im sprawniej notujemy z wykorzystaniem laptopa, tym mniej angażujemy do pracy nasz mózg, a w konsekwencji – tym płytsze jest przetwarzanie danych, które zapisujemy. Słabsza będzie także pamięć. Pisząc ręcznie – robimy to wolniej i nie dajemy rady zdążyć z zapisywaniem każdego usłyszanego słowa. Chcąc nie chcąc, musimy analizować to, co słyszymy, robić syntezę i dopiero takie streszczenie zapisywać. Wszystko to powoduje głębokie przetwarzanie informacji, a efekcie tegoż procesu – jej zapamiętywanie<sup>25</sup>.

W 2012 roku K. James z Indiana University prowadziła w trzech grupach nieumiejących czytać ani pisać dzieci następujące badania: jedna grupa miała przepisać litery na czystej kartce, druga napisać je po śladzie, trzecia miała do dyspozycji klawiaturę komputera. Badaczka obserwowała pracę ich mózgow w funkcjonalnym rezonansie magnetycznym. Urządzenie wykazało, że aktywny był lewy zakręt wrzecionowaty – część mózgu odpowiedzialna za rozpoznawanie twarzy oraz ich wyrazu emocjonalnego i specyficzne przetwarzanie informacji leksykalnej potrzebne przy czytaniu – zakręt czołowy dolny, w którym jest ośrodek ruchowy mowy oraz tylna kora ciemieniowa odpowiedzialna za orientację przestrzenną. Okazało się, że kiedy dzieci samodzielnie pisały na czystej kartce, w ich mózgow działało się najwięcej. W mózgow dzieci, które pisały po śladzie lub na klawiaturze – było dużo spokojniej i ciszej<sup>26</sup>.

W nauczaniu pisania panuje (większa niż przy czytaniu) zgoda w kwestii przydzielania tego zadania nauczycielom, wątpliwości dotyczą jednak tego, czy nadal uczyć pisma ręcznego, czy też może pisanie z użyciem klawiatury.

Proces kształtowania umiejętności pisania tradycyjnie zaleca się poprzedzać wyrobieniem gotowości do niej, obejmującym: rozwijanie orientacji przestrzennej, motoryki i koordynacji, działalność plastyczną i rozumienie pojęcia symbol. Dzieci wdrażane są już w przedszkolu do kreślenia elementów literopodobnych, w klasach I–III

<sup>24</sup> O. Woźniak, *Laptop wyłącza mózg, czyli co tracimy porzucając ręczne pisanie*. [http://wyborcza.pl/1,75400,16139130,Laptop\\_wylacza\\_mozg\\_czyli\\_co\\_tracimy\\_porzucajac.html?disableRedirects=true](http://wyborcza.pl/1,75400,16139130,Laptop_wylacza_mozg_czyli_co_tracimy_porzucajac.html?disableRedirects=true) (dostęp: 11.06.2014).

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże.

do opanowania kaligraficznych wzorców wszystkich liter, budowania z nich wyrazów, zdań i tekstów, a w kolejnych latach edukacji – do precyzyjnego (a czasem też pięknego) wyrażania własnych myśli i emocji w formułowanych wypowiedziach pisemnych.

I w tym miejscu pojawia się kolejny dylemat: czy rzeczywiście jest to jedyna i najlepsza droga do opanowania umiejętności pisania. W ostatnim czasie coraz więcej pedagogów krytykuje bowiem pokutujący w naszej edukacji kult poprawności techniczno-ortograficznej, który jest swoistą blokadą w nauczaniu pisania. D. Klus-Stańska i M. Nowicka piszą: „Nadmierna koncentracja na piśmie jako graficznym zapisie jest dysfunkcjonalna wobec pisania jako ekspresji własnych myśli”<sup>27</sup>. Dotychczasowemu podejściu (zwanemu lingwistycznym) przeciwstawiają wspomniane autorki tzw. podejście psychologiczne. W nim akcentuje się trzy ważne aspekty nauki pisania, trzy równoległe typy działań: techniczny (obejmujący dekodowanie dźwięków mowy i zamianę ich na znaki graficzne, np. własne myśli – na obrazki); formalny (koncentrujący się na umiejętności redagowania wypowiedzi pisemnych zgodnych z kulturową konwencją i przyjętym modelem, np. strukturą, jasnością, trafnością leksykalną, oraz pragmatyczno-twórczy (zawierający ostateczny sens pisania – wyrażam siebie, swoje myśli, emocje, oddziałuję na innych)<sup>28</sup>.

Prezentowany sposób myślenia ilustrować mogą przykłady kreowania przez dzieci własnego pisma obrazkowego, wykorzystywania dorosłych w roli narzędzia pisarskiego notującego ważne dla dziecka kwestie, czy wreszcie – akceptowania nawet błędnych ortograficznie czy stylistycznie zapisów, zawierających ważne dla dziecięcego autora lub odbiorcy treści.

Uważam, że nauczając pisania, warto też zadać sobie pytanie: pod którym z aforyzmów podpiszą się kiedyś moi uczniowie: „Nie jestem dobrym pisarzem, jestem dobrym przepisywaczem”, lub: „Jeżeli pisanie wydaje się trudne, to dlatego że jest trudne. Jest jedną z najtrudniejszych rzeczy jakie robią ludzie”; a może: „... piszemy nie palcami, lecz całą swą osobą. Nerw, który zawiaduje piórem, okręca się wokół każdego włókna naszej istoty, przewleka przez serce, przenika wątrobę”.

## Zakończenie

W minionych siedmiu latach nasi decydenci oświatowi, w temacie nauki czytania i pisania zajmowali się głównie przesuwaniem początkowego etapu nauki tych umiejętności z wychowania przedszkolnego do edukacji wczesnoszkolnej i z powrotem (obok oczywiście ekspresowego pisania rządowych podręczników). Aktualna (z 17 czerwca 2016 r.) *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych*

<sup>27</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 49.

<sup>28</sup> Tamże, s. 46-47.

*form wychowania przedszkolnego* stanowi, że: „Dziecko kończące wychowanie przedszkolne (...) zna drukowane małe i wielkie litery (z wyłączeniem dwuznaków, zmiękczeń i liter oznaczających w języku polskim samogłoski nosowe)”. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że w myśl tego zapisu dziecko sześciolatnie pozna w przedszkolu dwa oznaczenia głoski u-ó, ale tylko jedno oznaczenie głoski h (bez ch) i jedno głoski ż (bez rz). Zapisy aktualnej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* dla pierwszego etapu edukacyjnego: klas I–III edukacji wczesnoszkolnej zakładają: „rozwijanie u dziecka umiejętności czytania i wyposażenie w umiejętność pisania”. (A może dałoby się wyposażać nas ludzi w umiejętność latania...). Uczeń kończący edukację ma oczywiście znać wszystkie litery.

Pamiętam, że kiedy prof. M. Cackowska interpretowała ideę kształcenia zintegrowanego, postulowała między innymi, by trwało ono cztery lata i obejmowało dzieci 6-, 7-, 8- i 9-letnie. W argumentacji zwracała uwagę na konieczność wyeliminowania powtarzania wprowadzenia liter w zerówce i klasie I. Ubolewam nad faktem pomijania tych propozycji przez MEN.

Uważam, że rozdzielenie w czasie nauki czytania i pisania rzeczywiście spowoduje konieczność dwukrotnego animowania sytuacji zapoznawania dzieci z literami. Za pierwszym razem uwaga ma być bowiem skoncentrowana na znakach literowych drukowanych (w przedszkolnej zerówce), za drugim (w klasie I) – na wzorach liter pisanych. Nie jestem przekonana do takiego rozwiązania. Opowiadam się raczej za wolniejszym tempem wprowadzania liter i równoległą nauką czytania i pisania, oraz za objęciem tym procesem dzieci sześciolatnich. Istotna jest dla mnie również osoba nauczyciela, czyli kogoś, kto idzie z dziećmi przez cały początkowy etap nauki. Towarzyszy im i przy pojedynczych znakach literowych, i przy dwuznakach, przy samogłoskach a, o... i przy ą, ę. Tworzy okazje do dziecięcych odkryć – że znaki u-ó używane są do zapisu tej samej głoski, podobnie jak ż-rz, h-ch. Zgodnie z nowymi regulacjami części tych informacji będzie nauczał pedagog przedszkolny, a części – wczesnoszkolny.

W ostatnich latach politycy zafundowali nauczycielom wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej cały ciąg zmian. Czy aby na pewno dobrych zmian – czyli w kontekście przedstawionych tu rozważań – ułatwiających rozstrzygnięcie ciągle poszerzającego się spektrum dylematów odnośnie do nauczania czytania i pisania?

## Bibliografia

- Cieszyńska J., *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Czarczyńska K., *Pisanie ręczne zanika – pisma odręcznego używamy tylko kiedy musimy*, <http://gadzetomania.pl/5600,pisanie-reczne-zanika-pisma-odrecznego-uzywamy-tylko-kiedy-musimy> (dostęp: 17.11.2016).

- Czerska A., *Dlaczego szkoła nie uczy czytać?* <http://cudownedziecko.pl/dlaczego-szkola-nie-uczy-czytac/> (dostęp: 09.09.2015).
- Czerska A., *Czytanie dla rozwoju. Wczesnodziecięca nauka czytania metodą Cudowne Dziecko*, Wydawnictwo Instytutu Rozwoju Małego Dziecka, Warszawa 2016.
- Domann G. i J., *Jak nauczyć małe dziecko czytać? Cicha rewolucja*, Wydawnictwo Excalibur, Bydgoszcz 1992.
- Fisher R., *Uczymy jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
- <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,394682,ekspert-mozg-pracuje-tak-samo-przy-czytaniu-ebookow-i-zwyklych-ksiazek.html> (25.04.2013).
- <http://www.tvn24.pl/kultura-styl,8/wyniki-badan-czytelnictwa-w-polsce,638128.html> (dostęp: 23.04.2016).
- <http://m.krytykapolityczna.pl/artykuly/czytaj-dalej/20121114/jak-czyta-nasz-mozg> (dostęp: 14.11.2012).
- <http://kognitywnie.pl/pismo-reczne-madrosz-i-zaangazowanie/> (dostęp: 14.10.2013).
- Jurek A., *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2012.
- Kalembka J., *O co chodzi z tym czytaniem?* Blog psychologiczny: <http://www.edukowisko.pl/?p=361> (dostęp: 17.11.2016)
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków*, „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”. Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Nowicka M., *Szkoła nie uczy czytać*. <http://www.godmother.pl/blog/szkola-nie-uczy-czytac/> (dostęp: 29.01.2013).
- Ober J., *Trudności w czytaniu. Część 1-6*. [http://www.flushyoutube.com/video/b5JAJ4xz\\_mo](http://www.flushyoutube.com/video/b5JAJ4xz_mo) (dostęp: 29.01.2013).
- Roślowski B., *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1986.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Woźniak O., *Laptop wyłącza mózg, czyli co tracimy porzucając ręczne pisanie*, [http://wyborcza.pl/1,75400,16139130,Laptop\\_wylacza\\_mozg\\_czyli\\_co\\_tracimy\\_porzucajac.html?disableRedirects=true](http://wyborcza.pl/1,75400,16139130,Laptop_wylacza_mozg_czyli_co_tracimy_porzucajac.html?disableRedirects=true) (dostęp: 11.06.2014).

## ADRES DO KORESPONDENCJI

### ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Bożena Pawlak  
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
e-mail: bozena\_pawlak@op.pl