

Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego

STRESZCZENIE: Artykuł poświęcony jest omówieniu wyników analizy kilku popularnych podręczników do nauki języka polskiego jako ojczystego w szkole podstawowej pod kątem obecności i funkcji treści z zakresu fonetyki. Analizie poddano zarówno wiedzę teoretyczną i pojawiające się w podręcznikach gramatyczne pojęcia, jak i inne aktywności (np. ćwiczenia w analizie fonetycznej lub recytacje), dzięki którym ten rodzaj wiedzy gramatycznej może zostać przez uczących się przyswojony i sfunkcjonalizowany. Rezultaty dowodzą, że zagadnienia fonetyczne są integrowane z innymi treściami edukacji polonistycznej (z nauką ortografii, gramatyki i z kształceniem literacko-kulturowym), a najsłabszy nacisk kładzie się na ich wykorzystywanie w rozwijaniu żywej mowy ucznia. Praktyczny aspekt umiejętności fonetycznych, jakim jest korzystanie z pisanej informacji na temat wymowy, zdecydowanie częściej dotyczy wyrazów obcych.

SŁOWA KLUCZOWE: szkoła podstawowa, analiza podręczników, ćwiczenia gramatyczne, fonetyka, transkrypcja

Wprowadzenie

Fonetyka w edukacji ma przede wszystkim wartość utylitarną. W glotodydaktyce uczy się wymowy różnych części brzmieniowych (głosek, wyrazów, fraz, zdań), akcentowania i intonacji (Kubicka, 2010). Celem ćwiczeń fonetycznych jest osiągnięcie odpowiedniej kompetencji fonologicznej, rozumianej jako umiejętność odbioru i produkowania jednostek

dźwiękowych (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (allofonów), przy zachowaniu odpowiedniej prozodii (ESOKJ: 105). Rozwijana jest także kompetencja ortoepiczna, dotycząca m.in. znajomości konwencji opisywania wymowy (ESOKJ: 106). Z oczywistych powodów w nauce języka ojczystego jest inaczej (dziecko idące do szkoły bez problemu słuchowo różnicuje fonemy i nimi manipuluje¹), ale w metodyce nauczania języka ojczystego fonetyka także pełni funkcje praktyczne. Na najwcześniejszym etapie pomaga w opanowaniu umiejętności czytania i pisania, na późniejszych etapach służy lepszemu rozumieniu tekstów kultury, a na wszystkich – wspiera mówienie. Fonetyka rozumiana jako refleksja nad dźwiękami mowy, relacją między mową a pismem oraz mową w płaszczyźnie sugrasegmentalnej stanowi istotny element rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych.

Niniejszy artykuł poświęcony jest omówieniu kilku popularnych podręczników do nauki języka polskiego w szkole podstawowej pod kątem obecności i funkcji treści z zakresu fonetyki. Analiza podręczników stanowi pretekst do refleksji nad celami i metodami kształcenia w zakresie fonetyki. Zarys sposobu funkcjonowania wiedzy fonetycznej we współczesnych podręcznikach poprzedza krótkie wprowadzenie dotyczące fonetyki w podstawach programowych z ostatnich lat, przypomnienie poglądów polonistów na cele nauczania fonetyki oraz uwagi na temat podręcznika w edukacji szkolnej, które stanowią pewne ramy prowadzonej analizy.

1. Fonetyka w podstawie programowej

Zapisy podstawy programowej do nauczania języka polskiego jako ojczystego z ostatnich lat (por. Podstawa, 2008; Podstawa, 2014) zachęcały do integracji treści kształcenia (języka, literatury, kultury i komunikacji), funkcjonalizacji gramatyki, tekstocentryzmu oraz zachowania równowagi między podejściem poznawczym i praktycznym (Bartmiński, 2009; Kowalikowa, 2014). Proponowana w podstawie programowej siatka

¹ Kompetencja fonologiczna w języku ojczystym stabilizuje się między czwartym a szóstym rokiem życia, choć oczywiście w pewnych aspektach jest rozwijana przez kolejne lata.

pojęć służyła – w założeniu – budowaniu samoświadomości i sprawności językowej, uczeniu pogłębionego odbioru tekstów oraz doskonaleniu poprawności i sprawności językowej.

Najnowsza podstawa programowa dla szkoły podstawowej (por. Podstawa, 2017), choć w wielu miejscach wprowadza istotne zmiany, także zachęca do integracji polonistycznych treści kształcenia (s. 18, 70) oraz wspomina o funkcjonalnym kształceniu językowym i praktycznym wykorzystaniu zdobytych wiadomości (s. 60, 62). Celem kształcenia językowego na lekcjach języka ojczystego jest m.in. kształcenie umiejętności porozumiewania się i poprawność językowa (s. 59-60, 70). Ponieważ nie istnieje jeszcze pełen zestaw podręczników do szkoły podstawowej opartych na nowej podstawie programowej z 2017 roku, przeprowadzona w niniejszym artykule analiza opiera się przede wszystkim na zapisach podstaw z 2008 i 2014 roku².

Fonetyka w podstawie programowej z 2014 roku jest reprezentowana zaledwie przez kilkanaście pojęć i – podobnie jak pozostałe pojęcia lingwistyczne – pojawia się głównie pod nagłówkiem *świadomość językowa*³. Ta ogólna siatka nie wystarcza do tego, aby zobaczyć uwikłanie fonetyki w inne zagadnienia programowe. Przykładowo, w gimnazjum⁴ pojawiają się zapisy: etyka słowa i etykieta językowa, korzystanie ze słownika poprawnej polszczyzny, rozpoznanie cech kultury i języka swojego regionu oraz rozróżnianie normy językowej wzorcowej i użytkowej, które nie wiążą się wprost z zagadnieniami fonetycznymi, a jednak właśnie przy realizacji tych zapisów programowych można i należy omawiać zagadnienia sposobów mówienia i tonu głosu, poprawnej wymowy, rozpoznawania specyficznych cech artykulacyjnych swojego regionu czy różnicowania normy językowej w wymowie.

² Zapisy podstawy programowej z 2014 dla etapów II–IV są identyczne jak w podstawie z 2008 roku.

³ Termin *świadomość językowa* jest wieloznaczny. Choć twórcy podstawy programowej deklarowali opozycyjne wobec tradycyjnej gramatyki kształcenie językowe, termin ten w kontekście programowych zapisów można także rozumieć jako synonim szkolnej nauki o języku (por. Bakuła, 2012; Nocoń, 2014).

⁴ Gimnazjum jako III etap edukacyjny jest w trakcie likwidacji, jednak ciągle trwa kształcenie oparte na zapisach podstawy z 2014 roku. W najnowszej podstawie w odniesieniu do klas VII–VIII pojawiają się podobne zapisy dotyczące kultury języka polskiego czy regionalnych odmian języka (por. Podstawa, 2017: 67-68).

Na etapie wczesnoszkolnym refleksja nad dźwiękami mowy stanowi podstawę nauki czytania i pisania. Wynika to z faktu, że świadomość fonologiczna i wiedza o literach są uważane za podstawowe czynniki warunkujące naukę czytania i pisania w językach mających pismo alfabetyczne (National Early Literacy Panel, 2008). Wprowadzenie ucznia w świat pisma poprzedza wrażliwość dźwiękowa. Dziecko, żeby czytać i pisać, musi zyskać świadomość, jakie dźwięki słyszy, powinno umieć je artykułować i zrozumieć, że język pisany i mówiony nie są przystające. Zgodnie z podstawą programową (Podstawa, 2014: 12) uczeń kończący klasę III: poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym; rozumie pojęcia *wyraz*, *sylaba*, *zdanie*, *litera* i *głoska*⁵; dzieli wyrazy na sylaby; tworzy wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej; czyta i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci na I etapie edukacyjnym.

Zgodnie z podstawą, na II etapie edukacyjnym (klasy IV-VI), czytając głośno, uczeń powinien umieć przekazać intencję tekstu, właściwie akcentować wyrazy, stosować pauzę i intonację, a także recytować i podejmować próby głosowej interpretacji recytowanych tekstów. Ponadto pisząc, w razie potrzeby powinien wykorzystywać wiedzę o wymianie głosek w wyrazach pokrewnych i w tematach fleksyjnych wyrazów odmiennych oraz o różnicach w wymowie i pisowni samogłosek ustnych i nosowych, spółgłosek twardych i miękkich, dźwięcznych i bezdźwięcznych.

W podstawie programowej z 2017 roku II etap edukacyjny obejmuje klasy IV-VIII, jednak zapisy podzielono na dwie grupy: klasy IV-VI i klasy VII-VIII. W pierwszej z nich 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*

⁵ Choć pojęcia: *alfabet*, *samogłoska* i *spółgłoska* nie występują w podstawie programowej z 2008 i 2014 na etapie I, funkcjonują one w szkolnej rzeczywistości. Z pewnością jest to efekt sposobu wprowadzania dzieci polskich w istotę pisma oraz zaleceń językoznawców (Kowalikowa, 2002: 126). W najnowszej podstawie na I etapie edukacyjnym pojęcia *samogłoska* i *spółgłoska* pojawiają się wprost (Podstawa, 2017: 35).

cel wypowiedzi (Podstawa, 2017: 63). W zakresie tworzenia wypowiedzi uczeń powinien wygłaszać z pamięci tekst z odpowiednią intonacją, dykcją, właściwym akcentowaniem, z odpowiednim napięciem emocjonalnym i z następstwem pauz oraz wykorzystywać wiedzę o języku w tworzonych wypowiedziach (Podstawa, 2017: 64). Ten ostatni zapis, choć bardzo ogólnikowy, można odnieść m.in. do wykorzystania wiedzy z zakresu relacji między mową a pismem przy opanowywaniu poprawnej pisowni polskiej.

2. Cele nauczania fonetyki w refleksji polonistycznej

We współczesnej refleksji metodyczno-polonistycznej coraz rzadziej pojawiają się wątki dotyczące poszczególnych działów nauki o języku. Wynika to z ogólnej dyskusji nad celami kształcenia językowego w szkole, ich przewartościowaniem i postulatem funkcjonalizowania wiedzy o języku (Szymańska, 2016)⁶, ale fonetyka zawsze była postrzegana jako ten dział nauki o języku, którego nauczanie ma bardzo praktyczny charakter. Michał Jaworski (1991: 132) podkreślał, że nauka fonetyki ułatwia poprawną wymowę i jest podstawą opanowania nauki czytania i pisania, pomaga w nauce języków obcych, a ponadto w sposób naturalny koreluje z nauką gramatyki (np. z fleksją przy omawianiu oboczności tematów w zależności od typu końcówki fleksyjnej). W tradycyjnych ujęciach systematyzujących wiedzę o języku dużą wagę przykładano do ćwiczenia ogólnych sprawności analitycznych opartych na obserwacji, a fonetyka do tego celu nadaje się doskonale.

We współczesnej refleksji polonistycznej także eksponuje się aspekty praktyczne i kształcące fonetyki. Wiadomości z głośowni są niezbędne przy kształceniu literackim. Pojawiają się przy omawianiu fonetycznych środków wyrazu artystycznego, choćby takich jak instrumentacja głoskowa (Kowalikowa, 2002). Panuje przekonanie o wartości nauki tekstów literackich na pamięć i ich recytacji, zarówno ze

⁶ Mimo że funkcjonalne nauczanie gramatyki to postulat bardzo modny obecnie; jego podwaliny na gruncie dydaktyki polonistycznej tworzył pół wieku temu Jan Tokarski (1966).

względu na możliwość rozwijania kultury żywego słowa oraz pamięci, jak i pogłębianie przeżycia oraz recepcji utworu (Adamczykowa, 2001; Pawłowska, 2005; Uryga, 1996). Interpretacja głosowa polegająca na mówionym odtworzeniu cudzego tekstu pisanego ze zrozumieniem, przekonująco, jest traktowana jako przetworzenie tekstu na własną wypowiedź, z wykorzystaniem dykcji i ekspresji, czyli takich dźwiękowych cech wypowiedzi, jak akcent, pauza, intonacja, tempo, siła głosu, barwa. Świadomości fonetycznej wymaga dyskusja nad sposobem czytania i recytowania lub refleksja nad wpływem fonicznych środków językowych na słuchaczy, a także porównywanie różnych interpretacji głosowych tych samych tekstów.

Wiadomości z fonetyki są składnikiem kompetencji nadawczych ucznia w zakresie mówienia i czytania, zarówno pod względem sprawnościowym i poprawnościowym, jak i estetycznym (Kowalikowa, 2002: 125). Fonetyka ułatwia opanowanie umiejętności poprawnego pisania, a błędy wymowy skutkują błędami ortograficznymi (Jaworski, 1991; Wolan, 2001; Pawłowska, 2005).

Funkcjonalne nauczanie fonetyki nie jest możliwe bez kształtowania elementarnych pojęć językowych. Wielu badaczy jest przekonanych o korzystnym wpływie wiedzy gramatycznej (której częścią jest wiedza o dźwiękach) na komunikację językową, także tę w językach obcych (Derwojedowa, Linde-Usiekiewicz, 2006; Gruszczyńska, Gruszczyński, 2014).

Podsumowując, można stwierdzić, że w refleksji polonistycznej nad nauczaniem fonetyki zwraca się uwagę na trzy aspekty: po pierwsze, na kształtowanie świadomości językowej, której nieodzowną częścią jest pewien aparat pojęciowy, po drugie – funkcjonalne jej wykorzystanie w korelacji z innymi obszarami edukacji polonistycznej, a po trzecie – na rozwijanie sprawności nadawczych uczniów.

3. Podręcznik jako narzędzie dydaktyczne

Podręcznik szkolny stanowi autorską koncepcję realizacji zaleceń programowych i jest podstawowym, a często jedynym źródłem wiedzy językowej dla uczniów. Jak podkreśla Jolanta Nocoń, jego adresatem jest również nauczyciel, dla którego

podręcznik staje się zapisem pewnej koncepcji metodycznej, pomaga zorganizować proces dydaktyczny, dobiera i porządkuje treści, układa je w kolejne sekwencje (...), zawiera zestawy zadań, opisy różnorodnych działań poznawczych i materiały ikoniczne” (Nocoń, 2009: 45).

Choć istnieje wiele czynników różnicujących podręczniki, niemal we wszystkich można wyróżnić pewne strukturalne komponenty, takie jak: komponent informacyjny (merytoryczny), komponent organizujący, komponent orientacyjny (Gąsiorek, Krzyżyk, Synowiec, 2010: 9-12). Komponent informacyjny (najbardziej rozbudowany i zróżnicowany) służy przekazywaniu najważniejszych wiadomości z danej dziedziny wiedzy. Obok tekstów teoretyczno-poznawczych (zawierających m.in. podstawowe terminy, fakty, reguły i definicje) oraz tekstów instrumentalno-praktycznych (zawierających np. zestawy zadań i ćwiczeń niezbędnych do opanowania informacji teoretyczno-poznawczych) w komponencie tym występują elementy przekazu niewerbalnego, takie jak: zdjęcia, rysunki, tabele, reprodukcje, wykresy. Komponent organizujący (np. słowniczki pojęć, graficzne wydzielenie pewnych elementów tekstu) ma ułatwić odbiorcom podręcznika zrozumienie i zapamiętanie wiadomości. Ważny element stanowi tu oprawa edytorsko-typograficzna (m.in. paginacja, operowanie kolorem). Komponent orientacyjny usprawnia sposób korzystania z podręcznika. Służą temu takie elementy jak: spis treści, podział kompozycyjny (tytuły, śródtytuły), odsyłacze czy indeksy.

Funkcjonujące obecnie na rynku serie podręczników są bardzo rozbudowane i często stanowią zestaw uzupełniających się materiałów dydaktycznych. Obok podręcznika właściwego najbardziej rozpowszechnione są zeszyty ćwiczeń dla uczniów i książki dla nauczycieli, ale zdarzają się też inne materiały, np. płyty z filmami edukacyjnymi, gry, zestawy sprawdzianów i testów.

Wśród podręczników do nauki języka polskiego jako ojczystego występują trzy główne typy: podręcznik do historii literatury, wypisy i podręcznik do nauki o języku (Rypel, 2012: 103). Kształt tych ostatnich diametralnie zmienił się w ostatnim dwudziestoleciu pod wpływem funkcjonalnego podejścia do gramatyki (Zbróg, 2007).

4. Analiza dwóch serii podręczników do szkoły podstawowej

Analizie poddano dwie serie popularnych podręczników do nauki języka polskiego w szkole podstawowej na II etapie edukacyjnym (klasy IV-VI). Analizowane podręczniki zostały wydane w latach 2012–2014, zatem bazowały na podstawie programowej z roku 2008, jednak warto powtórzyć, że podstawa z 2014 roku nie przyniosła w omawianym tu obszarze żadnych zmian, a najnowsza – wprowadzona w 2017 roku – choć niesie istotną reorganizację systemu oświaty, jeszcze jest w trakcie wdrażania⁷. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że problemy wyodrębnione na bazie poczynionych obserwacji są aktualne także w stosunku do podręczników wydawanych na podstawie najnowszych podstaw programowych.

Decyzja o wyborze tego akurat etapu wynikała z analizy zapisów podstawy programowej, która uświadamia, że to właśnie wtedy kształtuje się wiedza fonetyczna stanowiąca bazę kolejnych etapów. Analizie poddano jedynie główny podręcznik serii, który łączył kształcenie literacko-kulturowe z kształceniem językowym. Uznano, że choć oddzielne książki przeznaczone do nauki o języku i kształcenia językowego dostarczyłyby wielu dodatkowych przykładów funkcjonowania wiedzy fonetycznej, to po pierwsze, trudno jest porównywać materiały dodatkowe, bo w każdej serii są one nieco inaczej traktowane, a po wtóre, materiały dodatkowe byłyby jedynie kontynuacją koncepcji zarysowanej w podręczniku. Analizie poddano komponent informacyjny i organizujący, zarówno wiedzę teoretyczną i pojawiające się w podręcznikach gramatyczne pojęcia, jak i inne aktywności (np. ćwiczenia w analizie fonetycznej lub recytacje), dzięki którym ten rodzaj wiedzy gramatycznej może zostać przez uczących się przyswojony i sfunkcjonalizowany.

Do analizy wybrano popularne podręczniki do nauki języka polskiego z dwóch serii: *Teraz polski!* Wydawnictwa Nowa Era (TP) oraz *Między nami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (MN). W odwołaniach do konkretnych książek podawana jest klasa, np. zapis MN4 oznacza

⁷ W roku szkolnym 2017/2018 w związku z wdrażaną reformą programową w szkole podstawowej nadal obowiązują dotychczasowe podręczniki do klas 5 i 6 oraz nowe podręczniki dla klas 4 i 7.

podręcznik *Między nami* do klasy czwartej. Refleksje z przeglądu podręczników dotyczą wprowadzanych w nich aparatu pojęciowego, typów aktywności oraz konwencji zapisu wymowy. Należy podkreślić, że celem nadrzędnym nie jest ocena tych podręczników, tylko zaobserwowanie pewnych tendencji występujących w nauczaniu fonetyki.

4.1. Aparat pojęciowy

Zakres wprowadzanych w obu podręcznikach pojęć jest podobny (zob. tabela 1).

Tabela 1. Definicje pojęć z zakresu fonetyki w analizowanych podręcznikach

Pojęcia	TP4	TP5	TP6	MN4	MN5	MN6
Litera	+	-	-	+	-	+
Głoska	+	-	-	+	+	-
Sylaba	+	-	-	+	-	+
Samogłoska	+	-	-	+	+	+
Spółgłoska	+	-	-	+	+	+
Głoski dźwięczne i bezdźwięczne	+	-	+	-	+	+
Głoski ustne i nosowe	+	-	+	-	+	+
Głoski twarde i miękkie	+	-	+	(+)	-	-
Akcent	-	+	+	-	+	+
Intonacja	-	+	-	-	+	-
Barwa dźwiękowa	-	+	-	-	-	-
Wymowa potoczna i staranna	-	-	-	-	+	-
Onomatopeja	+	+	+	-	+	+
Rym	+	+	+	+	+	+
Rytm	+	-	+	+	+	+

Oba podręczniki wprowadzają wszystkie pojęcia wymagane przez podstawę programową, każdy też wychodzi poza zakres minimum. Seria *Teraz polski!* poszerza wymagania podstawy programowej o intonację i barwę językową, a *Między nami* – o wymowę potoczną i staranną. Podręcznik *Między nami* nie operuje wprost pojęciami głoski twarde i miękkie, choć wprowadza pojęcie zmiękczenia przy okazji omawiania funkcji litery *i* (MN4: 90). Należy podkreślić, że w serii *Między nami* zasadniczo

analizowane pojęcia pojawiają się bardziej cyklicznie⁸. Ponadto w obu podręcznikach występują pojęcia rym, rytm i onomatopeja, które pojawiają się przy okazji kształcenia literacko-kulturowego.

Wszystkie wprowadzone pojęcia są poprawnie zdefiniowane, jednak analiza sposobu funkcjonowania tych terminów w kontekście (np. w podręcznikowych tekstach, poleceniach lub ćwiczeniach) pozwala dostrzec pewne znaczeniowe przesunięcia:

1. W każdym zdaniu wskaż co najmniej dwa wyrazy, w których spółgłoski dźwięczne wymawiamy jako bezdźwięczne. (TP6: 271)
2. W dopełniaczu, celowniku i miejscowniku piszemy *-ii po spółgłosce n* w rzeczownikach, których zakończenie w mianowniku wymawiamy jako [ńja]. (TP5: 72)
3. Zakończenia *-dztwo*, *-dzki* piszemy, gdy w wyrazach pokrewnych występują spółgłoski: d, dz, dź. Przykłady: (...) Szwed – szwedzki, jasnowiedz – jasnowiedztwo, Grudziądz – grudziądzki, (...) Łódź – łódzki. (TP6: 37)
4. Jeżeli w wyrazie lub na granicy wyrazów występują w sąsiedztwie dwie spółgłoski, z których jedna jest dźwięczna, a druga – bezdźwięczna, to obie wymawiamy dźwięcznie lub obie bezdźwięcznie, np. *krzew* [kszef], [bes snu]. (MN5: 297)
5. W czasownikach typu: *wziąć*, *wyjąć*, *przyjąć* w formie osobowej liczby pojedynczej i mnogiej przed *-ł*, *-ła*, *-ły*, *-li* piszemy głoski nosowe *ą* i *ę*, np. *wziął*, *wzięła*, *wzięli*, *wzięły* (MN6: 190).

Choć spółgłoska i samogłoska definiowana jest – zgodnie z językoznawczym ujęciem – jako typ głoski, w podanych przykładach nazywa się tak także litery, które odpowiadają tym głoskom w typowych sytuacjach⁹. To potoczne rozumienie, choć niezgodne ze znaczeniem ukształtowanym przez naukowy opis, jest bardzo rozpowszechnione (por. Aw-

⁸ W zestawieniu nie uwzględniono słowniczka pojęć, który znajduje się końcu podręcznika do klasy VI jako powtórzenie z nauki o języku (MN: 322-327).

⁹ Przykładowo, w cytacie 4 autorzy, pisząc o wyrazie *krzew*, uznają, że *k* to spółgłoska bezdźwięczna, a *rz* to spółgłoska dźwięczna. W wyrazie *krzew* nie ma spółgłosek dźwięcznych, tylko są litery *rz*, które w typowych sytuacjach odpowiadają spółgłosce dźwięcznej.

ramiuk, 2004; Przybyła, 2007). Utożsamianie spółgłoski lub samogłoski z literą wynika z mieszania płaszczyzny mowy i pisma i dzieje się niejako w ukryciu. Sposób operowania pojęciami ma znacznie większe znaczenie dla ich kształtowania niż same definicje.

4.2. Typy aktywności

Polecenia adresowane do uczniów skłaniają ich do wykonania pewnych działań. Te aktywności – zgodnie z wywodem przeprowadzonym w p. 2 – zostały podzielone na trzy grupy. Pierwsza dotyczy kształtowania świadomości językowej, druga – korelacji fonetyki z innymi działami edukacji polonistycznej, a trzecia – sprawności nadawczych.

W zakresie kształtowania świadomości językowej wyodrębniono dwie podgrupy. Pierwszą stanowi kształtowanie pojęć językowych, takich jak głoska, litera, sylaba. Uwzględniano tu wszelkie ćwiczenia, których celem było zwrócenie uwagi na relacje ogólne między literą a głoską (np. fakt, że głoskę można zapisać dwiema literami) i – ogólniej – między wymową a zapisem, liczenie głosek i ich typów oraz ćwiczenia z wykorzystaniem sylab (np. rekonstruowanie wyrazu na podstawie ostatniej sylaby i informacji o liczbie sylab). W drugiej podgrupie znalazły się zadania, których celem było zwrócenie uwagi na formę dźwiękową jednostki, np. *Dotknij dłonią krtani i wymawiaj kolejno głoski wymienione w rymowankach. Zaznacz te, które powodują delikatne drgania wyczuwalne ręką* (TP4: 311). Do tej podgrupy włączono dobieranie słów rymujących się, odnajdywanie i tworzenie rymów, manipulacje na głoskach powodujące zmianę znaczenia oraz ćwiczenia dotyczące akcentowania.

Funkcjonalizacja fonetyki wiąże się z integracją wewnątrzprzedmiotową: przede wszystkim z kształceniem literackim, gramatyką oraz pisownią. Refleksja nad dźwiękami w tekście literackim obejmuje obserwację fonetycznych środków obrazowania. Najczęściej są to onomatopeje i rymy, ale zdarzają się i inne ćwiczenia (*O jakich dźwiękach mówi się w wierszu?* TP4: 83). Korelacja fonetyki z innymi działami gramatyki najczęściej dotyczy uzasadniania pisowni i wymowy przez zwrócenie uwagi na formę gramatyczną, tak jak przy pisowni bezokoliczników zakończonych na *-ać*, a wymawianych [ońć] lub końcówki fleksyjnej

-ę wymawianej [e] w zakończeniach niektórych rzeczowników rodzaju żeńskiego w bierniku liczby pojedynczej. Kiedy przy uzasadnianiu pisowni jest odniesienie do wymowy, ale brakuje informacji gramatycznej, mamy do czynienia z trzecią podgrupą. Korelacja między wymową a ortografią obejmuje przykładowo ćwiczenia polegające na wymianie głosek uzasadniających pisownię, zapisie litery po konkretnej głosce czy wyborze znaku interpunkcyjnego ze względu na wymowę.

Ostatnia grupa aktywności dotyczy kompetencji nadawczych. Tu także wydzielono dwie podgrupy. Pierwsza polega na wyprodukowaniu formy dźwiękowej: pojedynczego dźwięku, sylaby, wyrazu, frazy lub tekstu, zwykle z uwzględnieniem zasad poprawnej wymowy lub jakimś szczególnym sposobem czytania (np. *Odczytaj kilka zwrotek, dzieląc wyraźnie słowa na sylaby*, TP4: 299). Z kolei recytacja, choć także dotyczy tekstu, wymaga od nadawcy głosowej interpretacji. W tej podgrupie znalazły się także ćwiczenia polegające na głośnym czytaniu z wejściem w rolę (np. *Przeczytajcie wiersz głośno na różne sposoby: jak bardzo trudną zagadkę, jak wesołe opowiadanie, jak definicję z encyklopedii, jak wypowiedź poważnej osoby. Powiedzcie, który sposób – według was – najbardziej pasuje do treści wiersza*, MN4: 174). Należy podkreślić, że do omawianej grupy ćwiczeń nie zaliczono wszystkich aktywności dotyczących mówienia (np. *Porozmawiajcie na temat przedstawień teatralnych, w których uczestniczyliście lub które oglądaliście, np. w Teatrze Telewizji*, MN5: 301), a jedynie te, w których zwracano wprost uwagę na stronę brzmieniową.

Poza trzema głównymi grupami pozostało nieco ćwiczeń, które trudno było zakwalifikować do którejś z nich, np. *Wyszukaj w słownikach internetowych, jak powiedzieć dzień dobry w trzech wybranych przez Ciebie językach* (TP4: 259) lub *Przeczytajcie wypowiedzi reportera i powiedzcie, co zrobił, by poradzić sobie z poprawnym wymówieniem trudnego wyrazu* (MN4: 89).

Zestawienie różnych typów aktywności w analizowanych podręcznikach prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Typy aktywności w analizowanych podręcznikach

Aktywność	TP4	TP5	TP6	Łącznie	MN4	MN5	MN6	Łącznie
Kształtowanie pojęć językowych	16	1	10	27 (19,85%)	15	2	1	18 (18,95%)
Zwrócenie uwagi na formę dźwiękową jednostki	8	6	8	22 (16,18%)	5	3	1	9 (9,48%)
Dźwięki w tekście literackim	2	–	5	7 (5,15%)	2	1	–	3 (3,16)
Wymowa a gramatyka	3	4	22	29 (21,32%)	3	2	–	5 (5,26%)
Wymowa a pisownia	21	17	1	39 (28,67%)	36	1	–	37 (38,95%)
Wyprodukowanie formy dźwiękowej	3	3	2	8 (5,88%)	1	–	–	1 (1,05%)
Recytacja	1	1	–	2 (1,47%)	6	7	4	17 (17,89%)
Inne	2	–	–	2 (1,47%)	5	–	–	5 (5,26%)
Łącznie	56	32	48	136	73	16	6	95

Zdecydowanie więcej aktywności związanych z fonetyką zaobserwowano w podręczniku *Teraz polskil!*, choć należy dodać, że w serii *Między nami* polecenia były bardziej złożone, wieloetapowe. W obu podręcznikach połowa wszystkich aktywności odnosiła się do korelacji fonetyki z kształceniem literacko-kulturowym, gramatyką i ortografią (55,15% w TP i 47,37% w MN), w obu też najliczniejszą grupę stanowiły ćwiczenia, w których fonetyka pojawiała się przy nauce poprawnej pisowni. W pierwszej z analizowanej serii rozbudowane były aktywności dotyczące korelacji z gramatyką (21,32%), a w drugiej – ćwiczenia recytatorskie (17,89%). W obu seriach aktywności nastawione na kształcenie kompetencji nadawczych były najmniej liczne (7,35% w TP i 18,94% w MN).

4.3. Zapis wymowy

Ostatni z analizowanych aspektów dotyczy konwencji zapisu wymowy. Transkrypcja fonetyczna służy jak najwierniejszemu oddaniu dźwięków mowy, a fonologiczna uwzględnia tylko istotne z funkcjonalnego punktu widzenia różnice między nimi. W analizowanych podręcznikach pojawiają się wskazówki dotyczące wymowy, zarówno wyrazów polskich,

jak i obcych¹⁰. Ze względu na bardzo ogólne ukierunkowanie fonetyczne można stwierdzić, że zapisy te reprezentują poziom powierzchniowo-fonologiczny.

Proporcje między wyrazami obcego pochodzenia a polskimi prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Liczba wyrazów polskich i obcych z zapisem fonetycznym

Zapis fonetyczny	TP4	TP5	TP6	Łącznie	MN4	MN5	MN6	Łącznie
Wyrazy obcego pochodzenia	120	136	169	425	31	25	74	130
Wyrazy rodzime	2	3	1	6	0	17	1	18
Łącznie	122	139	170	431	31	42	75	148

W podręczniku *Teraz polski!* spośród 431 wyrazów, których podaje się wymowę, aż 98,6% dotyczyło wyrazów obcych. W *Między nami* wśród 148 wyrazów, których podaje się wymowę, wyrazy obce stanowiły 87,8%. To dość zaskakujące proporcje. Okazuje się, że informacja o wymowie, a więc i refleksja ortofoniczna, w polskich podręcznikach w szkole podstawowej najczęściej dotyczy wyrazów obcych, takich jak nazwy własne, a także popularne obcojęzyczne wyrazy i wyrażenia typu: *bon ton* (TP4: 11), *musical* (TP4: 29, 55), *lunch* (TP4: 43, MN6: 44), *savoir-vivre* (MN4: 38). 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 słuszną jak się wydaje 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.

Prezentacja sposobu wymowy w podręczniku z oczywistych względów następuje za pośrednictwem pisma. Trudno dziecku, które niedawno poznało pierwszy w życiu zestaw znaków pisanych (alfabet), proponować

¹⁰ W zestawieniu nie uwzględniono zapisu pojedynczych głosek.

kolejny zestaw, czyli alfabet fonetyczny. To naturalne, że w dydaktyce (szczególnie na pierwszych etapach edukacyjnych) stosuje się alfabet półfonetyczny, czyli wykorzystujący znaki ortograficzne, choć generuje to nieuchronne uproszczenia¹¹. Niestety, sposób notacji wymowy w obu podręcznikach jest wadliwy w tym sensie, że jeśli na podstawie stosowanej konwencji dziecko ma dotrzeć choćby do przybliżonej formy brzmieniowej obcego wyrazu, to – obok informacji o poszczególnych dźwiękach – potrzebuje także informacji na temat akcentowania. Jej brak sprawia, że w przypadku obcojęzycznych wyrazów i fraz, takich jak *Elizabeth* [elizabet] (TP5: 37), *Paul Cézanne* – czyt. Pol Sezan (MN5: 336) czy *nous ne parlons pas français* – czyt. nu ne parlą pa frąse (MN6: 246), dziecko może błędnie przeczytać [elizabet], [pol sezan] lub [nu ne parlą pa frąse]. Przy zapisie obcojęzycznej wymowy nie zawsze pojawia się informacja o języku oryginału, a przecież sposób artykulacji od tego zależy, por. *Michael* niem. [misiael] i ang. [majkel].

Podsumowanie

Fonetyka w analizowanych podręcznikach służy budowaniu świadomości językowej ucznia. Kształtowane pojęcia językowe są integrowane z treściami edukacji polonistycznej: z nauką ortografii, fleksji, słowotwórstwa, z kształceniem literacko-kulturowym, choć w każdym podręczniku są wydzielone gramatyczne podrodziały, w których treści językowe są wprowadzane i ćwiczone w izolacji. Silnie ujawnia się aspekt poprawnościowy, bardziej związany z poprawną pisownią, zdecydowanie mniej z poprawną wymową. Najsłabszy nacisk w analizowanych podręcznikach kładzie się na aspekt sprawnościowy, na kształcenie kompetencji nadawczych, na wykorzystywanie wiedzy fonetycznej w rozwijaniu żywej mowy ucznia. Widać to także w ograniczonej liczbie aktywności, w których refleksja nad dźwiękami mowy występuje w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, z wyraźnym aspektem pragmatycznym i na dłuższych tekstach.

¹¹ Na marginesie można dodać, że w analizowanych podręcznikach znalazły się różne zalecenia wymawianiowe, np. *Vincent van Gogh* [wincen(w) wan gog], (TP4: 26) i *Vincent van Gogh* – czyt. Winsen(w) wan Gog (MN6: 275), *René Goscinny* [rene gosiny], (TP4: 65) i *Goscinny* – czyt.: Gościny (MN5: 29).

Postulat integracji treści kształcenia znalazł w przypadku fonetyki nieoczekiwany kształt w postaci szansy na integrację międzyprzedmiotową z nauczaniem języków obcych. Okazuje się, że w polskich podręcznikach częściej zwraca się uwagę na wymowę wyrazów obcych, co jest związane z rozwojem cywilizacyjnym, umożliwiającym swobodny przepływ informacji na całym świecie i wychodzenie poza ramy kultury narodowej. Ze względu szeroko rozwijaną w Europie koncepcję różnojęzyczności (por. Kotarba-Kańczugowska, 2013) ten obszar wydaje się nowym, niewykorzystanym jeszcze w pełni w polskiej szkole polem. Wydaje się, że właśnie w takich naturalnych sytuacjach, kiedy dziecko spotyka się z wyrazami obcego pochodzenia z różnych kręgów kulturowych, refleksja nad dźwiękami języka ojczystego nabiera szczególnego wymiaru. W tym aspekcie funkcjonalność nauczania fonetyki może oznaczać praktyczne korzystanie ze sposobów transkrybowania mowy w piśmie, co wymaga jednak od autorów podręczników bardziej świadomych technik podawania informacji brzmieniowej.

Bibliografia

- Adamczykowa Z. (2001), *Nauka tekstów literackich na pamięć – diagnoza szkolna*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 16, 28-42.
- Awramiuk E. (2004), *Stereotyp samogłoski i spółgłoski w języku polskim*, „Język Polski”, 3, 197-205.
- Bakuła K. (2012), *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Kształcenie Językowe”, 10, 9-20.
- Bartmiński J. (2009), *Nauka o języku w podstawie programowej*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, Warszawa, s. 60-62.
- Derwojedowa M., Linde-Usiekiewicz J. (2006), *Po co uczyć gramatyki polskiej w szkole?* w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 153-160.
- ESOKJ: *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2003: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gąsiorek K., Krzyżyk D., Synowiec H. (2010), *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Gruszczyńska E., Gruszczyński W. (2014), *Miejsce językoznawstwa polonistycznego na filologiach obcych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXX, 67-77.
- Jaworski M. (1991), *Metodyka nauki o języku polskim*, wyd. trzecie zmienione, Warszawa: WSiP.
- Kotarba-Kańczugowska M. (2013), *Różnojęzyczność w polu dyskursywnym nauczycieli i małego dziecka: doniesienia z badań własnych*, „Poradnik Językowy”, 2, 43-57.
- Kowalikowa J. (2002), *Fonetyka (z elementami fonologii)*, w: *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, s. 124-131.
- Kowalikowa J. (2014), *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, w: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz i E. Nowak, Kraków: Universitas, s. 17-43.
- Kubicka E. (2010), *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria i praktyka*, w: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 25-31.
- National Early Literacy Panel (2008), *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, D.C.: National Institute for Literacy, Retrieved from www.lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf, dostęp: 27.06.2014.
- Nocoń J. (2009), *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nocoń J. (2014), *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, w: *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole: Uniwersytet Opolski, s. 159-174.
- Pawłowska R. (2005), *Interpretacja głosowa tekstu a czytanie ze zrozumieniem*, w: *teże, O porozumieniu językowym w nauce i szkole*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 145-156.
- Podstawa (2008), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009, nr 4 poz. 17).
- Podstawa (2014), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014, poz. 803).
- 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. z 2017, poz. 356).

- Przybyła O. (2007), *Zagadnienia fonetyki w wybranych podręcznikach do klasy IV–VI szkoły podstawowej*, w: *Podręczniki do kształcenia w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, s. 244-259.
- Rypel A. (2012), *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymańska M. (2016), *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Tokarski J. (1966), *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, Warszawa: PZWS.
- Uryga Z. (1996), *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolan M. (2001), *O potrzebie kształcenia ortofonicznego*, „Polonistyka”, 9, 551-554.
- Zbróg P. (2007), *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*, w: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2008, s. 29-42.

Podręczniki:

1) seria I

- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Język polski 4*, Gdańsk 2012: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (MN4)
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Język polski 5*, Gdańsk 2013: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (MN5)
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Język polski 6*, Gdańsk 2014: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (MN6)

2) seria II

- A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2013: Nowa Era (TP4)
- A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2013: Nowa Era (TP5)
- A. Klimowicz, *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa 2014: Nowa Era (TP6)

Summary

PHONETICS IN COURSEBOOKS OF POLISH AS A MOTHER TONGUE

The aim of this article is to examine the treatment of phonetics and its functions in several primary school coursebooks used to teach Polish as a mother tongue. The analysis concerns the theoretical knowledge and grammatical terms occurring in the coursebooks as well as the practical activities (e.g. phonetic analysis exercises and recitations) enabling students to absorb and functionalize this type of linguistic knowledge. The findings demonstrate that the phonetic content is integrated with other areas of Polish language instruction (spelling, grammar and literary-cultural education), while its application in developing the students' speaking skills is given little attention. The practical aspect of phonetic skills, i.e. using pronunciation guides, largely concerns words of foreign origins.

KEYWORDS: primary school, coursebook analysis, grammatical exercises, phonetics, transcription