

*Michalina Biernacka\**

## POJĘCIE KOMPETENCJI FONOLOGICZNEJ VEL FONETYCZNEJ – ROZWAŻANIA TERMINOLOGICZNE

**Słowa kluczowe:** kompetencja fonologiczna, nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo), ESOKJ

**Streszczenie.** Celem artykułu było sprecyzowanie pojęcia *kompetencji fonologicznej* na gruncie nauczania języka polskiego jako obcego. Na przykładzie polszczyzny wyróżniono subskładniki kompetencji fonologicznej, zwrócono uwagę na potrzebę stworzenia odpowiednich programów nauczania, uwzględniających czynniki implikujące jej prawidłowy rozwój. Analizie poddano także sam termin, wymieniany często z określeniami *kompetencja fonetyczna* i *sprawność fonetyczna*, zbieżnymi aczkolwiek nietożsamymi (przedstawiono argumenty za stosowaniem terminu wyróżnionego przez *ESOKJ* oraz odróżnianiem go od pozostałych).

*Pojęcie kompetencji (językowej)* wprowadzone zostało do językoznawstwa przez generatywistę Noama Chomsky'ego, który rozumiał ją „w kategoriach abstrakcyjnych umiejętności idealnego rodzimego użytkownika, który, będąc członkiem homogenicznej społeczności, dzięki znajomości określonego zbioru elementów znaczących i funkcjonalnych oraz reguł ich łączenia, może tworzyć i rozumieć nieskończenie wiele poprawnych pod względem gramatycznym struktur językowych” (Seretny 2011, s. 21). Naprzeciw pragmatycznemu wymiarowi komunikacji wyszedł zaś antropolog Dell Hymes, wprowadzając pojęcie *kompetencji komunikacyjnej*, obejmującej wiedzę z zakresu różnych obszarów i zdolności do jej pożytkowania w obrębie systemu komunikacyjnego, którym posługuje się użytkownik języka (a więc obok czynników poznawczych wyeksponowane są w niej także czynniki emocjonalne i wolicjonalne) (por. Seretny 2011, s. 24).

Według najnowszego podejścia dydaktycznego, wypracowanego przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*<sup>1</sup>, termin kompetencja definiowany jest jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” (ESOKJ 2003,

---

\* michalinaj@poczta.onet.pl, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, al. Kościuszki 65, 90-514 Łódź.

<sup>1</sup> Dalej: ESOKJ/Opis/System opisu.

s. 20). *Opis* wyróżnia dwa komponenty kompetencji komunikacyjnej: kompetencje ogólne (a wśród nich: wiedzę deklaratywną, wiedzę proceduralną, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się<sup>2</sup>) oraz kompetencje językowe (lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne). Językowe kompetencje komunikacyjne (KKJ) globalnie odwołują się do omawianych w artykule zagadnień, np. elementem kompetencji socjolingwistycznych są rejestry i odmiany regionalne, niezwykle ważne w polszczyźnie odnośnie do wymowy, natomiast w skład kompetencji pragmatycznych wchodzi kompetencje: dyskursywna i funkcjonalna – zahaczające m.in. o problematykę poprawności czy użyteczności. Wśród tzw. kompetencji językowych, oznaczających „znajomość oraz umiejętność stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi” (ESOKJ 2003, s. 100), a więc znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, wyróżnia się m.in. kompetencję fonologiczną, która bezpośrednio odnosi się do podsystemu fonicznego języka (przy czym m.in. kompetencje ortograficzna i ortoepiczna również silnie do niej nawiązują)<sup>3</sup>.

*Kompetencją fonologiczną* (ang. *phonological competence*) nazywa się znajomość systemu fonologicznego i umiejętność rozróżniania i wypowiedziania dźwięków mowy, która umożliwia właściwe, niezaburzające komunikacji posługiwanie się językiem. W *Systemie opisu* odnajdujemy kilka ogólnych elementów składających się na tę kompetencję, bowiem aby się nią wykazać, uczący się musi posiadać umiejętność odbioru i produkcji:

– „jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (allofonów);

– cech fonetycznych wyróżniających fonemy (cechy dystynktywne, np. dźwięczność, zaokrąglenie, nosowość, eksplozywność);

– fonetycznej kompozycji słów (struktura sylab, sekwencja fonemów, akcent, ton);

– fonetyki zdaniowej (prozodii), obejmującej: akcent i rytm zdaniowy, intonację;

– redukcji fonetycznej, obejmującej: redukcje samogłosek, zróżnicowanie na formy mocne i słabe, asymilację, elizję” (ESOKJ 2003, s. 105).

Dotyczy więc ona umiejętności percypowania i artykułowania w języku obcym zarówno elementów dotyczących płaszczyzny segmentalnej, jak i suprasegmentalnej języka, przy czym w obrębie polszczyzny omija się m.in. przykładowo podane

<sup>2</sup> Każda z nich obejmuje kilka różnych składników, np. w umiejętności uczenia się zawarte są: wrażliwość językowa i komunikacyjna, ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna, techniki uczenia się i umiejętności heurystyczne (por. ESOKJ 2003, s. 94–99).

<sup>3</sup> W innych modelach kompetencji komunikacyjnej fonologia również wyróżniana była wśród komponentów kompetencji gramatycznej, którą jednak, jak słusznie zauważa Anna Seretny, ze względu na bezpośrednie odniesienie do podsystemów języka lepiej byłoby nazwać lingwistyczną (model Michaela Canalego i Merrill Swain / Lyle’a Bachmana / Lyle’a Bachmana i Adriana S. Palmera). W każdej z koncepcji jest ona powiązana z ortografią, np. w ujęciu Bachmana na fonologię (w uproszczeniu) składają się wymowa i pisownia (por. Seretny 2011, s. 26–34).

w *Systemie opisu* słabe/mocne formy czy iloczasy (*Opis* miał normatywizować wymagania dotyczące znajomości języków obcych i wskazywać elementy ważne, na które należy zwracać uwagę w procesie nauczania i testowania biegłości językowej, nie precyzował ich jednak, gdyż jego zadaniem było generalizowanie wymagań dla różnych języków w ramach certyfikacji). Wobec powyższego nie należy stosować jej synonimicznie wobec pojęcia sprawności<sup>4</sup> fonetycznej, gdyż *ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna* (ang. *general phonetic awareness and skills*) to „zdolność rozpoznawania i produkowania nieznanymi wcześniej dźwięków i wzorców prozodycznych, rozpoznawania i łączenia w całość nowych sekwencji dźwięków, umiejętność dzielenia (podczas słuchania) ciągłego potoku dźwięków na zrozumiałe i zorganizowane ciągi elementów fonologicznych oraz zrozumienie i opanowanie tych procesów odbioru i produkcji dźwięków, które mogą mieć zastosowanie w nauce nowego języka” (ESOKJ 2003, s. 98)<sup>5</sup>. Sprawność fonetyczna jest więc zdolnością czy umiejętnością, która warunkuje lub co najmniej ułatwia opanowanie języka, a w szczególności przyczynia się do rozwoju kompetencji fonologicznej, która jest już znajomością systemu fonologicznego i reguł nim rządzących, czyli sprecyzowaną wiedzą i praktyczną możliwością jej zastosowania.

Należy dodać, że wielu badaczy stosuje pojęcie *kompetencji fonetycznej* (zamiast fonologicznej lub obok niej – zwykle w odniesieniu do rodzimych użytkowników języka, np. T. Dzikowska, często do uczących się języka polskiego jako obcego), która definiowana jest jako aktualizacja genetycznego programu ludzkiej komunikacji – przyjmuje się, że na „kilka tysięcy różnych języków świata przypada zaledwie około stu fonemów” (Andrukowicz 2001, s. 112), które podlegają akwizycji, uzależnionej od interakcji z otoczeniem – dotyczy to w równym stopniu ontogenezy, jak i filogenezy, czyli to zdolność do różnicowania i artykulowania określonej liczby fonemów (por. Andrukowicz 2003). Niejednorodność terminologiczna nie ma więc podstawy w innym rozumieniu pojęcia, jedynie nacisk położony jest na nabywanie dźwięków mowy języka ojczystego. Janusz Sikorski tłumaczy ją jako kompleks „sprawności percepcyjnej i artykulacyjnej” (2006, s. 199; por. Sikorski 2007), co również nie rzutuje na jej rozumienie względem terminu z komponentem *fonologiczna*. Heterogeniczności terminologii można dopatrywać się wówczas, gdy badacz interpretuje kompetencję fonologiczną jako zdolność odróżniania fonemów, a przy fonetycznej zaznacza także percepcję poszczególnych allofonów. Skoro jednak w definicji kompetencji fonologicznej

<sup>4</sup> *Sprawność* rozumiana jest jako „zespół umiejętności niezbędnych do osiągnięcia danego rezultatu, a nie sam rezultat” (Janowska 2008, s. 40); to „termin językowy spotykany w tradycyjnej dydaktyce ogólnej odpowiadający mniej więcej pojęciu *nawyku*. Oznacza on dobrze opanowaną *umiejętność* umożliwiającą osiąganie odpowiednich efektów przy stosunkowo mniejszym wysiłku” (SDJO 1994, s. 202).

<sup>5</sup> Ogólna sprawność fonetyczna nie jest jednak utożsamiana z umiejętnością prawidłowego wymawiania słów w danym języku. Wraz z wrażliwością językową i komunikacyjną, technikami uczenia się oraz sprawnościami heurystycznymi składa się na umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*) (ESOKJ 2003, s. 98).

wg ESOKJ znalazło się percypowanie i artykułowanie fonemów i ich reprezentacji jako dwu jej składników (a także elementów z płaszczyzny suprasegmentalnej), to wydaje się zbędne korzystanie z innego terminu. Jedyna sensowna zmiana, uogólniająca pojęcie i w nazwie odnosząca się zarówno do fonemów, jak i głosek, musiałaby łączyć abstrakcyjną i konkretną formę rozpatrywania dźwięków mowy i elementów prozodycznych, a więc termin musiałby zawierać komponent *fonetyczno-fonologiczna* lub *foniczna*. Nie wydaje się jednak konieczne decydowanie się na jakąkolwiek nową nazwę, skoro *kompetencja fonologiczna* jest ogólnie przyjętym pojęciem stosowanym przez większość językoznawców i glottodydaktyków w kraju i za granicą, a więc globalnie w swej konwencjonalności aprobowanym.

Ponadto rozumienie *kompetencji fonologicznej*, uznane przez *System opisu* dla potrzeb nauczania języków obcych, koreluje z przyjmowanym przez psycholingwistów czy logopedów definiowaniem jej jako rozwojowej zdolności poznawczej do odzwierciedlania i manipulowania dźwiękami mowy (Kozminsky, za: Lipowska 2001, s. 43). Uściślenie jej znaczenia czy wyliczenie wszystkich jej komponentów jest nadal przedmiotem badań na całym świecie, lecz na gruncie języka polskiego przyjmuje się często za Małgorzatą Lipowską (głównie w odniesieniu do natywnych użytkowników języka), że jest to nie tylko zdolność do słuchowego różnicowania fonemów, lecz i umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza, synteza, usuwanie), fonemach (analiza, synteza, usuwanie) oraz elementach śródsylabowych (identyfikowanie rymów i aliteracji) (Lipowska, 2001, s. 43–44). Jest to więc wiedza dotycząca reguł językowych oraz umiejętność ich wykorzystywania podczas wypowiedzania się czy czytania, stąd tak problematyczne jest nauczanie fonetyki obcokrajowców, którzy przecież początkowo nie posiadają ani wiedzy o polskim systemie fonologicznym, ani wzorców polskich głosek.

Tabela 1. Kompetencja fonologiczna (język polski jako obcy)

Znajomość inwentarza fonemów	samogłoski, spółgłoski, glajdy; cechy dystynktywne
Znajomość reguł fonologicznych	wymowa fonemów w kontekstach (allofony); koartykulacja (upodobnienia, uproszczenia artykulacyjne, redukcje)
Znajomość zasad fonotaktycznych	struktura sylaby; miejsce fonemu w sylabie, sekwencje fonemów
Znajomość zjawisk prozodycznych	akcent, intonacja, rytm

Źródło: opracowanie własne.

Uznać można, że osoba o rozwiniętej kompetencji fonologicznej w zakresie płaszczyzny dysponuje w odpowiednim dla siebie zakresie choćby podstawową, najbardziej ogólną wiedzą na temat: liczby i jakości fonemów, reguł fonologicznych (zasady wymowy allofonów; kontekstowość wymowy, koartykulacja, akomodacja), istniejących zasad fonotaktycznych (ograniczenia łączliwości), prozodii języka. Za niezwykle ciekawy problem glottodydaktyczny uznaje się próbę prześledzenia poszczególnych elementów składowych omawianej kompetencji wyłącznie w odniesieniu do płaszczyzny (na podstawie uogólnień zaproponowanych przez *System opisu*) – por. tabela 1.

Przez znajomość inwentarza fonemów trzeba rozumieć świadomość istnienia poszczególnych fonemów: samogłoskowych (*/a/, /o/, /u/, /i/, /y/, /e/* oraz */ɛ/, /ɔ/*), spółgłoskowych (nie wymienia się ich ze względu na ich znaczną liczbę), glajdów (*/i/, /u/*), a także ogólne uzmysłowienie sobie charakterystycznych dla polszczyzny cech dystynktywnych (choć wymienia się ich około piętnastu, por. Wiśniewski 2007 czy Szpyra-Kozłowska 2002, cudzoziemcom uczącym się języka polskiego potrzebna jest zwykle świadomość tych najbardziej podstawowych, np. dźwięczność-bezdźwięczność). W ramach reguł fonologicznych uwzględnić wypada wiele rozmaitych zasad, m.in. świadomość różnic między dźwiękami wymawianymi w izolacji a tymiż w trakcie procesu mówienia (akomodacja), znajomość upodobień (szczególnie pod względem dźwięczności, lecz i pozostałych) czy uproszczeń artykulacyjnych (osłabienia lub redukcje głosek), a także kontekstowość dla braku możliwości ich przeprowadzenia. Reguły fonotaktyczne dotyczą zarówno znajomości charakteru polskiej sylaby (budowane za pomocą jednej samogłoski; dążność językowa do sylab otwartych itp.), jak i możliwych sekwencji fonemów, w tym ograniczeń segmentalnych (występowanie pojedynczych fonemów) i sekwencyjnych (zasady łączenia fonemów) w obrębie wszystkich ich klas. Zaś zjawiska prozodyczne rozpatrywane powinny być pod kątem akcentuacji (paroksytoneza i odstępstwa od niej; akcent logiczny), intonacji (antykadencja, kadencja, progredienca) oraz rytmu wypowiedzi (rytm sylabiczny). Należy jednak pamiętać, że cudzoziemcy uczący się języka polskiego mogli przekroczyć już tzw. wiek krytyczny<sup>6</sup> lub okres wrażliwości gramatycznej i fonetycznej<sup>7</sup>, wobec czego mogą nie być w stanie opanować

<sup>6</sup> Pojęcie *okresu krytycznego* (ang. *critical period*) znane jest dzięki Ericowi Lennenbergowi, choć i wcześniej o nim wspominał (Penfield i Robersts 1959, za: Michońska-Stadnik 2009, s. 2; por. Rojczyk 2009, s. 123). Według tej koncepcji do pewnego czasu uczenie się języka przebiega łatwo, a uszkodzenie mózgu nie powoduje trwałych zaburzeń komunikacji (po nim zaś nabycie pierwszego języka staje się trudne lub niemożliwe). Niektórzy zwolennicy teorii interakcji społecznych sądzą jednak, że biologicznie zdeterminowanego okresu krytycznego w nabywaniu języka nie ma, gdyż nic nie wskazuje na to, by dorośli mieli mniejsze zdolności do uczenia się nowego języka – dla nich język to przejaw zachowań komunikacyjnych, rozwijających się podczas interakcji z innymi ludźmi (*Psycholingwistyka* 2005, s. 70, 414, 420). Okres krytyczny łączy się jednakże z lateralizacją półkul mózgowych (zachodzi ona między 12. a 13. rokiem życia) i ma swoje biologiczne podstawy, dlatego trudno mu jednoznacznie zaprzeczyć. Równie ważna jest plastyczność narządów artykulacyjnych, które kształtują i rozwijają się w dzieciństwie. Utrwalenie ruchów artykulacyjnych, niezbędnych do wypowiadania poszczególnych głosek charakterystycznych dla języka pierwszego, umożliwiałaby szybkie wydobywanie dźwięków mowy w dorosłym życiu. Poszczególne mięśnie przystosowują się do wykonywania odpowiednich ruchów, a narządy dostosowują się do odpowiednich pozycji w jamie ustnej, co usprawnia porozumiewanie się, poprzez procesy asymilacji czy antycypacji. Z wiekiem plastyczność zanika, ponieważ „mięśnie języka czy warg prowadzą kontrolowane przez siebie organy w stare miejsca, wykonując wyćwiczone przez lata ruchy” (Arabski 1985, s. 55).

<sup>7</sup> To subtelniejsza wersja okresu krytycznego. Uznaje się, że w pierwszym języku system dźwięków przyswajany jest poprzez interakcję z rodzinnymi użytkownikami języka i trwa do ok. 4–5 roku życia dziecka. Współczesny neurolingwista, John H. Schumann, uważa, że „uczenie się języka po tzw. okresie wrażliwym (ang. *sensitive period*), czyli np. w wieku około 20 lat i więcej, zależy bardziej od stopnia motywacji niż od predyspozycji językowych” (Michońska-Stadnik 2009,

fonetyki języka obcego w sposób dorównujący rodzimemu użytkownikowi języka. Mogą natomiast wyćwiczyć percepcję i aparat artykulacyjny do takiego stopnia, aby różnice dźwiękowe nie były znaczące i nie powodowały zakłóceń komunikacyjnych.

Zamiast rozpatrywania zawilości terminologicznych ważniejsze wydaje się więc skoncentrowanie uwagi glottodydaktyków na rozwoju kompetencji fonologicznej, który zależy od przebiegu procesów neurofizjologicznych zachodzących w centralnym układzie nerwowym i zachodzi etapowo – niezależnie od tego, czy dotyczy rodzimych użytkowników języka czy obcokrajowców przyswajających język obcy w dowolnym momencie życia. Piotra Łobacz zwraca uwagę na nieustanne opisywanie nabywania systemu fonologicznego przez dzieci w kategoriach segmentalnych (nabywanie fonemów), mimo że np. dla dzieci w wieku 12–36 miesięcy prymarną jednostką jest wyraz jako niepodzielna jednostka systemu językowego (Łobacz 1996, s. 35), a badania neurofizjologiczne potwierdzają, że to sylaba, nie zaś fonem, jest najmniejszą jednostką percepcyjną (Łobacz 1996, s. 25; por. Cieszyńska 2008; Walińska 2008). Wobec tego znajomość fonemów należy rozpatrywać od razu w odniesieniu do cech dystynktywnych i w bezpośrednim nawiązaniu do reguł fonologicznych – skoro nauka percepcji i artykulacji polskich dźwięków mowy powinna koncentrować się na ćwiczeniach opartych na sylabach i wyrazach (głównie paronimach), z rzadka prezentując głoski w izolacji (np. podczas wykorzystywania metody artykulacyjnej). Warto zatem przyjrzeć się przebiegowi rozwoju kategorii fonetyczno-fonologicznych w języku pierwszym i spróbować odnieść je do ich nabywania w języku obcym.

Na zasadzie analogii do akwizycji języka rodzimego Liliana Madelska sugeruje uczenie obcych systemów fonicznych w takiej kolejności, w jakiej natywni użytkownicy języka nabywają poszczególne dźwięki<sup>8</sup>. Między innymi głoski sonorne i zwarto-wybuchowe zostają opanowane przed frykatywnymi, z których najpierw przyswajane są wargowo-zębowe, a następnie przedniojęzykowo-dziąsłowe. Najpóźniej polskie dzieci opanowują wymowę afrykat (por. Łobacz 2005, s. 254; Madelska 2009, s. 41, 52), więc te powinny być ćwiczone po wcześniejszym opanowaniu polskich głosek o innym stopniu zbliżenia narządów mowy – zgodne jest to z zasadą stopniowania trudności oraz powszechnie obecnie propagowanym podejściem komunikacyjnym czy zadaniowym. Warto też pamiętać, że droga nabywania kompetencji fonologicznej prowadzi od percepcji do artykulacji, a nie odwrotnie, bowiem to za sprawą percepcji mowy student jest w stanie wychwycić z potoku mownego poszczególne dźwięki, połączyć je w logiczne ciągi i zrozumieć jako pełne, sensowne wypowiedzenie. Jest to niezbędne w procesie komunikacji w równym stopniu

---

s. 1), tak więc słabsze uwarunkowania biologiczne zastępowane są innymi bodźcami, a nieograniczona plastyczność mózgu sprawia, że może on się nadal uczyć.

<sup>8</sup> J. Porayski-Pomsta zwraca zaś uwagę na regularność co do kolejności rozkładu systemu fonologicznego, przytaczając słowa Romana Jakobsona (współcześnie wielokrotnie potwierdzone), iż „regresja afatyczna jest lustrzanym odbiciem procesu nabywania głosek przez dziecko” (2009, s. 6; por. Porayski-Pomsta 2008, s. 163). Trudności percepcyjno-artykulacyjne poszczególnych głosek powinny więc być bezwzględnie respektowane w ćwiczeniach podczas lekturatu.

jak umiejętność prawidłowej artykulacji, gdyż uczący się języka obcego najpierw uczy się słuchowo rozróżniać obce dźwięki mowy, a dopiero później je wypowiadać. Dlatego powszechnie przyjęta w środowisku glottodydaktycznym została opinia, że przed nauką wymowy należy ćwiczyć umiejętność rozpoznawania i rozróżniania dźwięków danego języka (por. Komorowska 1993; Balkowska 2004).

Na tej podstawie wydaje się zasadne postulowanie stworzenia choćby zarysu treści nauczania z zakresu fonetyki języka polskiego jako obcego dla poszczególnych poziomów biegłości językowej, który uwzględniałby odpowiednią selekcję i gradację materiału, opartą m.in. na zasadzie prymarnego rozwijania umiejętności percepcyjnych czy nieignorowania elementów suprasegmentalnych języka, dodatkowo z możliwie jak najprecyzyjniejszym opisem przebiegu procesu nauczania, informującym również o ewentualnych niepowodzeniach, wskazującym sposoby przewidywania ich oraz radzenia im, a także nie zawsze łatwe pokierowanie metodycznym przejściem od nauczania fonemu do jego allofonów<sup>9</sup>. Powszechnie dostępny mógłby służyć lektorom, dając praktyczne wskazówki do pracy, przy jednoczesnym zapewnieniu takiego opracowania materiału dydaktycznego, który respektuje różne metody i techniki nauczania (odnosząc się do zasady indywidualizacji), jak również osiągnięcia i wyniki badań neurolingwistycznych czy psycholingwistycznych, wskazujące m.in. zasadność kierunkowania procesu uczenia się w zgodzie z drogą nabywania języka rodzimego. Przedstawione przez ESOKJ propozycje są bowiem zbyt ogólne i należy je precyzyjnie dostosować do wymagań, jakie stawia przed uczącymi się polszczyzna.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrukowicz W., 2001, *Edukacja integralna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Andrukowicz W., 2003, *A może indywidualna karta kompetencji*, „Edukacja i Dialog”, nr 146, s. 15–23.
- Arabski J., 1985, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, WSiP, Warszawa.
- Balkowska G., 2004, *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej*, [w:] *Wrocławskie dyskusje o języku polskim*, red. A. Dąbrowska, Wrocławskie Towarzystwa Naukowe, Wrocław, s. 247–254.
- Cieszyńska J., 2008, *Symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania jako stymulacja rozwoju dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*, [w:] *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 170–178.
- Dzikowska T., 2006, *Rozwój kompetencji fonologicznej i fonetycznej a wady wymowy*, „Logopedia” 1(2), s. 31–45.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, przeł. W. Martyniuk, Rada Europy, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Janowska I., 2008, *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 34–50.
- Komorowska H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, EDE-Poland, Warszawa.

<sup>9</sup> Omówione w artykule zagadnienia teoretyczne, a także wspomniane postulaty były jednymi z metodycznych problemów rozpatrywanych przez autorkę w ramach pisanej rozprawy doktorskiej.

- Lipowska M., 2001, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, IMPULS, Kraków.
- Łobacz P., 1996, *Polska fonologia dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa.
- Madelska L., 2009, *Język polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 38–55.
- Michońska-Stadnik A., 2009, *Przetwarzanie informacji w języku pierwszym i drugim – perspektywa neurobiologiczna*, [w:] *Język. Poznanie. Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, red. J. Nijakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 1–12.
- Porayski-Pomsta J., 2008, *Kilka uwag o roli badań nad zaburzeniami mowy we współczesnej lingwistyce*, [w:] *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 163–169.
- Porayski-Pomsta J., 2009, *Rola badań nad dysfunkcjami mowy we współczesnej lingwistyce*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 5–15.
- Psycholingwistyka*, 2005, red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, GWP, Gdańsk.
- Rojczyk A., 2009, *Modele percepcji systemu dźwiękowego języka obcego*, [w:] *Język. Poznanie. Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, red. J. Nijakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 120–135.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sikorski J., 2006, *Psycholingwistyczne aspekty w fonetyce korektywnej. Zarys problemu*, [w:] *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, red. E. Waniek-Klimczak, W. Sobkowiak, Płock, s. 199–210.
- Sikorski J., 2007, *Ocena aktualnej kompetencji fonetycznej*, [w:] *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*, red. M. Pawlak, J. Fisiak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, s. 145–158.
- Słownik dydaktyki języków obcych*, 1994, red. A. Szulc, PWN, Warszawa,
- Szpyra-Kozłowska J., 2002, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Walińska B., 2008, *Śluch fonematyczny jako kompetencja warunkująca odbiór i rozumienie mowy*, „Logopeda” 1(6), s. 32–37.
- Wiśniewski M., 2007, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń.

Michalina Biernacka

## THE PHONOLOGICAL VEL PHONETIC COMPETENCE – TERMINOLOGICAL DELIBERATIONS

**Keywords:** phonological competence, teaching Polish as a foreign language, CEFR

**Summary.** The aim of this article is to specify the term *phonological competence* with reference to teaching Polish as a foreign language. The author identifies the subingredients of the phonological competence, emphasizes the need to create suitable curricula, which would take into consideration the correct development of the phonological competence. She also analyzes the very term phonological competence, which is often used interchangeably with the terms *phonetic competence and general phonetic awareness and skills*. The author presents arguments for the use of the term *phonological competence* and emphasizes the need to distinguish it from the other terms.