

# Konwencje opisu wymowy w podręcznikach szkolnych do nauczania języka polskiego, czeskiego i słowackiego

*Elżbieta AWRAMIUK*

*Jana VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ*

*Ludmila LIPTÁKOVÁ*

## **Streszczenie**

Świadomość fonologiczna stanowi istotny składnik kompetencji nadawczych i odbiorczych zarówno w zakresie komunikacji pisemnej (czytanie i pisanie), jak i w zakresie komunikacji za pośrednictwem języka mówionego (mówienie i słuchanie). Jednym ze sposobów rozwijania świadomości fonologicznej jest sygnalizowanie formy dźwiękowej za pomocą symboli graficznych. W materiałach dydaktycznych zwykle używa się mniej skonwencjonalizowanych niż transkrypcja fonetyczna sposobów sygnalizowania formy dźwiękowej różnych jednostek języka. Celem artykułu jest przedstawienie konwencji opisu wymowy w wybranych polskich, czeskich i słowackich podręcznikach ze szkoły podstawowej do klas czwartej, piątej i szóstej. Przeprowadzona analiza dowodzi, że sposób podawania informacji o wymowie odbywa się za pomocą reprezentacji ortograficznej lub pod dużym jej wpływem, co wyraźnie prowadzi do budowania w uczniach przekonania, że forma pisemna języka jest podstawowa, a forma mówiona stanowi jej pochodną. Autorzy podręczników sygnalizują formę dźwiękową słów w sposób niesystematyczny, niekonsekwentnie, ale także niekiedy błędnie. W zakończeniu formułujemy pewne postulaty dotyczące efektywnego rozwijania świadomości fonologicznej uczniów w szkole podstawowej.

**Słowa kluczowe:** szkoła podstawowa, analiza podręczników, świadomość fonologiczna, zapis wymowy

## 1. Wprowadzenie<sup>1</sup>

Dzieci rozpoczynające naukę w szkole bez wysiłku posługują się w mowie językiem ojczystym, więc głównym celem edukacyjnym staje się nabywanie języka pisanego. Z czasem uczniowie tracą naturalną wrażliwość na rzeczywistość dźwiękową własnego języka i postrzegają dźwięki mowy poprzez pisownię. Kształcenie świadomości fonologicznej, rozumianej – najogólniej – jako zdolność do analizowania aspektów słuchowych języka mówionego, jest jednak niezwykle ważne zarówno dla kompetencji w zakresie komunikacji pisemnej (czytanie i pisanie), jak i kompetencji w zakresie języka mówionego (mówienie i słuchanie) (por. Krasowicz-Kupis & Awramiuk, 2017; Liptáková et al., 2015; Richardson & Nieminen, 2017).

W początkowej nauce czytania i pisania w językach posługujących się pismem alfabetycznym dzieci muszą zrozumieć, w jaki sposób system pisemny odnosi się do naturalnie przyswojonego języka mówionego, innymi słowy – w jaki sposób fonologiczna struktura języka jest symbolizowana w tekście pisanym. Na późniejszych etapach nauczania na dźwiękową stronę języka zwykle zwraca się uwagę przy nauczaniu pisowni oraz norm ortofonicznych, przy głośnym czytaniu, recytacji i interpretacji głosowej tekstu mówionego, a także przy analizie fonetycznych środków ekspresji artystycznej. Rzadziej dostrzega się, że świadomość fonologiczna wpływa także na odpowiednie różnicowanie fonetycznych środków stylistycznych podczas mówienia. Obserwacja cech segmentalnych i suprasegmentalnych mowy pomaga w rozwijaniu umiejętności rozpoznawania intencji rozmówcy oraz wyrażania intencji własnych, a także służy doskonaleniu dykcji i operowania głosem. Wszystko to sprawia, że refleksja nad dźwiękami mowy, relacją między mową a pismem oraz prozodią stanowi istotny element rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych.

Istnieje wiele sposobów rozwijania świadomości fonologicznej, a jednym z nich jest sygnalizowanie formy dźwiękowej za pomocą symboli graficznych. Rolą wyrazu zapisanego ortograficznie jest umożliwienie dotarcia za pośrednictwem formy graficznej do tego wyrazu jako części leksykonu w umyśle. W sytuacji, kiedy chodzi o zwrócenie uwagi na ulotne dźwięki, możliwość ich zapisu przybiera formę transkrypcji fonetycznej (jeśli do

---

1 Artykuł stanowi znacznie zmodyfikowaną i poszerzoną wersję publikacji w języku czeskim (por. Vlčková-Mejvaldová, Liptáková, & Awramiuk, 2020). Analizowany materiał językowy został również wykorzystany w artykule Awramiuk, Vlčková-Mejvaldová, & Liptáková (w przygotowaniu), w którym jednak zaprezentowano jego inne ujęcie.

zapisu dźwięków służy specjalistyczny zestaw symboli – alfabet fonetyczny, taki jak międzynarodowy alfabet fonetyczny IPA lub alfabet sławistyczny) lub pseudotranskrypcji (jeśli do zapisu wymowy używa się standardowego alfabetu). W materiałach dydaktycznych, szczególnie tych adresowanych do odbiorcy bez przygotowania fonetycznego, zwykle używa się tego drugiego sposobu notacji, czyli uproszczonej transkrypcji. Nie jest to transkrypcja fonetyczna w swoim ścisłym znaczeniu, gdyż taka – niezależnie od tego, czy to IPA (*Handbook of the IPA*, 1999), czy jej słowiańska wersja (np. Krčmová, 2012–2018; Ostaszewska & Tambor, 2000) – mają ustalone reguły. Pseudotranskrypcja bazuje na konkretnym systemie graficznym danego języka, ale w odmienny sposób ustala relacje między grafemem a fonemem, przypisując w miarę możliwości jednemu znakowi graficznemu wartość fonetyczną jednego dźwięku, np. głoska [š] (w IPA [ʃ]) w polskiej ortografii może być reprezentowana przez grafemy: sz (*szafa*), rz (*trzy*) oraz ź (*też*), ale dla natywnych użytkowników języka jej najprostszą i najbardziej oczywistą reprezentacją jest grafem sz, czyli w zapisie półfonetycznym bazującym na polskiej ortografii wyrazy *trzy* i *też* zostaną zapisane jako *tszy* i *tesz*. Taką uproszczoną transkrypcję fonetyczną w polskiej literaturze nazywa się pisownią półfonetyczną (por. Dunaj, 2006; Mróz, 2016), a w literaturze anglojęzycznej – *respelling* (Heselwood, 2013, s. 28).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie konwencji opisu wymowy w wybranych polskich, czeskich i słowackich podręcznikach ze szkoły podstawowej do klas czwartej, piątej i szóstej. Skoncentrowaliśmy się na tym, w jaki sposób i przy jakich okazjach sygnalizuje się w nich dźwiękową formę słów. Zastosowaliśmy metodę jakościowej analizy treści (por. Gavora, 2015). Po krótkiej charakterystyce analizowanych podręczników omawiamy konteksty i funkcje dydaktyczne sposobów sygnalizowania w nich formy dźwiękowej różnych jednostek języka. W kolejnej sekcji komentujemy dostrzeżone podczas analizy miejsca dyskusyjne, a w zakończeniu formułujemy pewne postulaty dotyczące efektywnego rozwijania świadomości fonologicznej (i szerzej – językowej) uczniów w szkole podstawowej.

## 2. Badany materiał

Polska, Czechy i Słowacja to kraje sąsiadujące, które łączy m.in. wytężona praca nad kształtem edukacji w języku ojczystym po upadku żelaznej kurtyny (por. Pieniżek & Štěpáník, 2016, red.). Wszystkie analizowane

podręczniki zostały dopuszczone do użytku szkolnego przez odpowiednie instytucje, choć sytuacja na rynku wydawniczym w trzech omawianych krajach nieco się różni. Analizie poddałyśmy dwie serie (każda składająca się z trzech podręczników) popularne w Polsce i Czechach oraz podręczniki aktualnie realizowane w słowackich szkołach wraz z jedną serią starszą. Kształcenie podstawowe na Słowacji kończy się na czwartym roku. Związek między poziomem podstawowym a średnim w programach edukacyjnych dla języka słowackiego jest wskazany tylko ogólnie, a do każdego etapu przeznaczone są oddzielne podręczniki. Z tego powodu nie jest możliwe prześledzenie słowackich podręczników jednej serii do klas czwartej, piątej i szóstej.

W Polsce na początku lat 90. zlikwidowano monopol państwowy na publikację podręczników i obecnie są one wydawane przez komercyjne wydawnictwa. Formalnie wszystkie szkolne podręczniki są zatwierdzane do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) na podstawie recenzji specjalistów. Nauczyciele mają dużą wolność w wyborze podręczników, które są traktowane jako rodzaj autorskiej koncepcji nauczania, zmierzającej do uzyskania określonych przez podstawę programową efektów kształcenia. Do analizy wybrałyśmy dwie popularne serie podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego w klasach IV-VI: *Między nami* Gdańskiego Towarzystwa Oświatowego (MN4, MN5, MN6) oraz *Teraz polski!* wydawnictwa Nowa Era (TP4, TP5, TP6). Analizowane podręczniki ukazały się w latach 2013-2018.

W Czechach wybór podręczników także jest duży. Istnieje co najmniej sześciu wydawców, którzy publikują podręczniki w języku czeskim. Podręcznik musi jednak być zgodny z ramowym programem edukacyjnym dla edukacji podstawowej (RVP, 2017, online), co potwierdza klauzula przyznana przez Ministerstwo ds. Młodzieży, Edukacji i Sportu. Do analizy wybrałyśmy dwie serie podręczników do nauczania języka czeskiego w klasach IV-VI: serię Státního pedagogického nakladatelství (SPN4, SPN5, SPN6) i serię wydawnictwa Fraus (Fraus4, Fraus5, Fraus6). To dwa największe wydawnictwa zajmujące się publikowaniem materiałów dydaktycznych. Na podstawie naszych obserwacji dotyczących nauczania w szkołach podstawowych możemy stwierdzić, że są one również najczęściej stosowane.

Rynek podręczników na Słowacji nie jest otwarty, więc oferta pozostaje ograniczona. Państwo dotuje tylko serię podręczników wybranych przez Ministerstwo Edukacji. Przeanalizowałyśmy dwie obecnie funkcjonujące w szkołach serie podręczników dla czwartej klasy szkół podstawowych: dotowany przez państwo podręcznik AITEC (4A) i podręcznik TAKTIK (4T).

W momencie podjęcia badań w klasach piątych i szóstych w słowackiej szkole używano jednej serii podręczników Slovenského pedagogického nakladateľství (5S, 6S) z 2015 roku, więc sięgnęliśmy po starszy podręcznik wydany przez Orbis Pictus Istropolitana – do piątej klasy z lat 1997-1998 (5O1, 5O2) oraz do szóstej klasy z lat 2001-2002 (6O1, 6O2).

Zestawienie wszystkich analizowanych podręczników zawiera tabela 1. Pełna informacja bibliograficzna została podana na końcu artykułu.

**Tabela 1. Analizowane podręczniki**

Podręcznik	Tytuł	Wydawnictwo	Symbol
Polska	<i>Między nami. Język polski 4</i>	Gdańskie Towarzystwo Oświatowe	MN4
	<i>Między nami. Język polski 5</i>		MN5
	<i>Między nami. Język polski 6</i>		MN6
	<i>Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej</i>	Nowa Era	TP4
	<i>Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej</i>		TP5
	<i>Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej</i>		TP6
Czechy	<i>Český jazyk 4 pro základní školy</i>	Státní pedagogické nakladatelství	SPN4
	<i>Český jazyk 5 pro základní školy</i>		SPN5
	<i>Český jazyk 6 pro základní školy</i>		SPN6

Podręcznik	Tytuł	Wydawnictwo	Symbol
Czechy	<i>Český jazyk pro 4. ročník základní školy</i>	Nakladatelství Fraus	Fraus4
	<i>Český jazyk pro 5. ročník základní školy</i>		Fraus5
	<i>Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia</i>		Fraus6
Słowacja	<i>Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl – učebnica</i>	AITEC	4A
	<i>Slovenský jazyk 4 (Nezábudka). Učebnica pre 4 ročník základných škôl</i>	TAKTIK	4T
	<i>Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl</i>	SPN – Mladé letá	5S
	<i>Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. Učebnica I</i>	Orbis Pictus Istropolitana	5O1
	<i>Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. Učebnica II</i>		5O2
	<i>Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl</i>	Slovenské pedagogické nakladateľstvo	6S
	<i>Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Učebnica I</i>	Orbis Pictus Istropolitana	6O1
<i>Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Učebnica II</i>		6O2	

### 3. Konteksty i funkcje dydaktyczne sygnalizowania formy dźwiękowej

Wszystkie analizowane podręczniki muszą realizować wskazania dokumentów ogólniejszych, obligatoryjnych dla całego systemu edukacyjnego w danym kraju. Bez względu na to, w której klasie i w jakim zakresie takie zapisy dotyczące nauczania fonetyki znajdują się w podstawach

programowych, we wszystkich podręcznikach można znaleźć przykłady zapoznania uczniów z zapisem wymowy. W analizowanych materiałach dydaktycznych forma dźwiękowa jest sygnalizowana w dwóch rodzajach przypadków: (1) jako podstawowy obiekt zainteresowania przy realizacji treści programowych z zakresu fonetyki oraz (2) jako informacja towarzysząca lub okazjonalna. W pierwszym przypadku zwracanie uwagi na stronę dźwiękową stanowi przedmiot i środek interpretacji, a w drugim – służy przede wszystkim odtworzeniu formy brzmieniowej konkretnej jednostki leksykalnej.

### 3.1. Forma dźwiękowa jako podstawowy obiekt zainteresowania

Zakres treści z zakresu fonetyki zależy od zapisów programowych i przy oczywistych różnicach wynikających ze specyfiki cech lingwistycznych trzech języków można stwierdzić, że cechą wspólną analizowanych podręczników jest zwracanie uwagi na formę dźwiękową przy nauce poprawnej pisowni.

#### Podręczniki polskie

Zgodnie z polską podstawą programową uczeń klas IV-VI powinien wykorzystywać wiedzę z zakresu relacji między mową a pismem przy opanowywaniu poprawnej pisowni polskiej. Przykładowo podaje się wymowę pewnych morfemów, aby wyjaśnić ich postać ortograficzną, por. „Jeśli w 3. osobie czasu przeszłego wymawiamy zakończenie [-oł], zapisujemy je zawsze jako -ął. Przykłady: zdjął, płynął.” (TP5, s. 30). Przy wymaganiach szczegółowych w zakresie kształcenia językowego pojawiają się uwagi na temat rozumienia przez ucznia pojęć: głoska, litera, sylaba, akcent, znajomości i stosowania reguł akcentowania wyrazów oraz intonacji poprawnej ze względu na cel wypowiedzi (Podstawa, 2017, s. 63).

Obie serie analizowanych podręczników wprowadzają wszystkie pojęcia wymagane przez podstawę programową, każdy też wychodzi poza zakres minimum (por. Awramiuk, 2018). Choć wprowadzone pojęcia są poprawnie zdefiniowane (np. spółgłoska i samogłoska definiowane są jako typy głosek), to analiza sposobu funkcjonowania tych terminów w kontekście (np. w podręcznikowych tekstach, poleceniach lub ćwiczeniach) pozwala dostrzec pewne znaczeniowe przesunięcie: samogłoską i spółgłoską

nazywa się także litery. Przykładowo, pisząc o wyrazie *krzew*, autorzy podręcznika uznają, że *rz* to spółgłoska dźwięczna (MN5, s. 297), choć w wyrazie *krzew* nie ma spółgłosek dźwięcznych, tylko są litery *rz*, które w typowych sytuacjach odpowiadają spółgłosce dźwięcznej. W innym miejscu autorzy mówią o samogłoskach nosowych *ɛ* i *ɔ* w wyrazach *wziął*, *wzięła* (MN6, s. 190), choć w analizowanych wyrazach występują samogłoski [o] i [e] zapisywane literami *ɛ* i *ɔ*. Utożsamianie spółgłoski lub samogłoski z literą wynika z mieszania płaszczyzny mowy i pisma i dzieje się niejako w ukryciu. Niewłaściwy sposób operowania pojęciami ma jednak znacznie większe znaczenie dla ich kształtowania niż poprawne definicje.

Obie analizowane serie podręczników zawierają informacje i ćwiczenia, których celem jest zwrócenie uwagi na formę dźwiękową jednostki oraz na relacje ogólne między wymową a zapisem przy opanowywaniu poprawnej pisowni (np. MN4, s. 19; TP4, s. 60, 116, 231). Podręcznik *Między nami* (MN5, s. 345-346) zawiera dział *Warsztat aktora*, który podaje informacje dotyczące poprawnej i starannej wymowy, a także rozwija umiejętność korzystania ze słowników. Analizowane przykłady (także w podręczniku *Teraz polski!*) dotyczą ubezdźwięcznienia spółgłoski właściwej w wygłosie absolutnym (np. *już* [jusz]), fonetycznej realizacji liter *ɛ*, *ɔ* w różnych kontekstach (np. *idę* [ide]), wewnątrzwyrazowych asymilacji grup spółgłoskowych (np. *sześćset* [sześset] lub potocznie [szejset]) i realizacji dźwięczności na granicy wyrazów (np. *kosz żyta* [koż żyta]). W podręczniku *Teraz polski!* znajduje się fragment poświęcony omówieniu wariantywnej pisowni zasymilowanych wyrazów obcego pochodzenia (TP6, s. 304).

Prezentacja sposobu wymowy w serii *Teraz polski!* pojawia się w nawiasach kwadratowych, ale dotyczy to przede wszystkim wyrazów lub morfemów. Zapis pojedynczych głosek podawany jest niekonsekwentnie: albo w nawiasach kwadratowych (por. TP5, s. 203), albo nie różni się od zapisu liter (por. TP4, s. 60, 231). W serii MN w partiach wprowadzających informacje fonetyczne wprost (w sposób wykładowy) zapis dźwięków jest jeszcze bardziej zróżnicowany: nie różni się od zapisu liter (por. MN4, s. 19; MN5, s. 340), jest podawany bez nawiasów, po słowie „czytaj” (por. MN5, s. 345) lub w nawiasach kwadratowych (por. MN5, s. 346). W obu seriach autorzy stosują pisownię półfonetyczną, wykorzystującą znaki ortograficzne języka polskiego. Funkcjonalnym rozwiązaniem jest używanie łącznika do zasygnalizowania nietypowej realizacji dźwiękowej polskich dwuznaków, np. *Drzazga* – czytaj: D-żazga (MN5, s. 345), choć nie jest to rozwiązanie



stosowane konsekwentnie, por. *jacuzzi* – czyt. dżakuzi (MN5, s. 283), w którym zgodnie z zasadami czytania po polsku ostatnie dwa segmenty dziecko może przeczytać /żi/, a nie – jak powinno – /z-i/.

Polskie podręczniki zwracają uwagę tylko na nietypowy akcent w słowach rodzimych (MN5, s. 247), co jest naturalne: akcent w języku polskim zasadniczo pada na przedostatnią sylabę i w wyrazach, w których jest regularny nie ma potrzeby go sygnalizować. Akcentualizacji w polszczyźnie poświęcone są pewne fragmenty wykładu w podręcznikach do klas piątej i szóstej obu serii. Sylaba akcentowana jest zaznaczona w zapisie ortograficznym podkreśleniem lub pogrubioną czcionką (np. *fizyka*, **fizyka**). W polskiej podstawie programowej pojawiają się uwagi na temat stosowania reguł poprawnej intonacji ze względu na cel wypowiedzi (Podstawa, 2017, s. 63). W analizowanych podręcznikach do klasy piątej wprowadza się pojęcie intonacji i podstawowe informacje na jej temat.

### Podręczniki czeskie

W czeskich podręcznikach zapis formy dźwiękowej, która stanowi podstawę interpretacji i ćwiczeń, pojawia się w tekstach ilustrujących różne zjawiska, takie jak pisanie słów obcego pochodzenia, słowotwórstwo czy oddzielne wyjaśnienia dotyczące fonicznych cech języka.

Podczas sygnalizowania formy dźwiękowej autorzy obu serii badanych czeskich podręczników opierają się na pisowni określonych słów i wyrażań. Najczęściej odwołania do wymowy w kontekście ortografii dotyczą palatalizacji [d], [t], [n] przed znakiem *i* oraz użycia grafemów *ě* i *y*. W zakresie interpretacji pisowni grup wymawianych [bje, pje, vje] ta metoda notacji (pisownia półfonetyczna na bazie alfabetu czeskiego) stosowana jest tylko w podręcznikach SPN do piątej klasy (SPN5, s. 39). Sygnalizowanie wymowy przez standardową pisownię w wielu przypadkach oddala od prawdziwych dźwięków. Przykładem są wyrazy *skateboard*, *Garfield*, przy których wymowie w wygłosie pojawia się spółgłoska bezdźwięczna [skejd-bort], [garfílt], choć dźwięczna spółgłoska sygnalizowana w ortografii występuje w formach deklinacyjnych obu słów. Z kolei zapis półfonetyczny pozbawiony wyróżników typograficznych, jak np. *Garfílt* czy *garfílt*, prowadzi do mieszania płaszczyzny opisu mowy i pisma, a tym samym może przyczyniać się do powstawania błędów ortograficznych.

Zgodnie z czeską podstawą programową (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*) w czwartym roku nauczania dominującą motywacją do korzystania z zapisu wymowy jest wzmocnienie postrzegania przez ucznia związku między wymową a pisownią. W ramach tego zadania sygnalizowanie formy dźwiękowej pojawia się tylko w podręcznikach wydawnictwa Fraus, w podręcznikach drugiej serii zagadnienia ortograficzne są omawiane bez odniesienia do formy dźwiękowej. W podręczniku wydawnictwa SPN forma dźwiękowa jest wskazana tylko w kontekście omawiania pisowni wyrazów obcych (SPN4, s. 39 i nast.). Sposób notowania wymowy opiera się na czeskiej ortografii, dlatego w podręczniku zauważa się, że sylaby *di*, *ti*, *ni* są wymawiane [dy, ty, ny]. W tym przypadku trzy sylaby z różnych słów (*diskrétní – motivace – mechanický*) są zapisane w jednym nawiasie kwadratowym, tak jakby następowały po sobie (w całej serii SPN nawiasy kwadratowe są stosowane bardzo niesystematycznie). Wymowa słów obcych nie zawsze jest jednak sygnalizowana (np. SPN4, s. 192). Nie wykorzystuje się także okazji do interpretacji pisemnej formy słów obcych w dziale *Všimněte si pravopisu slov přejatých z cizích jazyků* (SPN4, s. 17). Przy okazji refleksji morfologicznych sygnalizuje się wariantywną wymowę: *dětský* [dětský] i [decký], *lidský* [litský] i [lický], *většina* [vjetšina] i [vječina], ale czyni się to niekonsekwentnie: z jednej strony autorzy podręcznika stosują zasadę oddawania jednego dźwięku jednym grafemem, z drugiej – zachowują pisownię *y*, *ý* po twardych spółgłoskach. Nawet tam, gdzie kluczowym zadaniem jest ćwiczenie pisowni słów homofonicznych nie sygnalizuje się formy dźwiękowej słów.

W szóstej klasie konieczność refleksji nad głoskami wynika z podstawy programowej, w której oczekiwane efekty kształcenia dotyczą m.in. dźwiękowej strony języka: uczeń powinien poprawnie wymówić czeskie i powszechnie używane słowa obce z naciskiem na zgodną z normą ortoepiczną wymowę literacką i poprawną melodię zdań. Aby zasygnalizować wymowę głoski [i] (zgodnie z IPA) w dialekcie śląskim, w słowie *musíme* użyto znaku *y* – [musyme] (SPN6). Poprzez odchylenie od standardowej pisowni zwraca się uwagę ucznia na nietypowy sposób realizacji fonetycznej danej litery samogłoskowej. Natomiast w słowie *banany* znak *y* traci funkcję sygnalizacyjną, ponieważ występuje w standardowej pisowni. Nie jest zatem jasne, czy w danym słowie jest to sygnał zmiany jakości elementu wokalicznego w porównaniu z wymową ogólną, czy sygnał utrzymania wymowy standardowej, tj. twardej wymowy poprzedniej spółgłoski.

W dwóch przypadkach sygnalizowana jest regionalna (występująca we wschodniej części terytorium czeskojęzycznego, szczególnie na Morawach) asymilacja międzywyrazowa, zachodząca przed spółgłoską półotwartą<sup>2</sup>: *policajd vyskoći, ochutnad je* (w ortografii: *policajt vyskoći, ochutnat je*) – ponownie tylko z graficznym wskazaniem obserwowanego zjawiska (*d* zamiast *t* w wygłosie pierwszego wyrazu, co jest charakterystyczne dla wymowy regionalnej), podczas gdy reszta wyrazu pozostaje zgodna ze standardową pisownią i nie oddaje wymowy (por. realizację fonetyczną *y* w wyrazie *vyskoći* – [viskoći]).

Zgodnie z programem nauczania dzieci w klasie szóstej wracają do tego, czego już nauczyły się w zakresie pisowni. Powtórzeniu podlega zwłaszcza dostrzeganie różnic w dźwięczności między grafemami i głoskami, które reprezentują. Ilustruje się regresywne upodobnienia pod względem dźwięczności, np. *rybka* – bk [pk], *zpívat* – zp [sp], lub utratę dźwięczności na końcu słowa, np. *hrad* [hrat]. Część ćwiczeń poświęcona jest kwestii poprawnej wymowy podwójnych spółgłosek, ale forma dźwiękowa nie jest w tym przypadku sygnalizowana graficznie.

Wyrażenia homofoniczne omawiane są w perspektywie opanowania i utrwalenia pisowni, bez odniesienia do poziomu dźwiękowego czy morfologicznego (np. *oběti/objetí*).

W interpretacji słów pochodnych lub prefiksów *s-* i *z-* forma dźwiękowa w ogóle nie jest sygnalizowana, chociaż powstają w tych wypadkach wieloelementowe grupy spółgłoskowe, których wymowa może różnić się od formy zapisanej. O wymowie nie mówi się także w kontekście stopniowania przymiotników i przysłówków, w których tworzone są grupy *-šš-*, *-žž-* i inne. Uczniowie nie są zatem pouczani o prawidłowej wymowie grup spółgłoskowych ani ostrzegani przed możliwymi odchyleniami od wymowy ortoepicznej.

Podręcznik do szóstej klasy wydawnictwa Fraus także zawiera instrukcje dotyczące wymowy. Sygnalizowanie formy dźwiękowej służy zilustrowaniu upodobnień w słowach *kresba, zpívat*. Dźwięczne odpowiedniki

---

2 Głoska [v] w języku czeskim zajmuje nieco inną pozycję niż w polszczyźnie. Podlega ona ubezdźwięcznieniu w wygłosie (por. *lov* [lof], *v tom* [ftom]), ale nie powoduje udźwięcznienia głoski poprzedzającej w fonetyce międzywyrazowej, zachowując się jak półsamogłoska. W omawianych przykładach wymowa ortoepiczna (i jednocześnie rozpowszechniona na całym terytorium, z wyjątkiem Moraw) to [policajt viskoći] i [oxutnat je]. W dialektach morawskich dźwięczność podlega upodobnieniu przed spółgłoskami półotwartymi, a także przed [v], które w tym kontekście jest wyjątkowe, regionalna wymowa brzmi zatem [policajd viskoći] i [oxutnad je].

głoski [c] i [č] są opisane jedynie werbalnie – nie ma dla nich odpowiednich symboli graficznych.

W czeskich podręcznikach Fraus do klasy szóstej pozycję akcentu wskazuje wyróżniona pogrubioną czcionką sylaba. W SPN6 przy nauczaniu treści dialektalnych przesunięta pozycja akcentu jest sygnalizowana przez podkreślenie niestandardowej sylaby akcentowanej (SPN6, s. 10). W podręczniku SPN do klasy szóstej mówi się o akcencie wyrazowym (sylaba akcentowana jest podkreślona) i akcencie zdaniowym, który jest nazywany naciskiem. Akcentowany wyraz jest tym razem w całości zapisany czcionką pogrubioną. W podręcznikach SPN do klasy czwartej przebieg melodii zdania (intonacja) jest opisany werbalnie, zgodnie z funkcją komunikacyjną wyrażenia, np. zdanie oznajmujące ma melodię opadającą, a zdanie pytające, na które odpowiadamy tak/nie – rosnącą (SPN6, s. 120). W podręczniku do szóstej klasy, w którym zgodnie z podstawą programową więcej uwagi poświęca się dźwiękowej stronie języka, intonacja różnych rodzajów zdań jest zilustrowana graficznie (Fraus6, s. 95) bądź opisana werbalnie (SPN6, s. 21 i nast.).

### **Podręczniki słowackie**

Słowacka podstawa programowa (klasa czwarta – Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie; klasy piąta i szósta – Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie) eksplicytnie określa zakres nauczania fonetyki w stopniu minimalnym. W czwartym roku program koncentruje się na upodobnieniach fonetycznych, które w płynnej wymowie są charakterystyczną cechą ortoepiczną języka słowackiego (Král, 1984). W przeciwieństwie do języka czeskiego w słowackim dochodzi także do asymilacji głosek na granicy słów. Podstawa kładzie nacisk na jednolitą pisownię morfemu bez względu na jego wymowę. Program klasy piątej również koncentruje się na asymilacji i wymowie dźwięków na granicy słów oraz dodatkowo – na zjawiskach ponadsegmentalnych (akcent wyrazowy, nacisk, siła głosu i pauza). W szóstej klasie zgodnie z podstawą powtarza się zagadnienia omawiane w klasie piątej oraz uczy, jak prawidłowo wymawiać frazy mowy niezależnej.

W czwartym roku nauki szkolnej zgodnie z zaleceniami słowackiej podstawy programowej omawia się upodobnienia fonetyczne. Sygnalizowanie formy dźwiękowej ma miejsce przy porównywaniu wymowy i pisowni,

zwłaszcza przy określaniu określonej pozycji asymilacji (w wygłosie absolutnym, wewnątrz słowa na granicy morfemów, między wyrazami w przypadku wymowy płynnej, w tym wymowy przyimków). Z problematyką upodobnień wiąże się temat dotyczący wymowy spółgłoski /v/ – specyficznego fonemu w języku słowackim, realizowanego przez cztery głoski, por. [speŭ], [voda], [wdova] i [fčera] (Král, 1984). W podręcznikach do klasy czwartej przy konfrontacji wymowy z pisownią zastosowano następujące techniki:

- (1) forma dźwiękowa jest sygnalizowana jedynie typograficznie w reprezentacji ortograficznej, przez pogrubienie lub pokolorowanie litery, która nie odpowiada podstawowym relacjom fonemiczno-graficznymi w języku słowackim (np. medveď, ha**d**, Ra**d**ko, k**u**p hrozno);
- (2) forma dźwiękowa jest sygnalizowana przez zapis pary fonem–grafem w nawiasach lub w inny sposób typograficzny: (t' – d'), du**b** – **b** p;
- (3) forma dźwiękowa jest sygnalizowana przez zestawienie obok siebie formy ortograficznej i jej mówionego odpowiednika oraz typograficzne wyróżnienie miejsca rozejścia się pisowni i wymowy (4T): du**b** – dup, dedko – detko, včela – fčela;
- (4) forma dźwiękowa jest sygnalizowana poprzez zapisanie wymowy kursywą (pisownia półfonetyczna z wykorzystaniem alfabetu języka słowackiego) w zwykłych nawiasach (4T): s Mišom (z *Mišom*), k vode (g *vode*);
- (5) forma dźwiękowa jest sygnalizowana w reprezentacji ortograficznej przez typograficzne wyróżnienie pary dźwięków, w której głoska następną wpływa na wymowę głoski poprzedniej (4A): vo**d**a, v**l**ak, vč**e**la, vt**e**dy;
- (6) forma dźwięku jest zasygnalizowana przez znak zapytania w nawiasie kwadratowym, przy czym funkcja nawiasu występującego w transkrypcji fonetycznej nie jest w żaden sposób wyjaśniona (4A): Vl**a**k [?] meškal.

W obu podręcznikach do klasy czwartej zdarzają się przypadki notacji fonetycznej, która jest sprzeczna z normą ortoepiczną, np. „Medveď [t'] ušiel” – powinno być [d'] (4A, s. 53); zaznaczona jest tylko jedna zasymilowana samogłoska, mimo że w rzeczywistości upodobnienie dotyczy dwóch końcowych spółgłosek: „droz**d**” – powinno być *drozd* (4A, s. 46), „upliest

dedkovi” – powinno być *upliest dedkovi* (4T, s. 35). Niektóre sformułowania wyjaśniające treści programowe prowadzą do nieporozumień. Na przykład różne formy wymowy spółgłoski [v] zostały nieodpowiednio uproszczone i przedstawione jako asymilacja (4T, s. 36), wymowa dwuwargowej spółgłoski [ũ] (słowacki nie ma dla niej specjalnego grafemu, dźwięk ten jest zapisywany literą *v* albo *u*) została utożsamiona z wymową samogłoski [u]; podano przykłady upodobnienia pod względem miejsca artykulacji w słowie, w którym taka asymilacja nie zachodzi, ponieważ nie jest to granica morfemu („*pocťa, september*”, 4T, s. 32).

Omawianie zjawisk dźwiękowych w oparciu o zapis ortograficzny w słowackich podręcznikach do klasy czwartej jest widoczne na każdym kroku. Z jednej strony, nacisk na związek między wymową a pisownią przy omawianiu asymilacji dźwiękowej jest potrzebny, ponieważ uczniowie muszą rozwinąć umiejętność zapisu wyrazów opartych na zasadzie morfologicznej (Liptáková et al., 2015), ale z drugiej – zaniedbuje się metajęzykowe myślenie o normach ortoepicznych języka słowackiego, a zwłaszcza rozwój mowy ucznia i umiejętności aktywnego słuchania. Ponadto program nauczania języka nie obejmuje innych ważnych zjawisk, takich jak normy modulacji.

Ponieważ klasy piąta i szósta na Słowacji należą już do poziomu średniego, a nie podstawowego, nie jest możliwe prześledzenie bezpośredniego związku między klasami czwartą a piątą i szóstą przy realizacji tego samego programu nauczania. Tym bardziej interesujące wydaje się stwierdzenie, że istnieje znacząca różnica między starszymi i obecnymi podręcznikami pod względem częstotliwości omawiania zjawisk fonetycznych oraz sposobów sygnalizowania formy dźwiękowej jednostek językowych.

Starsze podręczniki wydawnictwa Orbis Pictus Istropolitana (5O, 6O) zwracają większą uwagę na dźwiękową stronę języka i systematycznie sygnalizują wybrane cechy mowy w transkrypcji fonetycznej. Chodzi o konsekwentne stosowanie nawiasów kwadratowych i zapisu fonetycznego zgodnie z podręcznikiem kodyfikacji wymowy słowackiej, który łączy znaki IPA i litery słowackiego alfabetu (Král, 1984, s. 39). Sygnalizowanie formy dźwiękowej w podręcznikach do klas piątych i szóstych (5O, 6O) pojawia się w związku z omawianiem upodobnień, zwłaszcza zachodzących przy wymowie przyimków, np. *so* [zo], *so mnou* [so mnou] (5O1, s. 19), w związku z wymową grup spółgłoskowych, np. *detský* [deckí], *francúzsky* [francúski] (5O1, s. 59) oraz wymową podwojonych spółgłosek, np. *senný* [se>ní], *vyšší*

[vi>ší] (5O1, s. 58–59). Przy wyjaśnieniach dotyczących ostatniego zjawiska na oznaczenie geminaty używa się symbolu [ > ], przywołując wiedzę ucznia na temat znaku większości z matematyki, co uważamy za godny pochwały element integracji międzyprzedmiotowej. Za zjawisko pozytywne uważamy również systematyczne omawianie pewnych zjawisk fonicznych w dziale *Učíme sa správnu výslovnosť*, gdzie problematyczna wymowa słów rodzimych i obcych została wyjaśniona we wzajemnym porównaniu: „**veterný** – vyslovíme [tʰ], lebo je to domáce slovo..., **tematický** vyslovíme [t], lebo ide o cudzie slovo” (5O1, s. 52). Uczeń jest nawet instruowany, aby pracować z podręcznikiem kodyfikacji ortoepicznej (Král, 1984). Kolejnym pozytywnym aspektem jest powiązanie zagadnień fonetycznych z morfologicznymi. W podręczniku zwraca się uwagę na bardziej problematyczne zjawiska ortoepiczne w ramach poszczególnych typów słów, np. zaimków („nevyslovujeme [gdo], ale [kto]”, 5O2, s. 34), cyfr („správne vyslovujeme [devet/devät]”, 5O2, s. 36) bądź przy porównywaniu wymowy przymiotników i przysłówków („porovnajte výslovnosť pekný [n] – pekne [ň]”, 5O2, s. 42).

Podręcznik do klasy szóstej (6O2, s. 50–51) zawiera nawet fonetyczną notację. Jest to naturalna sytuacja przy pisaniu tekstów dialektalnych, których nie można pisać ortograficznie, ponieważ występują one tylko w formie mówionej. Podczas zapisu tekstów pochodzących z dialektów, ale także innych, nawiasy kwadratowe są konsekwentnie stosowane i wyraźnie wyjaśniono, dlaczego w sygnalizowaniu formy dźwiękowej używany jest tylko znak [i] (w języku słowackim określane jako jota). Warto również wspomnieć o zadaniu dla uczniów, które polega na nagrywaniu dialogów lub odpowiedzi podczas nauczania i późniejszym zapisywaniu ich wymowy. W tym podręczniku w temacie *Ako rozprávali starí Slovania* tekst modlitwy *Ojciec nasz* w języku starosłowiańskim został przepisany zgodnie z wymową [Otče naš, iže jesi na nebesich...] (6O2, s. 42).

Ponadto podręczniki Orbis Pictus Istropolitana zawierają wskazówki do nauki prawidłowej wymowy, oparte na podręczniku słowackiej kodyfikacji ortoepicznej (Král, 1984). W podręcznikach tego wydawnictwa znajdują się marginalia *Učíme sa správnu výslovnosť*, w których wykorzystywany jest wspomniany podręcznik ortoepiczny. W tym miejscu trzeba wyjaśnić, że naucza się wymowy nie tylko poprawnej, ale i skodyfikowanej, dotyczącej języka literackiego. Ta sekcja znajduje się w podręcznikach do klas piątej i szóstej i koncentruje się na wymowie słów rodzimych i obcych, jednocześnie łącząc stronę foniczną z innymi aspektami kształcenia

językowego, najczęściej z zagadnieniami morfologicznymi. Intensywność pracy ze stroną dźwiękową języka słowackiego wzmacnia powtarzający się dział *Lámeme si jazýčky*, który zawiera ćwiczenia artykulacyjne i tzw. łamańce językowe.

O ile ocena podręczników wydawnictwa Orbis Pictus Istropolitana z punktu widzenia spójności opisu wymowy wypada pozytywnie, o tyle nie możemy przypisać takiej oceny serii podręczników Slovenského pedagogického nakladateľství (5S, 6S). Transkrypcja fonetyczna w nawiasach kwadratowych pojawia się tylko przy jednym wyrazie rodzimym (5S, s. 32). Spośród znaków transkrypcji używany jest tylko znak pauzy: / = krótsza pauza, // = dłuższa pauza (5S, s. 27). W przeciwieństwie do podręczników Orbis Pictus Istropolitana tematyka dotycząca języka kodyfikowanego i dialektu opracowana jest bez odwoływania się do formy dźwiękowej jednostek dialektalnych (5S, s. 131). W podręcznikach tych nie odnajdujemy korelacji między nauczaniem fonetyki a nauczaniem morfologii ani wzmianek o podręczniku kodyfikacji ortoepicznej, chociaż inne typy słowników językowych są wymienione w tej serii. Ponadto w podręczniku do szóstej klasy nie wykorzystano nawet naturalnej sytuacji komunikacyjnej dialogu i chociaż podkreśla się właściwe wykorzystanie środków pozajęzykowych (mimika, gesty, postawa, proksemika), środki fonetyczne i norma ortoepiczna pozostają w nim poza obszarem zainteresowania (5S, s. 18–19).

Zjawiska ponadsegmentalne w słowackich podręcznikach są sygnalizowane tylko sporadycznie. Zauważyliśmy typograficzne różnicowanie (czcionką pogrubioną lub podkreśloną) modulacji siły głosu w akcentowanej sylabie, nieakcentowanej encyklice lub wyrazie akcentowanym (5S, s. 27–30; 6O1, s. 13, 15). Zastosowano znak transkrypcji dla krótszej lub dłuższej pauzy (5S, s. 27) lub tylko jeden znak pauzy (6O1, s. 14). Pojawia się znakowanie rytmiczne (6O1, s. 17). W modulacji tonalnej głosu melodia poszczególnych rodzajów zdań jest zwykle opisywana tylko werbalnie, graficzna reprezentacja za pomocą strzałek jest używana tylko w jednym podręczniku (6O1, s. 16).

### 3.2. Forma dźwiękowa jako dodatkowa informacja

Oprócz fragmentów, w których sygnalizacja formy dźwiękowej jednostek językowych jest integralną częścią interpretacji, pojawia się także jako okazjonalne zjawisko, którego marginalność jest często sygnalizowana



graficznie przez zmniejszoną czcionkę lub umieszczenie na marginesach stron. W analizowanych podręcznikach najczęściej sygnalizowana jest dźwiękowa forma zasymilowanych słów obcego pochodzenia, cytatów z języków obcych oraz obcych nazw własnych (np. nazwisk autorów tekstów). Przez zasymilowany leksykon obcego pochodzenia rozumiemy zapożyczenia, które zachowały swoją oryginalną (obcą) formę graficzną, ale jednocześnie mają wysoką frekwencję w językach polskim, czeskim bądź słowackim. Cytaty to słowa lub wyrażenia z języków obcych, które nie są częścią słownictwa języka docelowego.

Wykorzystanie możliwości zapoznania uczniów z dźwiękową formą obcych jednostek leksykalnych wydaje się zjawiskiem pozytywnym, jednak ilościowa dominacja sygnalizowania formy dźwiękowej tych kategorii w porównaniu ze słowami rodzimymi może budować w uczniach błędne pojęcie tożsamości formy pisanej i dźwiękowej języków ojczystych.

### Podręczniki polskie

W polskich podręcznikach podaje się przybliżoną wymowę pojedynczych wyrazów zasymilowanych, np. *tournée* [czytaj: turne] (TP5, s. 114), *musical* (TP4, s. 29, 55), *lunch* (TP4, s. 43, MN6, s. 44), a także wymowę popularnych obcojęzycznych wyrazów i wyrażeń typu *bon ton* (TP4, s. 11), *savoir-vivre* (MN4, s. 38). Jednostki te pojawiają się przede wszystkim we fragmentach tekstów literackich zamieszczonych w podręcznikach. Sygnalizowanie formy dźwiękowej wyrazów obcych w polskich podręcznikach odbywa się za pośrednictwem pisma półfonetycznego, por. *musical* [mjuzikal], *alright* [olrajt]. W serii TP wymowa podawana jest w nawiasach kwadratowych, po wyrazie „czytaj” i dwukropku, a w serii MN – bez nawiasów, po skrócie „czyt.”.

Cytaty to grupa wyrazów obcych najmniej liczna w polskich podręcznikach. Informacja o ich wymowie w serii TP wystąpiła 12 razy, a MN – 16 razy. Chodzi tu o wyrazy i frazy, które pojawiły się w tekstach czytanek, np. *shidedee* [czytaj: szididi] ‘ciocia, wujek, siostrzeniec i siostrzenica’ (w jęz. Indian) (TP5, s. 251), *chevalier* – czyt. szewalie ‘rycerz’ (MN6, s. 172). Zdarzały się także dłuższe frazy w partiach mówionych bohaterów literackich, por. *deux baguettes, s’il vous plait* [czytaj: dy baget sil wu ple] (TP6, s. 285), *da capo al fine* – czyt. da kapo al fine (MN6, s. 289). W przeciwieństwie do

wyrazów zasymilowanych przy tych wyrazach i wyrażeniach podaje się zwykle ich znaczenie i pochodzenie.

Największą grupę w polskich podręcznikach stanowi okazjonalna informacja o wymowie obcych nazw własnych. Chodzi tu przede wszystkim o imiona i nazwiska autorów tekstów literackich (np. *René Goscinny*), autorów dzieł malarskich (np. *Paul Cézanne*), imiona bohaterów literackich (np. *pan Mouchabière*), nazwy geograficzne (np. *Lyon, Saint Maurice*) oraz nazwy instytucji i obiektów miejskich (np. *muzeum Marmottan, paryskie Grand Café*). Zdecydowanie liczniejsza grupa nazw własnych w serii *Teraz polski!* jest związana z przyjętą w tym podręczniku koncepcją kształcenia literacko-kulturowego. Kultura jest w nim reprezentowana przez międzynarodowy, bardzo różnorodny zestaw tekstów: od komiksu do najwybitniejszych arcydzieł malarstwa. Twórcy podręcznika przyjęli zasadę, by transkrybować wszystkie nazwiska autorów tekstów kultury (obrazów, rzeźb, dzieł muzycznych, filmów, złotych myśli), tytułów ich dzieł oraz występujących w tłumaczeniach oryginalnych nazw własnych.

Zastosowanie polskiego alfabetu do zapisu wyrazów obcych skutkuje m.in. różnymi zapisami formy dźwiękowej tych samych jednostek, por. René Goscinny jako [rene gosiny] (TP4, s. 65; TP6, s. 288), [gosini] (MN4, s. 100, 162) lub [gościny] (MN5, s. 29; MN6, s. 162). Trudność z zapisem niewystępujących w języku polskim dźwięków prowadzi do znaczących uproszczeń wymowy, a z drugiej strony brak ustabilizowanej konwencji daje w efekcie sztuczne różnicowanie w zapisie tych samych dźwięków. Przykładowo, francuska głoska nosowa [ɛ̃], podobna do polskiego ę, w polskiej transkrypcji w serii *Teraz polski!* została oddana następującymi grafemami: *an, e, a, q, en* (por. TP5, s. 48, 205; TP6, s. 288, 316, 321).

### Podręczniki czeskie

W czeskich podręcznikach okazjonalne sygnalizowanie formy dźwiękowej w postaci pseudotranskrypcji pojawia się najczęściej na marginesach stron podręcznika Fraus i towarzyszy dodatkowym informacjom o znaczeniu słów i wyrażen, które pojawiają się w opracowywanych tekstach. Najczęściej chodzi o obce jednostki leksykalne, przy których – jak sformułowano w podręczniku – wspomina się także o ich „przybliżonej wymowie”. W podręcznikach SPN sygnalizacja formy dźwiękowej jest częścią tekstu właściwego: fakt, że stanowi graficzną reprezentację formy dźwiękowej, jest

czasem sygnalizowany, a czasem nie. Mimo tej niespójności pojawia się prośba o wyjaśnienie, co występuje w nawiasach kwadratowych (SPN 5, s. 77).

Wzmianka o wymowie zasymilowanych słów obcych nie zawsze jest potrzebna, ponieważ niekiedy dziecko zna zarówno formę pisaną, jak i dźwiękową analizowanego wyrazu, np. takiego jak *pizza*. W niektórych przypadkach wskazywana jest forma dźwiękowa całego słowa (np. *premiéra* [premiéjéra], *Celsius* [celsijus]), w innych – w tym samym podręczniku – sygnalizowanie strony dźwiękowej jest ograniczone do problematycznego miejsca w słowie, tak jak np. podaje się informację o wymowie w *Słowniku języka literackiego języka czeskiego*, np. *unikát* [-ny-], *technika* [-ny-], *pneumatika* [-ty-], *edice* [-dy-], *encefalitida* [-ty-], *minimálně* [-ny-]. W ostatnim przykładzie ponownie pojawia się niespójność – nie wskazano tu palatalizacji drugiego *n* (poprawnie powinno być [-ně]). W wyrazie *vernisaž* [-ny-] sygnalizowany jest tylko brak palatalizacji przed grafemem *i*, ale już utrata dźwięczności w wygłosie jest pomijana.

Ten rodzaj komunikacji nie tyle dostarcza uczniom nowych informacji, ile uświadamia im, że dźwiękowa i pisemna strona języka nie są całkowicie symetryczne i identyczne. Szkoda, że autorzy nie podają formy dźwiękowej systematycznie. W podręcznikowych tekstach pojawiają się rozpowszechnione w języku czeskim terminy i nazwy obcego pochodzenia (np. *T-Mobile* lub s. 85, ćw. 5b), jednak ich wymowa nie jest w żaden sposób komentowana. Transkrypcja obcych nazw własnych i słów obcego pochodzenia (*corpus delicti*, *Achard*, *Shaw*, *savoir-faire*, *Wilder*, *Molière*, *Tartuffe*, *Erkény*) znajduje się tylko w sekcji *Výpisky a výtah*. Znaczenie innych obcych słów, porównywalnie lub nawet mniej zintegrowanych z czeskim słownictwem, zostało wyjaśnione w bocznych ramkach, ale ich wymowa nie jest sygnalizowana (*kontraindikace*, *manipulace*, *energie*, *galaxie*, *astronomie*). Wymowa popularnej gry *geocaching* również nie jest sygnalizowana, choć stanowi ciekawe połączenie dwóch zasad adaptacji fonetycznej do języka czeskiego (wymowa ortograficzna pierwszej części i przyswojona wymowa drugiej części wyrażenia).

Sygnalizacja dźwiękowej formy słów obcojęzycznych, niezintegrowanych z czeskim leksykonem, pojawia się w podręczniku Fraus4 jako część komentarza do tekstu i wyjaśnień dotyczących pochodzenia tego słowa. Jako przykład wyrazów słowackich podano wymowę *dedina* [dědina], *budeme* [buděme], *lad* [lʲat] i *viete*, które jest zapisane jako [vjetě], nie jako

[větě], chociaż czeska wymowa jest taka sama i sposób odczytania bliższego czeskiej ortografii zapisu [větě] byłby taki sam jak zapisu [vjetě]. To kolejny dowód na brak spójności. W ramkach zawierających informacje o pochodzeniu słów omawiane są niemieckie wyrazy: *Schnittlauch* [šnytlauch] i *Jahrmarkt* [jármarkt]. Znajdziemy też wyjaśnienia dotyczące kilku słów włoskich: *grazie* [gracie], *bene* [bene], *medico* [mediko].

W czeskich podręcznikach sporadycznie spotykamy sygnalizację formy dźwiękowej nazw własnych. Systematycznie podawana jest dźwiękowa forma nazwiska *Antoina de Saint-Exupéryho* ([antoan d sentexypéry]). W wielu innych przypadkach wymowa nazwisk autorów tekstów nie jest sygnalizowana (np. René Goscinny, Arthur Ransom, Richard O’Neil). W podręczniku SPN wymowa nazw własnych jest podawana w tekście, bezpośrednio po formie ortograficznej (SPN5, s. 77), nawet jeśli uczniowie klas piątych znają ją od dawna.

### Podręczniki słowackie

W słowackich podręcznikach sygnalizacja formy dźwiękowej zintegrowanego słownictwa obcego występuje stosunkowo rzadko. Wyjaśnia się znaczenie tych słów, ale nie ich wymowę, por. *phishing*, *hoax*, *bilbord*, *banner* (5S, s. 43, 86). Sformułowaną w sposób opisowy z wyróżnieniem typograficznym informację o wymowie słowa obcego zauważyliśmy tylko raz: „SMS (Vyslovujeme **esemes** správa...)” (5S, s. 41). W przypadku innego leksemu obcego pochodzenia określającego pocztę elektroniczną wymienia się wariantywnie formy pisowni (*email*, *mail*, *mejl*), ale wymowa nie jest sygnalizowana (5S, s. 42).

W podręcznikach *Orbis Pictus Istropolitana* wymowa obcych jednostek leksykalnych jest sygnalizowana albo w związku z realizacją zagadnień morfologicznych (w ramach lekcji dotyczącej nieodmiennych części mowy), np. *interview* [vyslov: intervjú] (5O1, s. 23), lub w specjalnej sekcji *Učíme sa správnu výslovnosť*, gdzie istnieją również odniesienia do podręcznika kodyfikacji ortoepicznej (Král, 1984), np. *estetický* [estetický], *charakteristický* [xarakteristický], *exotický* [egzotický] (5S2, s. 7).

Wskazówki dotyczące wymowy obcych cytatów pojawiły się w badanych podręcznikach tylko raz: chodzi o przykład *airwheel* (čitaj érvíl) w podręczniku 4T.

Okazjonalne instrukcje dotyczące wymowy obcych nazw własnych pojawiają się tylko w jednym słowackim podręczniku do klasy czwartej (4T). Notacja wymowy (w zwykłych nawiasach) *Claude Monet* (kłod mone), *Edgar Degas* (edgar dega) jest używana przy ćwiczeniu morfologicznym. W tym samym podręczniku obce nazwy własne pojawiają się również bez informacji o wymowie (np. Gary Thuerk). Podręczniki do klas piątej i szóstej ponownie pokazują różnice między poszczególnymi seriami podręczników: podręczniki Slovenského pedagogického nakladateľství nie podają wymowy obcych słów ani obcych nazw własnych.

#### 4. Dyskusja

W analizowanych podręcznikach odnalazłyśmy kilka sposobów informowania o stronie dźwiękowej. Zastosowano środki:

- 1) leksykalne – polegające na opisowym omówieniu zjawisk dźwiękowych, np. omawianie intonacji w podręcznikach polskich i słowackich;
- 2) typograficzne w zapisie ortograficznym – polegające na wyróżnieniu w wyrazie zapisanym ortograficznie miejsca, którego forma dźwiękowa ma zwrócić uwagę odbiorcy, np. akcentowanie wyrazów polskich, czeskich czy słowackich;
- 3) fonetyczne – polegające na zastosowaniu transkrypcji fonetycznej, np. zapis tekstów dialektałnych w podręcznikach słowackich;
- 4) fonetyczno-ortograficzne – polegające na wykorzystaniu natywnego alfabetu do zasygnalizowania formy dźwiękowej (pisownia półfonetyczna), np. omawianie zjawisk asymilacyjnych w podręcznikach polskich, czeskich i słowackich.

Niespójność i brak systemowych rozwiązań w sygnalizacji formy dźwiękowej jednostek językowych postrzegamy jako najbardziej problematyczne zjawiska w analizowanych podręcznikach. Dominuje w nich zastosowanie reguł ortograficznych do zapisu formy dźwiękowej, co wspiera postrzeganie rzeczywistości dźwiękowej poprzez filtr reguł pisowni. Nie chodzi tu jedynie o środki typograficzne w zapisie ortograficznym, ale także – a może przede wszystkim – o wpływ ortografii na zapis półfonetyczny.

Quasi-fonetyczna transkrypcja, polegająca na wykorzystywaniu do zapisu wymowy znaków podstawowego dla danego języka alfabetu, zapewnia dokładniejsze odzwierciedlenie wymowy niż czyni to pisownia

standardowa, a przy tym pozwala uniknąć konieczności uczenia się nowych symboli graficznych i nowych konwencji pisowni, których opanowanie byłoby niezbędne przy poznawaniu alfabetu fonetycznego. Pisownia półfonetyczna jest szeroko wykorzystywana w różnego rodzaju publikacjach skierowanych do użytkowników niemających specjalistycznej wiedzy z zakresu fonetyki, np. w poradnikach ortofonicznych, jedno- i dwujęzycznych słownikach, a także w podręcznikach szkolnych. Pozwala ona uczniom zobaczyć, co zostało wypowiedziane, i w rezultacie zrozumieć, jak wymowa różni się od tego, co jest zapisane w ortografii. O ile można zrozumieć argumenty przemawiające za stosowaniem w podręcznikach szkolnych transkrypcji uproszczonej, o tyle nadmierny wpływ ortografii na sygnalizowanie formy dźwiękowej usprawiedliwić jest trudno.

Wpływ ortografii na sposób sygnalizowania formy dźwiękowej przejawia się przede wszystkim w nieświadomym preferowaniu formy pisanej, jak w wyrazie *sherwoodzkich* (polski derywat angielskiego wyrazu *Sherwood*, MN6, s. 230), który powinien być zapisany [szerłuckich] ze względu na typowe w polszczyźnie ubezdźwięcznienie wewnątrzwyrazowe, ale w podręcznikowym zapisie półfonetycznym został zapisany bliżej reprezentacji ortograficznej [szerł**u**dzkich]. Często wyjaśniając jakieś zjawisko fonetyczne (np. asymilacje), autorzy koncentrują się na jednym segmencie, a pozostałe zostawiają w formie ortograficznej, np. polskie wyrażenie przyimkowe *w tobie* – zostało zapisane jako *f tobie* (MN5, s. 345), choć w analizowanym wyrazie litera *i* odnosi się do półsamogłoski [j], a w czeskim wyrazie *jablko* (SPN 6, s. 73) w zapisie formy dźwiękowej [jabko] skoncentrowano się na elizji jednej głoski, a pominięto obligatoryjne ubezdźwięcznienie – wymowa tego wyrazu w rzeczywistości brzmi [japko]. Ortografia dominuje w przypadku pisowni wielu spółgłosek na końcu słowa przed pauzą. Obligatoryjne ubezdźwięcznienie jest często pomijane, np. *Hubbleův* zapisano jako [hablův] (SPN 5, s. 77), podczas gdy poprawna wymowa to [hablůf]). Taki sposób sygnalizowania formy dźwiękowej kształtuje niewłaściwy obraz relacji między mową a pismem i wzmacnia liczne nieporozumienia, np. takie, że w języku czeskim nie ma różnicy w wymowie [i] i [y].

Zbytne przywiązanie do ortografii widać też w sytuacjach, kiedy przy zastosowaniu pisowni półfonetycznej nazwy własne zapisane są wielkimi literami, np. *Francesca Simon* – czyt. *Franczeska Sajmon* (MN4, s. 10). Takie rozwiązanie słabo rozgranicza płaszczyznę pisma i mowy. Mieszanie konwencji ortograficznej i fonetycznej może sprzyjać utrwalaniu się błędów

w pisowni, z pewnością także nie kształtuje odpowiednio świadomości językowej.

Przy transkrypcji międzyjęzykowej podstawowe problemy rodzi fakt, że w grę wchodzi dwa różne systemy fonetyczne, a odbiorca tych materiałów zwykle nie zna żadnego alfabetu fonetycznego. Chodzi zatem o podanie przybliżonej wymowy wyrazów obcych z wykorzystaniem alfabetu znanego odbiorcy, czyli o zastosowanie alfabetu L1 do zapisu dźwięków L2. Ze względów praktycznych nowe dźwięki są objaśniane przez porównanie do dźwięków znanych i z zastosowaniem znanej konwencji ich reprezentacji, podobnie jak to się dzieje w zasymilowanej wymowie, np. samogłoski, które nie istnieją w języku czeskim, są zastępowane najbliższymi im samogłoskami występującymi w czeszczyźnie (Hůrková-Novotná, 1995, s. 47). Zastosowanie alfabetu natywnego do zapisu dźwięków języka obcego stanowi najbardziej przystępny sposób przywoływania skojarzeń dźwiękowych u odbiorcy bez treningu fonetycznego, ale jednocześnie może utrwalac błędne wyobrażenia na temat ekwiwalencji dźwięków pochodzących z różnych systemów fonologicznych. Przykładem ekwiwalencji częściowej są polskie i angielskie /t/ i /d/. Zarówno w polszczyźnie, jak i w angielszczyźnie fonemy te mają tę samą reprezentację graficzną, jednak różni je dystynktywna cecha artykulacyjna: główne warianty polskich fonemów /t/ i /d/ są głoskami przedniojęzykowo-zębowymi, a w języku angielskim – przedniojęzykowo-dziąsłowymi.

W polskich podręcznikach przy podawaniu przybliżonej wymowy nazw obcych uwagę zwraca brak wskazania miejsca akcentu. To rozwiązanie niezrozumiałe w kontekście celu tego typu informacji: sygnalizowanie wymowy ma umożliwić dotarcie do przybliżonej formy dźwiękowej, a brak wyróżnienia sylaby akcentowanej w wielu przypadkach po prostu to uniemożliwia. Pozbawione akcentu jednostki obce, takie jak: *Elizabeth* [elizabet] (TP5, s. 37), *Paul Cézanne* – czyt. Pol Sezan (MN5, s. 336) albo *nous ne parlons pas français* – czyt. nu ne parlą pa frąse (MN6, s. 246), polski uczeń może błędnie (choć zgodnie z podstawowymi zasadami czytania polskiego tekstu) odczytać jako [elizabet], [pol sesan] lub [nu ne parlą pa frąse].

We wszystkich analizowanych podręcznikach do klas czwartej, piątej i szóstej szkoły podstawowej spotykamy przykłady dobrych i złych praktyk w sygnalizowaniu formy dźwiękowej, choć można też sformułować kilka uwag ogólnych. Pozytywnie wyróżniają się starsze słowackie podręczniki Orbis Pictus Istropolitana. Strona dźwiękowa jest w nich sygnalizowana

systematycznie, merytorycznie, zgodnie z aktualną wiedzą językową oraz w integracji z innymi elementami kształcenia językowego. W pozostałych słowackich podręcznikach stosowane rozwiązania są niespójne, sposoby zapisu fonetycznego wydają się chaotyczne, a uwaga poświęcana jest przede wszystkim pisowni. Szczególnie w podręcznikach do klasy czwartej spotykamy się z naruszeniem zasady aktualności wiedzy językowej i zasady dydaktycznej orientacji na uczniów (uwzględniania ich możliwości poznawczych i wykorzystywania wcześniejszej wiedzy). Czeskie podręczniki wydane przez SPN do programu nauczania podchodzą formalnie, mechanicznie traktują zawarte w nim zapisy (np. dobierając przy sygnalizowaniu wymowy litery zgodnie ze standardem pisowni) i nie łączą go z programem nauczania innych przedmiotów. W polskich podręcznikach sygnalizowanie formy dźwiękowej wyrazów obcych zdecydowanie dominuje nad sygnalizowaniem formy dźwiękowej wyrazów rodzimych, brakuje też konsekwencji w sposobie prezentowania omawianych zjawisk fonicznych.

## 5. Zakończenie

W naszych badaniach skupiliśmy się na sposobach opisu wymowy, szczególnie na poziomie segmentalnym. We wszystkich analizowanych podręcznikach w partiach wykładowych formę dźwiękową sygnalizuje się przede wszystkim w kontekście zasad pisowni. Sygnalizowanie wymowy na marginesach ma na celu ułatwienie dotarcia do strony brzmieniowej danej jednostki. Sposób podawania informacji o wymowie odbywa się za pomocą reprezentacji ortograficznej lub pod dużym jej wpływem, co wyraźnie prowadzi do budowania w uczniach przekonania, że forma pisemna języka jest podstawowa, a forma mówiona stanowi jej pochodną. Autorzy podręczników sygnalizują formę dźwiękową słów w sposób niesystematyczny, zgodnie z regułami stworzonymi ad hoc, niekonsekwentnie, ale także, jak to niestety zauważyliśmy, błędnie.

Uważamy, że w podręcznikach należy stosować bardziej świadome i lepiej służące realizacji założeń programowych sposoby sygnalizowania wymowy. Chodzi o takie rozwiązania, które pomogą w rozwijaniu świadomości językowej uczniów poprzez wdrożenie ich w metajęzykową refleksję nad dźwiękami języka ojczystego i będą sprzyjać rozwijaniu świadomości fonemicznej w powiązaniu z implicytną wiedzą fonologiczną ucznia w celu rozwijania jego umiejętności mówienia i aktywnego słuchania. Sposoby



sygnalizowania formy dźwiękowej powinny być dostosowane dla wieku uczniów. Program nauczania powinien uwzględniać wyjaśnienia dotyczące zjawisk problemowych, m.in. tych z zakresu prozodii, zmienności normy ortofonicznej, wymowy słów obcych, i wykazywać korelację z innymi obszarami kształcenia językowego. Wzmocnienie logicznych powiązań między aspektami ortoepicznymi i ortograficznymi jednostek językowych, polegające m.in. na konfrontacji formy dźwiękowej i formy ortograficznej, powinno służyć rozwijaniu umiejętności wypowiedzania się w piśmie. Autorzy podręczników szkolnych powinni uwzględniać też fakt, iż jednym z celów kształcenia jest przygotowanie uczniów do pracy z innymi źródłami, w których sygnalizuje się wymowę, m.in. ze słownikami ortoepicznymi. Mamy nadzieję, że przeprowadzona analiza, choć ograniczona do konkretnych podręczników, przyczyni się do szukania jak najlepszych rozwiązań w tym zakresie.

## Bibliografia

1. Awramiuk, E. (2018). Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego. In E. Awramiuk & A. Rozumko (Eds.), *Z problematyki kształcenia językowego VII* (s. 167–185). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
2. Awramiuk, E., Vlčková-Mejvaldová, J., Liptáková, L. (w przygotowaniu). Sound Form Signalization in L1 Polish, Czech and Slovak Textbooks: in Search of Best Practice.
3. Dunaj, B. (2006). Zasady poprawnej wymowy polskiej. *Język Polski*, 3, 161–172.
4. Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
5. *Handbook of the IPA* (1999). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Heselwood, B. (2013). *Phonetic Transcription in Theory and Practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
7. Hůrková-Novotná, J. (1995). *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia.
8. Král, Á. (1996). *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. 3<sup>th</sup> edition. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
9. Krasowicz-Kupis G., Awramiuk, E. (2017). Psycholingwistyczny model nabywania czytania i pisania w języku polskim – perspektywa rozwojowa i kliniczna. In A. Domagała & U. Mirecka (Eds.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej* (s. 110–132). Gdańsk: Harmonia Universalis.

10. Krčmová, M. (2012–2018). Transkripce. In *Nový encyklopedický slovník češtiny online*. Online: <https://www.czechency.org/slovník/TRANSKRIPCE#-fonetická%20transkripce> [dostęp: 14.06.2018].
11. Liptáková, Ľ. et al (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
12. Mróz, P. (2016). Zapis fonetyczny jako zjawisko typograficzne. *Słowo. Studia językoznawcze*, 7, 196–207.
13. Ostaszewska D., & Tambor J. (2000). *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa: PWN.
14. Pieniżek, M., & Štěpáník, S. (Eds.). (2016). *Teaching of national languages in the V4 countries*. Prague: Faculty of Education of Charles University in Prague.
15. Podstawa (2017). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
16. Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání. Online: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf) [dostęp: 26.02.2020].
17. Richardson, U., & Nieminen, L. (2017). The contribution and limits of phonological awareness in learning to read. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover, & C. McBride (Eds.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education. A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context* (s. 264–272). London – New York: Routledge.
18. *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie. Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Online: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf).
19. *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie. Slovenský jazyk a literatúra*. Online: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf).
20. Vlčková, J., Liptáková, Ľ., Awramiuk, E. (2020). Signalizace zvukové podoby slov ve vybraných řadách učebnic českého, slovenského a polského jazyka pro 4.–6. ročník. *Didaktické studie*, 12(1), 15–37.

## Analizowane podręczniki

### Podręczniki polskie

1. **MN4:** Łuczak, A., Murdzek, A., & Krzemieniewska-Kleban, K. (2018). *Między nami. Język polski 4*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
2. **MN5:** Łuczak, A., & Murdzek, A. (2018). *Między nami. Język polski 5*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
3. **MN6:** Łuczak, A., & Murdzek, A. (2014). *Między nami. Język polski 6*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
4. **TP4:** Klimowicz, A. (2013). *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
5. **TP5:** Klimowicz, A. (2016). *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
6. **TP6:** Klimowicz, A. (2017). *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

### Podręczniki czeskie

1. **SPN4:** Hošnová, E. et al. (2009). *Český jazyk 4 pro základní školy*. Praha: SPN.
2. **SPN5:** Hošnová, E. et al. (2010). *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN.
3. **SPN6:** Hošnová, E. et al. (2012). *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN.
4. **Fraus4:** Kosová, J., & Babušová, G. (2010). *Český jazyk pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
5. **Fraus5:** Kosová, J., Babušová, G., Rykrová, L., & Vokšická, J. (2011). *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
6. **Fraus6:** Krausová, Z., & Teršová, R. (2003). *Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.

### Podręczniki słowackie

1. **4A:** Hirschnerová, Z., Adame, R. (bez vročenia). *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl – učebnica (spracované podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu 2015)*. Bratislava: AITEC, s. r. o.

2. **4T:** Nguyenová Anhová, Ľ. (bez vročenia). *Slovenský jazyk 4 (Nezábudka). Učebnica pre 4 ročník základných škôl (v súlade s inovovaným ŠVP)*. Košice: TAKTIK vydavateľstvo, s. r. o.
3. **5S:** Krajčovičová, J., Kesselová, J., Sedláková, M., & Hirschnerová, Z. (2015). *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. 4. vydanie. Bratislava: SPN – Mladé letá, s. r. o.
4. **5O1:** Tibenská, E., Patráš, V., Sedláková, M., & Sabol, J. (1997). *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. Učebnica I. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
5. **5O2:** Tibenská, E., Patráš, V., Sedláková, M., & Sabol, J. (1998). *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. Učebnica II. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
6. **6S:** Krajčovičová, J., & Kesselová, J. (2012). *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl*. 3. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
7. **6O1:** Tibenská, E., Patráš, V., Sedláková, M., & Sabol, J. (2001). *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Učebnica I. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
8. **6O2:** Tibenská, E., Patráš, V., Sedláková, M., & Sabol, J. (2002). *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Učebnica II. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

## **Conventions of pronunciation description in Polish, Czech and Slovak language school textbooks**

Phonological awareness is an important component of reception and production in both written (reading and writing) and oral (speaking and listening) communication. One of the ways to develop phonological awareness is to signal the sound form by means of graphic symbols. Phonetic transcription is concerned with how the sounds used in spoken language are represented in written form. In specialized sources, phonetic transcription is a conventionalized notation system; in non-specialist sources (such as school textbooks), the methods of sound form signalization (SFS) are less conventionalized, but they have important educational functions.

The purpose of this study is to present the results of an analysis of several L1 Polish, Czech, and Slovak textbooks popular in primary schools (grades 4-6, age 10-13) in order to answer the following questions: how sound form is signalized, in which educational context and what its function is.

L1 classes create a perfect opportunity for students to develop their phonological (or even more – linguistic) awareness. This opportunity, however, does not seem to be fully embraced by the authors of textbooks. The conducted analysis demonstrates that the method of providing information about pronunciation takes place by means of orthographic representation or largely under its influence, which clearly leads to the strengthening of a belief among students that the written form of the language is basic and that the spoken form is its derivative. The authors of the textbooks signal the sound form of words in a non-systematic way, inconsistently and sometimes incorrectly. Generally, there is a lack of well-thought-out solutions aimed at orthoepic competence concerning e.g. phonetic transcription conventions. Thus, we formulate some postulates regarding the effective development of phonological awareness of students in primary school.

**Key words:** primary school, textbook analysis, phonological awareness, sound form signalization