



Michalina Biernacka

Znajdź z polskim wspólny język

**FONETYKA W NAUCZANIU
JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO**

Poradnik metodyczny



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

**Znajdź
z polskim
wspólny
język**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Michalina Biernacka

Znajdź z polskim wspólny język

**FONETYKA W NAUCZANIU
JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO**

Poradnik metodyczny



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Michalina Biernacka – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ
90–236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENT

Bożena Ostromęcka-Frączak

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Małgorzata Szymańska

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

© Copyright by Michalina Biernacka, Łódź 2016
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07189.15.0.S

Ark. wyd. 10,5; ark. druk. 15,0

ISBN 978-83-8088-020-7
e-ISBN 978-83-8088-021-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

PAMIĘCI MOJEGO **TATY**

SPIS TREŚCI

WSTĘP	13
-------------	----

CZĘŚĆ I - ZAGADNIENIA TEORETYCZNE

1.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI FONOLOGICZNEJ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO	19
--	----

1.1. Kompetencja fonologiczna	21
1.1.1. Kompetencja ortoepiczna	26
1.1.2. Kompetencja ortograficzna	28
1.2. Czynniki implikujące nabywanie kompetencji fonologicznej	29
1.2.1. Percepcja a percepcja mowy	29
1.2.1.1. Antycypacja	32
1.2.2. Słuch mowny	34
1.2.3. Pamięć	39
1.3. Wnioski	42

2.

ROLA FONETYKI W PRZYSWAJANIU INNYCH

PODSYSTEMÓW JĘZYKA 43

2.1. Podsystem graficzny 45

2.1.1. Ortografia 46

2.1.1.1. Wymowa a zapis samogłosek nosowych [e / q] 49

2.1.1.2. Wymowa a zapis tzw. samogłosek nosowych wtórnych [e / q / i / u / x / q]. . 52

2.1.1.3. Wymowa a zapis upodobnień 53

2.1.1.4. Wymowa a zapis uproszczeń artykulacyjnych 56

2.1.1.5. Wymowa a zapis geminat 58

2.1.1.6. Wymowa a zapis miękkości 59

2.1.1.7. Wymowa a zapis zakończeń typu -i, -ii, -ii 60

2.1.1.8. Wymowa a zapis połączeń liter typu ai, ei, oi, ii, ói, ui, yi. 62

2.1.1.9. Wymowa a zapis połączeń liter typu au, eu. 62

2.1.1.10. Wymowa a zapis połączeń liter typu ao, ae, eo, oa, ua, uo 63

2.1.1.11. Wymowa a zapis h / ch, ż / rz, ó / u. 63

2.1.2. Interpunkcja 65

2.2. Podsystem gramatyczny 68

2.2.1. Morfologia 68

2.2.1.1. Słowotwórstwo 68

2.2.1.2. Fleksja 70

2.2.1.2.1. Czasowniki 70

2.2.1.2.2. Rzeczowniki 72

2.2.1.2.3. Pozostałe klasy leksemów . . . 73

2.2.1.3. Morfonologia 75

2.2.2. Składnia 77

2.3. Podsystem leksykalny 80

2.3.1. Homonimy	81
2.3.2. Synonimy i antonimy	84
2.3.3. Pola pojęciowe	85
2.4. Wnioski.	86

CZĘŚĆ II - PRAKTYCZNE WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

3.

TRUDNOŚCI W NAUCZANIU FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO	91
--	----

3.1. Norma językowa a norma glottodydaktyczna	92
3.2. Błąd w nauczaniu fonetyki języka polskiego jako obcego.	96
3.3. Cele i sposoby korekty błędów fonetycznych.	99
3.4. Tak zwane miejsca trudne w obrębie systemu fonicznego.	104
3.4.1. Typowe błędy w obrębie systemu wokalicznego	105
3.4.1.1. Samogłoski [i / y / e]	106
3.4.1.2. Samogłoski [o / u]	108
3.4.1.3. Samogłoski nosowe.	109
3.4.2. Typowe błędy w obrębie systemu konsonantycznego	111
3.4.2.1. Spółgłoski trzech szeregów	111
3.4.2.2. Spółgłoski półotwarte	114
3.4.2.3. Spółgłoski wargowe	116
3.4.2.4. Spółgłoska [ʒ]	117
3.4.3. Typowe błędy w obrębie półspółgłosek	118
3.4.4. Typowe błędy w obrębie połączeń głoskowych. .	119
3.4.4.1. Geminaty spółgłoskowe	119
3.4.4.2. Grupy spółgłoskowe	120
3.4.4.2.1. Uproszczenia artykulacyjne	120

3.4.4.2.2. Upodobnienia	122
3.4.5. Typowe błędy w obrębie systemu prozodycznego.	123
3.4.5.1. Intonacja w wypowiedzeniach pytajnych i żądających	124
3.4.5.2. Akcent wyrazowy	126
3.5. Wnioski.	127

4.

FONETYKA KOREKTYWNA	129
-------------------------------	-----

4.1. Podstawowe zasady nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego.	130
4.1.1. Indywidualizacja nauczania.	134
4.1.1.1. Motywacja	134
4.1.1.2. Modalność	136
4.1.1.3. Wiek.	138
4.1.1.4. Predyspozycje i ograniczenia	140
4.1.2. Materiały fonodydaktyczne	144
4.1.2.1. Podręczniki	144
4.1.2.1.1. Podręczniki do nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego	145
4.1.2.1.2. Podręczniki kursowe.	146
4.1.2.2. Opracowania naukowe.	146
4.1.3. Dobór treści nauczania.	148
4.1.4. Problematyka transkrypcji fonetycznej.	157
4.2. Metody nauczania fonetyki języków obcych	161
4.3. Typologia ćwiczeń fonetycznych	165
4.3.1. Fazy nauczania elementów fonicznych	165
4.3.1.1. Ćwiczenia kształtujące słuch mowny	169
4.3.1.1.1. Ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy	170
4.3.1.1.2. Ćwiczenia dotyczące prozodii	175

4.3.1.2. Ćwiczenia artykulacyjne	176
4.3.1.2.1. Ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy	177
4.3.1.2.2. Ćwiczenia dotyczące prozodii	184
4.3.2. Ćwiczenia logopedyczne	186
4.3.3. Ćwiczenia z wykorzystaniem tekstów kultury	191
4.3.3.1. Poezja i proza	192
4.3.3.2. Piosenki	195
4.3.3.3. Lingwołamki i zagadki	197
4.3.3.4. Dowcipy	200
4.3.4. Ćwiczenia komunikacyjne	202
4.4. Wnioski	206
 ZAKOŃCZENIE	 209
 ALFABET FONETYCZNY	 212
 BIBLIOGRAFIA	 217
 WYKAZ TABEL I RYSUNKÓW	 239

WSTĘP

Niniejsza praca skierowana jest do nauczycieli języka polskiego jako obcego / drugiego, a także studentów specjalizacji czy studiów dotyczących nauczania polszczyzny cudzoziemców. Szczególnie przydać może się młodym lektorom, rozpoczynającym zawodową karierę, zarówno polonistom, jak i neofilologom.

Przyczyną zainteresowania badawczego było spostrzeżenie, iż w nauczaniu cudzoziemców fonetyka jest często niedoceniana i ignorowana, czego źródeł dopatrywać się można w ograniczeniach czasowych, jakie odgórnie narzucane są w szkołach językowych bądź powszechnych, negatywnych asocjacjach związanych z opanowywaniem systemu fonicznego obcego języka. Ze względu na dynamiczny rozwój glottodydaktyki¹ za ważne uznano przyjrzenie się zagadnieniom związanym z nauczaniem wymowy i słuchu mownego, jako zjawiskom determinującym proces nauczania / uczenia się języka polskiego jako obcego, wciąż asekuracyjnie pomijanym.

Fonetyka jest działem językoznawstwa, zajmującym się zjawiskami charakterystycznymi dla tekstów języka mówionego, badającym głoski danego języka oraz jego prozodię [Wierzchowska 1980: 7;

¹ Termin **glottodydaktyka** stosowany jest w pracy wyłącznie w znaczeniu dydaktyki języków obcych.

Wiśniewski 2007: 9]. W niniejszej pracy korzysta się ze zdobyczy opisu synchronicznego fonetyki stosowanej [por. Wierzchowska 1976], wykorzystującej wiedzę teoretyczną w praktyce. Przede wszystkim brano pod uwagę fonetykę artykulacyjną, zajmującą się badaniem dźwięków mowy z punktu widzenia ich wytwarzania, a w pewnym zakresie i patoartykulacyjną, badającą i opisującą indywidualne, nie-normatywne / niesystemowe realizacje fonemów [por. Siudzińska 2011: 57], służącą głównie logopedii. Rozpatrując zagadnienia dotyczące odbioru mowy, wspierano się wiedzą z zakresu fonetyki audytywnej z elementami fonetyki akustycznej, psycholingwistyki i neurolingwistyki. Publikacja wpisuje się zatem w obszar językoznawstwa stosowanego, jednocześnie odnosząc się do metodyki nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie podsystemu fonicznego, a więc **fonodydaktyki**.

Podstawą pracy jest niepublikowana dotąd rozprawa doktorska, która dla potrzeb niniejszego opracowania poddana została zmianom (ominięto część eksperymentalną, wyekscerpowano z tekstu najważniejsze informacje mogące w praktyce posłużyć nauczycielom, dodano tabelę z alfabetem fonetycznym, uproszczono terminologię). Część teoretyczna publikacji podsumowuje wiedzę z zakresu kształcenia kompetencji fonologicznej uczących się (pojęcie kompetencji fonologicznej wraz z czynnikami implikującymi jej nabywanie), a także odnosi się do podstawowych zagadnień związanych z podsystemem fonicznym polszczyzny oraz rolę, jaką odgrywa on w przyswajaniu pozostałych podsystemów języka. Zasadnicza część pracy to jednak praktyczny poradnik dla lektorów, między innymi informujący o spodziewanych trudnościach w nauczaniu fonetyki języka polskiego (zagadnienie normy językowej, błędów i sposobów korekty, miejsc trudnych w obrębie omawianego podsystemu, wraz z przykładami). Najwięcej miejsca poświęcono **fonetyce korektywnej**, a więc omówieniu podstawowych zasad nauczania wymowy obcokrajowców, typologii ćwiczeń percepcyjnych i artykulacyjnych dotyczących zarówno głosek polskich, jak i prozodii, a także wykorzystaniu metod logopedycznych czy tekstów kultury.

PODZIĘKOWANIA

Pragnę wyrazić podziękowania Pani Profesor Bożenie Ostromęckiej-Frączak za wieloletnią opiekę naukową, niezwykle cenne rady i trafne spostrzeżenia, które nadały kształt końcowy niniejszej publikacji. Pasja naukowa Pani Profesor stanowiła dla mnie prawdziwą motywację w pracy badawczej i inspirowała mnie do dalszego rozwoju. Na osobne wyrazy wdzięczności zasługuje również recenzentka rozprawy doktorskiej, śp. Pani Profesor Maria Witkowska-Gutkowska, której uwagi były dla mnie wyjątkowo ważne. Serdecznie dziękuję także Panu Profesorowi Władysławowi Makarskiemu, którego wnikliwa recenzja pozwoliła osadzić omawiane zagadnienie w szerszej perspektywie językoznawczej.

CZĘŚĆ I

ZAGADNIENIA TEORETYCZNE

ROZDZIAŁ 1

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI FONOLOGICZNEJ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Glottodydaktycy coraz częściej rozważają zagadnienia związane z nauczaniem fonetyki języka polskiego jako obcego, dostrzegając jej rolę w przyswajaniu innych podsystemów języka [zob. rozdział 2.] oraz w niwelowaniu zakłóceń komunikacyjnych, które, szczególnie na początku nauczania, mają w niej swoje podstawowe źródło. Zarówno nauczyciele z wieloletnim doświadczeniem, jak i młodzi lektorzy wykazują zainteresowanie nowymi metodami nauczania fonetyki cudzoziemców, przyglądają się wynikom najnowszych badań z zakresu fonetyki percepcyjnej, psycholingwistyki czy neurolingwistyki, a więc próbują odnosić się do wielu różnych dziedzin nauki, aby usprawnić i uprzyjemnić proces nabywania kompetencji fonologicznej uczących się.

Mimo optymistycznych opinii w środowisku lektorów języków obcych (a więc nie tylko polskiego jako obcego), jakoby co „do konieczności kształtowania poprawnej wymowy w procesie nauczania języka obcego [panował – M.B.] powszechnie konsensus” [Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010: 78], nadal znaczne grono lektorów uznaje wykorzystywanie ćwiczeń fonetycznych za zbędne podczas prowadzenia zajęć z cudzoziemcami, ponieważ wydają się im one mniej istotne od takich, które pomagają w zdobywaniu

umiejętności z zakresu gramatyki czy leksyki (wskazują na to m.in. badania ankietowe przeprowadzone z lektorami¹, jak również wciąż niewielka liczba dostępnych na polskim rynku wydawniczym materiałów poświęconych nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców). Funkcjonuje jednak i przeciwstawne przekonanie, według którego należy stosować tak wiele ćwiczeń artykulacyjnych, aby uczniowie opanowali polską wymowę w sposób niemal identyczny z tą, którą prezentują rodzimi użytkownicy języka². Ta skrajna opinia powoduje często przemęczenie, a więc i zniechęcenie studentów, którzy wobec ograniczenia własnych predyspozycji (np. na tle neurologicznym czy laryngologicznym) bądź innych aspiracji językowych, nie chcą kontynuować nauki. Podstawowym problemem w nauczaniu fonetyki języka polskiego jako obcego jest wobec tego określenie stopnia doskonalenia wymowy i słuchu mownego studentów³. Najpraktyczniejsze wydaje się podejście *au-rea mediocritas*, czyli:

¹ Niniejsza praca to skrócona wersja rozprawy doktorskiej nt. *Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Zostały z niej wyekscerpowane cztery rozdziały, pominięto przede wszystkim część badawczą (oraz wypełniony testami i ćwiczeniami aneks), opisującą tworzenie narzędzi metodologicznych, takich jak: test słuchu fonemowego, test słuchu prozodycznego, test produkcji dźwięków mowy, akcentu i intonacji, a także przeprowadzone z ich użyciem badania: eksperyment w grupach równoległych, obserwację w grupach, wywiady z lektorami. Zabiegi te miały służyć uzyskaniu odpowiedzi na pytanie, czy proponowany autorski program ćwiczeń fonetycznych jest skuteczniejszy od standardowego. Pozytywne rezultaty wzmocniono, uzyskanymi z ankiet wypełnianych przez lektorów języka polskiego jako obcego, danymi na temat ich poglądów i wiedzy dotyczącej nauczania wymowy cudzoziemców.

² Na tę binarność postaw lektorów zwróciła uwagę już Hanna Komorowska [1993: 88].

³ W literaturze przedmiotu brak sprecyzowanych wymagań kształcenia wymowy czy słuchu dostosowanych do poszczególnych poziomów biegłości językowej. Z reguły nauczyciele indywidualnie interpretują wymagania według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego – dalej: ESOKJ / *Opis / System opisu* [2003], czasem wspomagając się m.in. podstawowymi informacjami zawartymi w *Programach nauczania* [2011].

kształcenie słuchu mownego i wymowy umożliwiające poprawną komunikację (bez zakłóceń) i rozwój umiejętności fonetycznych w ramach indywidualnych potrzeb.

Najważniejsze, aby wypowiedzi studentów były zrozumiałe i nie prowadziły do nieporozumień językowych, a więc by byli oni w stanie efektywnie przekazywać treści i intencje. Lektor musi dążyć do uzyskiwania takich wyników nauczania, ażeby uczniowie mogli się porozumiewać w języku obcym w stopniu zadowalającym nie tylko na terenie placówki edukacyjnej, lecz także poza nią – w sytuacjach naturalnych, w kontaktach codziennych z Polakami. Ich wymowa musi być odpowiednio dekodowana i rozumiana, gdyż porozumiewanie się w języku obcym jest prymarnie zdeterminowane nie tyle artykulacyjnie, co percepcyjnie. Należy pamiętać, że „poprawność fonetyczna, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, jest jednym z podstawowych elementów udanej komunikacji” [Berthold 1981, za: Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010: 78], uwarunkowanym stopniem wykształcenia kompetencji fonologicznej, jakością odbioru i produkcji dźwięków obcego języka.

1.1.

KOMPETENCJA FONOLOGICZNA⁴

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego termin *kompetencja* definiuje jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” [ESOKJ 2003: 20]. Wyróżnia dwa komponenty kompetencji komunikacyjnej: kompetencje ogólne (czyli wiedzę deklaratywną, wiedzę proceduralną, uwarunkowania osobowościowe i umiejętność uczenia się) oraz kompetencje językowe (lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne). Językowe

⁴ Fragmenty podrozdziału zostały rozwinięte i opublikowane w artykule *Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej – rozważania terminologiczne* [Bieracka 2013].

kompetencje komunikacyjne (KKJ) ogólnie odwołują się do omawianych w pracy zagadnień, na przykład elementem kompetencji socjolingwistycznych są rejestry i odmiany regionalne, natomiast w skład kompetencji pragmatycznych wchodzi kompetencja dyskursywna i funkcjonalna – zahaczające między innymi o problematykę poprawności. Spośród tzw. kompetencji językowych, oznaczających „znajomość oraz umiejętność stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi” [ESOKJ 2003: 100], najważniejsze z punktu widzenia pracy są kompetencja fonologiczna i ortoepiczna, które bezpośrednio odnoszą się do podsystemu fonicznego języka (kompetencja ortograficzna również odgrywa szczególną rolę w uczeniu się języka pod względem omawianych zagadnień)⁵.

KOMPETENCJĄ FONOLOGICZNĄ (ang. *phonological competence*) nazywa się znajomość systemu fonologicznego i umiejętność rozróżniania i wypowiadania dźwięków mowy, która umożliwia właściwe, niezaburzające komunikacji posługiwanie się językiem [por. ESOKJ 2003].

W ESOKJ odnajdujemy kilka 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, na przykład dźwięczność, zaokrąglenie, nosowość, eksplozywność); fonetycznej kompozycji słów (struktura sylab, sekwencja fonemów, akcent, ton); fonetyki zdaniowej (prozo-

⁵ 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. 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: 26–34].

dii), obejmującej: akcent i rytm zdaniowy, intonację; redukcji fonetycznej, obejmującej: redukcje samogłosek, zróżnicowanie na formy mocne i słabe, asymilację, elizję [ESOKJ 2003: 105].

Dotyczy więc umiejętności percypowania i artykułowania w języku obcym zarówno elementów dotyczących płaszczyzny **segmentalnej** (dźwiękowej), jak i **suprasegmentalnej** (prozodii) języka, przy czym w obrębie polszczyzny omija się zwyczajowo podane w *Systemie opisu* elizje czy iloczasy (*Opis* normatywizuje wymagania dotyczące znajomości języków obcych i wskazuje elementy ważne, którym należy poświęcić uwagę w procesie nauczania i testowania biegłości językowej). Nie należy jej stosować synonimicznie wobec pojęcia sprawności fonetycznej⁶, gdyż *ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna* (ang. *general phonetic awareness and skills*) to

zdolność rozpoznawania i produkowania nieznanych wcześniej dźwięków i wzorców prozodycznych, rozpoznawania i łączenia w całość nowych sekwencji dźwięków, umiejętność dzielenia (podczas słuchania) ciągłego potoku dźwięków na zrozumiały i zorganizowany ciąg elementów fonologicznych oraz zrozumienie i opanowanie tych procesów odbioru i produkcji dźwięków, które mogą mieć zastosowanie w nauce nowego języka [ESOKJ 2003: 98]⁷.

⁶ *Sprawność* rozumiana jest jako „zespół umiejętności niezbędnych do osiągnięcia danego rezultatu, a nie sam rezultat” [Janowska 2008: 40]; to „termin językowy spotykany w tradycyjnej dydaktyce ogólnej odpowiadający mniej więcej pojęciu *nawyku*. Oznacza on dobrze opanowaną *umiejętność* umożliwiającą osiągnięcie odpowiednich efektów przy stosunkowo mniejszym wysiłku” [SDJO 1994: 202].

⁷ Ogólna sprawność fonetyczna nie jest jednak utożsamiana z umiejętnością prawidłowego wymawiania słów w danym języku, lecz wraz z wrażliwością językową i komunikacyjną, technikami uczenia się oraz sprawnościami heurystycznymi składa się na umiejętność uczenia się (fr. *savoir-apprendre*) [ESOKJ 2003: 98].

Rozumienie *kompetencji fonologicznej*⁸, uznane 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: 43]. Uściślenie znaczenia czy wyliczenie wszystkich komponentów jest nadal przedmiotem badań na całym świecie, lecz na gruncie języka polskiego przyjmuje się często za Małgorzatą Lipowską następujące jej składniki (głównie w odniesieniu do natywnych użytkowników języka): zdolność do słuchowego różnicowania fonemów (słuch fonemowy); umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza, synteza, usuwanie); umiejętność dokonywania operacji na fonemach (analiza, synteza, usuwanie); umiejętność dokonywania operacji na elementach śródsylabowych (identyfikowanie rymów i aliteracji) [Lipowska 2001: 43–44]. Jest to więc nie tylko wiedza dotycząca reguł językowych, lecz przede wszystkim umiejętność ich wykorzystywania w procesie tworzenia wypowiedzi [por. Dzikowska 2006: 31] czy czytania. Umożliwia prawidłowe porozumiewanie się, wolne od zakłóceń powodowanych błędną wymową. Dotyczy zarówno rodzimych użytkowników danego języka, jak i nabywających go w drodze akwizycji języka drugiego. Jej rozwój zależy od przebiegu procesów neurofizjologicznych zachodzących w centralnym układzie nerwowym, na prawidłowość których wpływ mają cechy wrodzone oraz oddziaływanie środowiska [Dzikowska 2006]. Problematyczne jest wobec tego nauczanie fonetyki obcokrajowców, którzy przecież nie posiadają ani wiedzy o polskim systemie fonologicznym, ani wzorców polskich głosek.

⁸ Wielu badaczy stosuje pojęcie *kompetencji fonetycznej*, która definiowana jest jako zdolność do różnicowania i artykułowania określonej liczby fonemów [por. Andrukowicz 2003]. Skoro jednak w definicji kompetencji fonologicznej według ESOKJ jako dwa jej subskładniki wymieniono zarówno percypowanie i artykułowanie fonemów, jak i percypowanie i artykułowanie ich reprezentacji (a także elementów z płaszczyzny suprasegmentalnej), to wydaje się zbędne korzystanie z innego terminu.

Uznać można, że osoba o rozwiniętej kompetencji fonologicznej w zakresie polszczyzny ma choćby ogólną świadomość⁹: liczby i jakości fonemów, reguł fonologicznych (zasady wymowy alfonów; kontekstowość wymowy, koartikulacja), istniejących zasad fonotaktycznych (ograniczenia łączliwości) oraz prozodii języka. To teoretyczne wyliczenie na gruncie języka polskiego powinno być uwzględniane podczas tworzenia programów nauczania dla wszystkich poziomów biegłości i odpowiednio do każdego z nich interpretowane i wyzyskiwane. Z braku tego rodzaju publikacji ważna zdaje się choćby próba dokonania uszczegółowienia. W niniejszej pracy **znajomość inwentarza fonemów** postrzega się jako świadomość istnienia poszczególnych fonemów: samogłoskowych, spółgłoskowych, gładów (półsamogłosek) – a w konsekwencji ich realizacji (czyli głosek), to także ogólne uzmysłowienie sobie charakterystycznych dla polszczyzny cech dystynktywnych (na początku nauczania cudzoziemcom uczącym się języka polskiego jako obcego potrzebna jest zwykle wiedza o tych najbardziej podstawowych, np. dźwięczność–bezdźwięczność). W ramach **reguł fonologicznych** wypada uwzględnić wiele rozmaitych zasad, świadomość różnic między dźwiękami wymawianymi w izolacji a tymiż w trakcie procesu mówienia (akomodacja), znajomość upodobnień (szczególnie pod względem dźwięczności oraz miejsca artykulacji, 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

⁹ Nie oznacza to uświadomionej wiedzy na temat ilości czy jakości polskich fonemów, zasad fonotaktycznych czy reguł fonologicznych, a prezentowanie odpowiednich do poziomu znajomości języka polskiego umiejętności w zakresie polskiej wymowy.