

Пшемислав Е. Ґембаль
Владислав Т. Мьодунка
Юлія Васейко

8

ДИДАКТИКА Й МЕТОДИКА

НАВЧАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ
ЯК ІНОЗЕМНОЇ
В УКРАЇНСЬКОМУ КОНТЕКСТІ



Дидактика й методика навчання польської
мови як іноземної в українському контексті

Nowe w Glottodydaktyce

Studia lingwistyczne
i pedagogiczne

nr 8

Redaktor naukowy serii:

Przemysław E. Gębał

Rada naukowa serii:

prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

dr hab. Krystyna Błęzyńska, prof. SGGW

dr hab. Beata Pitula, prof. PŚ



Пшемислав Е. Ґембаль

Владислав Т. Мьодунка

Юлія Васейко

Дидактика й методика навчання польської мови як іноземної в українському контексті



Краків 2024

Przemysław E. Gębał
Uniwersytet Gdański, Gdańsk
ID <https://orcid.org/0000-0002-4335-5886>
✉ przemyslaw.gebal@ug.edu.pl

Władysław T. Miodunka †

Yuliia Vaseiko
Wołyński Uniwersytet Narodowy imienia Łesi Ukrainki, Łuck
ID <https://orcid.org/0000-0001-5227-1097>
✉ Vasejko.Julia@vnu.edu.ua

© Copyright by Przemysław E. Gębał, Władysław T. Miodunka, Yuliia Vaseiko, 2024

Recenzenci: Prof. Maria Marchwacka, Niemcy; dr Jacopo Saturno, Włochy

Opracowanie redakcyjne: Julia Karpycka

Projekt okładki: Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8368-166-5 (druk)
ISBN 978-83-8368-167-2 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788383681672>

Publikacja sfinansowana przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej (NAWA) w ramach programu „Promocja języka polskiego” (projekt: Didactics of Polish as a Foreign Language against the European Background. Pakiet publikacyjno-szkoleniowy, BJP/PJP/2023/1/00005/U).



WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl
Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Зміст



Передмова	11
Професор Владислав Т. Мьодунка (1945-2024) – короткий спогад і останнє прощання.....	17
1. Місце дидактики і методики навчання польської мови як іноземної та другої мови у сучасній полоністичній глоттодидактиці	23
2. Вивчення польської мови в Україні.....	35
2.1. Іноземні мови в українському освітньому контексті.....	36
2.2. Місце польської мови як іноземної в українській системі освіти.....	41
2.2.1. Статистичні дані щодо вивчення польської мови в Україні після 2022 р.	41
2.2.2. Польська мова в системі Нової української школи: компетентнісний потенціал, програми вивчення, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу	43
2.2.3. Підготовка вчителів польської мови	53
3. Специфіка опанування польської мови українськомовними учнями	57
3.1. Українська мова в колі слов'янських мов. До питання про близькість української та польської мов	57
3.2. Українсько-польська інтеркомпрехенсія – лінгвальний та дидактичний виміри	59

3.2.1. Інтеркомпрехенсійний підхід у процесі вивчення польської мови: передумови застосування, засади реалізації	59
3.2.2. Основи використання можливостей позитивного мовного трансферу та зменшення впливу негативного (інтерференції) під час вивчення польської мови	66
3.2.3. Типологія помилок у польській мові українськомовних учнів	71
4. Сучасні детермінанти мовної освіти у навчанні польської мови як іноземної та другої мови	81
4.1. Від біхевіоризму до когнітивізму та конструктивізму. Сучасні теорії пізнання та навчання	83
4.2. Педагогічний прагматизм	87
4.3. Міжкультурна освіта	88
4.4. Дидактика багатомовності	91
4.5. Діяльнісна дидактика	94
4.6. Нейроосвітні концепції	96
4.7. Рефлексивність та автономія в процесі навчання	98
4.8. Європейські стандарти у викладанні польської мови як іноземної	101
5. Вивчення підсистем польської мови	113
5.1. Вступ	113
5.2. Мовна компетентність у «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2»	115
5.3. Навчання вимови та інтонації	124
5.3.1. Місце вимови у навчанні іноземних мов	124
5.3.2. Польська система голосних і приголосних звуків	125
5.3.3. Контрастивний підхід у навчанні польської вимови	126
5.3.4. Інші складні місця польської вимови, зокрема для українськомовних учнів	129
5.3.5. Прийоми навчання польської вимови	134
5.3.6. Підручники для навчання вимови	136
5.4. Навчання польського правопису	137
5.4.1. Польський алфавіт	137
5.4.2. Принципи польської орфографії	139

5.4.3. Складні місця в польській орфографії з врахуванням українського контексту	140
5.4.4. Правопис і польська флексія	144
5.4.5. Підручники з польського правопису	144
5.5. Навчання польської граматики	145
5.5.1. Граматика в навчанні іноземних мов у світі	145
5.5.2. Граматика в навчанні польської мови як іноземної... ..	148
5.5.2.1. Робота над граматичними програмами у навчанні польської мови як іноземної	149
5.5.2.2. Граматика в «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2»	152
5.5.3. Місце граматики в комунікативному підході навчання польської мови як іноземної	157
5.5.4. Прийоми вивчення граматики	163
5.5.5. Навчальні матеріали з граматики	164
5.5.6. Інтеркомпренсійний підхід у процесі вивчення польської граматики українськомовними учнями	166
5.6. Навчання польської лексики	171
5.6.1. Загальні уваги	171
5.6.2. Концепція лексичних кластерів Анни Серетни	172
5.6.3. Тематична лексика польської мови в трактуванні Барбари Батко-Токаж	174
5.6.4. Прийоми навчання лексики й лексичних структур ..	179
5.6.5. Підручники і збірники вправ із вивчення лексики ...	181
5.6.6. Дидактичні словники в процесі навчання польської мови як іноземної	182
6. Розвиток мовних компетентностей та мовленнєвої діяльності	185
6.1. Методика розвитку мовленнєвої діяльності	185
6.2. Рецептивна мовленнєва діяльність	190
6.2.1. Усна рецепція (аудіювання і аудіовізуальне сприймання)	190
6.2.1.1. Етапи процесу усного сприймання	191
6.2.1.2. Тексти для усного сприймання	193
6.2.1.3. Ефективність усного сприймання	195
6.2.1.4. Модель навчання усного сприймання Адріани Прізель-Кані	197

6.2.1.5. Методика розвитку навичок усного сприймання	200
6.2.1.6. Методичні засади розвитку умінь усного та аудіовізуального сприймання	205
6.2.2. Сприймання письмових текстів	206
6.2.2.1. Етапи процесу читання з розумінням.....	207
6.2.2.2. Стили читання та читацькі наміри	209
6.2.2.3. Методика роботи з текстом на заняттях з іноземної мови.....	212
6.2.2.4. Методика розвитку навичок письмового сприймання	215
6.3. Продуктивні та інтеракційні дії	216
6.3.1. Усне продукування та інтеракція	216
6.3.1.1. Говоріння	217
6.3.1.2. Компоненти усного висловлювання	218
6.3.1.3. Психологічні та культурні детермінанти усного продукування та інтеракції	221
6.3.1.4. Докомунікативні вправи для підготовки до усного продукування та інтеракції.....	223
6.3.1.5. Методика розвитку навичок усного продукування та інтеракції.....	225
6.3.1.6. Методичні дії для розвитку навичок усного продукування та інтеракції.....	231
6.3.2. Писемне продукування та інтеракція	231
6.3.2.1. Писемна мова	232
6.3.2.2. Процес письма з нейро- та психолінгвістичної перспективи.....	232
6.3.2.3. Написання прагматичних і творчих текстів.....	233
6.3.2.4. Письмо, орієнтоване на процес і на продукт.....	234
6.3.2.5. Методика розвитку писемного продукування та інтеракції.....	235
6.3.2.6. Методика розвитку навичок писемного продукування та інтеракції.....	240
6.4. Медіаційна діяльність	240
6.4.1. Від мовної до педагогічної медіації.....	241
6.4.2. Медіаційні види діяльності та стратегії у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти 2018 р.	242

6.4.3. Методика розвитку навичок усної та писемної медіації	245
6.4.4. Приклади медіаційних завдань	247
7. Навчання польської культури	249
7.1. Термінологія	250
7.2. Підходи до навчання культури	251
7.3. Мета сучасного навчання культури – розвиток міжкультурної компетентності	255
7.4. Культура в дослідженнях полоністів-глотодидактиків	258
7.5. Методика міжкультурного навчання	272
7.6. Дидактичні матеріали для вивчення польської мови й культури	273
8. Навчання польської мови як іноземної та другої мови за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій	279
8.1. Від концепції CALL до концепції MALU	279
8.2. CALL та MALL і навчання польської мови як іноземної	281
8.3. Методичні аспекти використання CALL та MALL у навчанні польської мови	283
9. Організація та планування занять й курсу «Польська як іноземна та друга мова»	287
9.1. Дидактичне планування на макрорівні	289
9.2. Дидактичне планування на мікрорівні	292
9.3. Одиниця навчання / вивчення в комунікативному та діяльнісному підходах	295
9.4. Планування занять у щоденній педагогічній практиці та їх самооцінка	303
Післямова	309
Бібліографія	311
Додатки	331
Streszczenie	359
Summary	361
Резюме	363



Передмова

Перший підручник із методики навчання польської мови як іноземної побачив світ 20 років тому. „ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego” (2005) Анни Серетни та Еви Ліпінської, що базувався на концепції популярної в той час у Польщі неолінгвістичної розвідки „Metodyka nauczania języków obcych” Ханни Коморовської, виявився дуже важливою працею в контексті вивчення польської мови у світі. Достосовуючись до потреб та очікувань щодо реалізації програм із підготовки майбутніх вчителів польської мови як іноземної, які саме тоді впроваджувались у Польщі та поза її межами, цей підручник пропонував перший комплексний виклад матеріалу з методики навчання підсистем польської мови й формування мовних навичок, необхідних для соціальної комунікації польською мовою з людьми, які розмовляють іншими мовами та живуть в інших культурах. Отож, згадана праця повною мірою реалізовувала положення комунікативного підходу до вивчення мови, що активно розвивається в полоністичній глоттодидактиці з 80-х років минулого століття.

Хоча „ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego” зазвичай називають першим підручником із методики вивчення польської мови як іноземної, варто пам’ятати, що ще раніше з’являлися видання з подібною назвою, проте їхній формат не нагадував формат академічних розвідок. Окремо доцільно згадати роботу „Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego” (1990) за редакцією Яна Левандовського, що містить добірку статей, опублікованих з 1966 р. на тему викладання польської мови як іноземної. У ній були

представлені насамперед праці польських мовознавців із Варшавського університету, які першими в історії викладання польської мови почали розглядати навчання польської мови для іноземців як предмет, гідний наукових рефлексій та досліджень. Серед авторів необхідно назвати Броніслава Вечоркевича, Станіслава Скорупку, Дануту Буттлерову, Барбару Бартніцьку, Яніну Вуйтович та Яна Левандовського.

Зміст названої праці акцентує потребу допомагати вчителям польської мови у світі, розвивати їхні компетентності, інформувати про нові дослідження з польської мови, її структури та дидактики. Цю думку підтверджують також такі видання, як „Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych” (1980; 1986) за редакцією Казимири Краков’як та Яна Мандзюка, „Vademecum lektora języka polskiego” (1992) за редакцією Барбари Бартніцької, Лідії Кацпшак та Еви Рогозінської, а також „Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny” (1992) за редакцією Владислава Мьодунки. Варто зазначити, що кожне із цих видань було підготовлене в різних академічних центрах: Університет М. Кюрі-Склодовської в Любліні, Варшавський університет, Ягеллонський університет. У Лодзькому університеті діяв Центр вивчення польської мови для іноземців, відомий своїми підручниками з викладання польської мови іноземцям, який з 1987 р. видавав журнал «Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców», який і сьогодні залишається провідним польським періодичним виданням, присвяченим проблемам навчання польської мови як іноземної. Монографія Я. Левандовського «Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna» (1985) підсумовує опрацювання в галузі викладання польської мови як іноземної у 1950-1982 рр.

Продовжуючи традиції „ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego”, у 2006 р. вийшов підручник „Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Praca zbiorowa” (2006) за редакцією Е. Ліпінської та А. Серетни. Частина авторів, розвідки яких увійшли до згаданої праці, вирішили підготувати й видати самостійні дослідження тем, озвучених у підручнику з дидактики. Зокрема йдеться

про такі роботи, як «Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych» (2010) І. Яновської та „Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze” (2010) П. Е. Гембаля.

Отож, нові дослідження значною мірою змінили реальність викладання польської мови як іноземної. Важливою подією стало також опрацювання нових програм навчання польської мови як іноземної, які під назвою „Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2” за редакцією І. Яновської, Е. Ліпінської, А. Рабей, А. Серетни, П. Турка вийшли у 2011 р. Друге, доповнене, видання вийшло у 2016 р.

У 2020 р. Пшемислав Е. Гембаль та Владислав Т. Мьодунка опублікували в рамках глоттодідактичної серії наукового видавництва PWN працю „Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego”, яка концептуально ґрунтується на положеннях конструктивістсько орієнтованої діяльнісної дидактики. Зміна геополітичної ситуації та зростання інтересу зацікавлення міграцією до Польщі сприяли опрацюванню основ дидактики польської мови як другої мови в міграційній площині. Дослідження Пшемислава Е. Гембаля та Владислава Т. Мьодунки містить матеріали, які враховують специфіку викладання польської мови саме в цьому контексті.

У 2023 р. у німецькому видавництві Vandenhoeck&Ruprecht Verlage у Геттінгені вийшла англomовна монографія Пшемислава Е. Гембаля та Владислава Т. Мьодунки „Didactics of Polish as Foreign and Second Language against the European Background”. Зосереджуючись на питаннях дидактики польської мови як нерідної, згадана праця підсумовує попередню історію та розвиток полоністичної глоттодідактики в контексті дидактики інших європейських мов та європейських стандартів мовної освіти.

Пишучи про підручники для підготовки вчителів польської мови як іноземної, не можна оминати дослідження, здійснені в закордонних центрах. Важливою розвідкою в українському контексті є підручник авторства А. Кравчук та Є. Ковалевського „Методика

викладання польської мови. Мова і культура в полоністичній дидактиці в Україні / *Metodyka Nauczania Języka Polskiego. Język i Kultura w Dydaktyce Polonistycznej na Ukrainie*”, що вийшов у Києві у 2017 р. і призначений для здобувачів-полоністів, учителів польської мови в Україні та всіх зацікавлених польською мовою, культурою і лінгводидактикою. У названій праці подано матеріал про історію та сучасний стан навчання польської мови в Україні, проаналізовано особливості формування мовних компетентностей, звернено увагу на специфіку вивчення польської мови в умовах інтерференції, висвітлено місце культури в дидактиці польської мови. Найновішим виданням, що вийшло вже після укладення змістового наповнення нашої праці, є навчальний посібник викладачів Житомирського державного університету ім. І. Франка Т. Нікішової, О. Башманівського, К. Яриновської „Методика викладання польської мови в Новій українській школі” (2024), де розглянуто загальні питання методики навчання польської мови, описано ефективні методи, прийоми та засоби викладання, типологію занять з польської мови тощо.

Ці та інші праці закордонних, зокрема й українських учених і учителів-практиків відкривають нову перспективу розвитку полоністичної глоттодидактики, у яку вписується і наше дослідження, підготовлене спеціально для українських здобувачів, вчителів, викладачів. Базуючись на концепції праці „*Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*” Пшемислава Е. Іємбаля та Владислава Т. Мьодунки 2020 р., воно враховує специфіку викладання польської мови українцям та українкам, пропонує цілу низку додаткових матеріалів, важливих у контексті підготовки вчителів польської мови в Україні. Йдеться про питання лінгвістичного, психолінгвістичного, психолого-педагогічного та глоттодидактичного характеру.

Наш підручник – монографічне дослідження, присвячене теоретичним і методологічним засадам сучасного навчання польської мови в українському контексті, поєднує питання дидактики польської мови з методикою навчання польської мови як іноземної.

Це дослідження охоплює актуальні питання, пов'язані з певними теоретичними, дослідницькими, програмними та організаційними аспектами сучасного вивчення та навчання іноземних мов, що становлять основу процесу підготовки учителів польської мови як іноземної в українських освітніх закладах. Зміст підручника відповідає сучасним європейським стандартам підготовки вчителів іноземних мов.

Адресатами нашого дослідження є:

- здобувачі освіти бакалаврського та магістерського рівнів, які готуються стати вчителями та викладачами польської мови як іноземної;
- аспіранти, які здійснюють наукові дослідження і пишуть дисертації із загальної та полоністичної глоттодидактики;
- слухачі програм післядипломної освіти в галузі полоністичної глоттодидактики, які доповнюють свою професійну кваліфікацію і готуються до нових викладацьких викликів;
- професійно активні вчителі польської мови як іноземної, зацікавлені у вдосконаленні своїх знань та компетентностей для підтримання подальшого професійного розвитку;
- академічні викладачі, котрі займаються підготовкою майбутніх учителів польської мови як іноземної і проводять заняття із загальної та полоністичної глоттодидактики;
- педагоги, які впроваджують теоретичні положення в програми підвищення кваліфікації вчителів;
- усі особи, зацікавлені розвитком викладання польської мови як іноземної.

Основна частина праці складається з розділів, присвячених різним дидактичним та методичним питанням з урахуванням сучасного стану розвитку полоністичної глоттодидактики та інших наукових галузей, які доповнюють її змістовно та емпірично, надаючи міждисциплінарного виміру. У межах кожного розділу представлено різні погляди з урахуванням результатів досліджень і програмних концепцій, підготовлених у польських та українських центрах полоністичної глоттодидактики. Окремі розділи доповнені

пропозиціями конкретних завдань, які враховують, окрім поданого в підручнику матеріалу, особистий досвід користувачів видання у сфері вивчення та викладання мови. Їхньою метою є заохочення до використання презентованого матеріалу в дидактичній діяльності, що є ціллю всіх сучасних концепцій навчання педагогів. Наша праця – це дидактична пропозиція, призначена для використання також на методичних заняттях, що проводяться у формі семінару або практикуму.

Наш підручник концептуально представляє гуманістично орієнтовану емансипаційно-критичну модель педагогічної освіти, яка спрямована на заохочення здобувачів до критичної саморефлексії щодо особистого академічного та професійного розвитку, планування власної кар'єри у сфері навчання польської мови як іноземної.

Професор Владислав Т. Мьодунка (1945-2024) – короткий спогад і останнє прощання



З великим болем і сумом ми сприйняли звістку про смерть професора Владислава Мьодунки – виняткової людини, видатного вченого й наставника багатьох поколінь польських і закордонних полоністів, прикладних лінгвістів і глоттодидактів. Професор Владислав Мьодунка помер 24 квітня 2024 р. Співпраця в підготовці нашого видання була однією з його останніх наукових робіт.

Проблеми навчання польської мови потрібно ставити в один ряд із проблемами викладання інших іноземних мов, беручи під увагу як те, що їх об'єднує, так і те, що відрізняє. Необхідно звернути увагу також на європейську специфіку цих проблем. [...] (Miodunka 1977)

Професор Владислав Мьодунка був творцем теоретичних засад прикладної лінгвістики для навчання польської мови як іноземної та полоністичної глоттодидактики. Його наукова діяльність сприяла створенню оригінальної концепції розвитку цього напрямку досліджень, який дістав назву Краківської школи полоністичної глоттодидактики. Завдяки її потужному науковому та видавничому впливові концепції, розроблені в Кракові в галузі навчання та викладання польської мови як іноземної, другої та успадкованої, стали важливим складником актуальних світових та європейських тенденцій. Згідно з концепцією професора В. Мьодунки академічний простір полоністичної глоттодидактики від початку прийняв західноєвропейську орієнтацію, що суттєво відрізняло його від

концепцій навчання інших слов'янських мов, для яких ключовим орієнтиром стала дидактика російської мови. Популярність краківської школи полоністичної глотодидактики була зумовлена її методологічним форматом розвитку глотодидактичної компаративістики співвідносно з концепцією, розробленою в дидактиках західноєвропейських мов, і створеними на їхній основі європейськими стандартами мовної освіти.

Професор В. Мьодунка вивчав прикладну лінгвістику та європейську глотодидактику в найкращих. У 1970-х рр. він вивчав соціолінгвістику в Університеті Le Mirail у французькій Тулузі і в 1977 р. здобув диплом *Diplôme d'Études Approfondies*. Його ментальним провідником у концепціях викладання французької мови як іноземної в той час був професор Поль Рівенк (1925-2019), співтворець основ аудіовізуального методу навчання мов (*méthodologie structuro-globale audiovisuelle* – SGAV).

Широкі наукові інтереси професора В. Мьодунки охоплювали не лише прикладну полоністичну лінгвістику та глотодидактику. Він також захоплювався етнічними дослідженнями, білінгвізмом та латиноамериканськими студіями, яким присвятив численні монографії та колективні наукові праці. Професор був автором програм із навчання польської мови як іноземної та підручників для її вивчення. Він опублікував перший в історії комунікативний підручник для викладання польської мови як іноземної для початківців під назвою „Cześć, jak się masz?” та перший професійний телевізійний курс „Uczmy się polskiego!”.

Активна видавнича діяльність професора В. Мьодунки розпочалася зі створенням кафедри прикладної лінгвістики викладання польської мови як іноземної в 1980 р. Так звана «зелена серія», добре відома дослідникам, а також учителям і викладачам польської мови як іноземної, видана у 1980-1996 рр., налічувала 46 томів, що представляють авторські концепції розв'язання різноманітних педагогічних і дидактико-методичних проблем, які виникають у процесі викладання польської мови для іноземців. Її продовженням стала серія „Język Polski dla Cudzoziemców”, видана науковим

видавництвом Universitas у Кракові, у якій з 1996 до 2011 рр. вийшло 34 томи. До них увійшли популярні в Польщі та за кордоном підручники, призначені для аудиторії з різним рівнем володіння мовою. У 2004-2011 рр. видавництво Universitas також випустило серію „Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego”, в якій вийшло 11 томів. Зараз вона публікується у видавництві Księgarnia Akademicka під назвою „Biblioteka LingVariów”. Професор В. Мьодунка друкувався також за кордоном. Особливе місце в його науковій спадщині займає монографія „*Didactics of Polish as Foreign and Second Language against the European Background*”, опублікована у 2023 р. в рамках серії InterVAL у видавництві Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (V&R unipress), підготовлена в співпраці з професором Пшемиславом Гембалем, ініціатором та науковим редактором серії. Згадана монографія стала підсумком європейського шляху розвитку полоністичної глоттодідактики. Волею долі вона також підсумувала усю наукову діяльність професора Владислава Мьодунки.

Викладання також було важливою частиною діяльності професора В. Мьодунки, оскільки він із задоволенням навчав інших, зокрема іноземних здобувачів як у рідному університеті, так і в закордонних освітніх закладах: Le Mirail в Тулузі (Франція, 1973-1977), Wayne State в Детройті (США, 1979-1980), Department of Education в Канберрі (Австралія, 1986), у Стенфордському університеті в Каліфорнії (США, 1988-1990), Федеральному університеті Парани в Куритибі (Бразилія, 1995-1996), Університеті ім. М.В. Ломоносова в Москві (росія, 1998). Уже будучи титулованим професором, Владислав Мьодунка проводив практичні заняття з польської мови в Кракові та за кордоном.

Під науковим керівництвом професора В. Мьодунки захищено багато кандидатських та докторських дисертацій, які сформували сильну академічну позицію полоністичної глоттодідактики. Професор був улюбленим Керівником і Наставником, який щиро радів успіхам своїх підопічних. „Я тут, щоб допомогти вам здійснити ваші академічні мрії”, „Ви приречені на успіх!”, „Говоріть те, що ви дійсно думаєте про це” – це приклади фраз, які студенти чули від свого Професора.

Професор В. Мьодунка підготував багато кандидатів наук. За останні 17 років завдяки Його мериторичній та наставницькій підтримці захищено 8 докторських робіт. Науковий ступінь хабілітованого доктора здобули Веслав Стефаньчик (2007), Пьотр Горбатовський (2009), Пшемислав В. Турек (2010), Роберт Дембський (2010), Анна Серетни (2011), Івона Яновська (2012), Ева Ліпінська (2013), Пшемислав Гембаль (2014) та Вальдемар Мартинюк (2014). Професор Пшемислав Гембаль, співавтор нашої книги, у 2021 р. здобув звання професора гуманітарних наук.

Завдяки зусиллям професора В. Мьодунки в 1980 р. в структурі Ягеллонського університету створено кафедру прикладної лінгвістики викладання польської мови як іноземної, котра першою в Польщі спеціалізувалася на дослідженнях процесів полоністичної мовної освіти. У 2005 р. вона набула статусу кафедри польської мови як іноземної, а у 2017 р. на її базі створено єдиний у Польщі та світі Інститут полоністичної глоттодідактики, який інституційно увінчав функціонування Краківської школи полоністичної глоттодідактики професора Владислава Мьодунки.

Кожна наукова школа є історичним явищем – виникає, розвивається й із часом зникає. Тривалість її життя залежить від послідовності послуговування прийнятим методом досліджень та заангажованості учасників школи у її наукову реалізацію.

Професор В. Мьодунка вмів заражати інших своєю пристрасстю і радістю, учив тішитися життю і розвитку полоністичної глоттодідактики, до якої ставився з особливим трепетом і вважав своєю життєвою місією. Видання нашого посібника “Дідактика й методика навчання польської мови як іноземної в українському контексті” було для Професора важливою справою, оскільки стало визнанням роботи, реалізованої українськими полоністичними глоттодідактами в підготовці майбутніх учителів.

Ми будемо пам’ятати Його як Видатного Професора, який „дарував крила” кожному, який говорив нам, що ми приречені на успіх. Він залишиться в нашій пам’яті як Велика й Сильна Людина, а водночас Чуйний і Відкритий до інших Видавець, Рецензент, Керівник

Професор Владислав Т. Мьодунка (1945-2024) – короткий спогад і останнє прощання

і Наставник, Заступник декана міжнародних студій Ягеллонського університету (2001-2002), Проректор Ягеллонського університету в Кракові (2002-2008).

Прощай, друже! Твоя місія буде продовжена! Як і місія та подальші завдання Київської школи полоністичної глоттодидактики.

Редактори праці

- Gębal P.E. (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Gębal P.E. (2015), *Profesor Władysław T. Miodunka – twórca krakowskiej szkoły glottodydaktyki porównawczej*, „LingVaria”, t. X, s. 15-26.
- Gębal P.E., Miodunka W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Gębal P.E., Miodunka W.T. (2023), *Didactics of Polish as a Foreign and Second Language against the European Background*, Göttingen.
- Gębal P.E., Janowska I. (red.) (2024), *Theory and Practice of Polish Language Teaching. New Methodological Concepts*, Göttingen.
- Janowska I., Biernacka M. (red.) (2020), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej. Monografia zbiorowa*, Kraków.
- Miodunka W.T. (1977), *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, „Przegląd Polonijny”, t. 3, s.131-141.
- Miodunka W.T. (2016), *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.



1. МІСЦЕ ДИДАКТИКИ І МЕТОДИКИ

НАВЧАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ТА ДРУГОЇ МОВИ
У СУЧАСНІЙ ПОЛОНІСТИЧНІЙ ГЛОТТОДИДАКТИЦІ

Щоби правильно інтерпретувати назву нашої праці, необхідно розглянути процес розвитку всієї галузі, пропонувані термінологічні рішення та зв'язок із запитамі фахівців із навчання іноземних мов, як у польському, так і в європейському контекстах.

Два основні компоненти назви – «дидактика» і «методика навчання» – доповнюють два контексти їхньої освітньої та психолінгвістичної реалізації в площині іноземної та другої мов. Усе це пов'язане із широко вживаним терміном **«полоністична глоттодидактика»**.

Академічне визначення цього терміну вперше, лише у 2016 р., подав Владислав Мьодунка в праці «Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy» (Miodunka 2016). На думку краківського дослідника, полоністична глоттодидактика:

це галузь гуманітарних наук, яка досліджує процес навчання та вивчення польської мови як іноземної та другої. Усвідомлення того, що навчання і вивчення взаємопов'язані і взаємообумовлені, повинно підвищувати ефективність обох процесів за допомогою використання загальних глоттодидактичних знань (Miodunka 2016: 54).

Традиційно полоністичною глоттодидактикою також називають практику навчання та вивчення польської мови як іноземної, другої та успадкованої (мови походження), що реалізується в Польщі й за

кордоном на основі навчальних програм, затверджених в освітніх закладах та підручників (Miodunka 2018a: 11).

У ширшому академічному контексті полоністичну глоттодидактику сьогодні визнають однією із частин глоттодидактики, що розвивається в Польщі з 60-х рр. минулого століття. Історія цього зв'язку виявляє низку складнощів і зумовленостей, які, з одного боку, були результатом розвитку польської прикладної лінгвістики, з іншого – відображали спосіб наукового сприйняття навчання польської мови як іноземної в академічних колах.

У польській науці термін «глоттодидактика» спочатку функціонував поряд із терміном «прикладна лінгвістика» (Miodunka 2018a: 7). На цей факт звертає увагу видана в 1999 р. «Encyklopedia językoznawstwa ogólnego», що подає два різні значення названого терміна:

Прикладна лінгвістика

У ширшому розумінні – вивчення можливостей і способів використання досягнень лінгвістики в різних сферах життя та в інших наукових дисциплінах. До прикладної лінгвістики насамперед належать дослідження ефективності навчання іноземних мов, мовної правильності, роботи з удосконалення кодів для передавання інформації в телекомунікаціях, розвідки над удосконаленням машинного перекладу, теорія перекладу, логопедія, дослідження мовної політики та мовної культури [...]. Прикладна лінгвістика може похвалитися особливо великими досягненнями в раціоналізації та модернізації дидактики іноземних та рідної мов.

У вузькому розумінні – дидактика іноземних мов, див. Глоттодидактика (EJO 1999: 281).

Серед представлених тут наукових напрямів прикладної лінгвістики важливе місце посідає навчання іноземних мов. Водночас синонімічне трактування дидактики іноземних мов і глоттодидактики з прикладною лінгвістикою відображає факт їхнього лінійного розвитку від суто лінгвістичних досліджень, які спочатку використовували для розроблення теоретичних основ методик навчання, до

дедалі більшого врахування педагогічних і психологічних розробок в дидактиці іноземних мов і глоттодидактиці.

Завдання 1.

У різних мовах та академічних контекстах сфера досліджень специфіки вивчення та навчання мов ґрунтується на різних термінологічних системах. Подаємо ті, котрі найчастіше трапляються в науковій літературі, з поділом за конкретними мовами. Пошукайте інформацію та відомості про дискусії щодо них. Представте результати своїх пошуків.

Французька мова: didactique des langues étrangères, didactologie des langues-cultures, méthodologie de l'enseignement des langues.

Англійська мова: Applied Linguistics, Second Language Acquisition, Foreign Language Teaching, Foreign Language Didactics, Educational Linguistics.

Іспанська мова: didáctica de las lenguas extranjeras, metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Німецька мова: Sprachlehrforschung, Fremdsprachendidaktik, Fremdsprachenmethodik, Zweitsprachenerwerbsforschung.

Італійська мова: glottodidattica, pedagogia del linguaggio, didattica delle lingue straniere, metodologia didattica delle lingue straniere.

Українська мова: Прикладна лінгвістика, методика навчання іноземних мов, глоттодидактика, полоністична глоттодидактика, методика навчання (викладання) польської мови.

У межах польської концепції прикладної лінгвістики, першими академічними центрами якої були Університет імені Адама Міцкевича в Познані, який із 50-х рр. XX ст. представляв колектив професора Людвіка Заброцького, та Інститут прикладної лінгвістики Варшавського університету, очолюваний з 1972 р. його учнем професором Францішеком Ірucheю, дослідницькі інтереси були зосереджені на глоттодидактиці та перекладознавстві (див. Grucza 2007). Це саме вони на довгі роки визначили підхід до прикладної

лінгвістики в Польщі. Власне в цьому середовищі повстали перші роздуми про місце навчання польської мови як іноземної в опрацьованій у Варшавському інституті концепції глоттодидактики, яку Ф. Груча окреслював як автономну дослідницьку галузь. Посилаючись на опубліковану в 1978 р. глоттодидактичну систему Ф. Гручи, Ян Левандовський в статті «Kierunki rozwoju metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego», що вийшла за рік, писав:

Глоттодидактика охоплює методики навчання іноземних мов, зокрема й методику навчання польської мови для іноземців. Можна сказати, що сфера нашого дослідження є підгалуззю глоттодидактики, яка відкриває нові перспективи для подальшого наукового розвитку (Lewandowski 1979: 143).

Однак, на думку Я. Левандовського, згадані перспективи мали втілюватися в життя не під академічною вивіскою полоністичної глоттодидактики, а в рамках методики навчання польської мови іноземців, яка була відома вже багато років. Важко зрозуміти запропоновану термінологічну класифікацію, якщо взяти до уваги той факт, що поява терміну «глоттодидактика» збіглася з двома фактами: бурхливим розвитком прикладної лінгвістики та досліджень у галузі опанування та вивчення мов, а також академічним бажанням дистанціюватися від терміну «методика навчання», який на той час не асоціювався з емпірикою, а лише з практикою навчання. Термін «полоністична глоттодидактика» не був запропонований Я. Левандовським, хоча він розглядав методику навчання польської мови іноземців як підгалузь загальної глоттодидактики.

Навчання польської мови як іноземної тривалий час не знаходило свого місця в польській концепції глоттодидактики. Визначення глоттодидактики в «Encyklopedia językoznawstwa ogólnego» 1999 р. лише підтверджує цей факт:

Глоттодидактика. Наука, що вивчає процес навчання та вивчення іноземних мов, а також практичне навчання мов. [...] Термін, що використовується з 60-х рр. XX ст. переважно в польському

1. Місце дидактики і методики...

мовознавстві (пор. нім. *Fremdsprachendidaktik*, *Sprachdidaktik*, англ. *foreign language teaching*, франц. *L'enseignement des langues étrangères*) (EJO 1999: 202-203).

Автори визначення обмежили використання терміну «глоттодидактика» до навчання іноземних мов, не побачивши серед них навчання польської мови як іноземної.

Завдання 2.

Які аргументи, окрім наведених вище, початково могли вплинути на обмеження змісту терміну «глоттодидактика» до навчання іноземних мов, оминаючи польську? Наведіть їх та обговоріть це питання.

Підвищенню уваги до розвитку навчання польської мови як іноземної сприяли процеси європейської інтеграції та входження Польщі до структур Європейського Союзу. Відкриття Польщі світові також призвело до зростання цікавості до вивчення польської мови серед іноземців і прискорило опрацювання теоретичних засад опанування та вивчення польської мови. Дедалі гучніший голос щораз більшого представництва полоністичної глоттодидактичної спільноти проклав шлях до розуміння, прийняття та широкого використання терміну «полоністична глоттодидактика». Як ми вже згадували, його перше академічне визначення з'явилося у 2016 р. в однойменній праці В. Мьодунки (Miodunka 2016a: 54).

Заангажованість полоністичної глоттодидактики в інтеграційні процеси означає, що вона розвивалася і розвивається не лише на основі власного наукового доробку, але й орієнтуючись на європейські стандарти мовної освіти та дидактично-методичні напрацювання у сфері навчання іноземних мов, як-от англійська, французька, німецька, іспанська чи російська (див. Miodunka 2016: 54). Цей факт формально підтверджує її академічне функціонування як однієї з окремих глоттодидактик, що реалізується в межах загальної глоттодидактики, подібно до глоттодидактики вищезгаданих мов.

Дослідження з полоністичної глоттодидактики, як і загальної глоттодидактики, мають міждисциплінарний характер і поєднують у своїх теоретичних дослідженнях та емпіричних проєктах дискусії і методологічні рішення з таких галузей, як: науки про комунікацію з особливим акцентом на міжкультурній комунікації, теоретичне та прикладне мовознавство, прикладна лінгвістика, соціолінгвістика, психолінгвістика, нейролінгвістика, прагмалінгвістика, соціальна психологія, педагогіка (зокрема й міжкультурна) та загальна дидактика, а також когнітивні науки (Miodunka 2016: 54-55).

Зважаючи на елементи, що впливають на розвиток полоністичної глоттодидактики в межах глоттодидактики як наукової дисципліни, В. Мьодунка виокремлює такі субдисципліни: 1. полоністична педологія; 2. засвоєння польської мови як іноземної та другої мови; 3. полоністичне дидактичне мовознавство; 4. методика навчання польської мови як іноземної; 5. опрацювання та оцінювання глоттодидактичних матеріалів; 6. комп'ютерне навчання та вивчення польської мови як іноземної та другої мови; 7. стан полоністики та навчання польської мови як іноземної в різних країнах і регіонах світу; 8. мовна політика у сфері популяризації та навчання польської мови у світі; 9. історія навчання польської мови як іноземної та другої мови; 10. порівняльна глоттодидактика (Miodunka 2016: 54-57; 2018a: 11-15).

Концепція субдисциплін полоністичної глоттодидактики, запропонована В. Мьодункою, є макроверсією пропозиції В. Пфейффера (2001) та П. Гембаля (2013), які розділили загальну глоттодидактику на менші дослідницькі галузі. На думку В. Пфейффера, до них належать: педологія, засвоєння мови, дидактична лінгвістика, опрацювання та оцінювання глоттодидактичних матеріалів, глоттометодика та медіадидактика (див. Pfeiffer 2001). П. Гембаль вирізняє вивчення іноземної та другої мови, CLIL, глоттопедагогіку, дидактичну лінгвістику, педологію, опрацювання та оцінювання глоттодидактичних матеріалів, CALL, глоттодидактику певних мов, дидактику багатомовності та мультикультуралізму, а також порівняльну глоттодидактику (Gėbal 2013: 35). Варто зазначити,

що, на відміну від концепції підгалузей загальної глоттодидактики В. Пфейффера і П. Гембаля, які мали на меті запрограмувати розвиток глоттодидактичних досліджень у межах конкретних емпіричних галузей, В. Мьодунка створив власну класифікацію, враховуючи актуальну дослідницьку реальність та попередній розвиток елементів, які сформували основу сучасної полоністичної глоттодидактики. Такий поділ дав змогу науковцеві детально окреслити сильні та слабкі сторони полоністичної глоттодидактики, що він і зробив у своїй монографії 2016 р. (див. Miodunka 2016: 338-342). Такі висновки можна було зробити в межах однієї конкретної глоттодидактики. Натомість не варто забувати, що концепції В. Пфейффера і П. Гембаля стосувалися навчання і вивчення різних мов.

Завдання 3.

Проаналізуйте концепції субдисциплін В. Мьодунки, В. Пфейффера та П. Гембаля. Чим вони відрізняються одна від одної? Як час їх створення вплинув на зміст? Вкажіть напрямки та сфери досліджень, розвиток яких, на Вашу думку, може мати особливий вплив на еволюцію всієї галузі.

Велика кількість запропонованих поділів свідчить про широкий спектр досліджень загальної та полоністичної глоттодидактики. У разі останньої ми також бачимо різнобічність її освітніх емпіричних контекстів у вже згаданому розрізненні між опануванням, навчанням і вивченням польської мови як іноземної, другої та успадкованої (мови походження).

Термін «полоністична глоттодидактика» сьогодні широко визнаний, і всі наукові досягнення в галузі навчання польської мови іноземців та осіб із міграційним досвідом позначають прикметником «глоттодидактичний». Завдяки міжнародним дискусіям і конференціям полоністів (зокрема й не-глоттодидактиків) з усього світу згаданий термін зрозумілий і відразу асоціюється з дослідженнями, пов'язаними з навчанням мов (зокрема й польської), що не завжди

можна сказати про представників польської неофілології та інших мов, які вивчають як іноземні.

Автори цього дослідження розглядають термін «**глоттодидактика**» як академічну дефініцію, що охоплює багато аспектів, пов'язаних з опануванням, вивченням і навчанням польської мови. Кожен із цих процесів бере до уваги як формальний шкільний, так і позашкільний контексти, різні індивідуальні випадки розвитку мови разом із білінгвальними та мультилінгвальними перспективами, а також дослідження цих питань.

Полоністична глоттодидактика – термін ширший за два терміни, використані в назві цього дослідження. У межах полоністичної глоттодидактики виокремлюють два вузчі напрями її академічного та практичного розвитку: **дидактика польської мови як іноземної та другої мови й методика навчання польської мови як іноземної та другої мови** (див. Схему 1).

Схема 1: Зв'язок між глоттодидактикою та дидактикою і методикою навчання польської мови як іноземної та другої мови



Полоністична глоттодидактика – це також сфера академічних рефлексій, яка підсумовує розвиток усієї дослідницької галузі, що розглядається як складник загальної глоттодидактики та досліджень, що проводяться в її межах.

Дискусії, що ведуться в межах дидактики польської мови як іноземної та другої і методики навчання польської мови як іноземної та другої, не торкаються метарефлексивних обговорень функціонування всієї галузі, як це трапляється в працях із полоністичної глоттодидактики. Вони також не зосереджуються на вивченні та описі умов реалізації процесів опанування та вивчення польської мови психо- та нейролінгвістичної природи, які становлять важливий напрямок розвитку полоністичної глоттодидактики *sensu largo*.

Базуючи свої міркування і пропоновані рішення на конкретному освітньому контексті, що охоплює і навчання польської мови як іноземної та другої, їхня **дидактика** являє собою розвинену філософську концепцію навчання, що спирається на розроблені ідеї та напрямки формальної мовної освіти співвідносно з досягненнями прикладної психології (див. Сид 2003: 70), з огляду на контекст навчання польської мови як іноземної та другої. У своїх дослідженнях дидактика польської мови як іноземної та другої набуває великою мірою педагогічного характеру. Вона відкриває мериторичні міркування та емпіричні дослідження для досягнень сучасних соціальних і гуманітарних наук, які розвинені в Польщі, натомість досить обмежено функціонують у свідомості глоттодидактиків, котрі хоч і стають дедалі більш відкритими до міждисциплінарності, все ще часто обмежуються суто лінгвістичними концепціями. Прикладом слідування новим тенденціям є концепція розвитку дидактики польської мови як другої П. Гембаля. Науковець, спираючись на досягнення інших гуманітарних і соціальних наук, запропонував авторську модель навчання польської мови як другої для учнів із міграційним досвідом (див. Gębal 2018). Без урахування результатів педагогічних, психологічних та соціологічних досліджень створення такої концепції було б неможливе. Залучення здобутків інших наук, передусім міжкультурної педагогіки та психології, дає змогу

удосконалювати в межах процесу мовної освіти соціально важливі сьогодні настанови на відкритість до інакшості та розмаїття, які є визначниками міжкультурних компетентностей, що формуються на заняттях із мови. Концепції їхнього розвитку також є предметом зацікавлення дидактики польської мови як іноземної та другої. Адже завданням сучасного вчителя є навчання толерантності, соціальної інтеграції та співпраці між представниками різних культур.

Дидактика польської мови як іноземної та другої мови зосереджує свою увагу насамперед на процесі контрольованого опанування іноземної мови. Вона описує соціальні умови інституціоналізованого процесу навчання, питаючи: хто вивчає польську мову, у якому освітньому контексті, з ким, чому (разом з описом потреб і мотиваційних чинників)? Відповіді на ці питання одночасно сприяють розвитку всього лінгвістично зумовленого простору навчання польської мови як іноземної, що функціонує на умовах, близьких до таких систем, як ELT (*English Language Teaching* – Навчання англійської мови), DaF (*Deutsch als Fremdsprache* – Німецька мова як іноземна), FLE (*Français Langue Étrangère* – Французька мова як іноземна), ELE (*Español como Lengua Extranjera* – Іспанська мова як іноземна) або ILS (*L'Italiano come Lingua Straniera* – Італійська мова як іноземна) (див. Gębal 2013: 37 та 2019: 79).

Дидактика польської мови як іноземної та другої мови в контексті щоденної практики навчання – це сукупність програмних пропозицій і рішень, що мають на меті відповісти на питання, чого й чому навчати. Водночас вона бере до уваги дослідження мовних, комунікативних і діяльнісних потреб конкретних груп учнів, цілі навчання і вивчення, а також зміст навчального матеріалу, його добір і послідовність.

Методика навчання польської мови як іноземної та другої мови зосереджує свою увагу на способах організації та реалізації мовного навчання. Вона прагне дати відповіді на питання, пов'язані з організацією занять, плануванням і підготовкою навчальних матеріалів та використанням засобів масової інформації залежно від конкретної групи учнів, вчителів, матеріалу, що викладається, а також дидактичних цілей навчання та освітніх потреб.

1. МІСЦЕ ДИДАКТИКИ І МЕТОДИКИ...

Методика навчання польської мови як іноземної та другої мови деталізує дидактичні концепції, адаптуючи їх до конкретної освітньої практики та відповідаючи на питання: як навчати? як ефективно вивчати мову? Метою методики навчання є розроблення конкретних методів і прийомів навчання, котрі є практичним застосуванням наукових досягнень глоттодидактики та дидактики польської мови як іноземної та другої мови (див. Dakowska 2014, Jaroszewska 2014, Chłopek 2018: 12), зокрема й підходів до навчання та вивчення, розроблених дидактикою.

Завдання 4.

Вкажіть відмінності між полоністичною глоттодидактикою та дидактикою польської мови як іноземної і другої мови й методикою навчання. Чи можна говорити про чітке розмежування з погляду термінології та сфери академічного і практичного функціонування всіх трьох галузей? Обговоріть це питання, посилаючись на конкретні приклади і власний досвід вивчення та навчання мови.

2. Вивчення польської мови в Україні



Вивчення польської мови в Україні має тривалу історію, дидактичні традиції, що сформувалися протягом багатолітнього викладання в різного типу освітніх закладах. Польської мови навчали за часів, коли українські землі входили до складу Речі Посполитої, російської та австро-угорської імперій, під час першої світової війни, II РП, у радянську епоху тощо. Автори праці «Методика викладання польської мови» А. Кравчук та Є. Ковалевський зазначають, що у 1803-1824 рр. у трьох російських губерніях функціонувало 19 середніх шкіл із польською мовою викладання. У 1822 р. у них навчалося 2673 учнів. У 1926/1927 н. р. в Україні діяли 364 польські початкові (найчастіше трирічні) школи, середні школи, Польський педагогічний інститут у Києві і т.д. Після другої світової війни в цілій УРСР були лише три (згодом дві) польські школи у Львові. Польської мови можна було навчитися індивідуально (з польської преси, радіо в прикордонних зонах), приватно або на університетських славістичних (Krawczuk, Kowalewski 2017: 7-9).

Ситуація відчутно змінилася після 1991 р. з отриманням Україною незалежності, що зумовило з-поміж інших процесів:

[...] загальне пробудження і відродження польської культури в Україні (у цей час було відкрито більшість громадських шкіл і різноманітних освітніх центрів, навколо яких концентрувалося життя польської спільноти). Засновано чимало товариств і об'єднань, при кожному з котрих зазвичай був освітній осередок. Польська мова стала квитком у кращий світ, в університети. Черговою мотивацією було отримання Карти поляка, що вимагало

знання мови та польських традицій та історії. Нарешті вступ Польщі до ЄС і пов'язана із цим освітня та трудова еміграція (Kowalewski 2022: 101).

Бажання вивчати польську мову декларували не лише особи з польським походженням, але й ті, які його не мали. На це є низка причин географічного, політичного, економічного, культурного характеру. Польща – один із найближчих сусідів України, держава ЄС, член НАТО, пропонує високий рівень життя, якісну систему освіти, підвищення професійної кваліфікації, широкі можливості працевлаштування, є цікавим туристичним об'єктом, не надто відрізняється ментально, мова її теж належить, як і українська, до групи слов'янських тощо. Анкетування здобувачів вищої освіти, проведене П. Левчуком, О. Белявською, Ю. Васейко, засвідчило, що:

популярність польської мови, велика кількість охочих її вивчати мають за підґрунтя здебільшого внутрішню мотивацію поліпшити життя, знайшовши кращу роботу, місце проживання, навчаючись у закордонному вищому освітньому закладі, що теж, зрештою, дасть можливість добре працевлаштуватись і дасть законні підстави проживати в Польщі [...] (Levchuk, Belyavska, Vaseiko 2022: 9).

Усі названі чинники зумовлюють збільшення серед українців кількості охочих вивчати польську мову, на що відповідним чином реагує українська держава, її уряд, Міністерство освіти і науки України, освітні заклади різних рівнів та форм власності тощо.

2.1. Іноземні мови в українському освітньому контексті

У 2016 р. Кабінет Міністрів України, усвідомлюючи важливість у сучасному світі знання іноземних мов загалом, англійської зокрема, видав Розпорядження «Про затвердження плану заходів, спрямованих на активізацію вивчення громадянами англійської мови, на

період до 2020 року», котре визначає 24 позиції нововведень у цій сфері, серед них, наприклад:

запровадити вивчення англійської мови як другої іноземної в загальноосвітніх навчальних закладах, у яких вона не вивчається, в результаті зменшення кількості годин для вивчення інших навчальних предметів варіативної складової; ... сприяти розширенню мережі гуртків з вивчення англійської мови у позашкільних навчальних закладах; ... забезпечити розроблення новітніх навчальних програм з вивчення англійської мови науковцями та викладачами, які вивчали інші іноземні мови, з урахуванням використання фахової термінології відповідної наукової галузі; ... забезпечити організацію навчань з англійської мови для науковців відповідно до розроблених програм із використанням новітніх методик викладання іноземних мов та сучасних аудіовізуальних технічних засобів навчання (Розпорядження «Про затвердження плану заходів, спрямованих на активізацію вивчення громадянами англійської мови, на період до 2020 року» 2016).

Не все вдалося реалізувати, але сам факт появи такого документа підтверджує, що українська держава намагається створити необхідні умови для успішної реалізації міжнародного діалогу за участю громадян України та представників інших національних спільнот, усвідомлює значення формування багатомовної компетентності, полікультурної освіти.

Результати всеукраїнського соціологічного дослідження рівня володіння англійською та іншими (польська, німецька, французька, угорська, іспанська, турецька) іноземними мовами в Україні, проведеного грудні 2022 – січні 2023 рр. Київським міжнародним інститутом соціології на запит Міністерства цифрової трансформації України, засвідчують, що більшість українців (68% опитаних) мають певні знання з принаймні однієї іноземної мови, хоча здебільшого вони не є глибокими.

Натомість більш ніж половина (56%) мають бажання підвищувати свій рівень знання іноземної мови, але 61% стверджують,

що в них немає потреби у знанні іноземної мови для професійної діяльності.

Загалом, українців можна поділити на умовні чотири категорії щодо вивчення іноземної мови: 1 – мають бажання і потребу (28%); 2 – мають лише бажання (28%); 3 – не мають бажання, але є потреба (2%) та 4 – не мають ні бажання, ні потреби (42%).

Знання іноземної мови є вищими серед молодших, освічених та заможних людей. Відносно більше поширення володіння іноземними мовами спостерігається у містах з населенням 500 тис. і більше (77%) і столиці – 84%.

Найбільш масштабний досвід вивчення іноземної мови (зокрема англійської) протягом свого життя учасники дослідження отримують у навчальних закладах – 29% дорослого населення вивчали іноземну мову лише у школі (Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження, проведеного у грудні 2022 – січні 2023 рр. 2023).

Найвищі показники характеризують англійську мову (51,3% опитаних). За потреби вибору однієї іноземної мови, яку обов'язково треба вивчати жителю України, 89% учасників дослідження називають саме її. Найбільше респондентів, котрі знають англійську, проживає у Києві (73,6%). Ці опитування дають змогу стверджувати, що другою за популярністю іноземною мовою в Україні є польська – 22% респондентів. Найбільше людей знає польську мову на заході (31,4%), трохи менше на півдні (21,9%), сході (19,3%), у центрі країни (15,9%) та столиці (15,1%). Польська мова популярна серед мешканців міст із населенням від 100 до 500 тис. (29%), осіб віком 19-29 років, що мають повну загальну середню або нижчу освіту (28,7%) (Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження, проведеного у грудні 2022 – січні 2023 рр. 2023).

Третьою за популярністю мовою в Україні, за даними згаданого дослідження, є німецька (14,4% респондентів), нижчі показники мають французька (6,9%), іспанська (2,9%), угорська (1,8%), турецька

(1,3%) мови (Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження, проведеного у грудні 2022 – січні 2023 рр. 2023).

Переважна частина респондентів переконані, що вивчати іноземні мови потрібно в молодому віці, зокрема, на думку більшості (63%), треба починати заняття у віці 5-7 років. Результати проведеного опитування лише підтверджують факт усвідомлення українським суспільством необхідності знати іноземні мови, що дасть нагоду підвищити якість життя (дозвілля, відео, музика, подорожі, цікаві завдання), здобути прагматичні бонуси (гроші, кар'єра, робочі обов'язки тощо) (Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження, проведеного в грудні 2022 – січні 2023 рр. 2023).

Серед місць, де можна вивчати іноземні мови в Україні, домінують заклади загальної середньої освіти (69,9%), коледжі/університети (53%), мовні курси (26%). Досить високі показники властиві самоосвіті (39%), вивченню в мовному середовищі (21%), з репетитором (19%) тощо (Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження, проведеного у грудні 2022 – січні 2023 рр. 2023).

Ухвалення 18 грудня 2006 р. Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання впродовж життя» впровадило позитивні зміни як до освітнього процесу загалом, так і до вивчення іноземних мов в Україні зокрема, оскільки акцентувало компетентнісне трактування освіти, що відображає Закон України «Про освіту» (2017), який визначає таку її мету:

[...] всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспіль-

ству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (Закон України «Про освіту» 2017).

Закон України «Про освіту» серед інших восьми, запропонованих Європейським Парламентом та Європейською Радою, компетентностей, необхідних усім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування (Закон України «Про освіту» 2017), акцентує також «Спілкування іноземними мовами», що в редакції оновленої рамки основних компетенцій для навчання впродовж життя від 22.05.2018 р. називається «багатомовною компетентністю» і:

базується на здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти й думки як усно, так і письмово (слухати, говорити, читати та писати) у належному діапазоні соціальних та культурних контекстів відповідно до бажань або потреб особистості. Мовні компетентності інтегрують історичний вимір та міжкультурні компетентності, базуючись на здатності бути посередником між різними мовами й медіа, як це зазначено у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning 2018).

У 2016 р. в Закарпатській, Одеській та Чернівецькій областях України 10 закладів загальної середньої освіти почали реалізовувати всеукраїнський експеримент «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті», що передбачав впровадження багатомовної освіти як інструменту підготовки молодого покоління до життя в нових умовах міжнародної взаємодії і співпраці (Задоволення освітніх потреб національних меншин України – МОН та ОБСЄ про результати та перспективи співпраці 2020), підсумки якого підведено на онлайн-конференції,

організованій Міністерством освіти і науки України й офісом Верховного комісара ОБСЄ у справах національних меншин 8-9 грудня 2020 р., котра засвідчила, що основні положення європейської політики багатомовності корелюють із засадами реалізації українського освітнього процесу.

Сучасні програми з вивчення іноземних мов в Україні враховують змістове наповнення ще одного документа Ради Європи, а саме Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, який формує спільну основу для розроблення навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання 2003).

2.2. Місце польської мови як іноземної в українській системі освіти

2.2.1. Статистичні дані щодо вивчення польської мови в Україні після 2022 р.

Наразі викладання польської мови в Україні відбувається в закладах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, а також у незалежних від нього осередках. До останніх належать суботньо-недільні школи при польських полонійних організаціях та парафіях, мовні курси, пропозиції приватних учителів тощо. При Посольстві РП у Києві діє Шкільний консультаційний пункт, де учні можуть одержати атестат про освіту, дійсний у Польщі.

За інформацією Міністерства освіти і науки України, Київського інституту освітньої аналітики, поданою в «Моніторинговому дослідженні щодо задоволення освітніх потреб національних меншин у закладах освіти», початок війни з Росією у 2022 р. призвів до зменшення кількості осіб, які вивчають іноземні мови в українських школах. Причиною цього є міграційні процеси – чимало сімей із дітьми шкільного віку змінили місце проживання, населення на окупованих

територіях має обмежені освітні можливості. Однак інтерес серед школярів до навчання польською мовою або до вивчення польської мови як іноземної зріс, «за п'ять останніх років на 29,2 % (з 80 070 учнів у 2018/2019 н. р. до 103 456 учнів у 2022/2023 н. р.) збільшилася кількість учнів, які навчаються або вивчають польську мову в ЗЗСО» (Моніторингове дослідження щодо задоволення освітніх потреб національних меншин у закладах освіти 2023).

Дані Міністерства освіти і науки України свідчать, що у 2020-2021 н. р. найбільша кількість шкіл, де вивчають польську мову, була у Львівській, Волинській, Івано-Франківській, Житомирській та Рівненській областях (Освіта польської національної меншини в Україні: стан та перспективи розвитку 2021). У 2023 р. ситуація не змінилася. Лише у школах Луцької територіальної громади у 2023/2023 н. р. за офіційними даними Управління освіти і науки Волинської обласної державної адміністрації польську мову вивчають 12 966 учнів.

Про популярність і зростання престижу польської мови свідчить той факт, що в українському уряді розглядають можливість включення іспиту з польської мови до переліку предметів, що підлягають незалежному зовнішньому оцінюванню. Віце-прем'єр-міністр Ірина Верещук на нараді 31.01.2023 р. зазначила:

Об'єднання з поляками – запорука сталого розвитку та безпеки. Освіта і мова – це головні інструменти, з яких починається таке об'єднання. Маємо переходити до конкретних дій, щоб інтегруватися у європейський простір. Перший крок – вивчення мов країн-сусідів. І цей крок має бути обопільним: поляки готові включити українську мову як іноземну до переліку навчальних предметів. Водночас українська сторона має розробити стратегію складання іспитів з польської мови. І якщо для цього потрібно вносити зміни до законодавства, необхідно розпочинати цей процес вже сьогодні (Верещук 2023).

Статистика підтверджує, що польська мова надзвичайно популярна серед українських школярів, чому сприяє, крім названих у п. 2.1. причин, усвідомлення факту легкості її вивчення. Єбагато

збігів з українською мовою на різних площинах, особливо на рівні лексики, фонетики й навіть граматики. Учні не відлякує польський алфавіт, оскільки більшість із них уже контактували з англійською або німецькою мовами, які мають у своїй основі латиницю.

*2.2.2. Польська мова в системі Нової української школи:
компетентнісний потенціал, програми вивчення,
навчально-методичне забезпечення освітнього процесу*

В останні роки в системі загальної середньої освіти України відбулися зміни, пов'язані з тим, що з 2018 р. в державі впроваджується ключова реформа Міністерства освіти і науки України – Нова українська школа (НУШ), котра серед десяти ключових компетентностей вирізняє зокрема і спілкування іноземними мовами:

уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування (Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» 2016).

Процес впровадження реформи регулюють такі закони, постанови, нормативно-правові акти, як: Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016), Закон «Про освіту» (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018), Державний стандарт базової середньої освіти (2020) тощо.

Реформа передбачає 12-річну освіту: початкова школа – 1-4 класи (4 роки); базова середня школа (основна школа) – 5-9 класи (5 років); профільна середня школа (старша школа: академічне та професійне спрямування) – 10-12 класи (3 роки).

Концепція НУШ вносить зміни до навчальних програм, зокрема щодо вивчення іноземних мов. Розглянемо, які зміни відбулися у викладанні польської мови в контексті НУШ у базовій школі.

Стандарт базової середньої освіти вирізняє дев'ять освітніх галузей, серед яких є мовно-літературна, до котрої саме і включено польську мову як другу іноземну. Для кожної предметної галузі визначено спільну мету для всіх рівнів загальної середньої освіти та компетентнісний потенціал, тобто здатність формувати ключові компетентності (зокрема спілкування іноземними мовами) через розвиток умінь і ставлень та базові знання.

Метою мовно-літературної освітньої галузі є:

розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), здатні спілкуватися мовами корінних народів і національних меншин, іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень (Державний стандарт базової середньої освіти 2020).

Вимоги до обов'язкових результатів навчання в мовно-літературній галузі (зокрема викладання польської мови як іноземної) передбачають, що здобувач освіти:

сприймає усну інформацію та письмові тексти іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування; взаємодіє з іншими особами в усній і письмовій формі та в режимі реального часу засобами іноземної мови; надає інформацію, висловлює думки, почуття та ставлення іноземною мовою (Державний стандарт базової середньої освіти 2020).

З 1.09.2022 р. принципи НУШ впроваджено у 5-х класах базової середньої школи. У 2023/2024 н.р. – у 5-х та 6-х класах. Деякі школи з 1 вересня 2021 р. ввели програми НУШ в експериментальних класах, де школярі почали навчатися за новими вимогами на рік раніше.

Згідно з навчальним планом із 5-го класу учні вибирають другу іноземну мову, зокрема й польську, яка викладається дві години

на тиждень. Вибір мови здійснюється з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників: наявності кадрів, можливостей навчально-матеріальної бази, бажань учнів (Редько, Шаленко та ін. 2021). Зміст навчання другої іноземної мови повинен забезпечувати:

[...] комплексне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом), концентричність пред'явлення навчального матеріалу, ситуативну обумовленість вправ і завдань; взаємопов'язане і збалансоване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, враховуючи, що кожен із них є метою і засобом навчання; формування в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей через використання відповідних вербальних, текстових та ілюстративних матеріалів, сприяти вихованню толерантного ставлення і поваги до культури, звичаїв, способу життя інших народів; реалізацію культурологічного підходу до навчання, використовуючи завдання, що сприяють моделюванню ситуацій мовленнєвої взаємодії за принципом діалогу культур; створення комунікативної атмосфери на уроках, наближення її до умов реального спілкування, забезпечення можливості багатоканальної мовленнєвої взаємодії (interaction) через виконання різноманітних індивідуальних, парних і групових вправ і завдань залежно від соціальних потреб спілкування; особистісну орієнтованість навчального матеріалу, зумовлену віковими особливостями учнів, їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами майбутньої діяльності; умови створення на уроках навчальних мовленнєвих ситуацій, що дозволяють відтворювати у навчальному процесі атмосферу реального спілкування, дотримуючись лінгвістичних і соціокультурних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається;... виконання завдань діяльнісного, проблемного, творчого характеру, що сприяє розвитку креативного мислення, загальнонавчальних умінь, усвідомленого використання власного навчального досвіду... (Редько, Шаленко та ін. 2021).

Автори Модельної навчальної програми «Друга іноземна мова. 5-9 класи для закладів загальної середньої освіти» наголошують

на тому, що зміст навчання другої іноземної мови, зокрема й польської, має:

- 1) відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам учнів підліткового віку і відбивати реальні потреби використання мови як засобу спілкування, бути максимально наближеним до умов і цілей реальної міжкультурної комунікації;
- 2) стимулювати розвиток інтересів учнів та позитивного ставлення до другої іноземної мови, здійснювати вплив на їхню мотиваційну сферу;
- 3) бути спрямованим на прилучення учнів не тільки до нового для них мовного коду, але й до культури народу, носія цієї мови, що має забезпечуватися чітким усвідомленням найголовніших спільностей та розбіжностей між чужою та рідною культурою, згідно з чим навчання другої іноземної мови поступово має організовуватись у формі діалогу культур;
- 4) ґрунтуватися на досвіді оволодіння школярами рідною та першою іноземною мовою, враховувати загальнонавчальний досвід учнів, набутий ними під час вивчення інших предметів (міжпредметні зв'язки);
- 5) забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби школярів, у тому числі стимулювати їхню самостійну діяльність, спонукати до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень (Редько, Шаленко та ін. 2021).

Процес вивчення іноземних мов у НУШ методологічно ґрунтується на Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя, Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, Закону України «Про освіту» (2017).

Освітній процес на заняттях із польської мови як іноземної побудований на комунікативному, діяльнісному, культурологічному підходах. Оскільки здобувачі освіти вивчають польську мову як другу іноземну, навчання враховує систему рідної мови та прин-

ципи засвоєння першої іноземної, найчастіше англійської, рідше німецької або французької, тобто явища позитивного та негативного мовного трансферу.

Вивчення польської мови як другої іноземної у 5-6-х класах НУШ ґрунтується на Модельній навчальній програмі «Друга іноземна мова. 5-9 класи для закладів загальної середньої освіти» (автори В. Редько, О. Шаленко, С. Сотникова, О. Коваленко, І. Коропецька, О. Якоб, І. Самойлюкевич, О. Добра, Т. Кіор, М. Мацькович, Л. Глинюк, Є. Браун) та підручниках «Польська мова (1-й рік навчання, друга іноземна)» й «Польська мова (2-й рік навчання, друга іноземна)» (автори М. Мацькович, Р. Цесельська-Мусамег, К. Квітковська), рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Електронні версії цих підручників розміщені на офіційному сайті Інституту модернізації змісту освіти, звідки їх можна безоплатно завантажити, що особливо важливо в умовах воєнного часу.

Змістове наповнення та функційне призначення Модельної навчальної програми «Друга іноземна мова. 5-9 класи для закладів загальної середньої освіти» спрямоване на формування в здобувачів освіти ключових (спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами; математична компетентність; основні компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури) і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей, враховує європейські рекомендації щодо вивчення іноземних мов, явище мовної інтерференції, зумовлене впливом рідної та першої іноземної мов. Автори програми зазначають, що вплив першої іноземної мови на вивчення другої сильніший, ніж вплив рідної мови, що одночасно розширює можливості для позитивного перенесення знань, навичок і вмінь із першої іноземної мови на другу (Редько, Шаленко та ін. 2021). На їхню думку, позитивний трансфер є на різних рівнях, а саме:

- на рівні мовленнєвої і розумової діяльності: чим більшою кількістю мов людина володіє, тим більше в неї розвинуті механізми мовлення і мислення, пам'ять, сприймання і впізнання, прогнозування, осмислення, породження;
- на рівні мови: схожі лінгвістичні явища в рідній мові і в першій іноземній переносяться учнями на другу іноземну мову і в такий спосіб полегшують її засвоєння;
- на рівні навчальних умінь: учень оволодів цими уміньми у процесі вивчення рідної та першої іноземної мов і переносить їх на оволодіння другою іноземною (Редько, Шаленко та ін. 2021).

Важливо, що згадана програма акцентує вивчення другої іноземної (польської) у контексті відповідного культурного простору, тобто культури народу, який спілкується цією мовою, наголошує особливу вагу діалогу культур, що дає змогу реалізовувати засади полікультурної освіти – цілеспрямованого освітнього процесу морально-етичного і громадянського виховання учнів, розвитку в них планетарної свідомості, долучення до культур інших народів, формування бажань і умінь мирно співіснувати в багатонаціональному середовищі (Редько, Шаленко та ін. 2021). Знання механізмів іншомовного спілкування, особливостей комунікативної поведінки в найтиповіших ситуаціях соціальної взаємодії дасть можливість здобувачеві без перешкод, ефективно спілкуватися, комфортно почуватися в мовно-культурному просторі країни, мова якої вивчається. Акцентування значення міжкультурної парадигми дає змогу однією із цілей освітнього процесу, зокрема на заняттях іноземної мови (польської), визначити формування в учнів здібностей, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікації в межах найтиповіших сфер і тем спілкування та самовдосконалюватися в подальшому оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю (Редько, Шаленко та ін. 2021). Тобто, окрім засвоєння мовних механізмів, структур, формул, стратегій, необхідних для спілкування іноземною мовою, здобувач крізь призму власної культури, пізнає новий культурологічний простір/простори, формує толерантне ставлення до іншості, відкритість на мульти- чи полікультурний світ.

Традиційно опанування другої іноземної мови (польської) має відбуватися в процесі всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – читання, сприймання, письмо, говоріння. Не варто віддавати перевагу певній формі усної чи писемної рецепції або продукування, адже однією з базових характеристик освітнього процесу на заняттях з іноземних мов є його комплексність, тому навчання всіх видів мовленнєвої діяльності здійснюється паралельно і взаємопов'язано (Редько, Шаленко та ін. 2021).

Автори Модельної навчальної програми не рекомендують введення вступних (пропедевтичних) курсів у 5-му класі, натомість радять

розпочинати навчання відразу з формування іншомовного комунікативного досвіду з певної теми. У зв'язку з цим фонетичний аспект мовлення засвоюється безпосередньо у практичній діяльності під час оволодіння тематичним лексичним і граматичним матеріалом. Робота над вимовою здійснюється постійно упродовж усього курсу навчання (Редько, Шаленко та ін. 2021).

У Модельній програмі описані очікувані комунікативні уміння учнів на кінець 9-го класу в рецептивних, інтеракційних, продуктивних видах мовленнєвої діяльності, детерміновані рівень та дескриптори володіння іноземною мовою на кінець 6-го та 9-го класів відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (5-6 класи – A1, 7-9 – A2).

Програма дає змогу учителям змінювати порядок вивчення тем, створює можливості для їхнього інтегрованого опрацювання («Відпочинок і дозвілля + Подорож, Одяг + Погода, Подорож + Країни, мова яких вивчається» (Редько В. Г., Шаленко О. П. та ін. 2021), пропонує орієнтовний мовний інвентар, який педагоги мають достосовувати до конкретних комунікативних ситуацій.

Для кожного з класів визначене змістове наповнення ситуативного мовлення, мовний інвентар із лексики та граматики. Наприклад, для першого року вивчення польської мови (5 клас) програмний матеріал виглядає так:

2. Вивчення польської мови в Україні

Загальні характеристики ситуативного мовлення

Сфера спілкування	Тематика ситуативного спілкування	Мовленнєві функції
Особистісна	Я, моя родина, мої друзі Відпочинок і дозвілля Людина Природа	- представити себе, когось - познайомитися, привітатися, попрощатися, просити вибачення - ставити запитання і відповідати на них - давати елементарну характеристику - пропонувати, приймати, відхиляти пропозицію - вітати зі святом - розуміти та виконувати інструкції - повідомляти про належність - описувати, розповідати, характеризувати
Публічна	Свята і традиції Україна Велика Британія	
Освітня	Шкільне життя	

Мовний інвентар – лексика

Тема	Лексичний діапазон
Я, моя родина, мої друзі	вік адреса місце проживання члени родини та родинні зв'язки
Відпочинок і дозвілля	види відпочинку та занять захоплення/хобі час
Людина	предмети одягу види одягу кольори
Природа	пори року місяці дні тижня тварини
Свята і традиції	Календар свят України та країни мовою якої вивчається
Україна	загальні відомості: назва країни, столиця, великі міста
Країна мовою якої вивчається	загальні відомості: назва країни, столиця, великі міста
Шкільне життя	школа класна кімната предмети в класній кімнаті шкільне приладдя

2.2. Місце польської мови як іноземної в українській системі освіти

Мовний інвентар-граматика

Категорія	Структура
Фонетика	Алфавет, літеровані, акцент - Spółgłoski i samogłoski w języku polskim, wymowa spółgłosek szeregu szumiącego i ciszącego, wymowa spółgłosek o podobnym brzmieniu, samogłoski ustne, nosowe w wygłosie i śródgłosie, spółgłoski miękkie
Ortografia	Spółgłoski miękkie i twarde, samogłoski nosowe, pisownia końcówek czasownika czasu teraźniejszego, pisownia końcówek rzeczownika i przymiotnika w bierniku i narzędniku. Wielkie i małe litery. Pisownia partykuły „nie” z czasownikami. Pisownia liter o podobnym/jednakowym brzmieniu.
Часовник	Koniugacje, czas teraźniejszy. Czasownik być. Bezokolicznik
Речовник	Rodzaje, liczba, odmiana przez przypadki – funkcjonalnie (wybrane przypadki w liczbie pojedynczej lub mnogiej)
Прzymiotnik	Rodzaje, liczba, odmiana przez przypadki – funkcjonalnie (wybrane przypadki w liczbie pojedynczej lub mnogiej)
Зaimek	Zaimki osobowe, wskazujące. Sposoby używania. Odmiana.
Личебник	Liczebniki główne. Sposoby używania.
Прzysłówek	Stosowanie w zdaniach prostych niektórych wybranych przysłówków, przysłowki określające czas, miejsce, stan.
Прzymeк	Określające miejsce przedmiotu odnośnie innego
Spójnik	Niektóre łączne i rozłączne, współrzędne i podrzędne
Wykrzyknik	Stosowanie i pisownia wybranych wyrazów - funkcjonalnie

Програма також визначає орієнтовні параметри для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів.

Уміння	Клас				
	5	6	7	8	9
Усне сприймання (Аудіювання)	Обсяг прослуханого у запису матеріалу (у межах)				
	1-2 хв	1-2 хв	2-3 хв	2-3 хв	2-3 хв
Зорове сприймання (Читання)	Обсяг одного тексту у словах (у межах)				
	50-100	50-100	100-150	150-200	150-200
Усна взаємодія (Діалог)	Висловлення кожного у репліках, правильно оформлених у мовному відношенні (у межах)				
	4	4	5	5	6
Усне продукування (Монолог)	Обсяг висловлення у реченнях (у межах)				
	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9
Писемне продукування (Письмо)	Обсяг письмового повідомлення у словах (у межах)				
	30-40	40-50	50-60	60-70	70-80

(Редько, Шаленко та ін. 2021)

Вчителі, які викладають польську мову в 7-11 класах або факультативно, користуються програмами та підручниками, попередньо рекомендованими Міністерством освіти і науки України, зокрема,

наприклад, Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою «Польська мова 5-9 класи» О. Войцевої, Т. Бучацької (2017), Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання «Польська мова 10-11 класи. Рівень стандарту» (2017), підручниками «Польська мова» для різних класів за редакцією Л. Біленької-Свистович, Є. Ковалевського, М. Ярмолюк, авторів О. Войцевої, Т. Бучацької, підручником для 11 класу шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов та закладів загальної середньої освіти «Польська мова 7 клас. Рівень стандарту» Б. Гузюк-Свіци, Г. Пшеходзької, А. Рочняк, М. Зелінської) тощо. Великою популярністю серед українських вчителів користується комплект навчально-методичних матеріалів для дітей та юнацтва «Krok po kroku. Junior 1, 2» авторів І. Стемпек, М. Грудзень, П. Куц.

Для школярів, для яких польська мова рідна, розроблена Модельна навчальна програма «Польська мова. 5-9 класи (початок вивчення з 5-го класу)», призначена для вивчення курсу польської мови в закладах загальної середньої освіти із навчанням українською мовою (укладачі: М. Мацькович, Т.-А. Калуський, Р. Калуська). Відповідно до вказаної програми розроблено підручники «Польська мова (1-й рік навчання)» та «Польська мова (2-й рік навчання)» авторства Л. Біленької-Свистович, М. Ярмолюка для 5-х та 6-х класів ЗЗСО. Згадані навчально-методичні праці рекомендовані МОН України.

У Львівській, Хмельницькій та Івано-Франківській областях діють школи з польською мовою викладання. Для таких закладів Міністерство освіти і науки України рекомендувало відповідні програми (Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням польською мовою «Польська мова. 6-9 класи» (укладачі М. Іванова, Н. Дуткевич, Л. Гандз, М. Зелінська), Модульна навчальна програма «Польська мова 5-9 класи» (з навчанням польською мовою) для закладів загальної середньої освіти (укладач М. Іванова та ін.) та підручники (для 1-го класу закладів загальної середньої освіти з навчанням польською мовою (у 2-х частинах) «Język polski. Elementarz»; для 4-го класу загальноосвітніх навчальних закладів

із навчанням польською мовою «Język polski i czytanie» Р. Лебідь, І. Слободяна та ін.).

За інформацією Міністерства освіти і науки України, Київського інституту освітньої аналітики перші місця за кількістю рекомендованих МОН України навчально-методичних посібників посідають матеріали угорською (21,1 %) та польською (18,1 %) мовами (Моніторингове дослідження щодо задоволення освітніх потреб національних меншин у закладах освіти 2023).

Завдання 5.

Проаналізуйте, як змінилося змістове наповнення програми вивчення польської мови в НУШ порівнюючи з програмами, котрими послуговувалися вчителі польської мови до проведення реформи загальної середньої освіти в Україні.

2.2.3. Підготовка вчителів польської мови

Вчителями польської мови в закладах загальної середньої освіти працюють здебільшого випускники українських університетів, зокрема кафедр полоністики. Міністерство освіти і науки України в презентації «Освіта польської національної меншини в Україні: стан та перспективи» зазначає, що 13 вищих освітніх закладів готують знавців польської мови за спеціальностями 014 Середня освіта та 035 Філологія, а саме: Дрогобицький державний педагогічний університет, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Хмельницький національний університет, Київський національний лінгвістичний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка та інші.

Кількість таких здобувачів освіти зростає: 2020 р. – 606, 2021 р. – 858 (Освіта польської національної меншини в Україні: стан та перспективи розвитку 2021).

Професійна підготовка здобувачів освіти як майбутніх учителів і викладачів польської мови здійснюється в межах освітніх компонентів із циклу професійної підготовки: «Методика навчання польської мови», «Лінгводидактика польської мови», «Методика викладання польської літератури», «Методика викладання слов'янських мов» та ін., а також вибіркових курсів: «Інформаційно-комунікаційні технології як сучасний засіб навчання польської мови», «Педагогічна граматики», «Сертифікаційний іспит з польської мови як іноземної: вимоги, методика підготовки» (Волинський національний університет імені Лесі Українки), «Методика викладання польської літератури у вищій школі», «Методика використання ігор у навчанні (на прикладі польської мови)», «Методика викладання польської мови як іноземної» (Львівський національний університет імені Івана Франка) тощо). Силабуси освітніх компонентів мають практичну спрямованість, враховують зміст і завдання сучасної полоністичної глоттодидактики, програм із вивчення польської мови як іноземної, вимоги НУШ і т.д.

Змістова структура згаданих освітніх компонентів базується на науковому доробку польських вчених В. Мьодунки, П. Гембаля, А. Серетни, З. Хлопек, І. Яновської, Х. Комаровської, Д. Іздебської-Длугош, А. Домбровської, М. Пасеки, Б. Малішевського, Є. Ковалевського, М. Ковалевської та інших. Українські вчені, викладачі, вчителі-практики також інтенсивно долучаються до обговорення важливих питань викладання польської мови як іноземної на численних конференціях, семінарах, у своїх статтях, підручниках, посібниках та інших навчально-методичних матеріалах (Т. Черниш, Л. Біленька-Свистович, А. Хлопек, А. Кравчук, М. Мацькович, Л. Глинюк, О. Войцева, М. Зелінська, О. Пелехата, Н. Цьолик, Ю. Васейко, С. Сухарева та інші). Після 1990 р. в Україні було видано орієнтовно 200 підручників, розмовників і словників (Kowalewski 2022: 102).

Українські науковці є авторами не лише дидактичних розвідок, але й лінгвістичних і літературних полоністичних наукових праць. Є. Ковалевський із 2016 р. укладає бібліографію таких робіт, виданих в Україні, яка наразі «нараховує 1595 позицій та 322 авторів» (Kowalewski 2022: 103). Ознайомитися із цими роботами можна за посиланням <https://polonistykinaukrainie.pl/publikacje>.

Українські вчителі польської мови як іноземної вдосконалюють свій професійний рівень, розширюють глоттодидактичні знання, беручи участь у програмах підвищення кваліфікації, які пропонують Спілка вчителів польської мови в Україні, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти та інші установи, щоб покращити теоритичну та практичну компетентність педагогів.

Програми підвищення кваліфікації вчителів польської мови передбачають опрацювання тем, пов'язаних із державною стратегією розвитку освіти, базовими компетентностями вчителя, вимогами НУШ, методиками викладання польської мови в умовах НУШ, компетентнісним підходом у навчанні, моделюванням сучасного заняття польської мови та оцінюванням навчальних досягнень учнів, сучасними прийомами розвитку мовної, соціокультурної та соціолінгвістичної компетентностей школярів тощо. Українські вчителі беруть активну участь у міжнародних проєктах, вебінарах, які проводять польські фахівці. Наприклад, Школа польської мови GLOSSA пропонує платні та безоплатні методичні курси, вебінари, тренінги.

Чималий внесок у розвиток польської освіти в Україні роблять програми, реалізовані фундаціями «Wolność i Demokracja», «Pomoc Polakom na Wschodzie», «Pomoc Polakom na Wschodzie – Kresy», товариством «Wspólnota Polska» (Maćkiewicz 2019) тощо.

Польської мови навчають і в не підпорядкованих Міністерству науки і освіти осередках.

Протягом перших 20-ти років незалежної України бажаючі вивчити польську мову (з практичних міркувань) та познайомитися

з польською культурою (з менш раціональних міркувань) могли скористатися пропозицією мережі громадських шкіл (кілька дитячих садків, близько 100 суботніх та недільних шкіл, центри при парафіях, польських організаціях – дитячих, молодіжних та дорослих)... Крім того, у всіх цих центрах відбувалися зустрічі у польському культурному просторі: зустрічі для дорослих, зустрічі з нагоди різних подій і свят, хори, мистецькі гуртки, підготовчі курси до конкурсів та олімпіад, до навчання в Польщі, до «іспитів» на Карту поляка тощо (Kowalewski 2022: 106).

На початку 1990-х рр. поляки почали створювати польські товариства та мовні школи при них, які відвідували люди віком від 6 до 90 років. Старші особи розмовляли польською (читали й писали гірше), тоді як молодшим та середнього віку людям бракувало комунікативних навичок. Навчання в цей період було дуже хаотичним: бракувало навчальних програм для різних груп, підручників, кваліфікованих вчителів. Згодом ситуація змінилася. Організації Товариство «Wspólnota Polska», фундації «Pomoc Polakom na Wschodzie», «Wolność i Demokracja» та ін. сприяли оснащенню польських класів необхідною технікою, підручниками, навчально-методичними матеріалами.

Розширення мережі закладів, котрі навчають польської мови в Україні, сигналізувало потребу систематизувати інформацію про такі інституції. Фундація «Wolność i Demokracja» створила Платформу добрих практик (Platforma Dobrych Praktyk <https://platformadobrychpraktyk.wid.org.pl/>). Тут, окрім матеріалів для вчителів (конспекти занять, презентації, підручники), подані відомості про осередки, де викладають польську мову.

Отож, в останні роки, попри воєнні дії, відбулися позитивні зміни в системі викладання польської мови в Україні. Зросло число зацікавлених у її опануванні, збільшилася кількість навчально-методичних матеріалів, виданих як у Польщі, так і в Україні, котрі відповідають актуальним рекомендаціям ЄС щодо реалізації засад компетентнісного підходу у викладанні, орієнтації освітнього процесу на комунікативний та діяльнісний підходи.

3. СПЕЦИФІКА ОПАНУВАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОМОВНИМИ УЧНЯМИ



3.1. Українська мова в колі слов'янських мов. До питання про близькість української та польської мов

Українській мові, що належить до східнослов'янської групи (разом із білоруською та російською) індоєвропейської мовної сім'ї, притаманні як риси, характерні для інших слов'янських мов, зокрема і тих, котрі презентують південну (сербська, хорватська, македонська, болгарська, словенська) та західну (польська, словацька, чеська та лужицькі) групи, але передусім ознаки, що вирізняють її з-поміж інших лінгвальних систем, свідчать про унікальність. Серед таких рис І. Кононенко називає:

– тверді приголосні перед [e]: небо, ледар, село, перший, темно; – м'які приголосні [c'], [z'], [ц'] на місці [x], [г], [к] унаслідок другої палаталізації: блосі, друзі, руці; – [i] на місці новозакритих [o], [e] (біб ← бобъ, сіл ← село) та праслов. [ě] (дід, гніздо, різати); – фрикативний [г] на місці зімкнено-проривного праслов. [g]: гриб, нога; – ікавізм, тобто поява початкового [i] перед групою приголосних (імла, іржа), або втрата [i] в аналогічній позиції (гра, голка); – збереження кличного відмінка: Хлопче! Мамо!; – синтетичні форми майбутнього часу недоконаного виду на -му, -меш, -ме, -муть (писатиму, носитимеш, читатиме, мовчатимуть), паралельні до аналітичних; – непродуктивність дієприкметників

теперішнього часу і відповідних синтаксичних зворотів та ін. (Кононенко 2012: 36).

На думку українського вченого К. Тищенка:

з-поміж 82 своїх рис фонетики й граматики українська мова має 34 специфічні риси (вони є лише в ній, як-от закінчення місцевого відм. -ові, ітератив попоіси, складні прийменники з-поза, з-поміж та ін.). Крім того, є 48 рис, відомих і в інших слов'янських мовах ... найбільша кількість рис, схожих на українські, існує у верхньолужицькій мові (31). Далі йдуть збіги з білоруською (29) і нижньолужицькою (27 рис). По 23 спільні риси поєднують українську з чеською і словацькою, 22 – з польською, по 21 – з хорватською і болгарською, по 20 з македонською, сербською і словенською, 19 з полабською і 11 з російською (Тищенко 2023: 30).

Такий високий відсоток спільних рис української з білоруською, лужицькою, словацькою, польською тощо створює ефективний інтеркомпрехенсійний контекст для успішної комунікації осіб, котрі розмовляють зазначеними мовами. У чому велика роль належить передусім лексичним одиницям, близьким за своїм значенням. Відкриті джерела інформують, що за подібністю лексики найближчою до української є білоруська (84 % спільних одиниць), а також польська (70 %), словацька (68 %) . Науковий аналіз певних лексичних груп слов'янських мов засвідчує, що за кількістю відповідностей польська найбільш тісно пов'язана з українською, меншою мірою – із чеською та словацькою (Кононенко 2012: 138).

Д. Іздебська-Длугош справедливо зазначає, що, окрім спільного праслов'янського походження, властивого й іншим мовам слов'янської групи, близькість польської та української зміцнюють багато-вічні контакти обох народів, зумовлені безпосереднім географічним та культурним сусідством (Izdebska-Długosz 2021: 132). М. Лесів вважає, що власне сусідство, а не спорідненість лінгвальних систем, сильніше зблизило мови. Саме на основі такої подібності українець, краще зрозуміє польський текст, ніж росіянин, як і поляк, який

ніколи не вивчав української чи російської, краще розуміє український. Крім цього, поляки набагато легше сприймають українську мову, ніж чеську, попри те, що польська та чеська належать до групи західнослов'янських мов, а українська – до східнослов'янських (Łesiów 2003: 23).

Близькість української та польської мов набагато полегшує процес опанування українськомовними учнями мови свого західного сусіда. Усвідомлення факту, що значення 70% слів можна вловити, створює сприятливий психологічний клімат для осіб, котрі починають опановувати польську мову. Її вивчення на перших етапах бачиться легшим, бо учні стараються знайти те, що їм зрозуміле і близьке, натомість лише згодом осмислюють існування відмінностей, хоча не завжди на них реагують, що і призводить до появи помилок, які більшою чи меншою мірою позначаються на якості комунікації. А. Кравчук, базуючи свої міркування на багаторічній роботі зі здобувачами-полоністами, зазначає, що вони трактують польську як «легку» на початку навчання, натомість пізніше усвідомлюють увесь спектр проблем, пов'язаних із правильністю (Krawczuk 2013: 113). Цю ж думку підтверджує А. Гурська, вказуючи, що здобувачі з України дуже часто стверджують, що польська мова не складна, вони впевнені у своїх уміннях, не знають, який величезний обсяг роботи їм доведеться виконати, щоб добре вивчити польську мову (Górska 2015: 359).

3.2. Українсько-польська інтеркомпрехенсія – лінгвальний та дидактичний виміри

3.2.1. Інтеркомпрехенсійний підхід у процесі вивчення польської мови: передумови застосування, засади реалізації

Близькість української та польської мов створює добрі умови для реалізації засад контрастивної дидактики опанування польської мови як іноземної українськомовними учнями, про що зазначає

у своїх працях Д. Іздебська-Длугош, вказуючи, що ефективною та дієвою дидактичною процедурою у разі навчання східних слов'ян польської мови є дидактика польської мови у контрасті з їхньою першою мовою (Izdebska-Długosz 2022b: 45), в основі котрої лежать теоретичні положення контрастивної лінгвістики, завданням якої є пошук відмінних і спільних рис тих чи інших мов, натомість у дидактичному контексті – вміння їх використати для результативного засвоєння другої мови на основі першої (рідної). Глибокий лінгвістичний аналіз української і польської мов подано в монографії І. Кононенко «Українська та польська мови: контрастивне дослідження» (2012). Авторка ретельно проаналізувала, порівнюючи й зіставляючи, фонологічні системи обох мов, їхню лексикологію, фразеологічний фонд, словотвір, морфологію, синтаксис, національні мовні картини світу українців та поляків, і дійшла висновків, що:

контрастивний аналіз української та польської мов засвідчує їх типологічну близькість, зумовлену спільністю походження і багатовіковою взаємодією. Водночас українська та польська мови мають специфічні ознаки, що виявляють себе на всіх рівнях мовної системи. Різні історико-культурні умови розвитку позначилися на мовно-ментальних рисах українців і поляків (Кононенко 2012: 805).

Близькість української та польської мов фіксують не лише науковці, котрі досліджують особливості функціонування мовних систем, а й звичайні користувачі – особи, які вивчають польську мову як іноземну, контактують з нею щоденно або спорадично з огляду на об'єктивні чи суб'єктивні обставини тощо. Наприклад, результати опитувань, проведених Д. Іздебською-Длугош, засвідчують, що на думку респондентів, польська мова має найбільшу схожість з українською, меншу – з білоруською, найменшу – з російською. Науковець вважає, що в умовах контакту української та польської мов є широке поле для реалізації інтеркомпрехенсії, явища, теж властивого парі білоруська – польська мови, натомість якого немає у парі польської та російської (Izdebska-Długosz 2022a: 36).

Практика засвідчує, що саме подібності в системі відмінювання іменних частин мови, творенні дієслівних особових форм, значенні слів, артикуляції голосних та приголосних звуків, написанні слів тощо дають змогу українськомовним учням ефективно застосувати під час вивчення мови свого західного сусіда інтеркомпрехенсійний підхід, який передбачає відгадування значень слів та структур споріднених мов, здатність швидкого розуміння мов, споріднених із рідною (Pančiková, Horák 2020: 92), акцентуючи потенціал позитивного трансферу, зменшуючи ефекти негативного. Якщо перший дає змогу використати схожість лінгвальних одиниць, аби легше і швидше засвоювати й запам'ятовувати вибрані елементи (Baweł 2016: 11), то останній є прикладом від'ємного впливу попередньо набутих знань, умінь, навичок на нові, тобто невідповідного перенесення раніше засвоєних мовних структур, наприклад, з рідної мови (мови навчання в школі, послуговування на роботі, попередньо опанованої іноземної мови і т.д.) на конструкції в новій іноземній.

Про значення інтеркомпрехенсії у вивченні польської мови слов'янами, її роль у результативності процесу комунікації неодноразово говорив у своїх розвідках Якопо Сатурно, шукаючи відповіді на питання, якою мірою близькість між мовами полегшує – завдяки реалізації позитивного трансферу – активізацію цільового коду, натомість як її утруднює через інтерференцію (Saturno 2023: 153).

Численні прикладні дослідження італійського вченого дають змогу затверджувати, що:

близькість граматики та лексики слов'янських мов теоретично сприяє інтеркомпрехенсії, тобто можливості використовувати (розуміти і, ймовірно, продукувати) іноземну мову, не знаючи її і не докладаючи надмірних зусиль. Взаєморозуміння між учасниками акту комунікації можливе завдяки використанню подібності до мови, яку вони вже знають (часто, хоча й не завжди, рідної), котру називають «мовою-містком». Інтеркомпрехенсія асоціюється здебільшого з процесом сприймання і є результатом масового перенесення з мови-містка. Цей же механізм дозволяє відносно ефективно висловлюватися іноземною мовою за умови,

що передбачуване значення буде виражене в ній подібно, як і у мові-містку (Saturno 2023: 156).

Г. Рудзінський пропонує ввести в глоттодидактику термін «навчання польської мови як спорідненої», який відрізняється від загальноприйнятого «навчання польської мови як іноземної» тим, що передбачає навчання саме слов'ян. Науковець зазначає:

слов'яни, які вивчають польську мову, через спорідненість наших мов, навчаються за окремими профілем, і так триває багато років. Адресування курсу до групи слухачів з однорідними етнічними характеристиками, безумовно, вимагає іншого підходу, ніж для змішаної групи (Rudziński 2021: 419).

У разі опанування польської мови українськомовними учнями значення інтеркомпрехенсійного підходу важко переоцінити, оскільки він дає змогу порівняно швидко з пасивного рівня володіння мовою, тобто сприймання, перейти до активного – продукування, від формування рецептивних навичок розуміти почуте чи прочитане до продукційних умінь виражати свої думки усно чи на письмі, адже використовується передусім подібність звучання лексичних одиниць, котрі реципієнти не лише легко розпізнають, а і здебільшого правильно інтерпретують їхні значення, не бояться вводити у власні висловлювання.

П. Гембаль вважає, що акцентування системних подібностей може великою мірою пришвидшити процес навчання. Важливим теж є психологічний вимір, що полягає в усвідомленні учнем факту, що елементи нової мови в певному сенсі йому вже відомі, тобто менш чужі (Gębał 2013: 83).

Хоча досить часто присутність рідної мови на заняттях з іноземної критикується, трактується як джерело помилок, проте місцеві вчителі досить продуктивно послуговуються під час викладання польської фактами спорідненості з українською, зосереджуючи увагу на подібностях в обох лінгвальних системах, водночас підкреслюючи відмінності, намагаючись максимально зменшити

впливи інтерференції. Доцільність цього підходу підтверджують Я. Сатурно та П. Гембаль, підсумовуючи роль, яку відіграє рідна мова в дидактичному процесі, так:

1. значна частина лексики цільової мови інтуїтивно (тобто без спеціально набутих знань) зрозуміла;
2. значна частина граматики цільової мови інтуїтивно доступна завдяки трансферу з рідної мови. Цей пункт складається з двох аспектів:
- 2а. Якщо граматична категорія є спільною для мов, її відтворення в цільовій мові не вимагає створення нових когнітивних категорій у межах розвиненої компетенції учня. Наприклад, категорія виду часто є джерелом труднощів для осіб, чия рідна мова не кодує її морфологічно так, як слов'янські мови, водночас для слов'янських мов вона не проблематична.
- 2б. Оскільки граматичні морфеми (як флексійні, так і словотвірні) та синтаксичні структури часто є ідентичними (наприклад, називний відмінок однини іменників жіночого роду має закінчення -а як у польській, так і в інших слов'янських мовах) або вступають у системні відповідності (наприклад, східнослов'янська -у ~ польська -ę як закінчення знахідного відмінка однини жіночого роду), порівняльна грамика може зменшити навантаження під час вивчення мови, оскільки не потрібно приділяти їм багато уваги, оскільки вони розпізнавальні, їх можна продукувати завдяки використанню спонтанних навичок (Saturno, Gebal 2022: 223-224).

На думку Д. Іздебської-Длугош на заняттях із польської мови українська має з'являтися як постійний пункт співвідношення під час введення нового граматичного матеріалу, у вправах, побудованих на контрасті граматичних форм, у перекладах, які роблять зрозумілим походження помилок і дають змогу їх опрацювати (Izdebska-Długosz 2021: 406).

Важливою передумовою для успішного послуговування засадами інтеркомпрехенсійного вивчення споріднених мов є спільні знання про мову і світ. Німецький учений Р. Дой вирізняє дев'ять

сфер, які полегшують реалізацію інтеркомпрехенсійного процесу, водночас збагачують тезаурус учнів новими знаннями про світ. До них відносять:

- загальні знання про світ (також енциклопедичного характеру);
- знання культурологічного характеру;
- ситуативні знання (що сприяють правильній класифікації текстів щодо часу, місця, автора та наміру);
- знання поведінкових моделей (знання невербальної комунікації, культурно зумовлених способів спілкування, жанрових моделей текстів);
- прагматичні знання (тісно пов'язані із *ситуативними знаннями та знаннями про способи поведінки*);
- графічні знання (правила пунктуації, *вживання малих і великих літер*);
- фонологічні знання (зазвичай погано сформовані), граматичні знання (на морфологічному та синтаксичному рівнях);
- лексичні знання (знання інтернаціоналізмів та вміння порівнювати слова зі словами з краще засвоєних мов) (Див. Gębal 2016: 84).

Згадані площини, зокрема, акцентують, що інтеркомпрехенсія реалізується не лише в лінгвальному, а й у культурологічному контексті, який, як відомо, необхідно знати, щоби повноцінно сприймати всі компоненти національної мовної картини світу народу, мову якого опановуємо. В умовах опанування польської мови українцями всі вказані Р. Дойем площини генерують змістовий потенціал, який потрібний для реалізації освітнього процесу на засадах інтеркомпрехенсії, тобто учні ще перед початком навчання мають певну інформацію щодо специфіки функціонування тих чи інших мовних та культурологічних явищ, що, зокрема, зумовлено близькістю лінгвальних образів світу обох народів. Це дає змогу їм розпочати опанування польської мови з вищого рівня, ніж користувачам неслов'янської першої мови (Izdebska-Długosz 2022b: 46), гарантує їхню комунікаційну результативність уже з початкових етапів аквізиції (навіть без попереднього вивчення польської мови) (Saturno 2023: 158).

Задля успішної реалізації інтеркомпрехенсійного підходу під час опанування польської мови необхідно правильно підбирати навчально-методичні матеріали, доцільно послуговуватися тими, які враховують лексичну й типологічну близькість мов (Saturno, Gębal 2022: 223-226), продемонструють учневі, що він уже багато розуміє, навіть на початку навчання знає певний обсяг матеріалу. Цьому слугують тексти, де високу продуктивність виявляють інтернаціоналізми, спільна лексика, функціонують подібні граматичні конструкції тощо – елементи ідентичні або схожі в обох мовах. Науковці рекомендують не перевантажувати освітній процес із використанням інтеркомпрехенсійного підходу метамовою, тобто лінгвістичною термінологією, натомість ілюструвати специфіку функціонування того чи іншого явища на практиці, у конкретних лінгвальних конструкціях, комунікативних контекстах. Я. Сатурно та П. Гембаль зазначають:

[...] для українськомовної людини достатньо вказати, які польські закінчення відповідають українським. Металінгвістичне пояснення поняття «відмінок» (наприклад, морфологічне вираження синтаксичної функції), найімовірніше когнітивно доступне лише людям з вищим рівнем освіти і певним знанням базових лінгвістичних понять... Твердження: «українське закінчення, що виражає знахідний відмінок однини іменників жіночого роду, -у в українській мові та -ę в польській мові» все ж передбачає певні знання кількох понять з описової граматики, таких як «знахідний відмінок», «число» та «рід». Більш ефективним може виявитися введення системних відповідностей на прикладах зі спорідненими словами: укр. Я п'ю вод-у vs. пол. (ja) pij-ę wod-ę (Saturno, Gębal 2022: 223-226).

Завдання 6.

Обґрунтуйте Ваше бачення використання інтеркомпрехенсійного підходу під час опанування польської мови українськомовними учнями.

3.2.2. Основи використання можливостей позитивного мовного трансферу та зменшення впливу негативного (інтерференції) під час вивчення польської мови

Інтеркомпрехенсія у викладанні споріднених мов безпосередньо пов'язана з явищем мовного трансферу, впливом однієї мови на полегшення або ж ускладнення сприймання іншої, активного користування нею усно чи на письмі, через доречне або ж неправильне перенесення знань із вимови, правопису, лексики, семантики, граматики першої мови на другу. Додатний або ж від'ємний потенціал такого перенесення дає змогу виокремити позитивний і негативний мовні трансфери.

У процесі опанування українськомовними учнями польської мови натрапляємо на доволі широкі можливості використання позитивного перенесення на всіх мовних рівнях, коли знання про функціонування, навички послуговування різними лінгвальними конструкціями в українській можна застосувати щодо польської системи. Звісно, найпродуктивнішим полем для позитивного трансферу є лексика. Д. Іздебська-Длугош зазначає, що завдяки лексиці повністю або частково еквівалентній в обох мовах є явище інтеркомпрехенції (Izdebska-Długosz 2022b: 45). Проте натрапляємо на приклади позитивного трансферу й на рівні орфоєпії, орфографії, граматики тощо.

Наведемо кілька прикладів позитивного трансферу, який ми фіксуємо за умови ідентичності або схожості лінгвальних структур чи явищ у польській та українській мовах. Наприклад, польська вимова здебільшого легко дається учням, адже в основі додатного перенесення лежить подібність процесу артикуляція польських голосних звуків *a, e, u, i* до наголошених українських *a, e, u, i*, приголосних *b, p, d, t, z, s, w, f, m, n, k, g, r, c, h, ż, j* до вимови українських *б, п, д, т, з, с, в, ф, м, н, к, ґ, р, ц, х, ж, й*, двознаків *rz, sz, cz, dż, ch, dz, dz* до *ж, ш, ч, дж, х, дж', дз*. Вимова польського звука *ł* теж не становить артикуляційних труднощів, позаяк подібна до українського нескладового *ў*, який фіксуємо в словах *вчора, встав, вівторок*. Як

український приголосний л' вимовляємо l перед i: *lipa*. Правопис слів із великої та малої літери, частки не з різними частинами мови здебільшого має ідентичні засади в обох мовах: *Adam Mickiewicz* / Адам Міцкевич, *Polska* / Польща, *Wielkanoc* / Великдень, *styczeń* / січень, *warszawianin* / варшав'янин, *nieprawda* / неправда, *nie czytać* / не читати тощо. Фіксуємо незначні відмінності, котрі можуть стати прикладом негативного трансферу, тому завдання вчителя звернути на них увагу. Дієслова недоконаного виду як у польській, так і в українській мовах утворюють майбутній складений час (*będę czytać* – буду читати), хоча в українській немає форм на зразок: *będę czytał* / *będziesz czytała* / *będzie czytało* / *będziemy czytali* / *będziecie czytały*. Дієслова доконаного виду в обох мовах однаково утворюють простий майбутній час: *przeczytam, przeczytasz, przeczyta, przeczytamy, przeczytacie, przeczytają* – прочитаю, прочитаєш, прочитає, прочитаємо, прочитаєте, прочитають. Іменники середнього роду в обох мовах формуються у родовому відмінку однини за допомогою закінчень **-a** / **-a (-я)**: *wiadra* – відра, *pióra* – пера, у давальному **-u** / **-u (-ю)**: *wiadru* – відру, *pióru* – перу. У знахідному відмінку однини в іменниках середнього та чоловічого родів також закінчення ідентичні: *wiadro* – відро, *pióro* – перо, *ucznia* – учня, *uniwersytet* – університет, *gram* – грам, у жіночому роді на приголосний набувають форми називного відмінка: *rzecz* – річ, *powieść* – повість. Форми орудного та місцевого відмінків множини не відрізняються: **-ami** / **-ами (-ями)**: *wiadrami* – відрами, *książkami* – книжками, *uczniami* – учнями; **-ach** / **-ax (-ях)**: *wiadrach* – відрах, *książkach* – книжках, *uczniach* – учнях. Польські та українські збірні числівники вживаємо з іменниками у формі родового відмінка множини: *pięcioro uczniów, dwoje kacząt, troje spodni* / п'ятеро учнів, двоє каченят, троє штанів.

Більшість з вказаних форм учні засвоюють інтуїтивно, не фіксуючи різних відмінностей, вони сприймають названі мовні одиниці як рідні, починають легко вводити їх у комунікативний процес. Проте в деяких випадках вчителів варто звернути увагу на можливості використання позитивного трансферу там, де, на перший погляд, маємо справу з негативним перенесенням,

наприклад, вимова приголосного звуку *ł*, який часто сприймають як незнайомий, новий, чужий. Орієнтуючись на його графічне позначення чи звучання, що частково схоже на *l* або ж *w*, учні помилково починають вимовляють його як українські *л* чи *в*. Чого не станеться, якщо вчитель проведе аналогію з вимовою цього звуку з *ў* нескладовим, що з'являється в словах *шовк*, *правда*.

Хоча граматичний матеріал учні не надто люблять вивчати, оскільки вважають його складним, проте, вказавши їм на спільні або близькі риси у функціонуванні тих чи інших частин мови, граматичних категорій, вчитель може побороти чи зменшити таке небажання. Широкі можливості для цього надає, наприклад, родовий відмінок однини іменників чоловічого роду, де фіксуємо закінчення *-a/-a* (*-я*) не лише в назвах істот, а й у словах на позначення місяців, монет, танців, частин тіла і т.д.: (*marca* – *березня*, *walca* – *вальса*, *poża* – *ножа*, *stolika* – *столика*, *metra* – *метра*, *grama* – *грама*). Українські учні досить часто мають труднощі з утворення особових форм польських дієслів від інфінітива: *stać* – *стоје*, *pracować* – *праціје*, *iść* – *иде*, *brać* – *біоре*. У такій ситуації досить часто у пригоді може стати українська мова – потрібно утворити особову форму українського відповідника польського дієслова й додати польське закінчення: *stać*: *стою* – *стоје*, *stoić* – *стоїе*; *pracować*: *працюю* – *праціје*, *працюємо* – *праціјему*; *nosić*: *ношу* – *ноsze*, *носиш* – *ноsisz* (але, наприклад, *karać*: *караю* – *karze*, *караємо* – *karzemy*).

На жаль, близькість мов сприяє розвитку інтерференції, що реалізується як негативний трансфер лінгвальних чи культурологічних знань з української мови та культури, що стає причиною багатьох помилок з наголошування, вимови, інтонування, правопису, творення граматичних форм, вживання лексичних конструкцій, послуговування соціокультурологічними відомостями. Дослідження Д. Іздебської-Длугош свідчать:

якщо трансфер діє з великою силою – як у випадку східних слов'ян, які вивчають польську мову, то в продукуванні може бути багато помилок, що призводить до того, що комунікатив-

ність переказу зникає. Дослідження авторки показують, що у випадку з українцями, які вивчають польську мову, 67,5% флексійних помилок і 77% синтаксичних помилок мають своїм джерелом інтерференцію (Izdebska-Długosz 2022b: 47).

Для реалізації негативного трансферу необхідна поява в учня певних сумнівів щодо особливостей функціонування мовної одиниці в тому чи іншому контексті. Щоб розвіяти вагання, він використовує свої знання з рідної мови, бо цей ґрунт йому добре відомий, комфортний, близький. Проте трапляється так, що в контексті польської лінгвальної системи лексична одиниця, граматична форма, вимова звуків, написання слів і т.д. реалізується по-іншому, українські правила тут не діють, натомість стають джерелом помилок.

Наведемо кілька прикладів негативного трансферу, який здійснюють українськомовні учні під час опанування польської мови.

- 1) Вимова польського *l* як українського *л* або *л'*;
- 2) Вимова польських *ż, ś, ć, dż* як *з', с', ц', дз'*;
- 3) Український наголос у польських словах, які вимовляємо й пишемо в обох мовах однаково або майже ідентично: *dobro* (зам. *dobro*) – *добро*, *portret* (зам. *portret*) – *портрет*, *trawa* (зам. *trawa*) – *трава*, *Artem* (зам. *Artem*) – *Артем*, *Paryż* (зам. *Paryż*) – *Париж*;
- 4) Написання назв національностей із малої літери, лише першого слова в назвах інституцій, служб, освітніх закладів із великої літери, частки *by* окремо з особовими формами дієслів, тобто так, як це визначають українські правила правопису: *polak*, *ukrainiec* (зам. *Polak*, *Ukrainiec*) – *поляк, українець*; *Uniwersytet warszawski* (зам. *Uniwersytet Warszawski*) – *Варшавський університет*; *przeczytała by* (зам. *przeczytałaby*) – *прочитала б*;
- 5) Послугування займенником *Wi* (*wi*) замість польських форм *pan, pani, panie, panowie, państwo*: *Dokąd wy idziecie* (зам. *Dokąd pani idzie?*) – *Куди Ви йдете?*;
- 6) Називання дат (числа, місяця, року) за українською традицією. 12/12 – *dwunaste grudnia* (зам. *dwunasty grudnia*) – *дванадцяте грудня*; 1935 рік – *tysiąc dziewięćset trzydzieści piąty rok* (зам. *tysiąc*

dziewięćset trzydziesty piąty rok) – тисяча дев'ятсот тридцять н'ятий рік, 2023 рік – *dwie tysiące dwadzieścia trzeci rok* (зам. *два tysiące dwudziesty trzeci rok*) – дві тисячі двадцять третій рік;

- 7) Введення в комунікативний процес лексичних одиниць на основі їхнього українського, а не польського значення, котрі, попри однакове звучання, мають різну семантику (міжмовні омоніми, «фальшиві друзі»): *płesy* (зам. *ramiona*) – плечі; *magazyn* (зам. *sklep*) – магазин; *pensja* (зам. *emerytura*) – пенсія;
- 8) Послугування займенником *one* за аналогією до українського вони замість *oni*: *studenci*, *Marek z Bartkiem* – *one* (зам. *oni*) – вони. Брак навичок розрізняти форми *oni/one* призводить до численних помилок у творенні чоловічоособових та нечоловічоособових форм іменників, прикметників, займенників, числівників, дієслів тощо: *mądre studenci były* (зам. *mądrzy studenci byli*) – розумні студенти були;
- 9) Вживання іменників у тому роді чи числі, до яких вони належать в українській мові: *duża cień* (зам. *duży cień*) – велика тінь, *liceum techniczne* (зам. *liceum techniczne*) – технічний ліцей, *stara skrzypce* (зам. *stare skrzypce*) – стара скрипка;
- 10) Українські засади реалізації зв'язку керування: *bronić prawdę* (зам. *bronić prawdy*) – захищати правду; *szukać krzesło* (зам. *szukać krzesła*) – шукати крісло; *śłuchać muzykę* (зам. *śłuchać muzyki*) – слухати музику;
- 11) Українські закінчення під час відмінювання іменників, наприклад -ам замість польського -om у формах давального відмінка множини: *siostram* (сестрам), *pilotam* (пілотам), *wiadram* (відрам), *kotam* (котам) замість *siostram*, *pilotom*, *wiadrom*, *kotom*; українські форми знахідного відмінка множини нечоловічоособового роду: (*widzę*) *dziewczyn* (дівчам), *kotów* (котів) замість *dziewczyny*, *koty*.

Прикладів негативного трансферу з української мови на польську є набагато більше, оскільки трансферне перенесення в мові може розповсюджуватися на все: закінчення (**Nie ufam politykam*, зам. *politykom*), формант (**splanować*, зам. *zaplanować*; **ciekawo*, зам. *ciekawie*), конструкція (**Ja był w sklepie*, зам. *Byłem w sklepie*; **Gdyby*

ja był w sklepie, ja by zrobił zakupy, зам. *Gdybym był w sklepie, zrobiłbym zakupy*) (Izdebska-Długosz 2022b: 46).

Українці, котрі вивчають польську мову часто стають жертвами «пастки комунікативності» – мовні помилки, яких вони припускаються, не спричиняють серйозних порушень у процесі спілкування, натомість за умови багаторазового повторення закріплюються, збільшуючи групу помилок, які надзвичайно важко усунути (Skalska, Skalski 1995: 51).

Завдання 7.

Наведіть приклади позитивного та негативного трансферів, котрі Ви фіксували під час вивчення польської мови особисто, у мовленні Ваших учнів.

3.2.3. Типологія помилок у польській мові українськомовних учнів

Надзвичайно важливою бачиться робота над укладанням каталогів помилок, зумовлених негативним трансфером, котрих припускаються під час опанування польської мови українськомовні учні. Над цим ретельно працюють як польські науковці, практики (П. Гембаль, Д. Іздебська-Длугош, Є. Ковалевський, А. Домбровська, М. Пасека, А. Чапля та ін.), так і українські (Т. Черниш, А. Кравчук, М. Зелінська, Г. Макушинська, О. Попович тощо).

Чи не найбільше праць присвячено аналізу граматичних помилок. У 2021 р. вийшла друком монографія «*Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*» Д. Іздебської-Длугош. У вступі авторка зазначає, що польській мові учнів із першою українською мовою характерна:

наявність численних граматичних помилок при високому рівні рецептивних навичок і загальної комунікативності. Багато з цих помилок є інтерференційними. Негативний трансфер дуже сильно діє у випадку пари споріднених і схожих мов: польської

та української. Отож, одним із найважливіших чинників, що зумовлює велику кількість граматичних помилок, є первинна мовна система досліджуваних груп (Izdebska-Długosz 2021: 11).

У своїй роботі Д. Іздебська-Длугош послуговується типологією помилок, яку запропонували А. Домбровська та М. Пасека у 2008 р. у розвідці «Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim» на основі аналізу 14 000 мовних помилок, яких припускаються учні, що вивчають польську мову, з різною рідною (першою) мовою. Авторки типології поділили всі помилки на дві групи: «а) помилки форми – створення неправильної форми слова або групи слів – неправильна форма ізольована, поза контекстом; б) помилки вживання – неправильне використання правильної форми ізольовано, поза контекстом» (Dąbrowska, Pasieka 2008: 77-78). Д. Іздебська-Длугош співвідносить помилки у формах із флексійними, а у вживанні – із синтаксичними помилками (Izdebska-Długosz 2021: 168).

На основі 840 письмових робіт здобувачів освіти з України, котрі навчаються у Вищій школі інформатики та управління у м. Жешуві, авторка виокремила й ретельно проаналізувала такі типи помилок, як:

- 1) флексійні (іменник – рід (пол. banknot (ч.р.) – укр. банкнота (ж.р.): banknota euro; пол. prognoza (ж.р.) – укр. прогноз (ч.р.): prognoz pogody), число (ta studia; Mamy ferii zimowy), відмінки (od poniedziałka do piątku; Idę do babcy; każdemu obywatelu; Mam miła kotku; Jesteśmy ładnej rodzinie; To jest teraz w modzie; towarzyszy; starzy pany, Amerykanowie; dzięki ekranom); прикметник – рід (wykwalifikowane wykładowcy; fantastyczni miasta; z ferii zimowej), відмінювання (Nie lubię zieloną herbaty; Kocha rodzinny atmosferę; z głupim człowiekiem), ступені порівняння (Ten student jest mądry, tamten mądrzy, a tamten najmądrzy; najfajniejsza wycieczka; Animacji są kolorowsze); прислівник – словотвір (Przyjemno było cię poznać; powiązać swoje życie na stałe), ступені порівняння (Dziś czuje się źle, wczoraj bardziej źle, a przedwczoraj najbardziej źle; Poszło bardzo łatwiej); числівник – рід (W Internecie można

przeczytać wielu problemów; Matka i ojciec mają być pierwsze); займенник – категорія роду та числа (Smoki nie atakowali, oni po prostulecieli; moi koleżanky; Zrobiłem dużo zdjęć, których chciałbym ci pokazać; taki dziewczyny), наголошувані та ненаголошувані форми (Nie dawali mnie pokoju; Pomaga tobie stać lepszym; Nawet mi nie pocałował); дієслово – інфінітив (odwiedzieć; domysleć; otrzymować pensję), особові форми теперішнього (chcem; mocesz, pią), минулого (tę prace, której rozpoczęłam; Cofnow się, poszedł w sklep; śmiejaliśmy), майбутнього часів (On nie zostawię; Moje marzenia zostanie), умовного (Nie wywróciłbym się i nie złamałbym nogę; gdyby Tomek był sympatyczny, to byłbym moim koleg) і наказового способів (Przyjaciele, odpocznicie; Przyjaciele, pamiętaj o nas), dokonаного й недоконаного видів (Mnie upodobała szkoła; Zmogę lekko znaleźć prace; Jak stać na nogi); дієприкметник та дієприслівник (To ludzie świetnie znające biologię; Wykonując masaż terapeutyczny, zauważała; Korzystując z internetu) тощо);

- 2) синтаксичні (підмет (W Polsce ja czuję się; My znaleźliśmy mieszkanie), присудок (Jaką wielką jest historia tego kraju; Co mogłoby być lepszym dla mnie; Ona jest adwokat); зв'язки згоди та керування (Musi kupić czytelnika; Nie oświetlał ekran; Nie mogę zrealizować to marzenie); синтаксис числівників (Znam dwa najtrudniejszych języka; w dwa tysiąca piętnastym); пасивні форми (Może to kupić za tę cenę, jaka jest postawiona właścicielem; Ale ja na jego widok sparaliżowała się) і т. ін.) (Izdebska-Długosz 2021).
На думку Д. Іздебської-Длугош:

усвідомлення студентами джерела їхніх помилок, скерування уваги на форми і структури, які є для них найскладнішими, на аналітичну роботу з порівняння двох кодів ще не гарантує успіху. Оскільки інтерференційні помилки є найстійкішими і найскладнішими для усунення, необхідна наполеглива робота самого здобувача (Izdebska-Długosz, 2021: 406).

Питанню граматичних помилок також присвячені розвідки А. Кравчук «Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej

spowodowane polsko-ukraińską interferencją» (2006), «Дискусійний статус деяких помилок у сфері граматичної категорії роду в польському мовленні східних слов'ян» (2020) тощо. Зокрема, в останній авторка зазначає:

оскільки все ж таки категорія роду є найбільш специфічною граматичною категорією польської мови на тлі рідної мови східних слов'ян, великої кількості й частоти пов'язаних з нею помилок уникнути буде важко. Можна тільки намагатися в освітньому процесі їхню кількість зменшувати, а також (що ще важливіше) прагнути, щоб учні, а особливо студенти-полоністи, як майбутні вчителі й викладачі польської мови, усвідомлювали мовно-прагматичну значимість помилок роду: наприклад, розуміли проблему ненавмисного „зниження вартості” („depresjonowanie”) денотата назви внаслідок помилкового невживання чоловічо-особових форм (відсутніх у східнослов'янських мовах), на кшталт Polaki, te Polacy, dwa Polacy, Polacy były (Кравчук 2020: 470).

А. Кравчук ретельно, окрім помилок морфологічного характеру, аналізує синтаксичні. Наприклад, говорячи про порядок слів у реченні вчена зазначає, що, попри подібність, порівнюючи польські та українські речення, фіксуємо відмінності, котрі зумовлюють появу помилок такого типу: *Jestem studentką **słowiańskiej filologii**; Chciałam wstąpić na **biologiczny wydział**; Co druga nastolatka nie ma pojęcia o wszystkich skutkach **fizycznych stosunków**; Gołym okiem widać, że to pastisz, gra w kino, świadomy kicz, **którego celem**; I tutaj zaczęło się* тощо (Krawczuk 2006: 146-147).

А. Чапля в розвідці «Błędy leksykalne Ukraińców uczących się języka polskiego» (2020) презентує типові, тобто такі, що повторюються, лексичні помилки в мовленні українців, котрі є здобувачами Фундації Яна Павла ІІ, подає класифікацію помилок та окреслює причини їхньої появи. В основу дослідження авторка поклала поділ на помилки вживання і словотворення авторства А. Домбровської та М. Пасеки (Dąbrowska, Pasieka 2008). А. Чапля вирізняє лексичні помилки, причиною яких є:

- 1) інтерференція (фальшиві друзі, слова з однаковою чи подібною формою в обох мовах, натомість з іншим значенням у кожній із них: *bogato* – укр. *багато*, пол. *dużo*, напр. *W mojemu pokoju także jest bogato papierów, z których ja uczym się*; детекtyw – укр. *детектив*, пол. *kryminal*, напр. *Nie czytam detektywów*; лексичні кальки: *księgowa* – укр. *книжкова полиця*, пол. *półka na książki*, напр. *Na ścianie w pokoju wiesi księgowa półka*; запозичення відомих зі своєї мови українських слів і введення їх у польський контекст: *inna epocha* (пол. епока); *interesna* (пол. *interesująca*) *książka*; *piękne karty* (пол. *obrazki*); словотвірні помилки – слова, утворені за зразком українських: *bezwyjściowa sytuacja* – пол. *sytuacja bez wyjścia*, укр. *bezwychidna sytuacja*, напр. *Była to bezwyszciowa sytuacja*; *bezpieczność* – пол. *bezpieczeństwo*, укр. *bezpieczniś*, напр. *Ważna jest też bezpieczność*; помилки, пов'язані з гіперправильністю: *herbatnik*, пол. *czajnik*, напр. *Zrobić herbatę w herbatniku*);
- 2) помилки, не пов'язані з інтерференцією (зумовлені недоцільним вибором слова з польської мови, що має подібне звучання: *grzechotnik* – пол. *grzesznik*, напр. *Grzechotnik robi grzechy*; *kalafior* – пол. *kaloryfer*, напр. *Kalafior jest w domu i grzeje*; недоцільним вибором форми наближеної за значенням до очікуваної: *karetk* – пол. *kareta*, напр. *Sto lat temu świat wyglądał inaczej, bo żeby pojechać do innego miasta musieli używać karetek zamiast samochodów, pociągów*; *komin* – пол. *kominek*, напр. *Zimą często jeździłam na nartach i spędzałam czas z koleżankami, siedząc w domu z filiżanką kawy koło kominu, oglądając film*) (Czapla 2020: 34-41).
Авторка підкреслює, що автентичні лексичні помилки, описані в статті, хоч і серйозно не заважають спілкуванню, часто надають висловлюванням гумористичного забарвлення (Czapla 2020: 41).

На думку А. Кравчук, серед лексичних помилок, котрих припускаються українців, послуговуючись польською мовою

можна виокремити, з одного боку, ті, що трапляються внаслідок незнання правил лексичної правильності як у рідній мові, так і в польській, яку вони опановують, а з іншого боку, ті, що

є наслідком недостатньої лексичної компетенції та впливу інтерференції. Перші можна проілюструвати, наприклад, плеоназмами: *Dom to miejsce, do którego chce się **wrócić z powrotem**; *Każdy z nas **odczuwał pocucie** tęsknoty. Помилкове вживання паронімічних пар типу psychiczny — psychologiczny трапляється в українців в рідній мові так само часто, як і в польській: *To może doprowadzić do zakłóceń **psychologicznych** (замість: psychicznych) — пор. *Це може призвести до психологічних (замість: психічних) порушень... Українці найчастіше роблять лексичні помилки через інтерференцію української мови. На непросунутому рівні це помилки, що полягають у спотворенні значення слова. Найчастіше помилки знаходяться на межі між лексикою і словотвором, наприклад: ***sotki** (замість: setki) kilometrów — пор. укр. сотні / сотки; *na wyższym **szczablu** (замість: szczecblu) — укр. на щаблі; ***świętkować** (замість: świętować чи obchodzić) urodziny — укр. Святувати ... (Krawczuk 2006: 171-172).

У розвідці Є. Ковалевського натрапляємо на дуже розлогу класифікацію помилок, а саме:

- А. Помилки вибору: А.1. у флексії. А.2. у лексиці. А.3. у синтаксичних конструкціях.
- В. Помилки утворення: В.1. у флексії. В.2. у морфології. В.3. у лексиці. В.4. у синтаксичних конструкціях.
- С. Помилки відтворення: С.1. фонетичні. С.2. лексичні. С.3. у синтаксичних конструкціях (Kowalewski 2015: 339).

Кожну з поданих категорій автор поділяє на підкатегорії. Наприклад, у помилках творення в розділі флексії Є. Ковалевський вирізняє такі підкатегорії помилок, що стосуються дієслова:

- В. В.1.1. Дієслова. В.1.1.1. неправильно утворені форми інфінітива (*mać). В.1.1.2. неправильно утворені форми теперішнього і майбутнього простого часу. В.1.1.2.а. особове закінчення (*ja modli się do niej) В.1.1.2.б. відсутність чергування і неправильне чергування (*będą oglądać). В.1.1.3. неправильно утворені форми минулого часу (Kowalewski 2015: 344).

До глоттодидактичних автор відносить усі помилки, які не відповідають соціолінгвістичним засадам (Kowalewski 2015: 348).

Цікаві приклади порушення правильності мовленнєвих актів, котрі характеризують різні офіційні та неофіційні мовленнєві ситуації, а саме:

вітання з нагоди професійного свята та прохання повторити сказане (адресатом є вчитель), придбання квитка на поїзд, замовлення їжі та напоїв у закладі харчування, пропозиція зустрітися та запрошення в кіно (адресатом є друг чи подруга анкетованого), відмова від пригостання (адресатом є мама знайомого) та ін. (Зелінська 2012: 140).

подає у своїй науковій розвідці «Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови у Львівській області (на прикладі м. Борислава)» М. Зелінська (2018). Авторка, проводячи анкетування, зафіксувала такі приклади, яким притаманні відхилення від мовних або/та мовно-комунікативних норм загальнопольської мови:

використання як вітальної конструкції дієслова *witam*, наприклад: *witam pani nauczycielko. Wszystkiego najlepszego; ...* вживання відмінкових форм пошанного займенника *wy* замість його польських відповідників *pan / pani* у звертанні до однієї (старшої) особи, що у спілкуванні з носієм польської мови з Польщі може бути причиною комунікативної невдачі (наприклад: *pani Danuta witam was z Dniem Nauczyciela zyczymy wam zdrowia i wszystkiego najlepszego; pani Krystyno, witam was ze świętem Dnia Nauczyciela; witam was ze świętom. Zyczem wam wszystkiego najlepszego; ...* вживання форми 1-ї ос. одн. (*moęę*) замість 3-ї ос. одн. (*moęę*), що може стати причиною розгубленості адресата, оскільки форма *moęę* окреслює особу мовця як потенційного виконавця дії (наприклад: *przepraszam! Czy moęę pani powtórzyć? Przepraszam pani Krystyno, czy moęę pani powiedzieć jeszcze raz? ...* (Зелінська 2012: 141).

Г. Макушинська та О. Попович, аналізуючи помилки, яких припускаються особи зі східної України, котрі вивчають польську мову,

розглядають, окрім описаних вище граматичних та лексичних помилок, фонетичні й орфографічні, а саме:

проблеми із розрізненням вимови твердих звуків *sz, cz, ż, rz* і м'яких *ś, ć, ź, dź* (наприклад, вимовляють *cięsto* замість *często*, *ciarny* замість *czarny*, *żelony* замість *zielony*, *dzeń* чи навіть *dzeń* замість *dzień*). Також труднощі викликає вимова *ł* (заднього), більшість учнів вимовляє *ł* як зубний (рос., укр.) – л. Натомість *l* (м'який) вимовляють надто м'яко, подібно до *l(i)*, що призводить до неправильного написання таких слів, як, наприклад: *lias* замість *las*, *lieżeć* замість *leżeć*, *liody* замість *lody*. Дев'яносто відсотків опитаних вказують, що не розрізняють на слух *ł* і *l*, *cz* і *ć*, *sz* і *ś*, *ż* і *ź*... Неправильна вимова своєю чергою зумовлює проблеми з написанням, тобто орфографічні помилки... неправильне написання слів з *rz, sz, ż* і *zi* (*włorzyć* замість *włożyć*, *gożki* замість *gorzki*, *pszyroda* замість *przyroda*) (Makuszyńska, Popowa 2018: 140-141).

А. Гурська на основі спостережень на заняттях із польської мови з українцями та аналізу письмових праць, робить висновок, що здобувачі з України здебільшого припускаються помилок, спричинених негативним трансфером із російської чи української мов (Górska 2015: 362). Окрім наведених вище помилок, звертає увагу, зокрема, й на пунктуаційні, зазначаючи, що найчастішою помилкою є брак ком (Górska 2015: 363), а також проблеми з власними назвами:

неправильні форми з'являються, коли учні пишуть або говорять про перебування за кордоном, що свідчить про незнання правильних назв країн і населених пунктів, а також про невміння називати представників різних національностей. Частина помилок пов'язана з вибором правильної моделі відмінювання або відмінюванням невідмінюваних слів: *do Wiedniu, *w Szwajcarji, *w Monachiumie... (Górska 2015: 364).

Науковці, викладачі, вчителі-практики намагаються сформулювати поради, як зменшити впливи інтерференції, негативного мовного трансферу.

А. Добровська, У. Добеш та М. Масека вважають, що методом, який запобігає таким помилкам, є систематичне виконання вправ та контрастивна демонстрація різниць і подібностей граматики польської мови і, наприклад, української (Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010: 14). Д. Іздебська-Длугош зазначає, що протидіяти інтерференції можна за допомогою контрастивного вивчення другої мови щодо першої. Такий спосіб організації освітнього процесу включає також елементи граматично-перекладного, аудіолінгвального та когнітивного методів:

Першою дією є усвідомленням учнем різниці між першою та другою мовами, що зумовлює цей тип мовних помилок – свідомість можемо зв'язати з когнітивним методом. Наступним елементом будуть інтенсивні граматичні вправи, що слугують біхевіористичній автоматизації елементів чи структур, які вивчаються. Останнім – переклад з першої мови на другу і навпаки, а також використання зворотного перекладу – завдання, відомі з граматично-перекладного методу. Поєднання вказаних процедур дозволяє учням сформувати власну мовну свідомість щодо подібностей та відмінностей між мовами, звертає увагу на місця потенційної інтерференції, сприяє роздумам над мовними формами. Це своєю чергою призводить до підвищення правильності процесу продукування (Izdebska-Długosz 2022b: 47).

А. Чапля вважає, що зменшити кількість помилок можна завдяки компаративістичній презентації мовних явищ, важливо також, аби вчитель, що навчає українців, знав українську (Czapla 2020: 42).

А. Гурська акцентує, що

українські студенти зазвичай найбільше хочуть вивчати те, що може стати їм у пригоді в повсякденному житті, тому показ того, як незнання граматичних структур впливає на звичайне спілкування, наприклад, на роботі, особливо мотивує... Найпомітніший ефект у навчанні граматики досягається тоді, коли граматичні вправи спрямовані на виправлення помилок, допущених у класі. З цією метою вчитель може регулярно робити нотатки

про неправильні форми, щоб, спираючись на них, створювати завдання для наступних уроків. Учні, відчуваючи, що є для них найскладнішим, охоче вивчають такий тип структури. Важливо, щоб під час виконання вправ правильна форма вимовлялася кілька разів, щоб кожен міг її почути неодноразово і звикнути до її звучання (Górska 2015: 368).

Завдання 8.

Наведіть приклади помилок, котрі на Вашу думку, найбільше заважають результативній комунікації.

Отож, правильно організований процес вивчення польської мови, що враховує засади інтеркомпрехенсивного підходу, коли вчитель зіставляє й порівнює підсистеми української та польської мов, звертає увагу на подібності, акцентує відмінності, пояснює їхню природу, пропонує виконання вправ, які допоможуть закріпити специфіку функціонування мовних елементів чи конструкцій у різних комунікативних контекстах, дасть змогу зменшити впливи негативного трансферу. Тому цілком слушною бачиться думка науковців щодо значення інтеркомпрехенсивного підходу у вивченні споріднених мов загалом, польської мови українцями зокрема:

У сучасній суспільній та освітній ситуації, що характеризується високим попитом на вивчення польської мови носіями близькоспоріднених слов'янських мов, інтеркомпрехенсія може бути врахована як один з основних критеріїв при розробці освітніх програм та навчальних матеріалів. У світлі необхідності швидкого розвитку базових комунікативних навичок, схожість, що існує між польською та іншими слов'янськими мовами з погляду граматики та лексики, може і повинна бути використана для того, щоб зробити вивчення польської мови більш ефективним і менш виснажливим процесом. (Saturno, Gębał 2022: 226).



4. Сучасні детермінанти мовної освіти у навчанні польської мови як іноземної та другої мови

Навчання польської мови як іноземної та другої мови й академічна полоністична глоттодидактика у своєму концептуальному вимірі органічно пов'язані з різними науковими дисциплінами та сферами досліджень (див. Схему 2).

Методика навчання польської мови як рідної	Розвиток наукової думки у сфері полоністичного теоретичного та прикладного мовознавства	Культурна антропологія та культурознавство
Концепції польської глоттодидактики	ПОЛОНІСТИЧНА ГЛОТТОДИДАКТИКА	Розвиток педагогічних наук (зокрема міжкультурної педагогіки)
Дидактика європейських мов. Європейські стандарти мовної освіти		Розвиток психологічних наук (зокрема психології навчання, міжкультурної психології)
Лінгвістика мовних контактів	Розвиток наукової думки в галузі польської, європейської та світової прикладної лінгвістики (зокрема прагмалінгвістики, психолінгвістики, нейролінгвістики)	Соціологія (зокрема соціологія освіти)

Схема 2: Модель факторів, що впливають на розвиток полоністичної глоттодидактики (авторська модель)

Завдання 9.

Розгляньте модель факторів, що впливають на розвиток полоністичної глоттодидактики, та прокоментуйте її.

У своєму академічному та дидактичному функціонуванні полоністична глоттодидактика відображає розвиток польської і європейської глоттодидактичної думки, яку практикували представники дидактик різних мов. Вона пов'язана з польською лінгвістикою, з якої бере витоки, з методикою навчання польської мови як рідної та дидактиками європейських мов, чиї концепції та освітні стандарти чималою мірою вплинули на формування рішень, прийнятих у сфері навчання польської мови як іноземної і другої мови; з нею працюють полоністи та неофілологи. На продуктивність впровадження тих чи інших видів діяльності на занятті та прийомів навчання також впливає розвиток педагогічних і психологічних теорій, здебільшого в міжкультурному вимірі, з яких загальна мовна дидактика черпає психолого-педагогічні та методичні концепції. Їх доповнюють результати досліджень прикладних лінгвістів, переважно психолінгвістів, культурних антропологів, культурологів і соціологів, котрі намагаються відповісти на питання полоністичної глоттодидактики, що стосуються вивчення та опанування польської мови, а також специфіки процесів акультурації іноземців, які навчаються в Польщі. У непрямий спосіб вони беруть участь у формуванні програмних рішень, підказуючи в питаннях реалізації прогресії матеріалу та змісту навчання.

Більшість сучасних дидактичних концепцій зосереджують свою увагу на двох площинах педагогічного впливу: мовному та особистісному розвитку учнів, який забезпечується набуттям ними певних компетентностей. Орієнтація на розвиток компетентностей є основою сприйняття учнів як суб'єктів процесу вивчення мови.

Згадані тенденції знаходять теоретичний, емпіричний та практичний відбиток у дискусіях і дослідницьких проєктах, що реалізуються останнім часом також у галузі полоністичної глоттодидактики. Представляючи їх як конкретні концепції і питання,

які є визначальними для сучасного навчання польської мови як іноземної та другої мови, варто тут згадати діяльнісну дидактику та між- і транскультурного навчання, дидактику багатомовності, а також концепцію автономізації процесу мовної освіти й пов'язану з нею рефлексивність. Усі згадані тенденції становлять предмет дослідження, що охоплює компоненти глоттодидактики, тобто учнів, вчителів і сам процес навчання та вивчення у різних його організаційних і методичних формах. Поява таких тенденцій у полоністичних дискусіях і програмних рішеннях щодо навчання польської мови як іноземної та другої мови є природним показником зміни парадигм мовної освіти та дедалі сильнішої конструктивістської орієнтації в суспільних і гуманітарних науках, яка є продовженням когнітивістського спрямування. Так, розуміння того, як розвивалася дидактична думка в галузі навчання польської мови, вимагає знання педагогічних і дидактичних теорій. На наступних сторінках нашої праці ми покажемо їхній синтез, представимо як ключові поняття психолого-педагогічного характеру, так і конкретні дидактичні коментарі, підкріплені результатами реальних дидактичних досліджень, що підтверджують сенс їхнього впровадження в освітню практику з польської мови¹.

4.1. Від біхевіоризму до когнітивізму та конструктивізму. Сучасні теорії пізнання та навчання

Сучасний конструктивістський погляд на навчання та вивчення бере свій початок у психологічних теоріях пізнання. Численні дослідження і теоретичні розробки когнітивних психологів зміцнили переконання, яке домінувало із 70-х рр. минулого століття, що учасники освітнього процесу не є пасивними одержувачами інформації.

¹ Вони є скороченим і водночас доповненим формулюванням міркувань, викладених у третьому розділі «*Dydaktyka języków obcych*» Пшемислава Гембаля (2019).

Для них властиво активно конструювати свої знання та навички, взаємодіючи з довкіллям та реорганізовуючи власні мисленнєві структури. Прийняття такого погляду на пізнання засвідчувало схвалення конструктивістського підходу, де процес навчання розглядається не як запам'ятовування інформації та набуття знань, а як їхня інтерпретація (див. Resnick 1989, Kofsut 2019).

Конструктивістський підхід став своєрідним продовженням раніше розробленої когнітивної концепції, для якої сутність процесу навчання полягала в умінні опрацьовувати інформацію. Під час аналізу природи і способу людського пізнання основна увага приділялася не поодиноким його елементам, натомість розглядалася сукупність процесів пізнання і сприйняття, а найважливішим об'єктом останнього могла стати лише організація знань. Навчання означало пасивне отримання та накопичення знань, що відбувається в чотири послідовні етапи: опрацювання інформації, її засвоєння, виконання когнітивних операцій над нею та утримання в пам'яті (див. Mayer 1996, De Corte 2013). Когнітивізм привніс у дидактичні міркування роздуми над тим, як учні обирають і застосовують стратегії, котрі вони використовують під час реалізації конкретних актів пізнавальної діяльності.

Щоб краще зрозуміти когнітивне бачення навчання та вивчення, необхідно ближче познайомитися з біхевіоризмом – напрямком, який розглядав учнів через призму їхніх реакцій на зовнішні стимули. Зародившись на початку XX ст. в США, цей напрямок домінував у всіх дискусіях про освіту, зокрема й мовну, протягом багатьох років. Згідно з основними положеннями біхевіористичної дидактики навчання полягало в зміні поведінки на основі набуття, посилення та застосування асоціацій між стимулами, що надходять із довкілля, та реакціями учня, тобто в реалізації схеми «стимул – реакція» (stimulus–reaction).

У сфері мовної дидактики біхевіористична концепція знайшла свій відбиток в аудіолінгвальних та аудіовізуальних методах, що активно розвивалися у 40-х рр. XX ст. і великою мірою на довгі роки детермінували бачення процесу навчання мови, зокрема й польської

як іноземної. В їхній основі лежав ефект вирізнення й винагороди учнів після того, як вони належним чином відреагували на подані стимули, тобто після того, як створили правильні мовні конструкції. Контролюючи бажану поведінку, вчителі прагнули ефективно навчати своїх учнів, чого досягали через посилення відповідних мовних реакцій за допомогою різних заздалегідь підготовлених ситуацій, котрі провокували їхню появу. Розроблене в такий спосіб програмне навчання ґрунтувалося на надто ретельному структурному аналізі певних мовних конструкцій, проведеному лінгвістами-структуралістами. Застосування схеми «стимул – реакція» в контексті мовних занять означало виконання вправ, спрямованих на вироблення навичок, які полегшують запам'ятовування та закріплення граматичних схем.

Поява нових течій із концепцій когнітивіського, а згодом і конструктивістського характеру змістила акцент з навчальної програми на учня з його пізнавальними потребами і здібностями, змінила роль вчителя, зруйнувала його ієрархічне домінування на заняттях.

Нові конструктивістські ідеї були представлені як різні концепції філософського й педагогічного характеру. З перспективи розвитку дидактичної думки та мовної освіти особливо актуальними бачаться теорії когнітивного та соціокультурного конструктивізму.

У своїй концепції когнітивного конструктивізму Жан Піаже розглядає людину як активну особистість, котра шукає відповіді на запитання і самостійно конструює власні знання. Механізм навчання – реакція на переживання і зіткнення з іншими поглядами та позиціями. Цей процес враховує суб'єктивний досвід кожного з нас через самостійне розв'язання проблем (див. Klus-Stańska 2010). Усі когнітивні імпульси, які заохочують до навчання, походять від самих учнів, впливають із їхніх внутрішніх потреб. Переносючи наведені вище міркування в освітнє середовище, доцільно вводити проблемні завдання, які викликають в учнів своєрідний когнітивний конфлікт (Gofron 2013: 160).

На відміну від концепції Ж. Піаже про учня як спонтанний продукт свого розуму, соціокультурний конструктивізм Лева

Виготського розглядає людину, котра навчається, як автономну особистість, що розвивається в межах поточних соціокультурних процесів. Науковець підкреслює важливість зв'язку між розумом і світом і визначає сутність взаємин між учнем і вчителем (див. Filipiak 2011). Кожен учень, який є співтворцем власного розвитку, заслуговує на співпрацю з учителем, що ґрунтується на взаємному схваленні, натомість основне завдання вчителя – допомогти своїм учням розкрити і розвинути їхній пізнавальний потенціал. Навчання є соціальним процесом, тобто когнітивні компетентності розвиваються у наслідок соціальних інтеракцій, які зумовлюють конструювання значень, що є фундаментальним для конструктивізму. З соціокультурної перспективи навчання відбувається у взаємодії учня з більш зрілими членами суспільства (Filipiak 2011: 32). На думку Л. Виготського, під час навчання важливу роль відіграє мова, яка є не лише засобом комунікації в освітньому контексті, але й інструментом впливу на учня та процес його розвитку. На відміну від когнітивного конструктивізму, де когнітивний процес зумовлює процес навчання, соціокультурний конструктивізм припускає, що навчання передує розвитку й активізує когнітивні процеси, які не відбулися б без освітнього контексту.

Педагогічні імплікації когнітивного конструктивізму вказують на значення діяльності учня, яка виникає через специфічні когнітивні конфлікти з навколишнім світом, стаючи основним джерелом і засобом його пізнання. Згідно з принципами цієї течії новий зміст має не подаватися, а відкриватися і засвоюватися за допомогою попередніх знань, уже наявних у мозку учнів (Konrad 2005: 9).

Із соціокультурного конструктивізму сучасна педагогіка черпає розуміння ролі соціальних взаємодій, довкілля та культурних процесів, у яких беруть участь учні та вчителі.

Сучасні теорії пізнання доповнюють конструктивістські теорії дослідженнями нейробіологічної природи та емоційної заангажованості. Вони детермінують нові дослідницькі перспективи та програмні рішення, яких досі практично немає в дидактиці польської мови як іноземної та другої мови.

Завдання 10.

Прочитайте уривки з тексту праці Крістіни Хінтон та Кутра В. Фішера, подані у Додатку №4, про вплив емоцій на навчання. Як під час навчання співпрацюють емоції та когнітивні процеси? Яку роль відіграє вік учнів у когнітивному регулюванні емоцій? Який внесок може зробити емоційний конструктивізм у розвиток полоністичної глоттодидактики?

4.2. Педагогічний прагматизм

Конструктивістська дидактика тісно пов'язана з концепціями педагогічного прагматизму, представником якого є Джон Дьюї. Для цієї течії сутністю навчання та джерелом знань є дія. Дія передбачає пізнання. Діючи, ми пізнаємо світ і процеси, що в ньому відбуваються, а постійна активність забезпечує наш розвиток. На думку прихильників педагогічного прагматизму, дія – це прагматичний процес, який не варто зводити до пасивного засвоєння знань (Reich 2008: 102). Окрім дії, важливим елементом концепції педагогічного прагматизму, є досвід, тобто безпосереднє пізнання світу, котре відбувається у процесі інтеракції, що поєднує в собі комунікацію та співпрацю учнів. Навчання через дослідження і пошук (*inquiry*) та дію (*learning by doing*), які є практичними детермінантами педагогічного прагматизму, ефективне лише за умови співпраці рефлексивних учнів. Останні, розв'язуючи разом проблемні завдання, стикаються з різноманітністю. Тому групове навчання необхідно розглядати як потенціал сам у собі – група, що навчається, формує спільноту, яка навчається (див. Kerres and de Witt 2004).

Завдання 11.

Дізнайтеся більше про наукову діяльність та концепції Джона Дьюї (1859-1952).

Головна мета сучасної конструктивістської дидактики – підкреслити сутність процесу навчання, результатом якого є не тільки набуття конкретних знань і розвиток конкретних навичок і компетентностей, а й зміцнення особистостей учнів. Конструктивістське навчання забезпечує учням освітнє середовище, яке сприяє відкриттям, самоконструюванню та пережиттям, а також заохочує до рефлексії. Це відмова від трансмісійних методів навчання на користь відкритих, орієнтованих на завдання та дії.

Для дидактики іноземних мов і навчання польської мови як іноземної та другої мови конструктивістські теорії пізнання є концептуальною основою зорієнтованих на діяльність та завдання відкритих форм навчання і вивчення. Вони є теоретичним підґрунтям концепції діяльнісної дидактики та пов'язаного з нею завданнево орієнтованого підходу, представленого в Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego) та Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018 p. (див. Janowska 2011). Вони є детермінантами сучасного навчання, що реалізується відповідно до європейських стандартів мовної освіти.

4.3. Міжкультурна освіта

У процесі вивчення та навчання польської мови як іноземної та другої мови взаємодіють також культури. Польська культура, котра є предметом навчальної діяльності, контактує з культурами тих, хто навчається, що сприяє розвитку їхньої культурної та міжкультурної компетентностей. Така взаємодія культур є дидактичною метою і змістовою детермінантою функціонування концепції міжкультурної освіти.

Завдання 12.

Міжкультурна освіта є природним продовженням ідеї мультикультурної освіти. Однак можна знайти елементи, які відрізняють ці дві педагогічні концепції одна від одної. Ознайомтеся з основними положеннями мультикультурної освіти та визначте ці елементи. Інформацію про мультикультурну освіту можна знайти у Розділі 5 монографії «*Dydaktyka języków obcych*» П.Е. Гембаля (PWN 2019).

Контакт із польською культурою в контексті занять із польської мови як іноземної та другої мови відбувається у двох форматах, залежних від місця реалізації освітнього процесу. Якщо заняття проходять у Польщі, тобто в монокультурному середовищі, ми маємо справу з особистим досвідом та зануренням учасників занять у польську культуру. У цьому контексті культурологічна інформація стає предметом вивчення на заняттях з іноземцями в ширшому обсязі. Живучи або перебуваючи в Польщі, вони цікавляться багатьма аспектами польської культури та дійсності, які допомагають їм у повсякденному житті й пізнанні нової для них реальності. Якщо вивчення польської мови відбувається в екзокультурному контексті, тобто поза межами польської культури, то зазвичай учні не мають із нею безпосереднього контакту. Виняток становлять лише випадки, коли навчають польські вчителі, які особисто пройшли процес інкультурації в Польщі. Звідси можна зробити висновок, що іноземці, які вивчають польську мову, через контакт із польським викладачем мають можливість пережити і відчувати вплив польської культури. Обсяги культурологічної інформації в такому освітньому контексті зазвичай менші. Контекст проведення занять детермінує способи навчання та вивчення, а також розвиток культурної компетентності.

Міжкультурна освіта – це педагогічна концепція, яка виходить за межі мовного заняття і охоплює весь освітній процес. Міжкультурна освіта передбачає презентацію різних культурно зумовлених

поглядів, а також критично осмислює внесок тієї чи іншої культури в розвиток людської цивілізації. Також вона більшою мірою акцентує взаємодію культур, зосереджуючись на її наслідках – конкретних культурних процесах і витворах. На методичному рівні в міжкультурному контексті домінують відкриті форми навчання та вивчення, які спонукають учнів самостійно відкривати власну та чужі культури, критично їх оцінювати.

Інформація про те, як учасники занять із польської мови як іноземної та другої мови засвоюють відомості зі сфери культури, є важливим орієнтиром для вибору викладачем культурологічного матеріалу та способів його презентації. Варто уважніше ознайомитися з попереднім дидактичним досвідом учнів у сфері культури. Це дасть змогу краще зрозуміти їхнє ставлення до нашої методики навчання і допоможе вибрати найбільш відповідні види діяльності та способи педагогічного впливу.

Міжкультурна освіта, яку також часто називають інтеркультурною, сформувалася в контексті вивчення та навчання мов у 80-х рр. ХХ ст. Однак її корені можна простежити з початку 70-х рр. ХХ ст., коли діти із сімей іммігрантів, вихідців із колишніх колоній (переважно у Франції, Англії та Нідерландах) та діти гастарбайтерів (переважно в Німеччині) масово ставали учнями шкіл у Західній Європі (пор. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019). У європейській площині міжкультурне навчання також стало природною реакцією на щораз більшу мобільність самих європейців. Представники різних культур навчалися в мультикультурних класах і школах.

У дидактиці другої мови, призначеної для учнів із міграційним досвідом, міжкультурне навчання було важливим елементом розвитку цієї галузі, що згодом призвело до її відокремлення від дидактики іноземних мов. Цей процес сьогодні фіксуємо й у сфері навчання польської мови.

У разі екзолінгвального середовища міжкультурне навчання почало розглядатися як можливість підготувати учнів до європейської мобільності. Сприйняття культурних відмінностей, органічно пов'язаних із різноманітністю, ставало ціллю вивчення мов у єв-

ропейських освітніх системах. Тогочасна компетентнісно орієнтована дидактика розглядала міжкультурне навчання як можливість працювати над подальшим розвитком навичок учнів, а саме над міжкультурними компетентностями.

Практична реалізація змісту міжкультурної освіти в рамках мовних занять передбачає виконання вправ і завдань, які здебільшого подібні до тих, що традиційно використовують під час вивчення мов. Варто пам'ятати, що реалізація засад міжкультурної освіти під час дидактичного процесу – робота над наближенням цінностей інших спільнот та їх усвідомленням учнями. Це означає, що міжкультурна освіта здебільшого не дає вимірюваних результатів, котрі можна систематично оцінювати так, як це ми робимо щодо мовних компонентів навчання. Міжкультурне навчання викликає велику цікавість серед представників полоністичної глоттодидактики. Міжкультурній освіті присвячені, зокрема, праці Пьотра Гарнцарка, Гражини Зажицької, Анни Бужинської-Каменецької, Владислава Т. Мьодунки, Пшемислава Е. Гембаля, Тамари Черкес, Анни Журек, Катажини Станкевич, Пьотра Каяка, Анни Рабчук, Моніки Наврацької, Єжи Ковалевського та ін.

4.4. Дидактика багатомовності

Навчання польської мови як іноземної та другої мови зазвичай здійснюється в контексті учнів, які вже мають попередній досвід вивчення інших іноземних мов. Для них польська як друга мова є черговим етапом мовного розвитку, що поглиблює орієнтацію на багатомовність і плюрилінгвізм. Використання результатів сучасних психолінгвістичних досліджень і досягнень дидактики багатомовності може стати важливим кроком для розвитку всієї полоністичної глоттодидактики.

Дидактика багатомовності враховує широкий контекст вивчення більш ніж однієї мови, на відміну від попередніх традиційних одномовних дидактичних концепцій, які розглядали вивчення

кожної мови як окремий елемент, що розвиває розрізнені мовні комунікативні компетентності.

Завдання 13.

Ознайомтеся з напрямками діяльності у сфері популяризації багатомовності згідно з «Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności» 2005 р. Поміркуйте, як ця стратегія може бути реалізована у викладанні польської мови як іноземної та другої.

Популяризуючи багатомовність і плюрилінгвізм, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пов'язують розвиток плюрилінгвальної компетентності з плюрикультурною, за аналогією до зв'язку мови й культури, про який говорять лінгвісти протягом багатьох років:

Плюрилінгвальна та плюрикультурна компетентність означає здатність використовувати кожну з відомих мов у комунікативних цілях та брати участь у міжкультурній взаємодії, коли особа демонструє різний ступінь володіння кількома мовами, а також знання кількох культур. Це не означає ієрархічного співіснування окремих компетентностей, а скоріше існування єдиної, складної компетентності, яку використовує користувач (ESOKJ: 145)

Плюрилінгвальна дидактика охоплює, на відміну від попередньої одномовної орієнтації і так званих унітарних підходів, плюралістичні підходи до вивчення і навчання мов, які впроваджують у практику навчання і вивчення дидактичні прийоми, що враховують мовне й культурне розмаїття, котре виходить за межі однієї іноземної мови й однієї іноземної культури (Candelier 2007: 7).

У сфері плюралістичних підходів наразі розвиваються чотири основні напрями плюрилінгвальної дидактики: міжкультурний підхід до навчання іноземних мов, інтегрована мовна освіта, розуміння споріднених мов (інтеркомпрехенсія) та відкритість до мов.

Інтегроване мовна освіта є, мабуть, найвідомішою та найпопулярнішою сьогодні концепцією з усіх тут представлених. Аналіз її основного положення – інтеграція одночасного навчання кількох іноземних мов на основі дидактичних прийомів, які передбачають використання знання раніше засвоєних мов у вивченні наступних – показує чітку логіку розвитку та функціонуванні згаданої концепції. Йдеться не лише про використання певної схожості між різними мовними системами або звертання уваги на відмінності між ними.

Інтеркомпрехенсія між спорідненими мовами – це пропонування одночасного вивчення кількох (щонайменше двох) споріднених мов. Їхня схожість бачиться особливо цінною в умовах швидкого розвитку рецептивних видів діяльності, тобто читання, аудіювання та сприймання аудіовізуальної інформації, вдосконалення яких стає одним з основних напрямів дидактичного використання інтеркомпрехенсії. У галузі дидактики польської мови вже проводяться перші дослідження психолінгвістичних детермінант взаєморозуміння та можливостей використання цієї концепції в навчанні східних слов'ян. Зокрема, інтеркомпрехенсія є предметом зацікавлення німецької дослідниці Гріт Мельхорн та італійського фахівця Якопо Сатурно (Saturno 2020).

Відкритість до мов – це комплекс конкретних дидактичних дій, які вводять дітей у багатомовне середовище. Сучасна версія цієї концепції, описана в Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (CARAP), спрямована на розвиток конкретних навичок і відкритого ставлення учнів до мовного та культурного розмаїття сучасного світу. Кандельєр перераховує шість основних цілей:

- зацікавити учнів мовним розмаїттям і розвинути в них відкрите ставлення до нього;
- визнавати й цінувати як компетентність, так і мовну та культурну ідентичність кожного учня і в класі, де навчаються особи, що послуговуються різними мовами;
- розвивати в учнів здатність спостерігати та аналізувати мови, у наслідок чого розвиватиметься навичка вивчати мови та покращитися рівень володіння ними;

- стимулювати в учнів бажання вивчати мови, зокрема й опанувати різні мови;
- усвідомлення учнями мовного розмаїття, яке є не лише в їхньому безпосередньому оточенні, а й у географічно більш віддалених регіонах;
- усвідомлення учнями того, що кожна мова й кожен її різновид має свій статус, який залежить від контексту, де вона функціонує (Candelier 2006: 67, за Kucharczyk 2018: 77-78).

Реалізація концепції відкритості до мов має на меті підготувати учнів сучасних шкіл до майбутнього спілкування з різномовними співбесідниками, заохотити до відкриття системних і культурних таємниць окремих мов, стимулювати до розкриття власного мовного потенціалу, перетворюючи його на потенціал для розвитку стратегій навчання і комунікації.

4.5. Діяльнісна дидактика

Сучасні освітні теорії пов'язують свої основні положення з теоріями дії, які розглядають людську діяльність як пошук і організацію конкретних засобів, необхідних для досягнення бажаних цілей. Концепції, що виростили з філософії (Д. Девідсон) і соціології (М. Вебер, Е. Дюркгайм, Ю. Габермас), пов'язують волю і намір діяти зі співпрацею, у якій формуються стосунки і, як наслідок, індивідуальне відчуття дії. У філософському розумінні дія – це процес, що в підсумку змінює навколишню реальність. Із соціологічного погляду він пов'язаний зі спілкуванням та взаємодією з іншими людьми. Синтез зазначених положень відображає сутність сучасного навчання, яке прагне розмістити пропоновані для виконання учням дії в межах чітких моделей завдань, котрі заохочують співпрацювати та взаємодіяти з іншими, що сприяє мовному й особистісному розвитку. У дидактичному контексті проявом дії є виконання завдань, які пов'язують між собою визначений об'єкт діяльності, інструменти, що дають змогу його реалізувати, та ролі, які потрібно виконати.

Дидактичні завдання поміщають дії в конкретні контексти і ситуації, роблячи їх осмисленими і автентичними. Зазначені положення реалізуються в сучасному навчанні іноземних мов у формі діяльнісного підходу (action-oriented approach – підходу, орієнтованого на виконання дії), який у педагогічному вимірі пов’язує теорії дії з конструктивістсько орієнтованими концепціями. Цей підхід розробляється з початку XXI ст. Його вступні положення представлено в оригінальній англomовній версії Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment у 2001 р. (польськомовна Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie та україньськомовної версії Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання з’явилися у 2003 р.). У 2018 р. опубліковано доповнену та розширену версію цього дослідження під назвою Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.

Деякі дослідники розглядають діяльнісний підхід як чергову автономну концепцію вивчення та навчання іноземних мов. Інші вважають його продовженням концепції комунікативного підходу, який практикується вже десятиліттями (Janowska 2011, Gębal 2019).

Діяльнісна дидактика та можливості її використання у практиці мовної освіти є також предметом зацікавлення польської глоттодидактики. Цей напрям представлений у працях Івони Яновської, Пшемислава Гембаля та Мажени Вавжень.

Завдання 14.

Проаналізуйте відмінності між концепціями комунікативного та діяльнісного підходів, що подані в Додатку №5, акцентуючи автономність кожного з них. Обговоріть результати своїх спостережень.

4.6. Нейроосвітні концепції

Поява нових методів дослідження в когнітивній нейронауці суттєво сприяла прискореному розвитку нейролінгвістичних досліджень, зокрема з використанням методів нейровізуалізації та окулографії. Отримана завдяки їм емпірична інформація про мозкові процеси викликала низку дискусій в освіті, наприклад, у вивченні мов. Вони також слугували розвитку нових теорій пізнання, зокрема концепції конструктивізму, відомої як нейронаука (див. Kołsut 2019). Нейробіологічний конструктивізм є міждисциплінарним діалогом між гуманітарними та природничими науками, переосмислює теорії про співіснування свідомості та тіла, які завжди були присутні у філософських дискусіях. Нейробіологічний конструктивізм суб'єктом пізнання світу визнає людський мозок. Тобто те, як ми сприймаємо реальність, залежить від будови мозку. Саме мозок є конструктором реальності, яку ми відкриваємо й пізнаємо, головним засобом її творення. Він орієнтований на отримання інформації, що забезпечує фізичне виживання та адаптацію до навколишньої дійсності. Обробляються лише ті відомості, котрі важливі для індивіда з перспективи його біологічного та соціального виживання. Тільки вони досягають його свідомості. Цей факт пояснює залежність швидкості навчання від віку людини. Мозок літніх людей, які вже адаптовані до навколишньої дійсності, навчається набагато повільніше, ніж мозок дітей, які тільки пристосовуються до світу.

У нейробіологічному конструктивізмі люди через свою біологічну зумовленість є соціальними істотами. Співпраця з іншими можлива завдяки емоціям і – з нейробіологічного погляду – системам, що відповідають за радість і винагороду, а також гнів і покарання (Spitzer 2008: 225). Однак цієї співпраці треба вчитися.

Унаслідок розвитку нейронаукових досліджень учені почали глибше вивчати вплив емоцій і почуттів на людське життя, зокрема й на освіту. Емоційний конструктивізм підкреслює їхню важливість для відчуттів, мислення та дій, оскільки вони є незамінним фактором прийняття раціональних рішень (див. Damasio 1999). Навчання

полягає в тому, щоб діяти для розв'язання проблем і налагодження стосунків з людьми й завдяки комунікації входити у світ їхнього конструктивного мислення (див. Johner, Wilhelm, Teta 2014). Рольф Арнольд, один із попередників емоційного конструктивізму, вважає, що розумові процеси, котрі відбуваються в мозку, пов'язані з емоціями, які їх супроводжують (R. Arnold 2009: 61). У контексті когнітивних процесів це означає, що ефективне навчання та розвиток компетентностей можливі лише тоді, коли учні усвідомлюють свої емоції. З психологічного погляду емоції складаються з реакцій організму, які передують розвитку почуттів, що є результатом переживання та усвідомлення перших. Емоції екстерналізуються нами і зчитуються зовнішніми спостерігачами. Вони зумовлюють спосіб мислення і дії людини, згодом перетворюючи їх на зразок поведінки й оцінювання, впливають також на наші розумові процеси і визначають, який зміст буде усвідомлений (див. Damasio 2000). Ці дії формують, на думку прихильників ідеї емоційного конструктивізму, безперервний процес навчання.

Нейроосвітні концепції, хоча дедалі частіше присутні у глоттодидактичних дискусіях, наразі не є предметом зацікавлення полоністичних глоттодидактиків. Однак перші згадки про цей напрям досліджень уже з'явилися. Тут варто назвати доповідь Анни Серетни на конференції «Bristol» в Торуні 2016 р. під назвою «*Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi, a rozwijanie kompetencji leksykalne*».

4.7. Рефлексивність та автономія в процесі навчання

Завдання 15.

Чи Ви рефлексивний здобувач? Як Ви розумієте свою рефлексивність? Поділіться своїми думками з іншими.

Сучасні педагогічні концепції, що спираються на філософію персоналізму та гуманістичну психологію, передбачають синтетичне бачення людини з ключовою роллю права кожної особистості на індивідуалізм, задоволення та особисту насолоду. Учні та вчителі є індивідуалістами, здатними до рефлексій щодо процесу свого розвитку та дій, які його зумовлюють.

Рефлексивність у повсякденному функціонуванні допомагає справлятися з будь-якими викликами та змінами. В освітньому контексті це також означає вдосконалення своїх навичок і компетентностей з урахуванням актуальних знань. Рефлексивні учні та вчителі – люди, які діють і готові протистояти невизначеності, унікальності контекстів і ситуацій та ціннісним конфліктам, що часто в них виникають. Це самосвідомі особистості, здатні усвідомлювати значущість проблемних ситуацій для розвитку індивідуальних теорій (див. Nawrocka 2017).

Як зазначає В. Вільчинська, рефлексивність у контексті мовної освіти підтримується не лише рівнем мовної компетентності, але й сукупністю реалізованих на занятті комунікативних дій, зокрема й у вимірі взаємостосунків. Учні та вчителі мають сприймати реалізовану навчальну та комунікативну діяльність із високим ступенем чутливості. Спілкуючись одне з одним, ті, хто вивчають мову, часто оперують «неповними кодами», частково засвоєними під час обмежених у часі та змісті мовних занять.

Підходи до самої рефлексії згодом еволюціонували (див. Таблицю 1). Основна відмінність між традиційною формою її сприймання та первинною рефлексією полягає у зміні способу рецепції себе та навколишньої дійсності (Korthagen 2010: 548).

4.7. Рефлексивність та автономія в процесі навчання

Таблиця 1: Зміни у сприйнятті рефлексії за А. Кортагеном та А. Васалосом (Korthagen 2010: 548)

Традиційний погляд на рефлексію	Первинна рефлексія
Рефлексія над проблемами	Рефлексія над можливостями
Зосередженість на минулому	Зосередженість на «тут і зараз» та майбутньому
Зосередженість на описі ситуації	Зосередженість на власних силах
Зосередженість на когнітивному та раціональному мисленні	Зосередженість на «бутті» у власному середовищі, а також на усвідомленні свого мислення, почуттів та власних бажань
Кінцева мета: чіткий аналіз ситуації	Кінцева мета: перебування в повністю усвідомленій ситуації, детермінація власних бажань, які впливають із розвитку первинних цінностей.

Рефлексія – це не лише розвиток процесів мислення, а передусім цілісний розвиток особистості, яка має почуття, бажання і власні цінності (Korthagen 2013: 196, 199).

У педагогічному контексті рефлексія вважається ключовим чинником автономного навчання і навіть засобом формування автономного учня (Benson 2001):

Автономний учень – це той, хто здатний до рефлексії в потрібні моменти освітнього процесу і може діяти відповідно до отриманих результатів (Benson 2001: 95).

У контексті мовної освіти, на думку В. Вільчинської (Wilczyńska 1999, 2004, 2008), автономія – це позиція, згідно з якою людина – учень та/або вчитель, тобто суб'єкт, що самореалізується в освітньому процесі, відповідаючи за свої дії, формує освітнє середовище відповідно до власних суджень, волі та поглядів. Оскільки повна автономія означала б брак необхідності дидактичної співпраці між учнями та вчителями, не впливала б із потреби в діалозі та

взаємодії, тому В. Вільчинська визначає їхню співпрацю в контексті напівавтономії, яка передбачає можливість автономного розвитку іншої особи (осіб). Процес активізації та підтримання напівавтономії для посилення суб'єктності та самоактуалізації є автономізацією – саме так це постулюється в сучасних педагогічних концепціях.

Описаний напівавтономний підхід не є універсальним рішенням. Тому важливо щоразу окреслювати аудиторію, її очікування, психологічні, соціальні, освітні причини, які є важливими в конкретній освітній ситуації. Навчання і вивчення, як зазначає М. Наврацька, є тривалими й мінливими процесами. У кожному конкретному випадку варто брати до уваги протяжний і цілісний розвиток тих, хто навчається. У ньому має проявлятися гнучкість, що є своєрідною відповіддю на різноманітні потреби учнів (Nawracka 2017).

Без роздумів про автономію/напівавтономію не можливо проаналізувати процеси, пов'язані з рефлексією стратегій вивчення і навчання.

Автономія і напівавтономія – це прийняття учнями рефлексивної позиції, що дає змогу їм більш свідомо, за підтримки вчителів, брати участь в управлінні своїм розвитком (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019: 129-138). Автономія, яка не нав'язується і не дається, а свідомо обирається учнем, зважаючи на його центральну роль у процесі навчання, сприяє: кращій адаптації до потреб (також саморозвитку), використанню власного потенціалу (стратегій навчання і комунікації), прискоренню розвитку особистості того, хто вивчає іноземну мову, покращенню комунікативних здібностей (також на основі рідної мови). Автономія – це вид гнучкої співпраці між учнем і вчителем, що стосується індивідуально сприйнятої ефективності, економічності розвитку і вдосконалення в площині іноземної мови. Викладач може запропонувати учневі свою допомогу в інформаційному плані (вказати на елементи знань, навести аналогії тощо), технічному (способи, корисні процедури) і навіть терапевтичному (підтримка і допомога в розумінні страхів чи опору).

У галузі навчання польської мови як іноземної емпіричні дослідження рефлексивності в глоттодидактичному процесі з'явилися

порівняно недавно. Вони є предметом наукових інтересів, зокрема і М. Наврацької (Nawracka 2017, 2020).

4.8. Європейські стандарти у викладанні польської мови як іноземної

Завдання 16.

Яке значення для розвитку сучасної європейської дидактики іноземних мов відіграла публікація Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти у 2001 р.? Докладну інформацію про цю програму Ви знайдете в Розділі 4 праці «Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie» П. Гембаля (2019).

Комплексний аналіз взаємозв'язку європейської мовної політики та дидактики польської мови як іноземної здійснила І. Яновська в статті «Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego» (Janowska 2018: 105-122), опублікованій у спеціальному випуску журналу «Język Polski» (2018, № 2), повністю присвяченому полоністичній глоттодидактиці. Авторка обрала для аналізу три етапи розвитку європейської думки про методи навчання іноземних мов, а саме: аудіовізуальний метод, комунікативний та діяльнісний підходи. На початку своєї розвідки І. Яновська розповіла про діяльність Ради Європи (Council of Europe) – міжнародної організації, створеної у 1949 р. для сприяння співпраці між державами-членами в галузі економіки, культури, освіти, захисту прав людини та охорони довкілля. У грудні 1954 р. держави-члени цієї організації підписали Європейську культурну конвенцію, яка уможливила подальшу діяльність у сфері демократизації навчання іноземних мов, що мало сприяти мобільності людей та ідей, а також популяризації різноманітності й багатства мовної спадщини Європи. У 1964 р. розпочала свою діяльність Міжнародна асоціація прикладної лінгвістики (Association internationale de linguistique

appliquée – AILE), яка працювала над розробленням наукових основ навчання іноземних мов. Це було пов'язано з визнанням прикладної лінгвістики як академічної дисципліни та її бурхливим розвитком у 60-х, 70-х і 80-х рр. минулого століття в Західній Європі. Подібний процес відбувався і в Польщі, але переважно лише в неофілологічних колах двох університетів: на кафедрі прикладної лінгвістики Університету Адама Міцкевича в Познані та в Інституті прикладної лінгвістики Варшавського університету. Варто згадати, що кафедра прикладної лінгвістики Університету Адама Міцкевича в Познані була створена в 1965 р. з ініціативи професора Людвіка Заброцького, германіста та англіста, який зробив чималий внесок у розвиток польської прикладної лінгвістики (Miodunka 2016:35).

І. Яновська зазначила, що навчання польської мови як іноземної до кінця XX ст. перебувало поза офіційною сферою європейської мовної політики. Лише навесні 2000 р. Польща, яку представляв Ягеллонський університет, була прийнята до Асоціації мовних тестувальників Європи (Association of Language Testers in Europe (ALTE)).

Однак вплив європейської дидактичної думки на навчання польської мови як іноземної є значним, що помітно в роботах та ініціативах деяких польських дидактиків. Можна ризикнути стверджувати, що там, куди дійшла європейська глоттодидактична думка, відбувається розвиток нашої дисципліни (Janowska 2018:112).

У подальшій частині своєї розвідки авторка розглянула такі видання, як «Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzy» за редакцією В. Мьодунки (1992), телевізійну програму «Uczmy się polskiego», що презентує два підходи: аудіовізуальний та комунікативний (Miodunka та ін. 1996; Miodunka 2016: 272), дослідження У. Чарнецької «Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Program dydaktyczny» (1990) та підручники В. Мартинюка «Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego»

(1991) та ««Mów do mnie jeszcze!». Podręcznik języka polskiego jako obcego dla średnio zaawansowanych» (1984), серію підручників для рівнів A1, A2 і B1 «Hurra!!! Po polsku» (2005-2009) мовної школи «Prolog» (Janowska 2018: 115; Miodunka та ін. 2016: 273). Стаття І. Яновської завершується обговоренням впливу Європейської системи мовної освіти на полоністичну глоттодидактику, чому ми присвятимо більше місця.

У 2001 р. Рада Європи опублікувала документ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), який став подією в галузі навчання іноземних мов не лише в Європі, а й в усьому світі. Це була кульмінація роботи, що проводилася з 1971 р. низкою європейських і світових експертів, залучених до проекту «Language Learning for European Citizenship». Остаточну версію документа підготували четверо видатних фахівців: Даніель Кошта, Брайан Норт, Джозеф Шейлз і Джон Трім.

Документ складається з 9 розділів, бібліографії та 4 додатків (див. Janowska 2011: 51). У першому розділі автори представили політичний та освітній виміри Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти на тлі цілей і завдань мовної політики Ради Європи. У наступних двох розділах подано положення, на яких ґрунтується CEFR, а також рівні володіння мовою, включно з їхнім описом, еластичність і послідовність. Потім автори перейшли до опису користувачів мови та їхнього послуговування мовою, а також показали загальні та комунікативні компетентності, проілюструвавши їх за допомогою шкал. У шостому розділі обговорюються процеси вивчення та навчання мови, розглядаються загальні й конкретні методологічні рішення. Далі (сьомий розділ) докладно описано важливість завдань у викладанні та вивченні мов. У наступному розділі обговорюється, як можна врахувати мовне розмаїття під час підготовки планів і навчальних програм з огляду на плюрилінгвізм і плюрикультуралізм, різні цілі навчання, принципи створення планів і навчальних програм тощо. Завершує рекомендації дев'ятий розділ, в якому розглядаються цілі та методи оцінювання, зважаючи на такі вимоги, як комплексність, точність і практичність. Серед

додатків варто виділити індикатори володіння мовою за системою ALTE, сформульовані в категорії „«Can Do» statements” (*Можу, можу зрозуміти* в контексті читання та *можу описати* в контексті письма).

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти були порівняно швидко перекладені польською мовою і опубліковані Центральним осередком підвищення кваліфікації вчителів під назвою Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ 2003), з’явився документ також українською мовою – Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003). За наукове редагування польської версії відповідала професор Х. Коморовська, а переклад здійснив доктор В. Мартинюк, фахівець у галузі навчання польської мови як іноземної. Науковим редактором української версії була С. Ніколаєва, професор Київського національного лінгвістичного університету, переклав документ О. Шерстюк, старший викладач Київського національного лінгвістичного університету.

Для того, щоби показати, наскільки важливе місце займає мова в європейській системі цінностей, варто процитувати два уривки з першого розділу цього документа:

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти реалізують головну мету Ради Європи, викладену в Рекомендаціях Комітету Міністрів R(82) 18 та R(98) 6, а саме «досягнення більшої єдності між державами-членами Ради» шляхом «реалізації спільних заходів у культурній сфері». [...] Багата спадщина розмаїття мов і культур Європи є важливою спільною цінністю, яку необхідно берегти і розвивати. Основні освітні зусилля країн-членів повинні бути спрямовані на перетворення цього розмаїття шляхом подолання комунікативного бар’єра на джерело взаєморозуміння та культурного збагачення. Тільки добре знання сучасних європейських мов громадянами Європи може полегшити спілкування і контакти між людьми, які розмовляють різними мовами, тим самим підвищуючи мобільність європейців, розширюючи сферу їхнього взаєморозуміння і співпраці, а також долаючи прояви упереджень і дискримінації.

[...] З метою реалізації цих принципів Комітет міністрів Ради Європи закликав уряди держав-членів:

[...] Заохочувати національне та міжнародне співробітництво між урядовими та неурядовими установами, які беруть участь у розробці методів навчання та оцінювання мовної освіти, а також в розробці та використанні навчальних матеріалів, зокрема і тих, які беруть участь у створенні та використанні мультимедійних навчальних посібників.

[...] Вжити необхідні заходи для створення і впровадження ефективної європейської системи обміну інформацією, що охоплює всі аспекти вивчення мов, навчання і досліджень у цих галузях, з повним використанням сучасних інформаційних технологій. (ESOKJ 2003:14)

Те, як опрацьовуються положення для різних частин системи мовної освіти, чітко видно з Таблиці «Рівні володіння мовою: глобальна шкала» (Common Reference Levels: global scale), яка лежить в основі всієї системи (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання 2003):

1. PBM: глобальна шкала

Досвідчений користувач	C2	Може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватися спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у досить складних ситуаціях.
	C1	Може розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватися швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватися мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Може чітко, логічно, детально висловлюватися на складні теми, демонструючи свідоме послуговування граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання.

4. Сучасні детермінанти мовної освіти у навчанні польської...

Незалежний користувач	B2	Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, зокрема й технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом. Може нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній зі сторін. Може чітко, детально висловлюватися на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти.
	B1	Може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, у навчанні, під час дозвілля тощо. Може вирішити більшість питань під час перебування або подорожі у країні, мова якої вивчається. Може просто і зв'язно висловитися на знайомі теми або теми особистих зацікавлень. Може описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення і доводи щодо поглядів та планів.
Елементарний користувач	A2	Може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вислови, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи. Може спілкуватись у простих і звичайних ситуаціях, де необхідний простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми. Може описати простими мовними засобами вигляд його/її оточення, найближче середовище і все, що пов'язане зі сферою безпосередніх потреб.
	A1	Може розуміти і вживати побутові повсякденні вислови, а також елементарні речення, необхідні для задоволення конкретних потреб. Може відрекомендуватись або представити когось та може запитувати і відповідати на запитання про деталі особистого життя, наприклад, де він/вона живе; про людей, яких він/вона знає; про речі, які він/вона має. Може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно й чітко та готовий прийти на допомогу.

Завдання 17.

Своєрідним доповненням до стандартів навчання, представлених у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, є концепція Європейського мовного портфоліо, що полегшує самооцінку учнями свого мовного розвитку.

Щоб ознайомитися з концепцією цього інструменту, заповніть Профіль Ваших мовних навичок у Додатку №1, який є частиною Європейського мовного портфоліо. Як Ви оцінюєте свій рівень володіння кожною мовою сьогодні? Як би Ви оцінили інструмент самоаналізу, який Ви використовували?

Найважливішим польським проектом, у якому було застосовано Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, стала сертифікація рівня володіння польською мовою як іноземною, яка почала діяти у 2004 р., що збіглося зі вступом Польщі до Європейського Союзу 1 травня того самого року. Державна комісія з питань сертифікації рівня володіння польською мовою як іноземною, що складається з представників усіх польських університетів, які навчають іноземців, відповідала за проведення сертифікаційних іспитів у період із 2003 до 2015 рр. Роботу Державної комісії в ті роки очолював професор Владислав Т. Мьодунка. Варто зазначити, що в основу «Standardów wymagań egzaminacyjnych» (2003), розроблених для польської мови, були покладені європейські стандарти, описані в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Після п'ятирічного досвіду сертифікації оцінювання їхнього функціонування було зроблене на конференції «Стандарти, що містяться в Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, та стандарти екзаменаційних вимог із польської мови як іноземної для рівнів A1-C2», яка відбулася 29 травня 2009 р. у Варшаві.

Першою публікацією, яка інформувала про польську систему сертифікації, був «Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych» за редакцією Анни Серетни та Еви Ліпінської (2005). Стандарти Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти в навчанні та сертифікації європейських мов стали також темою конференції ALTE, що відбулася в Ягеллонському університеті у 2006 р. Матеріали цієї конференції опубліковано в збірнику «Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education? Proceedings of a Conference» (2007). Як бачимо, функціонування європейських стандартів у процесі навчання та оцінювання знань із польської мови як іноземної стало предметом критичного осмислення як на національному, так і на міжнародному рівнях. Водночас варто додати, що європейські стандарти були застосовані в таких наукових працях із навчання польської мови та культури, як: «A1–Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym» В. Мартинюка (2004); «Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców.

Podęjsie porównawcze» П. Гембаля (2010), «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2» за редакцією І. Яновської, Е. Ліпінської, А. Рабей, А. Серетни та П. Турка (2011; 2016), до яких ми ще повернемося. У низці праць, опублікованих у серії «Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego», є покликання на європейські стандарти навчання іноземних мов у версії ESOKJ. Ці стандарти включені також до «ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego» Анни Серетни та Еви Ліпінської (2005), хоча цей факт не є помітним. Авторки покликаються на рівні від A1 до C2 за ESOKJ у вступі, а також під час обговорення граматичної компетентності (Seretny, Lipińska 2005: 19, 112-113). Однак науковиці охочіше покликаються на стандарти екзаменаційних вимог, наприклад, обговорюючи системи сертифікації рівня володіння польською мовою, що, як відомо, враховує європейські стандарти відповідно до ESOKJ (Seretny, Lipińska 2005: 300-307).

Натомість особливе місце в популяризації європейських стандартів варто відвести монографії Івони Яновської «Podęjsie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków» (2011). У двох вступних розділах авторка докладно розглядає походження європейських стандартів і самих Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, зазначаючи також, чим не є і чого не містять Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Janowska 2011: 17-103). Монографія завершується дуже корисним глосарієм основних термінів рекомендацій (Janowska 2011: 397-414).

Вся праця І. Яновської присвячена завданнєвому підходові та комунікативним завданням і мовним стратегіям у ньому. У другій частині роботи авторка охарактеризувала завдання, вміло пов'язавши теорію з практикою. Згодом вона показала складові елементи вправ і докладно описала їх як інструмент для навчання, вивчення та оцінювання. Монографія завершується розділами, присвяченими навчальним планам і сценаріям занять, а також результатам досліджень щодо застосування методу завдань у викладанні та вивченні польської мови як іноземної.

Розмірковуючи над перспективами завданнєвого підходу, І. Яновська звернула увагу на міжнародне визнання, яке дістали Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, написавши, що:

Мобільність населення, яку пропагують Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, сьогодні не обмежується країнами Європи, а виходить за її межі. Можна з упевненістю сказати, що документ більше не є виключно європейським – хоча саме це випливає з його назви. Завданнєвий підхід, або принаймні його шкали для опису компетентностей, знайомі полякам, які вивчають іноземні мови, а також китайцям і корейцям. Отож, відбулася переорієнтація філософії мовної освіти. Завданнєва перспектива, орієнтована на спільне навчання з метою соціальної активності з використанням певної мови, сприяє розвитку контактів не тільки в межах європейських країн, але й між країнами різних континентів (Janowska 2011: 355).

Окремо авторка підкреслила, що серед 37 мовних версій Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти є переклади арабською, китайською, японською та корейською мовами (Janowska 2011: 355). Вчена також зазначила, що Загальноєвропейська стратегія мовної освіти надала можливість уніфікувати опис мовної системи, що було метою роботи Ради Європи із 70-х рр. минулого століття. І. Яновська підкреслила, що Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти представляють нову вдосконалену форму комунікативного підходу, оновлюючи методикку навчання іноземних мов і надаючи їй нового обличчя як підходу, орієнтованого на дію, що відповідає потребам громадян об'єднаної Європи.

Публікація такого документа Ради Європи, як Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, а потім його поодиноких мовних версій викликала спочатку велике зацікавлення, а потім і хвилю дискусій про те, які проблеми вирішують Рекомендації, а які ні. Таке обговорення було легко передбачити, адже Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти є універсальним документом, який потребує інтерпретації та наповнення лексикою і структурами

конкретних мов для досягнення обраного рівня володіння мовою від A1 до C2. Тобто необхідно було підготувати детальні описи для багатьох мов, структури яких відрізняються та є унікальними. Такий рівень деталізації в адаптації Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти для різних мов, напевно, викликав багато запитань і коментарів. На деякі з них автори Загальноєвропейської рекомендації із мовної освіти підготували вказівки, як, наприклад, у документі 2005 року «Reference Level descriptions for national and regional descriptions» (Janowska 2011: 43). Чимало коментарів мали загальний характер (див. Gębal 2019: 134-136), тривалий час залишалися без відповіді.

Зміни відбулися лише в другій половині 2017 р., коли Рада Європи опублікувала документ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. *Companion Volume with New Descriptors* (CEFR-CV), оновлений у 2018 р. Важливо, що було вирішено зберегти перший том, не змінюючи його назву та зміст, але доповнити його новими даними та дескрипторами.

Це свідчить про те, що все, що вже було відоме у світі і здебільшого працювало на практиці, зберегли, але також доповнили новими даними та дескрипторами. Нова версія CEFR-CV описана І. Яновською в монографії «Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego» (2019: 65-87) та Малгожатою Банах і Домінікою Буцко в праці «Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego» (2019: 58-62). Названі авторки так характеризують зміни, внесені до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, за період з 2001 р.:

У новій редакції з'явилися шкали з індикаторами рівня володіння полілінгвальною та полікультурною компетентністю або медіаційною діяльністю, які відсутні в ESOKJ. Останнім відведено значне місце. Серед них виокремлено три підгрупи: медіація текстів, понять і спілкування (див. CEFR-CV 2018: 103-129). У розділі, присвяченому зоровій рецепції, подано абсолютно нову шкалу, включаючи опис читання як діяльності на дозвіллі (Reading as leisure activity; див. CEFR-CV 2018: 65). [...] Головним

нововведенням в шкалах є включення нового рівня: у цьому томі він називається «pre-A1». Особа на цьому етапі ще не демонструє навичок, характерних для учня, який досяг рівня A1, але здатна здійснювати деякі види мовленнєвої діяльності, переважно рецептивної, у мінімальному обсязі (Banach, Busko 2019: 59).

Медіаційна діяльність, дуже ретельно описана в CEFR-CV, докладно представлена в розділі «Mówienie jako działanie językowe» у монографії І. Яновської. Глибокий підсумок її аналізу можна знайти в таблиці «Działania media», перекладений з CEFR-CV 2018:104 (Janowska 2019:85). Свої роздуми щодо нового трактування медіаційної діяльності дослідниця підсумувала такими словами:

Нова концепція медіації, так старанно розроблена і представлена в CEFR-CV (2018), може здивувати навіть досвідчених дослідників і користувачів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Однак після ретельного аналізу опису медіаційної діяльності та стратегій можна дійти висновку, що вона є необхідним доповненням з огляду на сформульовані в цьому документі цілі вивчення мови – розвиток полілінгвальної та полікультурної компетентності та концепцію використання мови [...], що містяться в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти 2001 р. Вивчення/навчання мови стосується не лише мовної комунікативної компетентності, розвитку базових мовних навичок, але й цілісного та орієнтованого на майбутнє формування учня, формуванню його загальних компетентностей: знань (*savoir*), умінь (*savoir-faire*), рис особистості (*savoir-être*), навичок навчання (*savoir-apprendre*) та здатності діяти (*savoir-agir*) на багатьох рівнях. З дидактичного погляду, це може бути забезпечено насамперед медіаційною діяльністю, що активізується у відповідно підготовлених завданнях (Janowska 2019:87).

Підсумовуючи попередні уваги щодо впливу європейської мовної політики, а також стандартів навчання іноземних мов CEFR та CEFR-CV (2018) на теорію та практику навчання польської мови

як іноземної, варто зазначити, що найбільший вплив вони мали на систему сертифікації володіння польською мовою як іноземною, яка діє з 2004 р. до сьогодні. Сертифікація як стратегічна переломна інновація призвела до зміни методів навчання та навчальних програм, зокрема:

- змусила тестувати знання мов;
- змусила підготувати нові типи завдань для навчання та перевірки рівня володіння мовою;
- зумовила домінування комунікативного підходу у викладанні польської мови як іноземної;
- зумовила необхідність *розроблення нових навчальних програм* (див. «*Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*» за редакцією І. Яновської, Е. Ліпінської, А. Рабей, А. Серетни, П. Турка; 2011);
- стимулювала написання нових (версій) підручників і збірників вправ для рівнів B1, B2 і C2 (Miodunka 2016:260).

З огляду на той факт, що «*Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*» (2011; 2016) є версією, адаптованою до європейських стандартів, з них розпочнемо представлення методів навчання та вивчення частин системи польської мови та розвитку мовних навичок (сприймання, читання, письмо, говоріння та медіація текстів, понять та комунікації).

Завдання 18.

Ознайомтеся з основними положеннями «*Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*», поданими в Додатку №2. Вкажіть, як вони співвідносяться з європейськими стандартами мовної освіти?

5. Вивчення підсистем польської мови



5.1. Вступ

Розпочинаючи розмову про методику навчання польської мови як іноземної та другої мови, ми хотіли б нагадати кілька фактів, які, можливо, не для всіх є очевидними, проте мають вплив на запропоновані у нашій праці методи вивчення польської мовної системи. Першим з них є твердження, що на рубежі XX і XXI ст. було розроблено багато навчальних посібників для вивчення мовної системи. Йдеться про видання 90-х рр. XX ст. та початку 2000-х рр., тобто загалом про фазу приблизно 30 років. Цей період може здатися надто довгим, але, на нашу думку, послуговування посібником 90-х рр. минулого століття для вивчення мовної системи є цілком можливе, оскільки такі матеріали старіють не надто швидко. Адже мовні норми змінюються повільніше, ніж, наприклад, спосіб спілкування молоді або її словниковий запас. Про те, що це не новий матеріал, користувачам нагадуватиме редакторський рівень, який у XXI ст. дуже змінився, хоча видавництво «Universitas», наприклад, завжди дуже скрупульозно видавало свої дидактичні матеріали.

Навчальні матеріали, про які ми розповідаємо, дуже важливі, оскільки включають такі видання, як словник-мінімум (Х. Згулкова «Słownik minimum języka polskiego, 2013; А. Серетни «A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego», 2002), тлумачні словники польської мови (З. Кужова «Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń», 1999; Х. Згулкова «Podstawowy słownik języka polskiego wraz z zarysem

gramatyki polskiej», 2008), словники відмінювання іменників та дієслів (М. Скаржинський «Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców», 1989; З. Кужова «Tackling Polish Verbs», 1997; С. Мендак «Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich», 1997, 2004; С. Мендак «Słownik odmiany rzeczowników polskich», 2011; З. Салоні «Czasownik polski. Odmiana. Słownik 12 000 czasowników», 2001, 2002; С. Мендак «Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich», 2005), а також збірники завдань, зокрема для тих, хто готується до складання сертифікаційних екзаменів на рівнях B1, B2, і C2 (Й. Маховська «Gramatyka? Dlaczego nie?! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A1», 2010; Р. Шпігель «Gramatyka 1 (серія «Testuj swój polski»)», 2012 (A1, A2); Й. Маховська «Gramatyka? Ależ tak!! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A2», 2011; Р. Шпігель «Gramatyka 2 (серія «Testuj swój polski»)!», 2013 (B1, B2); К. Дембінська, К. Фастин-Плегер, А. Малиська, М. Кланська «Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1», 2017; К. Дембінська, К. Фастин-Плегер, А. Малиська, М. Кланська «Gramatyka dla praktyka. Koniugacja i składnia. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1», 2017; Ю. Пизик «Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion. Ćwiczenia funkcjonalno-gramatyczne dla cudzoziemców», 2000 (B2-C2); С. Мендак «Liczebnik też się liczy. Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami», 2004; Ю. Пизик «Iść czy jechać? Ćwiczenia gramatyczno-semantyczne z czasownikami ruchu», 2000; П. Гарнцарек «Czas na czasownik. Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego», 2000; М. Шельц-Майс, Е. Рибіцька «Słowa i słówka. Podręcznik do nauki słownictwa i gramatyki dla początkujących», 2000 (A1, A2); А. Ковальчук «Słowo daję! Ćwiczenia leksykalne z języka polskiego jako obcego na poziomie A1», 2019; П. Гембаль «Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2», 2000; С. Мендак «Język polski dla obcokrajowców. Czasowniki ruchu – znaczenia, odmiana, składnia. Poziomy B1, B2 i C», 2017; А. Ахтелік, В. Хайдук-Гаврон, А. Мадея, М. Свонтек «Bądź na

B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1», 2006; E. Ліпінська «Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2», 2005; A. Бутчер, І. Яновська, Г. Пшиходзька, П. Зажицька «Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2», 2009). До речі, варто зазначити, що до 2010 р. навчальні матеріали були розподілені нерівномірно. Переважали видання для рівнів B1, B2, C1 та C2, водночас для A1 та A2 підручників видавалося менше. В останні роки цей розрив почав скорочуватися, але процес ще триває, тому на його кінцевий результат варто зачекати.

Як уже зазначалося, пишучи про формування мовних компетентностей, будемо брати до уваги положення з «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2» за редакцією І. Яновської та ін. (2016). Ми прагнемо створити систему дидактичних матеріалів для навчання польської мови як іноземної та другої мови, у якій нові підходи доповнювали б наявні публікації. Сподіваємося, що це вдасться нам реалізувати й показати, що така структура системи доцільна й можлива.

5.2. Мовна компетентність у «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2»

Серед компетентностей особи, котра вивчає мову, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вирізняють декларативні знання (*savoir*), вміння та навички (*savoir-faire*), компетентність існування (*savoir-être*) та вміння вчитися (*savoir-apprendre*), котрі охоплюють мовну й комунікативну свідомість, загальні фонетичні вміння та навички, прийоми навчання та евристичні уміння (ESOKJ: 94-99). Названі елементи формують загальні уміння, безпосередньо пов'язані з комунікативною компетентністю, яка включає мовну, соціолінгвістичну та прагматичну складники. Далі ми зосередимося на мовній компетентності – *знання та вміння використовувати*

формальні мовні засоби для складання та формулювання правильних, змістовних висловлювань (ESOKJ: 100). Однак перед тим, як перейти до аналізу цієї компетентності, ми маємо приділити увагу соціолінгвістичній та прагматичній.

Завдання 19.

Ознайомтеся з іншими визначеннями комунікативної компетентності. Порівняйте їх із нашим визначенням глоттодідактичного характеру.

Соціолінгвістична компетентність полягає в умінні використовувати детермінанти соціальних відносин, засади ввічливості, варіативність реєстрів, діалектів і носіїв так званої народної мудрості. Одним із найважливіших індикаторів соціальних відносин у польській мові на рівні A1 є вміння встановлювати і підтримувати контакт, зокрема навички представитися і представити третю особу в офіційних і неофіційних контактах, вітатися і прощатися – офіційно і неофіційно, використовувати і вибирати відповідні адресні форми типу *pan, pani v. ty; panie profesorze* (не: *panie profesorze Kowalski*), *pani doktor* (не: *pani doktor Nowak*) v. *Waldku, Przemku, Aniu, Ewo*. Поляків, як і більшість слов'ян, вважають щирими людьми, що є позитивною рисою, але, починаючи з рівня A1, варто звернути увагу на так звану *польську хворобливу щирість*, яка насправді є показником неввічливості, навіть грубості. Ці аспекти не будуть розглядатися в нашій праці більш докладно, але ми хотіли акцентувати, що «Programu nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2» містять каталоги соціолінгвістичних, соціокультурних та реалієзнавчих питань для кожного з рівнів, які варто використовувати в процесі навчання польської мови як іноземної.

Прагматична компетентність полягає в знанні засад організації та структурування мовного повідомлення, його укладання відповідно до інтеракційних та трансакційних схем. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти окреслюють індикатори гнучкості

в інтеракції, вміння брати участь у дискусії, розвивати тему, а також логічну та граматичну зв'язність висловлювання. Цікаво, що в цих індикаторах брак даних для рівня A1, окрім зв'язності висловлювання, що полягає в здатності учнів пов'язувати слова та групи слів за допомогою найпростіших сполучників *i*, *potem*. У праці «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2» компоненти прагматичної компетентності подано у функціонально-поняттєвому каталозі, де також вміщено перелік мовленнєвих структур і стратегій та комунікативних ролей для всіх рівнів.

Мовна компетентність, яку ми розглянемо далі, складається з лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної та орфоепічної компетентностей. Лексична полягає в знанні та вмінні послуговуватися польською лексикою. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (ESOKJ 101-102) подають лише шкали для оцінювання словникового запасу та лексичної правильності.

Граматична компетентність – це:

здатність розуміти та виражати значення за допомогою прочитання та творення за відповідними правилами виразів та речень (на відміну від запам'ятовування та відтворення їх у вигляді готових формул). У цьому сенсі граматику будь-якої мови дуже складна [...] (ESOKJ: 102).

Семантична компетентність – усвідомлення та здатність формувати значення на основі зв'язків між словом та загальним контекстом (наприклад, покликання, конотації) та внутрішньолексичних зв'язків (наприклад, синонімія, антонімія, гіпонімія, фразеологічні зв'язки, компонентний аналіз, перекладацька еквівалентність). Фонологічна компетентність – здатність сприймати та відтворювати фонему та її контекстуальні варіанти (алофони), фонетичні ознаки фонему (наприклад, у польській мові дзвінкість, носовість, ступінь відкритості, місце артикуляції), наголос, просодію (інтонація, наголос, ритм речення) та фонетичну редукцію (наприклад, асиміляція (*wtorek* вим. *ftorek*)), редукцію приголосних у польських групах приголосних (*sześćset* вим. *szejset*). Орфографічна

компетентність – знання алфавіту, тобто в польській мові латинського алфавіту, літер, модифікованих діакритичними знаками, та груп букв, що використовуються для написання певного звуку (наприклад, ś, ź, ć, dź, dzi у слові *dzień*). Орфоепічна компетентність передбачає уміння читати вголос заздалегідь підготовлений текст і правильно вимовляти слова, вивчені в письмовій формі. «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2» визначають для кожного з рівнів володіння польською мовою словниковий запас і лексичну, граматичну, фонологічну та орфоепічну правильність, як показано в Таблиці 2:

Таблиця 2: Мовна компетентність для рівнів A1 – C2 (Janowska та ін.: 16; 44; 74-75; 109, 144-145; 180-181)

Мовні засоби	Рівень A1
Словниковий запас і лексична правильність	Учні повинні: - мати достатній словниковий запас для вираження основних комунікативних потреб та участі у звичайному спілкуванні на знайомі теми повсякденного життя; - правильно використовувати лексику, передбачену для рівня A1; - активно послуговуватися орієнтовно приблизно 1000 слів.
Граматична правильність	Учні повинні: розпізнавати і використовувати граматично правильні мовні форми, що дають змогу здійснювати мовні дії в межах, визначених каталогами мовних функцій і понять та каталогом граматичних і тематичних питань.
Фонологічна правильність	Учні повинні: - знати й застосовувати правила вимови, наголошування та інтонації, щоб зміст їхніх висловлювань і намірів був зрозумілим; - вміти правильно прочитати короткий, простий текст.
Орфографічна правильність	Учні повинні: правильно записувати знайомі слова, словосполучення та фрази.
<i>Помилки, яких припускаються учні, не повинні заважати розуміти висловлювання, котрі вони формулюють усно чи письмово.</i>	

5.2. Мовна компетентність у «Programy nauczania języka polskiego jako obcego...»

Мовні засоби	Рівень A2
Словниковий запас і лексична правильність	Учні повинні: - мати достатній словниковий запас для вираження комунікативних потреб та участі у звичайному спілкуванні на знайомі теми повсякденного життя - правильно використовувати лексику, передбачену для рівня A2; - активно послуговуватися приблизно 2000 слів.
Граматична правильність	Учні повинні: розпізнавати і використовувати граматично правильні мовні форми, що дозволяють здійснювати мовні дії в межах, визначених каталогами мовних функцій і понять та каталогом граматичних і тематичних питань.
Фонологічна правильність	Учні повинні: - знати й застосовувати правила вимови, наголошування та інтонації, щоб зміст їхніх висловлювань і намірів був зрозумілим; - вміти правильно прочитати короткий, простий текст.
Орфографічна правильність	Учні повинні: правильно записувати знайомі слова, словосполучення та фрази.
<i>Помилки, яких припускаються учні, не повинні заважати розуміти висловлювання, котрі вони формують усно чи письмово.</i>	

Мовні засоби	Рівень B1
Словниковий запас і лексична правильність	Учні повинні: - демонструвати знання лексики, достатні для сприймання та продукування текстів у межах, визначених тематичним каталогом та каталогом мовних функцій і понять; - правильно послуговуватися лексикою, передбаченою для рівня B1; - активно послуговуватися приблизно 3000 слів.
Граматична правильність	Учні повинні: розпізнавати і використовувати граматично правильні мовні форми, що дають змогу здійснювати мовні дії в межах, визначених каталогами мовних функцій і понять та каталогом граматичних і тематичних питань.

5. Вивчення підсистем польської мови

Мовні засоби	Рівень B1
Фонологічна правильність	Учні повинні: знати й застосовувати правила вимови, наголосу та інтонації, щоб зміст їхніх висловлювань і намірів був зрозумілим.
Орфографічна правильність	Учні повинні: знати та застосовувати правила орфографії та пунктуації, передбачені для рівня B1.
<i>Граматичні помилки учнів, а також неточності, які виникають у їхньому мовленні через прогалини в словниковому запасі, не мають суттєво впливати на ефективність комунікації.</i> <i>Артикуляційні, орфографічні та пунктуаційні помилки не мають перешкоджати розумінню змісту їхнього висловлювання.</i> <i>Учні повинні бути в змозі виправити деякі помилки, яких вони припускаються.</i>	

Мовні засоби	Рівень B2
Словниковий запас і лексична правильність	Учні повинні: - продемонструвати обсяг знання лексики, достатній для сприймання та продукування текстів у межах, визначених тематичним каталогом та каталогом мовних функцій і понять; - демонструвати знання загальноновживаних розмовних та ідіоматичних висловів; - послугуватися правильними та відповідними до контексту лексичними структурами; - активно послугуватися приблизно 5000 слів.
Граматична правильність	Учні повинні: розпізнавати і використовувати граматично правильні мовні форми, що дають змогу здійснювати мовні дії в межах, визначених каталогами мовних функцій і понять та каталогом граматичних і тематичних питань.
Фонологічна правильність	Учні повинні: знати й застосовувати правила вимови, наголошування та інтонації, щоб зміст їхніх висловлювань і намірів був зрозумілим.
Орфографічна правильність	Учні повинні: знати та застосовувати правила орфографії та пунктуації, передбачені для рівня B2.

5.2. Мовна компетентність у «Programy nauczania języka polskiego jako obcego...»

Мовні засоби	Рівень B2
<i>Граматичні помилки учнів, а також неточності, які виникають у їхньому мовленні через прогалини в словниковому запасі, не мають суттєво впливати на ефективність комунікації.</i> <i>Артикуляційні, орфографічні та пунктуаційні помилки не мають перешкоджати розумінню змісту їхнього висловлювання.</i> <i>Учні повинні бути в змозі виправити більшість помилок, яких вони припускаються</i>	

Мовні засоби	Рівень C1
Словниковий запас і лексична правильність	Учні повинні: • продемонструвати добре знання лексики, передбаченої тематичним каталогом, а також ідіоматичних і розмовних висловів; • усвідомлювати конотативні значення та демонструвати їхнє розуміння; • вміти послуговуватися правильними та контекстуально доречними лексичними структурами; • послуговуватися активним словниковим запасом не менше 7500-8000 слів.
Граматична правильність	Учні повинні: • розпізнавати і використовувати граматично правильні мовні форми, що дають змогу здійснювати мовні дії в межах, визначених каталогами мовних функцій і понять та каталогом граматичних і тематичних питань; • вміти виправляти власні помилки.
Фонологічна правильність	Учні повинні: • правильно артикулювати свої висловлювання; • правильно інтонувати та ставити наголос у реченнях.
Орфографічна правильність	Учні повинні: • застосовувати на практиці більшість правил орфографії та пунктуації.
<i>Граматичні помилки учнів, а також неточності, які виникають у їхньому мовленні через прогалини в словниковому запасі, не мають впливати на ефективність комунікації.</i> <i>Вимова та письмо учнів мають бути правильними, хоча спорадично можуть траплятися відхилення від норми.</i>	

Мовні засоби	Рівень C2
Словниковий запас і лексична правильність	Учні повинні: • продемонструвати дуже добре знання лексики, передбаченої тематичним каталогом, а також ідіоматичних, регіональних, розмовних та архаїчних висловів; • усвідомлювати конотативні значення та демонструвати добре їх розуміння; • послуговуватися правильними та відповідними до контексту лексичними структурами; • послуговуватися активним словниковим запасом не менше 10 000 слів.
Граматична правильність	Учні повинні: • розпізнавати і використовувати граматично правильні мовні форми, що дозволяють здійснювати мовні дії в межах, визначених каталогами мовних функцій і понять та каталогом граматичних і тематичних питань; • вміти виправляти власні помилки.
Фонологічна правильність	Учні повинні: • правильно артикулювати свої висловлювання; • правильно інтонувати та ставити наголос у реченнях.
Орфографічна правильність	Учні повинні: • застосовувати на практиці більшість правил орфографії та пунктуації.
<i>Помилки, яких припускаються учні, мають бути незначними.</i>	

Як бачимо, відомості про розвиток лінгвістичної компетентності мають загальний, навіть дещо нечіткий характер, тому на їх основі важко оцінити етапи розвитку, наприклад, граматичної правильності. Насправді ми знаємо найбільше про словниковий запас за допомогою конкретних цифр, що визначають кількість лексичних одиниць, яку учні повинні знати на кожному рівні. На A1-B1 по 1 000 слів на кожному рівні, що дає загалом 3 000, відомих на рівні B1. Починаючи з B2 і далі, кількість відомих лексем подвоюється до щонайменше 2 000 на кожному рівні. Найвищі очікування стосуються рівня C1, на якому учні повинні засвоїти від 2 500 до 3 000 нових лексичних одиниць. Загалом на рівні C2 учні мають знати 10 000 слів, але автори «Programy nauczania języka polskiego jako obcego».

Poziomy A1-C2», посилаючись на праці та дані з навчання англійської мови, вказують у зносці, що це може бути приблизно 10 000 слів або 10 000 лексичних гнізд (Janowska та ін.: 16; 44; 74-75; 109, 144-145; 180-181). Якщо прийняти другу версію, то водночас варто було б підкреслити важливість опанування принципів польського словотвору для поповнення словникового запасу. Ми повернемося до цього питання, коли будемо говорити про навчання лексики та формування лексичної правильності.

Безсумнівно, інструктивною є інформація щодо обліку помилок, яких припускаються учні на кожному рівні, оскільки дає змогу доволі точно оцінити рівень розвитку мовної компетентності. *На A1 помилки, яких припускаються учні, не мають заважати розуміти висловлювання, які вони формують усно чи письмово, тоді як на рівні C2 помилки, котрих припускаються учні, мають бути незначними.*

Для розуміння змісту граматичної, фонологічної та орфографічної правильності варто звернутися до граматично-синтаксичного, тематичного, стилістичного каталогів, щоб отримати детальну інформацію про структуру польської мови, її флексію, словотвір, синтаксис та стилістику. Ще більше інформації можна знайти в розділі «Techniki nauczania podsystemów języka», де авторки обговорюють способи вивчення граматики, лексики та лексичних структур, вимови та правопису. Згадані каталоги та прийоми містять систему знань про структуру та функціонування польської мови. Загалом можна сказати, що наприкінці навчання на рівні B1 учні повинні знати базову граматику польської мови, понад 3 000 слів і найважливіші правила польського правопису та вимови, щоб вміти описувати досвід, події, надії, мрії та наміри, коротко обґрунтовуючи або пояснюючи свої думки та плани (ESOKJ: 33).

5.3. Навчання вимови та інтонації

5.3.1. Місце вимови у навчанні іноземних мов

Завдання 20.

Яке значення Ви надавали вимові та інтонації під час вивчення іноземної мови? Яке місце вони займали на Ваших заняттях? Обговоріть це, згадуючи особистий досвід.

Можна сказати, що в останні роки навчання вимови не займало багато місця у викладанні іноземних мов. Це було пов'язано з легкістю доступу до записів, наслідуючи які, можна навчитися правильно вимовляти. Вчителям та учням здавалося, що записаних моделей цілком достатньо для опанування вимови іноземної мови, що просте прослуховування замінить фонетичні вправи для формування правильної вимови. Ця загальна тенденція, яка рідко озвучувалась офіційно, призвела до того, що до підручників для рівнів A1, A2 і B1 було включено менше фонетичних вправ, подекуди їх зовсім оминули. Вважалося, що мовного матеріалу, записаного на касетах, компакт-дисках та онлайн-платформах, абсолютно достатньо, щоб усі зацікавлені особи могли використовувати його в разі потреби для опанування вимови. Однак виявилося, що аудіозаписів замало для того, аби кожен опанував правильну вимову іноземної мови, і що вимові потрібно навчати. Тому відбулося повернення до фонетичних вправ у рамках мовних курсів, особливо для рівнів A1, A2 та B1, або пропонувалися додаткові факультативні заняття для всіх, хто має труднощі в опануванні правильної польської вимови. Перший спосіб навчання вимови є поширеним за кордоном, тоді як у Польщі використовуються обидва способи, залежно від потреб учнів.

5.3.2. Польська система голосних і приголосних звуків

У польській мові голосні звуки поділяють на:

- залежно від вертикальних рухів язика під час артикуляції – високі *i, y, u*, середні *e, ɛ, o, ɔ* та низький *a*;
- залежно від горизонтальних рухів язика під час артикуляції – передні *i, y, e, ɛ*, центральний *a* та задні *o, ɔ, u*;
- залежно від положення губ під час артикуляції – лабіалізовані *o, ɔ, u*, нейтральний *a* та нелабіалізовані *i, y, e, ɛ*;
- залежно від положення м'якого піднебіння під час артикуляції – носові *ɛ, ɔ* та ротові (усі інші).

УВАГА: У фонетичній частині послуговуємось славістичною фонетичною транскрипцією.

Приголосні звуки польської мови можна класифікувати за участю голосових зв'язок, способом і місцем творення, наявністю або браком носового забарвлення.

Вирізняємо:

- дзвінкі та глухі приголосні, залежно від положення голосових зв'язок: якщо вони зімкнені та вібрують, то вимовляємо дзвінкі (*b, b', d, v, v', ʒ, ʒ', t, t', n, n', r, l, ɥ, i, z, ʒ, g, g'*); якщо ж голосові зв'язки не зімкнені та не вібрують, вимовляємо глухі (*p, p', t, f, f', c, ʧ, ʦ, s, ʃ, ś, k, k', x, x'*);
- залежно від положення м'якого піднебіння вирізняємо носові і ротові приголосні: якщо піднебіння опущене, частина повітря потрапляє в носову порожнину і вимовляємо носові приголосні (*m, m', ɲ, ɲ'*); якщо піднебіння підняте, то вимовляємо ротові приголосні (інші);
- залежно від ступеня зближення органів мовлення під час артикуляції вирізняємо сонорні, щілинні, зімкнено-щілинні, зімкнено-вибухові приголосні. Якщо органи мовлення під час артикуляції утворюють щілину, то вимовляємо щілинні (*f, v, f', v', s, z, ʃ, ʒ, ś, ź, x, x'*); якщо ж відбувається зімкнення органів мовлення, а потім

утворюється щілина, то вимовляємо зімкнено-щілинні (*c, ʒ, ĉ, ĵ, ċ, ĵ̣*); якщо ж під час артикуляції відбувається зімкнення органів мовлення, а потім їх розкриття, то вимовляємо зімкнено-вибухові приголосні (*p, p', b, b', t, d, k, k', g, g'*); напіввідкриті (сонорні) вимовляємо із частковим закриттям ротової порожнини, яке супроводжується відкриттям носової (*m, m', n, ñ*), вібрацією кінчика язика (*r*), або бічних стінок язика (*l, ʎ, ʟ*);

- залежно від місця артикуляції вирізняємо губні (губно-губні та губно-зубні), передньоязикові (зубні та ясенні), середньоязикові (препалатальні та постпалатальні) та задньоязикові приголосні: якщо звук вимовляється у наслідок дотику губ, артикулюємо губно-губні приголосні (*b, b', p, p', m, m'*), якщо губи торкаються зубів, вимовляємо губно-зубні приголосні (*f, f', v, v'*); якщо артикуляція відбувається внаслідок дотику або наближення кінчика язика до зубів, вимовляємо передньоязиково-зубні (*t, d, s, z, c, ʒ, n, ɲ*); якщо кінчик язика торкається або наближується до ясен, то вимовляємо передньоязиково-ясенні (*š, ž, č, ě, l, r*), якщо дотик або наближення стосується середини язика, вимовляємо середньоязикові приголосні (*ś, ź, ć, ʒ, ñ, ʎ*), якщо дотик або наближення стосується задньої частини язика, вимовляємо задньоязикові приголосні звуки (*k, k', g, g', x, x'*).

5.3.3. Контрастивний підхід у навчанні польської вимови

Розпочинаючи вивчення засад польської вимови, ми маємо усвідомлювати, що її навчання охоплює не всі фонологічні елементи, а насамперед фонему, оскільки саме вони визначають семантику слова, і зміна однієї з них спричиняє зміну значення слова, наприклад, *ten – ton, tom – dom*. Крім того, варто зазначити, що деякі приголосні фонему польської мови трапляються також в інших мовах, зокрема в українській, і не є для учнів новими, невідомими елементами. Натомість треба зосередитися на вивченні фонем, характерних власне для сучасної польської мови. З усього сказаного

випливає, що саме навчання приголосних буде основною проблемою засвоєння польської вимови. Якщо порівняти фонологічну систему польської мови, наприклад, з французькою, то можна помітити, що у французькій мові 16 голосних, тоді як у польській лише 8. Інша ситуація з приголосними: у французькій мові їх 20 (разом з напівголосними), тоді як у польській аж 32 приголосні фонemi (Miodunka 1987: 37-41). Отож, можна сказати, що засвоєння польських голосних фонем становитиме для іноземців набагато меншу проблему, ніж засвоєння приголосних. У фонологічній системі приголосних звуків польської мови є чотири ряди щілинних і зімкнено-щілинних приголосних. Кожен із них складається з трьох елементів. Це ряди глухих щілинних приголосних (*s, ś, ś*), дзвінких щілинних (*z, ź, ź*), глухих зімкнено-щілинних (*c, ć, ć*) та дзвінких зімкнено-щілинних (*z, ż, ż*). Можна сказати, що ці дванадцять приголосних утворюють ядро системи приголосних польської мови. Звичайно, такі фонemi, як *s* та *z* трапляються в багатьох європейських мовах і здебільшого не становлять проблеми для учнів. Однак ці ж приголосні завдяки опозиції, характерній для польської мови, будуть належати до ядра фонологічної системи як її основа разом з *c* і *z*.

Оскільки ми вдалися тут до порівняння фонетики польської мови з французькою, тому хочемо підкреслити, що контрастивний підхід може мати велику вагу у навчанні польської мови, як і в навчанні іноземних мов загалом. Річ у тім, що порівняння фонологічних систем двох мов (рідної (першої) мови учнів та іноземної) чітко показує, які елементи в кожній мові є характерними для неї, а отже, становлять нові елементи, необхідні для засвоєння всіма учнями. Звичайно, контрастивні дослідження двох систем показують нам загальні тенденції в навчанні вимови, оскільки ситуація кожного учня може дещо відрізнятися. Зрештою, підхід до нових фонологічних елементів залежатиме не лише від рідної мови учня, але й від інших мов, які він вивчав або використовував у житті. У зв'язку із цим хочеться згадати концепцію фонологічного сита Миколи Трубецького 1939 р., який першим звернув увагу на те, що люди, які вивчають іноземну мову, сприймають її через сито, яке є в їхній

свідомості і вироблене за багато років використання рідної мови. Якщо повернутися до порівняння французької та польської систем, то можна сказати, що сито голосних у французькій мові вдвічі щільніше, ніж у польській. Що стосується системи приголосних, то тут усе навпаки: саме польська система утворює майже вдвічі щільніше сито, ніж французька. Це означає, що носії французької мови не матимуть великих проблем із засвоєнням голосних (окрім опозиції *e, i, y*), натомість у них будуть проблеми з польськими приголосними та опозиціями між ними. Найскладнішими будуть м'які приголосні (*ś, ź, ć, ź*), а також тверді приголосні, яких немає в їхній мові (опозиції *c, ċ, ć* та *z, ź, ź*). Закономірність, яку ми виокремили для французької мови, також фіксуємо в англійській та німецькій.

Концепція фонологічного сита дає змогу нам зрозуміти, наскільки важливим під час вивчення вимови іноземною мовою є сприймання звуків цієї мови. Саме воно визначає прогрес у вивченні звуків, характерних для іноземної мови. Із цього твердження випливає, що навчання польської вимови повинно починатися з навчання сприймання польських звуків. Учні можуть **навчитися правильно артикулювати ті звуки, які вони добре чують в іноземній мові**. Якщо сприймання цих звуків не відбувається через те, що учні плутають їх з іншими звуками, вони матимуть проблеми з їхньою артикуляцією. Якщо, наприклад, учень ототожнює приголосні *ś, ź* з пом'якшеними *ś* та *ź*, він матиме проблеми (довготривалі) з вимовою м'яких приголосних.

Окремо хотілося б звернути увагу на те, що контрастивний підхід у навчанні польської вимови може бути ширше застосований у навчанні польської мови в конкретній країні за кордоном (наприклад, у Франції, Великобританії, США, Німеччині, Іспанії, Україні тощо), ніж у навчанні польської мови в Польщі в змішаних групах, де учні презентують кілька різних рідних мов в одній групі. У другій половині минулого століття були підготовлені спеціальні підручники для контрастивного навчання польської вимови: «*Polnische Aussprache mit einer Langspielplatte*» Л. Беджицького (1972), «*Prononciation polonaise pour les francophones*» В. Міодунки (1987) та

«Polish Pronunciation» Я. Фісяка, Я. Пуппеля. Усі автори приділяють велику увагу вивченню польських фонем та фонологічних опозицій: *wąs – wąż, sum – szum, nosy – noszy, sok – szok*. Через наявні в той час обмеження в підручниках обговорювалася польська вимова, але записи до них були доступні лише у відповідному освітньому закладі або їх було важко знайти у вільному продажі.

Завдання 21.

Коротко охарактеризуйте основні принципи контрастивного підходу до вивчення та навчання вимови та інтонації. Як Ви оцінюєте їх з огляду на Ваш особистий досвід вивчення іноземних мов?

5.3.4. Інші складні місця польської вимови,
зокрема для українськомовних учнів

Повертаючись до опозиції *i – y*, про яку згадував Г. Хеншель, треба зазначити, що фонему *y* учні також іноді плутають з *e*, особливо коли в їхній рідній мові трапляється закрита фонема *e* (фр. *e fermé*). Фонема *y* властива слов'янським мовам, і тому здобувачі, які вивчають польську мову, найчастіше ототожнюють її зі знайомими фонемами *e* або *i*. Однак, оскільки опозиція *y – e* та *y – i* є фонологічною, на що вказують такі пари слів, як *pił – pył, bił – był* або *ty – te* та *syn – sen*, їм доводиться вивчати нову фонему, якою для них є фонема *y* в польській мові. Варто підкреслити граматичну функцію цього протиставлення у формах множини прикметників, наприклад, *dobrzy uczniowie, dobre buty, dobre uczennice*.

Попри те, що:

в українській і польській мовах різна кількість голосних і приголосних звуків. На якість звукового складу кожної мови вплинули історичні процеси, що відбувалися після виділення мов із

праслов'янської єдності. До таких процесів відносять, зокрема, падіння зредукованих, розвиток нових утворень на місці *tj* і *dj*, зміни в дії законів відкритого складу та складового сингармонізму, в характері наголосу та ін. (Кононенко 2012: 81).

фіксуємо чимало звуків, вимова яких для українськомовних учнів у польській мові не справляє жодних труднощів, про що ми згадували в параграфі 3.2.2. Проте, звісно, трапляються і ті, артикуляція котрих не є ідентична. Під час формування навичок вимовляти голосні варто звернути увагу на вимову польських **o** та **u**:

На відміну від українського [o], що є доволі сильно огубленим і наближається у вимові до українського звука [y], польський звук [o] наближається у вимові до звука [a]. Щоб навчитися правильно його вимовляти, можна починати артикулювати [a], поступово огублюючи його. Польський голосний [y] наближається у вимові до звука [e]. Щоб навчитися його вимовляти, варто розпочинати від слів зі звуком [y] у відкритому складі, наприклад: *apendyks, pycha, chuma, myto, szyna, kurtyna*, а потім – зі звуком [y] у закритому складі, наприклад: *byk, gys, szyk, ryj, strych* (Мірошниченко 2020: 18).

Іноземці, котрі вивчають польську мову, досить часто мають труднощі з вимовою носових голосних *ę* та *ą*. Хоча вважається, що в польській мові є дві носові голосні, насправді вони вимовляються синхронно як носові лише в позиції перед щілинними приголосними *s, z, ś, ź, ś, ź, x, x'*, наприклад: *mięso, często, wąsko, maź, wąchać, gęsto, więzić, błędzić*. Наприкінці слова *ę* зазвичай вимовляється як *e*, наприклад, *piszę* (вим. 'pische'), *liczę* (вим. 'licze'). Натомість *ą* наприкінці слова вимовляється як носовий, наприклад, *piszą, liczą, robią* тощо. В інших позиціях носові звуки вимовляються асинхронно як два елементи: відповідного ротового голосного та носового приголосного з місцем артикуляції, яке збігається з місцем творення наступного приголосного, напр.: *dąb* (вим. 'domp'), *prędko* (вим. 'prentko'), *ręka* (вим. 'renka'), *pięć* (вим. 'pieńć'). Заслуговує на увагу також вимова носових голосних перед *ł* та *l* у формах минулого

часу дієслів, наприклад, *krzyknął* (вим. 'krzyknoł'), *krzyknęła* (вим. 'krzykneła'), *ziewnął* (вим. 'ziewnoł'), *ziewnęli* (вим. 'ziewneli'). Із цього виникає, що польські носові голосні відрізняються за вимовою від носових голосних, які є у французькій та португальській мовах, у яких вони вимовляються синхронно з глибокою назалізацією.

Про специфіку реалізації явища позитивного та негативного трансферу з української мови під час формування орфоепічних навичок у польській мові ми писали у параграфі 3.2.2. Лише ще раз звернемо увагу, що польський приголосний звук *ɥ* (*ł*) схожий на український нескладовий *ŷ*, що з'являється в словах *шовк*, *правда*. Під час його вимови губи висуваються вперед, язик не піднімається і не торкається верхніх зубів, як це відбувається з артикуляцією українського *л*, натомість опускається. Твердо вимовляємо *č* (*cz*) як в польській, так і українській мовах. На жаль, під впливом російської українці часто вимовляють цей приголосний пом'якшено. Варто попрацювати над його правильною вимовою спочатку в українській мові, згодом у польській, наприклад, на основні скоромовок:

*Качечка криче –
Каченя не баче.
Кличе качечка курчат:
– Чи не бачили качат?
– Ні, качечко. Ми качат
Не бачили і ввічі.
А кура без качат
Зустрічали двічі.
Грицько Бойко*

*Dziś wieczorem będzie mecz.
To jest bardzo ważna rzecz.
Ćwiczą chłopcy i dziewczyny,
mają bardzo tęgie miny.
Czwarta klasa czeka już.
Opadł też z boiska kurz.
Gracze zaczynają mecz.
Bo to bardzo ważna rzecz.*

Польський приголосний звук *l* твердіший, ніж український *л* , проте м'якший, ніж *л*. Під час вимови *l* язик торкається не верхніх зубів, а піднебіння. Слідкуємо теж, аби наші учні не вимовляли м'які *ż, ś, ć, dź* як *з', с', ц', дз'*, що є прикладом перенесення навичок пом'якшувати звуки в українській мові на польський ґрунт.

Хоча навчитися наголошувати слова у польській мові значно легше, ніж в українській, адже польський наголос переважно фіксований, паракситонічний, падає на передостанній склад слова, тобто другий від кінця, наприклад, *porównanie samogłosek jest bardzo kształcące*, проте й на цій площині фіксуємо явища негативного трансферу з української мови. Подібність звукового і графічного оформлення слів стимулює українських учнів і так само наголошувати ці лексеми: *trawa* (зам. *trawa*) – *трава*, *laborant* (зам. *laborant*) – *лаборант*, *abonent* (зам. *abonent*) – *абонент*, *dobro* (зам. *dobro*) – *добро*, *kapitan* (зам. *kapitan*) – *капітан*. Чимало помилок трапляється і в процесі акцентування власних назв. Зміна наголошеного складу в іменах, прізвищах, назвах населених пунктів, особливо вітчизняних, тощо видається українцям неправильною, такий антропонім чи топонім звучить «неприродно», тому замість *Zinczuk* чуємо *Zinczук* – *Зінчук*, *Maksym* (зам. *Maksym*) – *Максум*, *Czerniowce* (зам. *Czerniowce*) – *Чернівці*.

Варто звернути увагу учнів на винятки в наголошуванні, що стосуються певних груп слів або їхніх флексійних форм. Наголос падає на третій склад від кінця:

- в іменниках, запозичених із латинської мови, що закінчуються на *-ika, -uka*, наприклад, *fizyka, polemika*;
- у словах, що складаються з двоскладного кількісного числівника та часток *-sta, -set*, наприклад, *czterysta, siedemset*;
- у сполучниках, що поєднуються з рухомими дієслівними закінченнями, напр.: *żebyśmy (poszli), żebyście (zobaczyli)*;
- у формах 1-ї та 2-ї особи минулого часу дієслів, наприклад, *pisaliśmy, pisaliście, robiliśmy, robiliście*;
- у формах однини та 3-ї особи множини дієслів умовного способу, наприклад, *czytałibyśmy, czytałibyście*.

Четвертий склад від кінця наголошується у формах 1-ї та 2-ї особи множини умовного способу, наприклад, *czytalibyśmy, czytalibyście*.

П'ятий склад від кінця наголошується у формах 1-ї та 2-ї особи множини умовного способу дієслів зі зворотним займенником *się*, напр.: *nauczylibyśmy się, nauczylibyście się*. Останній склад наголошується в односкладних іменниках, що поєднуються з часткою *arcy-, eks-, wice-*, напр.: *arcykról, wicekról, eksmaż*. Це правило також поширюється на аббревіатури типу РКО (pekao)

У довгих висловлюваннях слова поєднуються одне з одним, утворюючи мовленнєвий потік. Особливо це стосується односкладних слів, які поєднуються зі словами, що стоять у пре чи пост позиції, утворюючи так звані наголошувані групи. Препозицію займають переважно прийменники, сполучники й частки: *Pójdę na spacer a potem do sklepu po wodę mineralną*. У наведеному реченні наголошувану групу утворюють слова *na spacer, a potem, do sklepu, po wodę*. Вони називаються проклітиками, оскільки односкладні слова стоять перед наголошеними. Якщо односкладні слова стоять після наголошеного слова, то наголошувані групи, які вони утворюють, називаються енклітиками: *Widzialem ją, kiedy przyszła tu. Lubię go i chcę z nim pracować*. Енклітиками є короткі форми особових займенників, наприклад, *go, ją, jej, mi, ci*, зворотний займенник *się* та односкладні прислівники *tu, tam*.

Що стосується **інтонації речення**, то в розповідних і окличних реченнях вона низхідна, тоді як у питальних, спонукальних і розповідних, що вимагають завершення, інтонація висхідна й характеризується високим тоном на останньому складі. Низхідна інтонація з низьким тоном на останньому складі називається каденцією, а висхідна – антикаденцією. І. Кононенко, аналізуючи інтонаційну структуру українського та польського речень, зазначає, що вона має чимало як спільних, так і відмінних рис, наприклад:

В обох мовах можливим є інтонаційне виділення прагматично найважливішого слова (логічний наголос). Слово з логічним наголосом вимовляється голосніше, вищим тоном, часто довше, часом навіть ділиться на склади або попереджається паузою... У деяких

відповідних за складом українських і польських реченнях можливим є різне інтонаційне виділення окремих компонентів. Скажімо, оскільки в польській мові особовий займенник – підмет звичайно не вживається, при його включенні до складу речення логічний наголос падає саме на нього. В еквівалентному українському реченні логічний наголос на підмет – особовий займенник не обов’язковий... Частково відмінною в обох мовах є інтонація питального речення. При наявності питального слова в українській мові підвищення тону здійснюється на цьому слові чи словах, з якими пов’язаний зміст питання: *Де ти ходиш, моя доле?* Якщо в українському питальному реченні немає питального слова, логічний наголос падає на те слово, з яким пов’язане питання: *Це ти написав?* Польське питальне речення має підвищення тону на питальному слові, а при його відсутності – наприкінці питального речення (Кононенко, 2012: 758-759).

5.3.5. Прийоми навчання польської вимови

Найважливішим у навчанні вимови є те, що вчитель не має бути єдиним зразком артикуляції, вимови слів, ставлення наголосу, інтонації речень, тембру голосу. Важливо подавати учням різноманітні та автентичні зразки. Зазвичай цю функцію виконують записи, що додаються до підручників, записані жіночим і чоловічим голосами, старшими чи молодшими особами, з більшою або меншою швидкістю, з різним тембром голосу.

Навчання вимови починається з розпізнавання (сприймання) звуків, метою якого є розвиток фонематичного слуху, що є передумовою правильної вимови нових, характерних саме для польської мови, звуків. Прийоми розпізнавання звуків:

- пошук слів, що повторюються,
- розпізнавання того, чи подані два слова однакові, чи різні,
- підрахунок слів, що повторюються,
- пошук слова, яке вимовляється не так, як інші слова,
- співвіднесення почутого слова з написаним (Janowska та ін.: 34)

Для правильної вимови звуків рекомендуються такі артикуляційні прийоми:

- індивідуальна імітація записаних слів, словосполучень і речень,
- хорові артикуляційні вправи на повторення складів, слів, словосполучень і речень,
- індивідуальні артикуляційні вправи (повторення складів, слів, словосполучень і речень),
- читання напам'ять прислів'їв, приказок, рольових текстів у діалогах, коротких уривків із художніх текстів тощо,
- декламування уривків із популярних поетичних творів,
- читання вголос уривків із текстів (Janowska та ін.: 34).

Завдання 22.

Проаналізуйте прийоми навчання вимови та інтонації, які використовуються у вибраному Вами підручнику з польської мови як іноземної. Які прийоми навчання домінують? Які прийоми Ви не знайшли у вибраному Вами підручнику? Можливо, є інші? Які саме?

Перевіряємо правильність вимови, особливо на рівнях A1 та A2, також під час виконання різних вправ із говоріння польською мовою. Однак рекомендується звертати увагу на помилки у вимові та виправляти їх не у процесі виконання вправи, натомість після її завершення.

Варто також звернути увагу на засвоєння вимови популярних польських фраз (з формами особових займенників у давальному відмінку): *podoba: mi się, podoba ci się, podoba mu się, podoba jej się, podoba nam się, podoba wam się, podoba im się* тощо. Аналогічна рекомендація стосується коротких речень та їхніх еквівалентів: *Co to jest?; Czy on tu jest?; Co ona ma?; Czy ona to ma?; Czy ty to wiesz?; Czy tak, czy nie?; Tak czy nie?*

5.3.6. Підручники для навчання вимови

Підручник для навчання польської вимови – це справжня рідкість серед навчальних матеріалів із вивчення польської мови як іноземної. Крім посібників для носіїв німецької, французької та англійської мов, насправді було видано обмаль таких дидактичних праць. Барбара Карчмарчук з Університету Марії Кюрі-Склодовської (UMCS) опублікувала підручник «Wymowa polska z ćwiczeniami» (1987). Під редакцією Йоланти Тамбор та Романа Цудака повстав підручник «Głoski polskie. Kasety video i przewodnik» (1993). Лише через 25 років вийшов найновіший підручник Катажини Беднарської-Адамович, Каміли Дембінської та Агнешки Малиски під назвою «Łatwo ci mówić! Ćwiczenia fonetyczne dla obcokrajowców uczących się języka polskiego» (2019). У ньому авторки звертають увагу на такі (фонологічні) опозиції, як *e – y, i – y, o – a, e – ę, c – cz, drz – trz* тощо. У своїй роботі вони спочатку подають звук ізольовано, потім презентують його в оточенні інших звуків у складах і словах, і нарешті пропонують вправи на сприймання та продукування. Авторки представили 389 записів для прослуховування і повторення. Заслуговують на увагу міні-діалоги, які легко запам'ятовуються, оскільки вони римуються, наприклад: – *Idziemy do klubu? – Tak, bo umrę z nudów!* albo – *Lodówka jest pusta! – Jest tylko kapusta ...* Цей підручник із розвитку вимови також містить приховані вправи для навчання орфографії та правопису.

Серед українських авторів дидактичних матеріалів, котрі присвячені питанням формування орфоепічних навичок, варто назвати роботи Т. Черниш «Вправи з польської фонетики» (2003), А. Кравчук «Польська вимова з елементами правопису» (2015), І. Мірошніченко «Практична фонетика польської мови з елементами правопису» (2020) та ін.

5.4. Навчання польського правопису

5.4.1. Польський алфавіт

Завдання 23.

Як, опановуючи іноземні мови, Ви вивчали правопис? Розкажіть про Ваш досвід.

В основі польського алфавіту лежить латинський, що полегшує багатьом учням, котрі послуговуються західноєвропейськими мовами, опанування польської мови. Традиція використання латинських літер для написання польських слів сягає XII ст. Вона виникла з того, що літописці писали документи про польську державу латинською мовою, автоматично використовували латинські літери для написання спочатку власних імен, а потім і інших польських слів. Оскільки латинський алфавіт мав лише 25 літер, а фонетична система польської мови багатша, потрібно було знайти відповідні способи для більш точного написання польських слів. Пропоновані рішення спочатку мали індивідуальний характер, але з кінця XV ст., а особливо в XVI ст. відбувається уніфікація польського правопису, у чому велика заслуга належить краківським друкарям, які, публікуючи різні тексти польською мовою, намагалися стандартизувати засади запису польських звуків. Можна сказати, що основи польської орфографії були закладені в епоху Відродження в XVI ст., а потім поступово змінювалися разом зі змінами польської вимови. Сучасна польська орфографія остаточно унормувалася в середині XX ст., хоча до неї і зараз роблять незначні зміни. Рада польської мови, що діє при Президії Польської академії наук, формулює висновки щодо пропозицій про орфографічні зміни та пропонує остаточні рішення.

У наслідок описаного тут процесу трансформації польський алфавіт тепер налічує 35 літер, три з яких *q*, *v*, *x* вживаються лише в словах іншомовного походження. Польський алфавіт складається з:

- окремих літер: *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z*;
- літер, модифікованих діакритичними знаками, тобто хвостиком, рискою і крапкою: *ą, ę, ć, ń, ś, ź, ó, ł, ż*;
- двознаків і тризнаків: *ch, cz, dz, dź, dż, rz, sz, dzi*.

Усі ці знаки використовують для написання польських голосних (*a, q, e, ę, i, o, ó, u, y*) і приголосних звуків (*b, c, ch, cz, ć, d, dz, dź, dż, f, g, h, j, k, l, ł, m, n, ń, p, r, rz, s, sz, ś, t, w, z, ź, ż*).

Важливо зазначити, що в польській мові окремі звуки можна позначити у два способи: *u* можна записати як *u* чи *ó*; м'які приголосні можна писати за допомогою літери з діакритичним знаком або подвійного знака: *ś – si, ź – zi, ć – ci, dź – dzi, ń – ni*.

В «ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego» А. Серетни та Е. Липинська приділили чималу увагу цілям навчання орфографії на рівнях A1 та A2, B1 і B2 (Seretny, Lipińska 2005: 49-55). Ми не будемо цього робити, оскільки ці цілі ґрунтовно викладені в праці «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2» (Seretny, Lipińska 2016: 60, 98 та ін.). Для прикладу нагадаємо лише цілі навчання орфографії на рівні A1. Отже, з орфографії польської мови учні на рівні A1 повинні:

- знати польський алфавіт, порядок літер та їхні назви,
- вміти писати прості польські слова,
- знати і вміти послуговуватися системою польських правописних літер,
- вміти розпізнавати, як позначати м'якість приголосних відповідно до їхньої позиції в слові,
- знати основні правила вживання великих і малих літер,
- правильно вживати основні розділові знаки (кома, знак оклику, знак питання наприкінці питального речення та крапка в кінці речення) (Janowska, Lipińska та ін. 2016: 34-35).

Автори «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2» додатково зазначають, що навчання орфографії не є окремим предметом, оскільки елементи навчання орфографії є частиною програми з розвитку навичок письма.

5.4.2. Принципи польської орфографії

Орфографічна система польської мови базується на чотирьох принципах: фонетичному, морфологічному, історичному та конвенційному (умовному).

Фонетичний принцип полягає в тому, що ми пишемо слова так, як вимовляємо. Типовими прикладами застосування цього принципу є випадки, коли одній голосній відповідає одна буква, наприклад, *Adam ma psa, a Ola ma kota*. Фонетичний принцип можна звести до гасла «пиши так, як говориш».

Морфологічний принцип полягає в тому, що слово зберігає своє написання у разі зміни його флексійних форм або у разі утворення від нього нових слів, напр.: *miód – miodu, z miodem; miasto – miasta, w mieście; morze – morski, Bóg – boski, róg – rożek*. У такому разі засвоєння правильного правопису повинно включати вивчення того, як утворювати форми іменника в певних відмінках (флексія), споріднені слова за допомогою префіксів і суфіксів, складні слова (деривація). Варто пам'ятати, що деривація та флексія часто супроводжуються чергуванням голосних і приголосних у залежних або похідних словах. Особливої уваги заслуговує запозичення іншомовних слів у польській мові, які можуть писатися двома способами: відповідно до оригінального написання або відповідно до правил польського правопису.

Історичний принцип полягає в збереженні традиційного позначення, коли воно більше не має фонетичного чи морфологічного обґрунтування. У такому разі сучасний польський правопис зберігає сліди старої вимови або знаходить пояснення в етимології лексем. Прикладами є слова з *rz*, *ó* та *h*. Написання *rzeka* з *rz* не має жодного обґрунтування в польській мові, тоді як *rz* є відбитком часу, коли цей звук вимовлявся як *rʐ* (як у чеській мові). Крім того, *rz* чергується на *r* в інших слов'янських мовах. Написання *Bóg* через *ó* має морфологічне обґрунтування в польській мові (*Bóg – Boga*) і є слідом старого довгого *o*, яке колись було в польській мові. Позначення *h* поруч з *ch* відображає колишню різницю між дзвінками

h і глухим *ch*, якої немає в сучасній польській мові. Історичний принцип можна звести до гасла «пиши так, як бачиш».

Конвенційний (умовний) принцип рекомендує писати слова відповідно до традиції, прийнятої в польській мові протягом століть. Наприклад, у польській мові назви національностей пишуться з великої літери, чого не можна сказати про деякі західні мови. Саме ця засада визначає написання слів із часткою *nie* разом або окремо, з великої чи малої літери, з *ę* – *en*, *et*, *q* – *on*, *ot*. Варто пам'ятати, що правопис деяких слів можемо пояснити двома й більше правилами. Наприклад, написання слів з *ó* – *u* або *rz* – *ż* (*mróz* – *mrozu*, *marzec* – *marcowy*, *róża* – *różany*, *uderzyć* – *udar*) пояснюємо морфологічним та історичним принципами.

Завдання 24.

Підготуйте списки найбільш уживаних слів, правопис яких спирається на морфологічному, історичному, фонетичному та умовному принципах польської орфографії.

5.4.3. Складні місця в польській орфографії з врахуванням українського контексту

З дидактичних міркувань весь орфографічний матеріал польської мови можна поділити на дві групи: мотивоване написання – ґрунтується на правописних правилах; немотивоване написання – не пов'язане із чіткими правилами правопису. Слова, що належать до другої групи, потрібно запам'ятати, а потім автоматизувати їхнє правильне написання.

На думку окремих дослідників, орфографія та пунктуація займають маргінальне місце у викладанні польської мови як іноземної. Однак варто підкреслити, що засвоєння орфографічних та пунктуаційних правил є дуже важливим із того моменту, коли учні починають записувати польські слова, наприклад, у перших

класах такі вислови та певні лексичні одиниці, як: *dzień dobry, do widzenia, proszę, dziękuję, przepraszam*. Оскільки мотивація учнів зазвичай найсильніша в перший період вивчення польської мови, добре було б саме тоді ввести матеріал про написання польських м'яких приголосних, наприклад, *ś i si*, подаючи таке правило: буква з діакритичним знаком вживається перед приголосними або наприкінці слова, наприклад: *chodźmy, ćma, ślad, kończyć, środa, koń, gość, weź, pięć, sześć, pisać, czytać, robić*. Двознак *si* стоїть у позиції перед голосними, наприклад, *siedem, osiem, jedenaście, dwanaście*.

Науковці, які вивчають помилки, яких припускаються учні з України під час вивчення польської мови, звертають увагу й на орфографічні:

Проблемою є написання слів з *u* і *ó* (наприклад: *stołuw* замість *stołów*, *krutko* замість *krótko*, *rużny* замість *różny*, *znajdóje się* замість *znajduje się*)... Черговою помилкою є надмірна палаталізація *l* (*liepić* замість *lepić*, *licieć* замість *lecieć*, *liotnisko* замість *lotnisko*... Дуже часто забувають літеру *j* перед голосною (*est* замість *jest*, *czytaq* замість *czytajq*)... Багато клопотів приносить написання слів з літерою *ł*, замість якої помилково пишуть *w* (*swony* замість *słony*, *wypewnić* замість *wypełnić*, *pównoc* замість *północ*)... (Makuszyńska, Porowa 2018: 140-141).

Під час опрацювання засад написання слів з *rz* – *ż*, *ó* – *u*, *ch* – *h*, окрім польських орфографічних правил, учні можуть вдаватися до порівняння написання слів у польській та українській мовах, котре дасть їм змогу здебільшого правильно визначити, яку з літер писати в польському слові, адже:

Польській літері *u* найчастіше відповідає в українських словах літера *у*, наприклад: пор. пол. *ulica* – укр. вулиця, пол. *ucho* – укр. вухо, пол. *suma* – укр. сума, пол. *druk* – укр. друк. Польській літері *ó* найчастіше відповідає в українських словах літера *о*, рідше – *і*, *е*, наприклад: пор. пол. *góra* – укр. гора, пол. *krótki* – укр. короткий, пол. *mózg* – укр. мозок, пол. *równy* – укр. рівний, пол. *ogórek* – укр. огірок, пол. *skóra* – укр. шкіра, пол. *miód* – укр. мед, пол. *pióro* –

укр. перо. Однак ця закономірність не завжди справджується: пор. пол. *sum* – укр. *сом*, пол. *gum* – укр. *ром*, пол. *drut* – укр. *дріт*, пол. *album* – укр. *альбом* та ін. Багато польських слів не мають спільнокореневих відповідників в українській мові, а їхнє написання треба перевіряти у словниках та запам'ятовувати... Одним зі способів перевірки написання слова зі звуком [h] є добір українських спільнокореневих відповідників. В українських словах відповідниках польському диграфу *ch* здебільшого відповідає літера *х*, наприклад: пор. пол. *ruch* – укр. *рух*, пол. *ucho* – укр. *вухо*, пол. *chłód* – укр. *холод*, пол. *chleb* – укр. *хліб*. Натомість на місці польської літери *h* в українських словах-відповідниках переважно виступає літера *г* або ж цей приголосний узагалі відсутній, наприклад: пор. пол. *hałas* – укр. *галас*, пол. *hamak* – укр. *гамак*, пол. *hymn* – укр. *гімн*, пол. *huragan* – укр. *ураган*, пол. *12 historia* – укр. *історія*, пол. *Hiszpania* – укр. *Іспанія*, пол. *Hindus* – укр. *індус*, пол. *rehabilitacja* – укр. *реабілітація*, пол. *harfa* – укр. *арфа*. Однак ця закономірність не завжди справджується: пор. пол. *hokej* – укр. *хокей*. Багато польських слів не мають спільнокореневих відповідників в українській мові, тому варто запам'ятати основні правила написання *h* та *ch*, якими користуються носії польської мови. Щоб зробити правильний вибір передачі на письмі приголосного [ż] за допомогою літери *ż* чи диграфа *rz*, можна спробувати дібрати до 13 польського слова український спільнокореневий відповідник... Польському диграфу *rz* відповідає в українських словах-відповідниках літера *р*, наприклад: пор. пол. *brzeg* – укр. *берег*, пол. *dobrze* – укр. *добре*, пол. *orzech* – укр. *горіх*, пол. *rzecz* – укр. *річ*, пол. *rząd* – укр. *ряд*, пол. *porządek* – укр. *порядок*, пол. *rzeka* – укр. *ріка*. Польській літері *ż* найчастіше відповідає в українських словах-відповідниках літера *ж*, рідше – *з*, наприклад: пор. пол. *żywy* – укр. *живий*, пол. *żaba* – укр. *жаба*, пол. *łóżko* – укр. *ліжко*, пол. *pożyczka* – укр. *позика*, пол. *zyszczyć* – укр. *зичити*, пол. *pożyczyć* – укр. *позичити*. Однак багато польських слів не мають спільнокореневих відповідників в українській мові, тому варто запам'ятати основні правила написання *ż* та *rz*, якими користуються носії польської мови (Мірошниченко 2020: 10-14).

Допомагає і порівняння з українським словом, якщо виникає сумнів написання слів з *ę* – *en*, *ą* – *on*. Якщо в українському відповіднику польського слова пишемо *у* чи *я*, то в польському слові найчастіше маємо *ą* чи *ę*: *ząb* – *зуб*, *dąb* – *дуб*, *ręka* – *рука*, *mięso* – *м'ясо*, *gorący* – *гарячий*. Якщо в українському відповіднику польського слова пишемо *ен*, *он*, то в польському – *en*, *on*: *legenda* – *легенда*, *montaż* – *монтаж*.

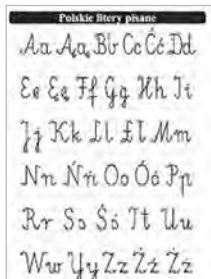
Ще вивчаючи особливості артикуляції приголосного *ł* варто звернути увагу учнів, що після нього не пишемо *i*, натомість після *ł* не виступає в польській мові *у*. Явище негативного мовного трансферу фіксуємо і під час опрацювання засад написання слів малою чи великою літерою, часток *nie*, *by* (про це ми писали в параграфі 3.2.2.). Завдання учителя звернути увагу на такі відмінності.

Однією із цілей навчання орфографії на рівні A1 є «*знати і вміти послугуватися системою польських правописних літер*» (Janowska, Lipińska та ін. 2016: 34). Хоча латинський алфавіт не є новим для учнів, адже найчастіше саме англійська, рідше німецька є першими іноземними мовами, які вони опановують, проте, опрацьовуючи систему польських правописних літер, варто заакцентувати, використовуючи таблиці, подані нижче, відмінності між правописними польськими та англійськими літерами, оскільки нерідко фіксуємо негативне перенесення саме з англійської мови. Йдеться насамперед про такі літери, як *A G h J f k M N r z S*. Рекомендуємо також прокоментувати спосіб написання *Ł ł*.

Англійські писані літери

<i>Aa</i>	<i>Aa</i> [ei]	<i>Nn</i>	<i>Nn</i> [en]
<i>Bb</i>	<i>Bb</i> [bi:]	<i>Oo</i>	<i>Oo</i> [o:]
<i>Cc</i>	<i>Cc</i> [si:]	<i>Pp</i>	<i>Pp</i> [pi:]
<i>Dd</i>	<i>Dd</i> [di:]	<i>Qq</i>	<i>Qq</i> [kju:]
<i>Ee</i>	<i>Ee</i> [i:]	<i>Rr</i>	<i>Rr</i> [a:]
<i>Ff</i>	<i>Ff</i> [ef]	<i>Ss</i>	<i>Ss</i> [es]
<i>Gg</i>	<i>Gg</i> [dʒi:]	<i>Tt</i>	<i>Tt</i> [ti:]
<i>Hh</i>	<i>Hh</i> [ei:f]	<i>Uu</i>	<i>Uu</i> [ju:]
<i>Ii</i>	<i>Ii</i> [ai:]	<i>Vv</i>	<i>Vv</i> [vi:]
<i>Jj</i>	<i>Jj</i> [dʒei]	<i>Ww</i>	<i>Ww</i> [ˈdʌblju:]
<i>Kk</i>	<i>Kk</i> [kei]	<i>Xx</i>	<i>Xx</i> [eks]
<i>Ll</i>	<i>Ll</i> [el]	<i>Yy</i>	<i>Yy</i> [wai]
<i>Mm</i>	<i>Mm</i> [em]	<i>Zz</i>	<i>Zz</i> [zed]

Польські писані літери



5.4.4. Правопис і польська флексія

Як уже зазначалося, учні в перший період навчання можуть не чути фонологічної опозиції між *sz* – *ś*, *ż* – *ź*, *cz* – *ć*, *dż* – *dź* і часто припускаються помилок на письмі. Однак варто пам'ятати, що це протиставлення є дуже важливим у дієвідміні, оскільки друга особа однини теперішнього часу дієслів недоконаного й майбутнього часу доконаного виду завжди має закінчення *-sz*, наприклад: *piszesz*, *mówisz*, *studiujesz*; *napiszesz*, *powiesz*, *zrobisz* і т.д., і єдиним винятком із цього правила є друга особа однини допоміжного дієслова *być*, тобто форма *jesteś*. Натомість у другій особі однини минулого часу всі дієслова мають закінчення *-ś*, наприклад, *pisałeś*, *mówiłeś*, *studiowałeś*, *napisałeś*, *zrobiłeś*, *powiedziałeś*, *byłeś*, *byłaś*. Аналогічно більшість дієслів закінчуються в інфінітиві на морфему *-ć*, наприклад, *pisać*, *mówić*, *studiować*, *napisać*, *powiedzieć*, *przestudiować*. **Учні повинні запам'ятати правила написання граматичних форм і застосовувати їх незалежно від того, чи чують вони їх на слух, чи ні.** Це правило також стосується закінчень, які з'являються під час відмінювання відмінюванні іменників та прикметників за відмінками, наприклад: *panià* – *paniom*, *studentkà* – *studentkom*, *lekcjà* – *lekcjom*; *przystojny pan* – *przystojne kobiety* тощо.

5.4.5. Підручники з польського правопису

Крім підручників для навчання вимови, дуже рідко видаються підручники для навчання правопису. Фактично, видано лише один такий підручник для учнів середнього рівня, підготовлений Евою Липинською під назвою «*Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców*» (2014, 2022). Авторка навчає, наприклад, засад вживання великих і малих літер, написання твердих і м'яких звуків, розрізнення *ę* та *en*, принципів правопису разом і окремо, а також польської пунктуації. Е. Липінська пропонує різноманітні вправи для впровадження та закріплення принципів польського правопису,

5.5. Навчання польської граматики

а також комплект диктантів, у яких подані зразки різних функційних текстів – художнього, публіцистичного тощо.

Окрім названої дидактичної праці Е. Ліпінської, вийшов теж підручник «Moje litery. Piszę na A. Podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym» Магдалени Шельц-Майс (2021). Він був написаний для польських дітей, але також може бути використаний для навчання на рівнях A1 і A2. Підручник складається з двох частин. Перша присвячена основам польської орфографії – звукам, буквам, складам і словам. Друга містить понад 200 вправ для розвитку умінь писати, де представлені такі прийоми, як прописи, підписування малюнків, переписування, доповнення та закінчення речень, а також коротких текстів. Українські автори найчастіше поєднують вивчення орфографії з опануванням орфоепічних умінь та навичок (праці, загадані в параграфі 5.3.7.)

Завдання 25.

Чи знайомі Ви з підручниками з правопису, що використовуються на заняттях з іноземної мови, яку Ви вивчали/вивчаєте? Уважно ознайомтеся з їхніми методичними концепціями та презентуйте їх групі. У чому вони схожі, а в чому відрізняються від матеріалів для навчання польської мови?

5.5. Навчання польської граматики

5.5.1. Граматика в навчанні іноземних мов у світі

Завдання 26.

Яку роль граматика відігравала у Вашому процесі вивчення іноземної мови? Поговоріть про це.

Немає сумнівів, що роль граматики у викладанні іноземних мов була дуже важливою з самих початків, тобто ще з XVI ст. Навчання

граматики відбувалося за зразком вивчення латинської мови для читання та розуміння класичних текстів, для чого необхідними були знання граматичних правил, лексики й синтаксису. Саме тому в нашій монографії підкреслюємо особливі заслуги Пьотра Статоріуса-Стоєнського, автора першої граматики польської мови. Факт, що знання граматики стало основою процесу вивчення іноземних мов, підтверджує сама назва граMATИКО-перекладного методу, який акцентував засвоєння відомостей про мову, опанування лексики, читання та розуміння текстів. Свої знання та вміння учні демонстрували під час перекладу. Саме письмовий текст був центральним елементом цього методу (Ronowicz 1982: 9-62). Коли почали звертати увагу на те, що іноземні мови – це живі мови, вивчення яких має відбуватися з урахуванням подальшого практичного використання, говоріння ними, погляд на роль граматики почав змінюватися. Роль граматики в цьому процесі ще не ставилася під сумнів, але робилися спроби пристосувати її до нової концепції. Так, природний (натуральний) метод, який став популярним із другої половини XVII ст., визначав, що діти мають вивчати іноземну мову, так само як вони вивчають рідну, тобто природно, наслідуючи мовлення гувернанток, гувернерів і приватних вчителів. У навчанні іноземних мов дітей роль граматики дещо обмежили, однак дорослі мали *вивчати граматику мови дуже ретельно* (Ronowicz 1982: 66). Наприкінці XVIII ст. почали усвідомлювати, що природний метод, результативний у навчанні дітей індивідуально або в невеликій групі, був досить неефективним в організованому навчанні дорослих у великих групах. Тому в XIX ст. набув визнання прямий (безпосередній) метод, розробники якого підкреслювали роль імітації та вправ у вивченні іноземної мови, вважали, що приклад кращий за правило, а вправи мають передувати теорії, оскільки опанування мови передбачає формування навичок (Ronowicz 1982: 70-75). Названий метод дуже добре реалізовувався у процесі вивчення іноземних мов із практичною метою. Про це свідчить, зокрема, успіх міжнародних шкіл Максиміліана Берліца, який заснував першу мовну школу в 1878 р. в Нью-Йорку, а потім на хвилі успіху відкрив

інші школи в американських і у великих європейських містах. Метод Берліца використовують і сьогодні (Ronowicz 1982: 85-92). Початок XX ст. став періодом пошуку інших ефективних методів навчання мови. Як відомо, кінець 30-х рр. минулого століття ознаменувався початком другої світової війни, у якій Сполучені Штати спочатку не брали безпосередньої участі. Це не означає, що не було вжито жодних заходів на випадок участі в цій війні. Уже на початку 40-х рр. XX ст. з ініціативи уряду американські науковці розпочали роботу з підготовки теоретичних засад та впровадження на практиці інтенсивного методу навчання іноземних мов. До проекту залучили кращих американських лінгвістів на чолі з відомим структуралістом Леонардом Блумфілдом. Дослідження, у яких лінгвістичні дані відігравали ключову роль, призвели до створення Army Specialized Training Program (ASTP), у рамках якої з квітня 1942 до квітня 1943 р. в низці американських університетів інтенсивно навчали солдатів європейських та азіатських мов. Розроблений у той час метод викладання мов, що дістав назву слухово-мовного (аудіолінгвального) підходу, був визнаний успішним. Тому після війни ним вирішили послуговуватися спочатку в американських університетах, а потім і в Європі. Аудіолінгвальний метод теоретично обґрунтував Роберт Ладо в книзі «Language Teaching: a Scientific Approach» (1964), де він запропонував 17 принципів навчання за цим методом. Для прикладу подаємо найважливіші з них:

- 1) спочатку навчайте аудіюванню та говорінню, а потім читанню та письму. Цей принцип лежить в основі аудіолінгвального підходу;
- 2) учні повинні якомога точніше запам'ятати основні розмовні конструкції;
- 3) опрацьовуючи структурні зразки (pattern practice), необхідно перетворити їх на навички;
- 4) звукову систему варто вивчати структурно та практично, використовуючи демонстрацію, імітацію, артикуляційні підказки, контрасти та практику;

- 5) поки учні опановують звукову систему та граматичні структури іноземної мови, нова лексика повинна бути зведена до мінімуму (Lado 1964, за Ronowicz 1982: 172-185).

Можна сказати, що до другої половини 60-х рр. минулого ст. навчання польської мови як іноземної розвивалося без теоретичного зв'язку з навчанням мов у світі, Європі та Польщі. Проривом стала стаття Б. Вечоркевича «Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego» 1966 р., у якій автор постулював, що польську мову потрібно викладати: *Звичайно, не так, як ми вчимо нашу рідну мову, але так, і на такій основі, на якій базується сучасне навчання будь-якої живої іноземної мови* (Wieczorkiewicz 1980: 10). Однак має минути кілька років від моменту, коли такий програмний підхід був озвучений, до моменту, щоб він почав давати видимі результати. Першою полоністичною статтею, на яку звернули увагу польські неофілологи, була розвідка В. Мьодунки «Odbicie opozycji 'kompetencja językowa – kompetencja komunikacyjna' w inwentarzach pojęciowych (Notionl Syllabuses)» 1987 р. (Stawna 1991: 247). Тодішня дискусія стосувалася комунікативних підходів до навчання іноземних мов. Це свідчить про те, що до початку 80-х рр. XX ст., до початку дискусії про комунікативний підхід, навчання польської мови як іноземної відбувалося без жодного зв'язку з навчанням іноземних мов, як-от англійська, французька та німецька.

5.5.2. Граматика в навчанні польської мови як іноземної

Завдання 27.

У широких дидактичних колах часто стверджують, що у разі навчання польської мови із системних причин граматика посідає важливе місце, не порівняне з іншими мовами. Чи поділяєте Ви цю думку? Поділіться своїми міркуваннями.

Наші міркування про місце граматики у викладанні польської мови як іноземної ми передували інформацією про місце граматики у викладанні іноземних мов у світі, оскільки протягом багатьох років навчання польської мови не мало з нею прямого зв'язку. Звісно, можна говорити про роки, коли польської мови як іноземної навчали іноземці, які переносили методи з навчання європейських мов на площину польської, але тоді цьому факту не надавали особливого значення. У XIX ст., коли зародилася сучасна лінгводидактика, навчання польської мови як іноземної переживало свій найслабший період через брак польської державності. Після 1918 р. розпочали навчати польської мови як іноземної (Miodunka 2020), але основна увага приділялася практиці, оскільки теорія цього навчання не викликала зацікавлення полоністів аж до 60-х рр. минулого століття. Місце граматики в цьому навчанні взагалі не обговорювалося, оскільки вважалося, що слов'янські мови через свою складну флексію мають складну граматику, тому методи, відомі з навчання світових мов, не можуть бути використані в їхньому викладанні як іноземних мов.

5.5.2.1. Робота над граматичними програмами у навчанні польської мови як іноземної

Перші наукові статті, пов'язані з практикою навчання польської як іноземної мови, стосувалися програми та проблем вивчення граматики (Я. Вуйтович, Д. Буттлерова, Б. Бартніцька), методики навчання лексики та добору слів для майбутнього словника-мінімуму польської мови (Д. Буттлерова), проблем навчання польської вимови (П. Смочинський, Т. Франкевич). Лише В. Мьодунка в статті «Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych» (1977, 1980) виявив зв'язок між навчанням польської мови як іноземної та методикою навчання іноземних мов. Як бачимо, перші праці про навчання польської мови як іноземної, опубліковані в 1970-1980-х рр., були пов'язані з навчанням польської граматики та вимови, котрі розглядалися як найбільш нагальні проблеми, що

потребували вирішення (Miodunka 2016: 25-30). Це дуже добре підсумувала Д. Буттлерова, коли підкреслила, що матеріал, який подається в навчанні польської мови як іноземної, „має співвідноситися з найсучаснішими знаннями про структуру польської мови та використовувати відомості, представлені в монографічних дослідженнях та описах її окремих розділів” (Buttler 1980: 190). Це базове припущення, висловлене науковицею у 70-х рр. минулого століття, не втратило своєї актуальності й має застосовуватися не лише сьогодні, але й у майбутньому.

Водночас варто підкреслити, що полоністи не єдині акцентували важливість навчання граматики. Насправді це було характерним для всієї лінгвістичної спільноти Польщі, особливо для фахівців із навчання іноземних мов. Місце граматики у викладанні іноземних мов у Польщі на зламі 60-70-х рр. минулого століття добре висвітлила Кристина Іван у статті «Zreformowana metoda bezpośrednia a nauczanie gramatyki w okresie międzywojennym» (1971, 2007: 106-108), де авторка описує навчання граматики у кількох тезах. Найважливіші з них:

1. Систематичне вивчення граматики є важливим фактором для опанування сучасної мови у шкільному навчанні.
2. Граматика повинна відігравати допоміжну роль у загальній системі навчання сучасної мови в школі.
3. У школі варто викладати прикладну, неакадемічну граматику [...].
4. Навчання граматики не повинно бути безсистемним чи випадковим, натомість чітко спланованим і впроваджуватися послідовно.
5. Засвоєння граматичного матеріалу може відбуватися за допомогою інтуїтивно-наслідувального методу та шляхом рефлексій [...].
6. Методами, за допомогою яких варто викладати граматику, є: інтуїтивно-наслідувальний, метод аналогій, індуктивний, дедуктивний.
7. Формулювання граматичних правил у простій і доступній формі є необхідним фактором у навчанні іноземної мови в школі [...] (Iwan 2007: 106-108).

Нас може дивувати факт перенесення висновків щодо принципів навчання граматики в міжвоєнний період на повоєнний аж до кінця 60-х – початку 70-х рр. минулого століття. Однак не варто забувати, що навчання іноземних мов після 1945 р. перебувало в руках соціалістичної держави, яка не допускала наукових контактів із західною, буржуазною наукою, особливо американською, котра розглядалася як прояв імперіалізму. Тож жодних офіційних згадок про американський аудіолінгвальний метод у той час не могло бути. Тому можна й потрібно припустити, що в період зародження сучасного навчання польської мови як іноземної підхід полоністів до окреслення місця граматики у викладанні польської мови як іноземної був подібний до представленого в цитованій статті.

Новий імпульс у сфері вивчення структури польської мови принесли колективна праця «Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN» за редакцією В. Мьодунки (1992). Дослідження сучасної польської мови стосувалося аналізу частотності вживання граматичних категорій окремих частин мови та лексики, що використовується в розмовній польській мові на телебаченні. У другій частині видання подано частотні характеристики граматичних категорій іменника, прикметника, дієприкметника, числівника, займенника, іменних частин мови, дієслова, прислівника, дієприслівникових зворотів, прийменника, сполучників і модальних слів (Miodunka 1992: 177-306). Цей збір нових даних про структуру польської мови був застосований до навчання польської як іноземної. Загальну концепцію навчальних програм представив В. Мьодунка у статті «Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego» (Miodunka 1992: 13-34). Добір лексики для трьох рівнів навчання польської мови як іноземної запропонувала Халіна Згулкова (Miodunka 1992: 37-194), граматично-синтаксичну програму представив В. Мьодунка (Miodunka 1992: 105-117), а інтенційно-понятійний і тематичний інвентарі – Вальдемар Мартинюк (Miodunka 1992: 119-156), який також запропонував першу

концепцію сертифікаційної системи знань із польської мови як іноземної (Miodunka 1992:157-174). Ці дані було використано при розробленні переліку граматичних і синтаксичних питань для трьох рівнів (базового (B1), загального середнього (B2) і просунутого (C2)) системи сертифікації знань польської мови, яка почала діяти у 2004 р.

Чергову версію навчальних програм із польської мови, уже не на трьох, а на шести рівнях, запропонували автори «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2». І. Яновська, Е. Ліпінська, А. Рабей, А. Серетни та П. Турек (2011, 2016). Це нова версія навчальних програм польської мови як іноземної, що враховує європейські стандарти. Вона є основою вивчення частин лінгвальної системи сучасної польської мови та формування мовленнєвих навичок у нашій монографії.

5.5.2.2. Граматика в «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2»

Завдання 28.

Ознайомтеся із цілями навчання польської мови як іноземної з «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2» і поданими в Додатку №2. Яку роль у них відіграє розвиток граматичної компетентності?

Аналізуючи розвиток лінгвістичної компетентності в праці «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2», ми виявили, що інформацію подано досить загально, тому на її основі важко оцінити етапи формування, наприклад, граматичної правильності. У разі граматичної, фонологічної та орфографічної компетентностей необхідно йти глибше – аж до каталогів граматично-синтаксичних питань, тематичного каталогу та каталогу стилістичних питань, щоб дізнатися більше про структуру польської мови,

її флексію, лексику, синтаксис та стилістику. Розглянемо каталоги граматично-синтаксичних питань, щоб оцінити їхню концепцію та зміст загалом.

Передусім варто зазначити, що каталог називається граматично-синтаксичним, що, ймовірно, означає, що синтаксис є за межами граматики. Отже, граматика складається з відмінювання іменних частин мови, дієвідмінювання та словотвору, тобто тих розділів про мову, які ще називають морфологією. Відмінювання іменних частин мови – це насамперед категорії роду й числа, що застосовуються до іменників і прикметників, механізм відмінювання іменників, займенників за відмінками, відмінювання прикметників в однині і множині, і, нарешті, відмінювання кількісних і порядкових числівників за відмінками. Це ті частини мови, які в традиційних граматах належать до іменних.

Коли в цьому розділі з'являються функції відмінків, переходимо до способів поєднання флексії із синтаксисом, або до відповіді на питання, якою є функція кожного з відмінків. Більшість носіїв польської мови не ставлять таких запитань, проте це часто роблять іноземці, які вивчають польську. Відповідь на таке питання дає їм інформацію про те, які значення, синтаксичні функції вони зможуть виражати, коли вивчать конкретні відмінки.

На рівні A1 автори переважно показують функції відмінків, що належать до центральної системи польської мови: називного, родового, знахідного та місцевого. **Центральна система польської мови складається із чотирьох відмінків, сумарна частотність вживання яких становить майже 90% усіх флексійних форм польської мови.** Однак центральна система не однорідна, оскільки два найчастотніші відмінки – родовий і називний – охоплюють понад 60%, натомість знахідний і місцевий – майже 29%. **Двома периферійними відмінками** є давальний і кличний, які разом охоплюють лише близько 3% усіх форм. Залишається орудний відмінок із частотою вживання майже 7%, що вдвічі менше, ніж у знахідного та місцевого відмінків, але в п'ять разів більше, ніж у давального або кличного (Miodunka 1992: 24-25). У програмі словозміни для рівня

A1, окрім центральних відмінків, розглядається також орудний, який важко оминати на цьому рівні через його синтаксичні функції: іменного присудка, вираженого іменником із дієсловом-зв'язкою *być* (*John jest studentem. Michelle jest studentką. Oni są studentami.*); непрямого додатка після дієслова *interesować się* (*John interesuje się historią i filmem.*); непрямого додатка, що позначає вид транспорту (напр. *jadę autobusem, a potem tramwajem.*); у прийменникових зворотах після прийменників *z(e)*, *za*, *nad(e)* та ін. (*Ona jedzie do Warszawy z Johnem.*).

Яке значення має ця інформація для навчання відмінювання іменників та прикметників? Дуже велике, оскільки вона показує, що вивчення функцій лише двох відмінків – називного та родового – дасть змогу учням вживати правильні форми у 60% випадків. Наступні два відмінки – знахідний і місцевий – збільшують шанси правильно спілкуватися польською мовою до 90%. **Форми, які вживаються найчастіше, є найбільш функціонально навантаженими в мові, і саме їх ми засвоюємо найшвидше, оскільки повторюємо найчастіше.** Це правило пояснює використання називного, родового, знахідного та місцевого відмінків. Але як пояснити введення орудного відмінка на рівні A1? Каталог тем інформує, що найважливішою темою, темою номер 1, є людина, її особисті дані, освіта, професія, рід занять, зацікавлення. Навіть у простій характеристиці людини будуть центральні відмінки, але також і орудний, тому що ми маємо сказати, що ця людина є *studentem*, *interesuje się polską literaturą, a szczególnie polską noblistką* *Olga Tokarczuk i jej powieściami*.

Переходячи до відмінювання дієслів, ми побачимо, що граматична програма на рівні A1 включає дієвідміни (відмінювання дієслів за особами та числами), недоконаний та доконаний вид, активний та пасивний стани, дійсний спосіб з елементами наказового та умовного, а також численні та семантично складні дієслова руху. Серед семантико-граматичних особливостей дієслів є керування – ще одне питання, яке пов'язує відмінювання дієслів із синтаксисом, оскільки керування – це сукупність інформації про відмінкові

форми, яких вимагає дієслово, коли воно вживається з прямим і непрямим додатками або обставинами.

Необхідно підкреслити, що граматично-синтаксичний каталог складається із чотирьох частин: словозміна іменних частин мови, дієвідмінювання, словотвір та синтаксис. Для тих, хто ототожнює граматику польської мови зі словозміною, варто звернути увагу на словотвір і синтаксис. **Словотвір** уже був у граматично-синтаксичній програмі 1992 р., тому його присутність не є чимось новим. Змінилася натомість роль словотвору з огляду на те, що комунікативний підхід набагато підвищив вимоги до знання лексики. Лексична програма 1992 р. передбачала вивчення понад 4500 слів на трьох рівнях. Однак, оскільки зі списків були виключені кількісні та порядкові числівники, назви частин світу, разом з прикметниками та назвами мешканців, а також назви деяких країн та їхніх жителів, можна сказати, що кількість усіх слів коливалася в межах 5 000. Тим часом «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2» 2018 р. передбачають на рівні C2 знання 10 000 слів або їхніх гнізд. Це означає, що вимоги до знання слів були збільшені щонайменше вдвічі, а фактично втричі, і тепер становлять від 10 000 до 15 000 слів на рівні C2. Так, **вміння творити нові слова в польській мові є основним способом збільшення словникового запасу**. Ми повернемося до цього питання під час обговорення концепції кластерів слів Анни Серетни 2011 р.

Синтаксис – ще одна частина граматично-синтаксичної програми, про яку варто згадати, щоби підкреслити її значення. Комунікативний підхід привернув увагу не лише до творення правильних простих і складних речень, а й до побудови цілих висловлювань, оскільки лінгвістика перейшла від аналізу речень до аналізу усних і письмових текстів, а потім і до дискурсу.

«Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2» показують прогрес у переході від простих та складносурядних речень на рівні A1 (наприклад, *Krystyna jest inteligentną studentką. Przemek mówi dobrze po angielsku. Napisać list albo przeczytam gazetę.*) до багатоскладних речень на C2 (наприклад, *Poważnie zapadł na*

zdrowiu, gdyż od dawna nie odżywił się, jak należy, a ponadto, co w jego przypadku okazało się brzemiennie w skutki, nie dbał o siebie i lekceważył wszelkie zalecenia lekarzy.). Однак, якщо перейти від рівня речення до рівня тексту, то на С2 учні повинні опанувати такі форми писемного мовлення, як, наприклад, рецензія, оповідання, звіт, роздуми, промова, есе, репортаж або фейлетон. Вони супроводжуються такими формами усного мовлення: розповідь, думка з обґрунтуванням, презентація, доповідь, інтерв'ю, дискусія, дебати та промови з особливої нагоди.

Наостанок, як приклад, ми хотіли б навести уривок зі статті професора Токійського університету міжнародних відносин Токімаси Секігучі, у якій він розповідає про початок свого перебування в Польщі:

Перший місяць – листопад – був важким. Одного вечора я сів за стіл, щоб попрацювати. Відкрив свою книгу і... що ж відбувається...? Я бачу лише розмиті літери з нечіткими контурами! Мій зір різко погіршився від стресу. Я не міг читати. Я пішов в клініку, що на вулиці Коперника. Мені виписали окуляри – перші в моєму житті. У клініці мені доводилося все перекладати мовою жестів. Добре пам'ятаю момент, коли я сидів в темному коридорі і чекав своєї черги. Вийшла медсестра з папірцем у руці і гукнула: «Токіма... Томаш Секігу... Секігуцький. Пан Томаш Секігуський». Таким чином, моя нобілітація відбулася дуже швидко, через кілька тижнів перебування. Пам'ятаю також незрозуміле хихотання медсестер, яке розносилося кабінетом навколо мого крісла, з повторенням слова «м'якенький, м'якенький...». Імовірно, йшлося про звучання японської мови, оскільки на їхнє прохання мені довелося сказати щось японською (Sekiguchi 2016: 38).

Стаття видатного японського полоніста під назвою «Od japońskiego Schulza do polskiego Parnickiego – w okolicach roku 1974» стосувалася захоплення автора польською літературою, перекладеною японською мовою, особливо творами Бруно Шульца та Вітольда Гомбровича, його мотивації приїхати до Кракова, щоб навчатися в Ягеллонському університеті, а також початків вивчення польської

мови як іноземної. Пізніше – самостійні дослідження в цій галузі, зміни в сприйнятті польської літератури та відкриття для себе творчості Теодора Парницького польською мовою.

5.5.3. Місце граматики в комунікативному підході навчання польської мови як іноземної

Комунікативний підхід – це перший підхід до навчання іноземних мов у Європі, а згодом і у світі, який був свідомо застосований до навчання польської мови як іноземної. Це важливо, коли ми говоримо про місце граматики в методиці навчання іноземних мов, оскільки від самого початку вивчення граматики іноземної мови розглядалося не як найважливіша мета навчання, а як один із засобів спілкування цією мовою. Коментуючи уваги Х. Коморовської (Komorowska 1988: 118) з цього приводу, А. Серетни та Е. Ліпінська зазначали: «Навчання граматики [...] не є самоціллю, а стає засобом для досягнення поставленої мети – граматично правильного спілкування іноземною мовою» (Seretny, Lipińska 2005:117).

Історія використання комунікативного підходу у викладанні іноземних мов у Польщі бере свій початок у 70-х рр. минулого століття, про що писала Мирослава Ставна у своїй монографії «Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych»:

З початку 70-х рр. можна спостерігати зростання інтересу до цього підходу. З'являються статті, в яких аналізуються теоретичні засади комунікативного підходу, описуються концепції відомих комунікативістів, робляться спроби оцінки та пропозиції його застосування. Значних змін зазнали програми та матеріали з навчання іноземних мов (Stawna 1991: 244).

Однак необхідно пам'ятати, що комунікативний підхід спричинив опір великої кількості вчителів-словесників, які побоювалися, що спілкування без граматики призведе до багатьох проблем. Подібні міркування знаходимо в «ABC metodyki języka polskiego jako obcego», де читаємо:

У комунікативному підході, найпопулярнішій методиці у викладанні іноземних мов сьогодні, значення граматики в глоттодидактичному процесі також змінилося. Спочатку граматика була відсунута на задній план, оскільки основну увагу при навчанні зосереджували на розвитку здатності учнів ефективно здобувати та передавати інформацію. Повідомлення на кшталт «Ja i ty tutaj jutro piąta?» вважалося комунікативно ефективним з цього погляду, оскільки жоден носій мови, почувши його, не мав сумнівів, що людина, яка говорить, хоче зустрітися з ним або з нею саме в цьому місці о п'ятій годині. У той час набагато більшого значення надавали лексичному оформленню, завдяки якому відбувалася ефективна передача інформації (Seretny, Lipińska 2005: 111-112).

Таке бачення і розуміння комунікативного підходу є одним з п'яти, описаних Х. Коморовською понад 30 років тому:

Ще один (четвертий – В.М.) підхід до комунікативності та комунікативного навчання полягає в тому, щоб пов'язати ці терміни з різновидом навчання, яке зосереджується насамперед на навичках, пов'язаних з живою мовою, і особливо на навичках говоріння, з основним акцентом на зрозумілості висловлювання. Тому певний мінімум правильності тут дуже важливий, інакше комунікація буде заблокована, а висловлювання не виявиться зрозумілим чи ефективним. Якщо цього не відбувається, мовні помилки не є проблемою, до них ставляться толерантно і заохочують учнів намагатися говорити спонтанно (Komorowska 1988: 18).

Розглянемо, який вигляд мало застосування комунікативного підходу в навчанні польської мови як іноземної, як трактувалася граматична компетентність у дидактичних матеріалах, зокрема в підручниках. Про це писали В. Мьодунка (Miodunka 2016: 267-278) та І. Яновська (Janowska 2018: 105-122), які розглядають це питання на тлі впливу європейської мовної політики на дидактику польської як іноземної. І. Яновська спочатку проаналізувала етапи формування

європейської мовної політики, потім французький аудіовізуальний метод, „порогові рівні” і, нарешті, комунікативний підхід.

У викладанні польської мови як іноземної комунікативний підхід з’явився у 1984 р. з появою підручника Вальдемара Мартинюка „*Mów do mnie jeszcze!*» *Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych*” (Martyniuk 1984, 1986, 1991). Автор побудував свою працю на основі інтенціонально-поняттєвої програми, покладеної в основу комунікативного підходу. Крім того, він повністю порвав з попередньою традицією навчання польської мови на основі граматичної програми. Такої програми в підручнику не було, як не було і граматичних пояснень чи коментарів, лише наприкінці запропоновано покажчик тих граматичних питань, які потрібно взяти до уваги (тобто повторити чи опрацювати на основі іншого джерела). Симпатичний образ поляків та методичні інновації зробили підручник дуже популярним, і він витримав три видання.

Завдання 29.

Ознайомтеся з першим комунікативним підручником із польської мови „*Mów do mnie jeszcze!*» *Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych*” Вальдемара Мартинюка. Представте концепцію навчання граматики, подану в підручнику? Як Ви вважаєте, чи можна було б використати її у підручнику для початківців? Обґрунтуйте своє рішення.

Ось як оцінювала підручник через понад 30 років І. Яновська:

Це досить нетрадиційна для 80-х рр. дидактична пропозиція для навчання польської мови, оскільки вона не містить граматичного коментаря. Вісь прогресії змісту навчання визначається лінгвістичними функціями. Запропоновані методичні блоки насичені автентичними текстами та матеріалами. До них підготовлено прагматичні, квазікомунікативні та комунікативні вправи, які дають змогу учням розвивати комунікативну компетентність. Використані прийоми (рольова гра та моделювання) і форми

роботи на уроці (робота в парах) належать до репертуару ознак функціонально-поняттєвого підходу (Janowska 2018: 115).

Варто зазначити, що підручник В. Мартинюка був призначений для учнів середнього рівня, тоді як комунікативного підручника для початківців не було. Це пояснюється тим, що потенційні автори вважали, що якщо на середньому рівні можна навчати комунікативно, навіть без граматики, то на початковому рівні це просто неможливо через складну граматику польської мови. Єдиним, хто спробував підготувати комунікативний підручник для початківців, був В. Т. Мьодунка, який опублікував його під назвою «Cześć, jak się masz? A Polish Language Textbook for Beginners» (Miodunka 1993, 1996 і далі). Автор запровадив інтенціонально-поняттєву програму, але не відмовився від граматичної, вважаючи її важливою для тих, хто починає вивчати польську мову. Виступаючи проти другорядності граматики в комунікативному навчанні, він назвав частину заняття, що містить граматичний коментар англійською мовою, «Gramatyka jest ważna». Кожне заняття складалося з п'яти частин, перша з яких містила зразки тестів, пов'язані з граматичною та комунікативною (інтенціонально-поняттєвою) програмами. Зазвичай це були діалоги, доповнені розповідними текстами, які знайомили учнів із конкретними ситуаціями або розвивали дію. Граматичний коментар представляв польську флексію разом з елементами деривації та синтаксису. Комунікативний коментар, включений до третьої частини під назвою «Jak to powiedzieć?», показував використання польської мови залежно від намірів мовців, понять, які вони хочуть висловити, або ситуації, у якій перебувають, пояснював такі форми соціальної поведінки, як привітання і прощання польською мовою, типи мовного контакту, представлення себе й інших, використання зменшувально-пестливих польських імен, способи запитати про місце, час і причину, і, нарешті, висловлення здивування і розчарування. Обидва типи коментарів відповідають окремим типам вправ: граматичним, що містяться в розділі «*Powiedz to poprawnie!*», та комунікативним із розділу «*Czy umiesz to powiedzieć?*» (Miodunka 2016: 268-269).

Великий внесок в остаточний успіх комунікативного підходу зробив трисерійний підручник «Hurra!!! Po polsku 1» (2005), «Hurra!!! Po polsku 2» (2007) і «Hurra!!! Po polsku 3» (2009). І. Яновська так оцінила підручник із граматики, підготовлений для цієї серії:

«Hurra!!! Po polsku» – це дуже добре побудований, глибоко комунікативний підручник, але він складний у використанні і вимагає від учителя великої дидактичної майстерності, яка полягає в умінні формулювати цілі та підбирати відповідний зміст. Лінійна реалізація його змісту може принести більше шкоди, ніж користі. У серії вже простежуються тенденції комунікативного підходу ХХІ ст. та документу «Europejski system opisu kształcenia językowego», що виражені насамперед у позначеннях мовних рівнів – А1, А2 та В1 (Janowska 2018: 115).

Оскільки всі частини підручника позбавлені граматичних коментарів, їх доповнює дидактичний посібник із граматики польської мови «Hurra!!! Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego», авторства Ліліани Мадельської, доступний у чотирьох мовних версіях: польській (автори Л. Мадельська та М. Вархол-Шлоттман, 2008), німецькій (автор Л. Мадельська, 2007), англійській (автори Л. Мадельська та Джеффри Шварц, 2009) та російській (автор Л. Мадельська, 2012). Авторки польської версії визначили цілі підготовки цього посібника так:

Мета підручника – дати можливість читачеві самостійно відкрити для себе правила польської граматики. Майже кожен розділ починається зі вступу до теми, за яким сліднують запитання з конкретної проблеми та таблиці з ретельно підібраними прикладами для формулювання відповідей на поставлені запитання. Це дає можливість досліджувати структуру польської мови крок за кроком, індивідуально, використовуючи дослідницький метод (Madelska та ін. 2008: 6).

Індуктивний підхід – не єдина новинка цього підручника. У другому розділі авторки дають поради, як вивчати польську мову і як

викладати польську мову як іноземну. Вони акцентують особливості польської мови, зокрема вимову та орфографію. Обговорення граматики та синтаксису різних частин мови авторки починають із дієслова, а не – як це зазвичай робиться – з іменника, який тут розглядається лише після дієслова. Дієслову в цій граматиці відведено найбільше місця (42 сторінки), тоді як іншим частинам мови присвячено куди менше: наприклад, іменникові – 30, прикметникові – 10, займенникові – 18, числівникові – 15, прислівникові – 5, прийменникові – 6 і сполучникові – 5 сторінок. Уся граматика закінчується 25-сторінковою таблицею дієслів в алфавітному порядку, у якій авторки подали інфінітиви недоконаних дієслів поруч із відповідними інфінітивами доконаних, відмінювання дієслова в теперішньому та минулому часі, а також приклади його вживання. Як бачимо, крім індуктивного підходу, автори застосували тут кілька рішень, котрі виходять за межі традиційної граматики: наприклад, підкреслили роль особових форм дієслова у формуванні структури речення; розглянули дієприкметникові та дієприслівникові звороти як окрему частину мови, відокремивши їхнє обговорення від дієслова; приділили більше уваги функції відмінків, ніж паралельним закінченням тощо. Важливо також, що авторки врахували дані про частотність вживання частин мови, наприклад, дієслова, які вперше були опубліковані в томі «Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny» під редакцією В. Мьодунки (1992).

Зв'язки між граматикою «Odkrywamy język polski» та комунікативними підручниками для навчання польської мови як іноземної «Hurra!!! Po polsku» мають нечіткий характер, оскільки авторки граматики лише в загальних рисах покликаються на серію підручників «Hurra!!!», так само як і на аудіовізуальний курс «Uczmy się polskiego». Учителі без проблем знайдуть ті частини граматики, які їх цікавлять, тоді як учні – особливо з рівнів A1 та A2 – можуть мати проблеми з ідентифікацією відповідних частин граматики, оскільки авторки використовують інший спосіб виділення граматичних проблем, ніж у підручнику. Це призводить до того, що одній

граматичній темі з підручника зазвичай відповідає більш ніж один параграф з граматики.

5.5.4. Прийоми вивчення граматики

Ще більше інформації можна знайти в розділі «Прийоми вивчення розділів мовних підсистем», де автори обговорюють прийоми вивчення граматики, лексики та лексичних структур, вимови і правопису. Усі знання про структуру та функціонування польської мови можна знайти в перелічених каталогах та прийомах. До кінця занять на рівні B1 учні повинні знати базову граматику польської мови, понад 3 000 слів і важливі правила польської орфографії та вимови, щоб вміти *описувати досвід, події, надії, мрії та наміри, коротко обґрунтовуючи або пояснюючи свої думки та плани* (ESOKJ: 33).

«Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2» підкреслюють, що метою навчання граматики є не засвоєння граматичних правил, а опанування вмінням використовувати їх у процесі творення усних і письмових висловлювань. Граматична структура вводиться у зв'язку з комунікативною функцією, щоб учні знали, що вони зможуть висловити після того, як вивчать ту чи іншу конструкцію. Навчання граматичних правил у рамках комунікативного підходу відбувається в три етапи: презентація, практика та продукування. Етап презентації передбачає представлення правила дедуктивним методом (від правила до прикладів) або індуктивним методом (від прикладів до правила). Вчителі мають пам'ятати, що правило має бути стислим, зрозумілим і підкріпленим добрими прикладами. Нова граматична структура має з'являтися в контексті в створених або автентичних текстах, усних і письмових.

Етап практики слугує автоматизації використання вивчених граматичних структур. Із цією метою в освітній процес вводяться усні або письмові граматичні вправи:

- доповнення речень правильними формами;
- заповнення пропусків у письмових текстах;

- вибір правильної форми з кількох запропонованих (множинний вибір);
- морфологічні та синтаксичні трансформації.

На етапі практики учні можуть працювати індивідуально або фронтально, у парах або групах.

Етап продукування передбачає використання нещодавно вивчених граматичних форм. Вправи на розвиток навичок говоріння та письма слугують цій меті за умови правильного спрямування. Найчастіше використовують такі вправи:

- комунікативні;
- трансформаційно-комунікативні;
- граматичні ігри.

Помилки під час творення висловлювань із новими граматичними структурами потрібно виправляти одразу після завершення висловлювання. Тоді може виявитися, що учні не зовсім точно зрозуміли правило, спрощують його, застосовуючи до конкретного матеріалу, або надмірно узагальнюють. Такі сумніви треба ретельно з'ясувати, що потім принесе свої плоди під час виконання усних чи письмових комунікативних вправ.

Завдання 30.

Проаналізуйте методи навчання граматики, які використовують у двох підручниках польської мови на Ваш вибір. Порівняйте їх між собою.

5.5.5. Навчальні матеріали з граматики

Що стосується навчальних матеріалів з граматики, то вони були представлені в пункті 5.1., де було підкреслено, що за останні двадцять років з'явилося чимало різноманітних матеріалів для засвоєння правильних граматичних форм. Також зазначалося, що видання кінця минулого століття можуть та мають і далі слугувати учням, оскільки мовна система змінюється не так швидко, як, наприклад,

форми усного чи писемного мовлення молоді. Нові ж матеріали надають більше можливостей для вибору, орієнтуючись на потреби учнів. Дуже важливо, щоби підручники, посібники враховували всі компоненти граматично-синтаксичної програми, тобто словозміну, словотвір та синтаксис. У цьому плані багато зроблено в перший період сертифікації рівня володіння польською мовою як іноземною – видані збірники вправ для рівнів B1, B2 і C2, опрацьовані завдання, що адаптують використання польської мови до умов навчальних центрів у Вроцлаві, Любліні та Кракові. Варто згадати такі дидактичні праці, як «Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany» авторства А. Домбровської, А. Бужинської-Каме-нецької, У. Добеш, М. Пасеки (2005); «Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Рівень C2» (2008, з CD) авторства А. Домбровської, А. Бужинської-Каменецької, У. Добеш, М. Пасеки; «Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego jako obcego. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany» А. Бутчер, Б. Малішевського, Г. Пшеходзької, М. Жешутко-Іван, А. Трембсько-ї-Кернтопф (2009); «Polski C2. Megatest» С. Мендака (2014). У 2015 р. українська вчена А. Кравчук видала підручник «Польська мова. Граматика з вправами», де описала граматичну систему польської мови, акцентуючи явища, складні для українців, звернула увагу на словозміну іменника, прикметника, займенника, числівника, дієслова, елементи синтаксису і словотвору, запропонувала низку вправ для формування граматичної компетентності учнів, які, зокрема, мають завдання зменшити впливи інтерференції. Граматичний матеріал у більшому чи меншому обсязі представлений і в підручниках та посібниках із вивчення польської мови українських авторів (Войцева О. «Польська мова. Відкрий таємниці польської мови» (2018), Ермола В. Польська мова. Початковий курс. (2015), Пучковський Ю. «Польська мова» (2013), С. Сухарева, О. Яручик, Н. Цьолик «Польська мова» (2019) та ін.).

5.5.6. Інтеркомпрехенсійний підхід у процесі вивчення польської граматики українськомовними учнями

Завдання 31.

Укладіть на основі власного досвіду вивчення або викладання перелік складних місць польської граматики.

Хоча на сучасному етапі розвитку дидактики опанування польської мови як іноземної учнями в Україні чи тими, котрі вивчають її поза межами країни, наприклад, у польськомовному середовищі, граматика не є центральним сегментом програм, проте її роль у результативності комунікації не дискутується, тому цей матеріал обов'язково присутній в освітньому процесі. Для правильної організації останнього необхідно усвідомити як подібності, так і відмінності, котрі фіксуємо в граматичних системах української та польської мов, що ретельно описала у своїй монографії Д. Издебська-Длутош «*Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*»:

Основні морфологічні подібності:

1. Обидві мови флексійні.
2. Обидві мови мають однакові граматичні категорії: рід, число, відмінок, особа, час тощо.
3. Обидві мови мають відмінювані та невідмінювані частини мови.
4. В обох мовах існують чергування голосних і приголосних при відмінюванні іменників.
5. Структура та функції виду схожі, є багато однакових префіксів.

Основні морфологічні відмінності:

Ідентичні граматичні категорії реалізуються по-різному. Польській мові характерна чоловічо- та нечоловічоособова категорія (роду), якої немає в українській. З іншого боку, в українській мові категорія істот (синкретизм знахідного відмінка множини) розвинена ширше, ніж у польській.

Відсутність роду у множині в українській мові для тих частин мови, які мають рід або відмінюються за родами.

Багато однакових за звучанням слів з однаковим значенням відрізняються в обох мовах за родом, числом, а у випадку дієслів ще й за зворотністю.

В українській мові немає коротких (енклітичних) форм особових займенників;

В українській мові особу у минулому часі та умовному спосіб дієслів виражають особові займенники (немає особових закінчень).

В українській мові немає форми майбутнього складного часу, що ґрунтується на дієсловах у минулому часі (*będziesz robił*), натомість виступають лише форми з інфінітивом (*będziesz robić*). Основні синтаксичні подібності:

1. Ідентичні частини речення, синтаксичні зв'язки, типи будови речень.

Основні синтаксичні відмінності:

- 1) По різному визначають головні та другорядні члени речення.
- 2) Відрізняється підхід до синтаксичних зв'язків та відношень, функціонування синтаксичних одиниць та їхніх компонентів (Кононенко 2012: 564).
- 3) Різна будова багатьох еквівалентів речення.
4. В українській мові частіше трапляються конструкції з інфінітивом, пасивні, без підмета.
5. Побудова словосполучень відрізняється. Еквівалентні словосполучення на основі керування відрізняються за структурою (іменник / прийменниковий зворот) та за відмінком додатка. Будова еквівалентних словосполучень зі зв'язком приналежності теж різниться.
6. Відрізняється порядок слів у реченні (Izdebska-Długosz 2021: 134-135).

Учена зазначає, що обидві мови схожі в загальних граматичних рисах, натомість відрізняються в деталях. Вони мають однакові часи, але відмінності полягають у побудові форм минулого часу; однакові прислівники, але однакові форманти мають різну продуктивність тощо (Izdebska-Długosz 2021:135).

Щоб зменшити впливи інтерференції під час вивчення граматики польської мови, сформувати бачення складних її місць, учителям варто детально ознайомитися з типологією морфологічних та синтаксичних помилок, які в повному обсязі представлені в прикладних працях як польських науковців, викладачів, вчителів-практиків, котрі працюють з українцями, що проживають у Польщі, так і українськими дослідниками цього питання, які ґрунтують свої розвідки на матеріалах, зібраних під час навчання учнів польської мови в Україні. Частина цих праць уже були згадані та проаналізовані в Розділі 3. Традиційно, до складних місць у граматичній системі польської мови відносять розрізнення чоловічоособового роду та нечоловічоособового, реалізацію цієї категорії в іменниках, прикметах, займенниках, числівниках, дієсловах, утворення форм називного відмінка множини, вибір паралельних закінчень, чергування голосних та приголосних звуків, синтаксичні зв'язки числівників, способи керування дієслів, прийменників, порядок слів у реченні тощо.

Під час вивчення граматики польської мови вкрай важливо уникати метамови, натомість демонструвати подібності та відмінності на конкретних прикладах:

PORÓWNAJ!	
	
Ці студенти милі.	Ci studenci są mili. (r. mos.)
Ці студентки милі.	Te studentki są miłe. (r. nmos.)
Ці українці, які говорили.	Ci Ukraińcy, którzy mówili. (r. mos.)
Ці українки, які говорили.	Te Ukrainki, które mówiły. (r. nmos.)
Ці собаки, які гавкали.	Te psy, które szczekały. (r. nmos.)
Ці діти, які співали.	Te dzieci, które śpiewały. (r. nmos.)
Чиї це сини? Мої чи твої?	Czyi to są synowie? Moi czy twoi? (r. mos.)
Чиї це доньки? Мої чи твої?	Czyje to są córki? Moje czy twoje? (r. nmos.)
Ці лікарі хороші.	Ci lekarze są dobrzy. (r. mos.)
Ці лікарки хороші.	Te lekarki są dobre. (r. nmos.)
<i>Te miłe pany-byli. Czyje są te syny? Tamte kolegi nie polubili nas. Dzieci krzyczeły. Wszystkie ludzi byli. Mam ambitny plany. Mam ładni ubrania. Które ludzi? Te studenty, te prezydenty, polaki.</i>	

(Izdebska-Długosz 2017: 38)

Продуктивним є пояснення матеріалу з акцентуванням системних різниць, про що у своїх наукових розвідках неодноразово згадували Я. Сатурно та П. Гембаль, котрі, підкреслюючи значення інтеркомпрехенсійного потенціалу, закладеного у вивчення споріднених мов, рекомендують опрацьовувати нові формати реалізації навчальних занять, враховуючи системне порівняння мов, наприклад, східнослов'янське -и ~ польське -ę як закінчення знахідного відмінка однини іменників жіночого роду (Saturno, Gębal 2022: 227).

Такий підхід виправдовує себе у вивченні дієслів. Подамо кілька прикладів. Опрацьовуючи матеріал про відмінювання дієслів за особами в теперішньому часі варто вдатися до порівняння з українською мовою, а саме:

- 1 дієвідміна (-ę, -esz) – здебільшого в українських відповідниках польських слів у першій особі однини утворюється закінчення -у/-ю, у другій – -еш/-еш: *pisać / piszę / piszesz* – писати / пишу / пишеш, *pracować / pracuję / pracujesz* – працювати / працюю / працюєш, *myć / myję / myjesz* – мити / мию / миєш, *ciągnąć / ciągnę / ciągniesz* – тягнути / тягну / тягнеш (але: *kaszleć / kaszle / kaszlesz* – кашляти / кашляю / кашляєш, *karać / karzę / karzesz* – карати / караю / караєш, *kupać / kupię / kupiesz* – купати / купаю / купаєш тощо).
- 2 дієвідміна (-ę, -isz/ysz) – здебільшого в українських відповідниках польських слів у першій особі однини утворюється закінчення -у/-ю, у другій – -иш/-иш: *robić / robię / robisz* – робити / роблю / робиш, *tłumaczyć / tłumaczę / tłumaczysz* – тлумачити / тлумачу / тлумачиш, *siedzieć / siedzę / siedzisz* – сидіти / сиджу / сидиш, *leżeć / leżę / leżysz* – лежати / лежу / лежиш, *stać / stoję / stoisz* – стояти / стою / стоїш.
- 3 дієвідміна (-am, -asz) – здебільшого в українських відповідниках польських слів у першій особі однини утворюється закінчення -аю/-яю, у другій – -аєш /-яєш: *czytać / czytam / czytasz* – читати / читаю / читаєш, *rozmawiać / rozmawiam / rozmawiasz* – розмовляти / розмовляю / розмовляєш.

4 дієвідміна (-em, -esz) – здебільшого в українських відповідниках польських слів у першій особі однини утворюється закінчення -ію, у другій – -ієш: *umieć / umiem / umiesz* – *уміти / умію / умієш*, *rozumieć / rozumiem / rozumiesz* – *розуміти / розумію / розумієш* + *jeść, wiedzieć*.

З утворенням форми першої особи однини теперішнього часу в учнів виникають труднощі, у вирішенні яких досить часто у пригоді може стати українська граматики. Здебільшого, щоби правильно утворити першу особу однини в польській мові, потрібно утворити цю ж форму українського відповідника польського слова і замість закінчення -у/-ю (й +у) додати -є. У словах на -аю/-яю додати -ам, на -ію – -ієм: *pisać – пишу – pisze, pracować – працюю (ю = й +у) – pracuje, nosić – ношу – nosze, tłumaczyć – тлумачу – tłumaczy, czytać – читаю – czytam, umieć – умію – umiem*. Звісно, не до всіх дієслів такий прийом можна застосувати, адже трапляються і відмінності (*karać, kaszleć, kopać, kąpać* тощо), натомість не можна заперечувати його продуктивність.

Порівняння з українською мовою значно полегшить опрацювання специфіки утворення наказового способу, адже форми другої особи однини в обох мовах майже ідентичні: *czytać: czytaj – читай; pracować: pracuj – працюй*. Якщо форма українського дієслова закінчується на -и, то в польському варіанті цей голосний зайвий: *pisać – пишти – pisz; dzwonić – дзвонти – dzwoń; robić – робти – rób*. Звісно, маємо і відмінності, на котрі варто звернути увагу учнів (*karać – karz* (укр. *карай*), *ciągnąć – ciągniј* (укр. *тягни*), чергування *robić – rób* тощо).

Такий спосіб пояснення граматичного матеріалу, який акцентує системні відмінності й подібності, допоможе українськомовним особам легше і швидше засвоїти граматику польської мови.

5.6. Навчання польської лексики

5.6.1. Загальні уваги

Завдання 32.

Як Ви засвоювали нову лексику під час вивчення мови? Поділіться своїм досвідом, техніками, якими Ви послуговувалися, кінцевим результатом.

Перш ніж перейти до обговорення лексики у викладанні польської мови як іноземної, ми хотіли б звернути увагу на два факти:

Уже неодноразово зазначалося, що комунікативний підхід, який використовується у викладанні мови в останні роки, акцентує значення лексики в процесі міжособистісного спілкування. Це означає, наприклад, що якщо в програмах навчання польської мови як іноземної 1992 р. обсяг словникового запасу, необхідний для трьох рівнів, становив приблизно 5 000 слів, то сьогодні на рівні С2 він повинен перевищувати 10 000 слів і коливатися в межах 10 000-15 000 лексичних одиниць. Це свідчить про те, що навчання лексики стало більш важливим, оскільки учні повинні знати вдвічі або навіть утричі більше слів, ніж раніше.

Другий момент, який заслуговує на увагу, полягає в тому, що за останні роки було опубліковано дві роботи, присвячені навчанню лексики в дидактиці польської мови як іноземної. Перша з них – монографія А. Серетни «Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych» (2011), де проаналізовано процес вивчення польської лексики та формування лексичної компетентності учнів із різних країн світу, зокрема учнів зі слов'янських країн. Друга праця – книга А. Серетни «Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego» (2014). Ця робота є узагальнювальним дослідженням, що показує роль лексики в процесі вивчення іноземної мови. Дуже важливою частиною праці є четвертий розділ, який детермінує

роль лексики в різних методах навчання іноземних мов: у граматично-перекладному, прямому (безпосередньому), аудіолінгвальному, комунікативному та завданьовому. Авторка також приділяє багато уваги значенню лексики у формуванні рецептивних (аудіювання та читання), а також продуктивних навичок (говоріння та письма). Робота завершується розділом про педагогічну лексикографію, тобто словники у викладанні мови.

Цим двом монографіям А. Серетни ми приділяємо особливу увагу, оскільки жоден із розділів системи польської мови не дочекався таких праць, які б, з одного боку, аналізували процес навчання, а з іншого – демонстрували, як відбувається вивчення лексики в процесі опанування світових мов, з англійською мовою на чолі. Тому ми хотіли б порекомендувати всім, хто зацікавлений у більш детальній інформації, ознайомитися із цими розвідками.

5.6.2. Концепція лексичних кластерів Анни Серетни

Роздумуючи над способами навчання польської лексики іноземців, А. Серетни створила концепцію кластерів слів, посилаючись на наявні в польській мові поняття, як-от родина слів або словотвірне гніздо. А. Серетни подає визначення лексичного кластера:

Лексичний кластер утворює базове слово, так звана основа, разом з флексійними формами, якщо це відмінюване слово; до кластера входять також лексеми, що мають спільний корінь з базовим словом, разом з флексійними формами, якщо це слово відмінюється. Обсяг окремих кластерів як у флексійному, так і в словозмінному вимірі не є фіксованим і варіюється відповідно до рівня граматичних знань, очікуваних від учнів на певному етапі навчання мови (Seretny 2011: 183).

Особливо важливим у концепції А. Серетни є те, що вона враховує як флексійні форми слів, так і словотвірні зв'язки між конкретною лексемою і похідними від неї одиницями. Ця концепція

об'єднує елементи, котрі раніше вивчалися окремо, тобто словотвір і флексію. Її результативність зумовлена також тим, що споріднені слова, які належать до однієї словотвірної групи, зберігаються в пам'яті разом. Однак авторка зазначає, що деякі об'єднані лексичні одиниці, наприклад, дієслова доконаного й недоконаного виду, можуть мати різну частоту вживання. Вона також наводить приклад словотвірного гнізда *pies*, класифікуючи різні похідні слова за відповідними рівнями складності. На рівнях A1, A2 і B1 з'явиться тільки основне слово *pies*, на B2 поряд із ним фіксуються зменшувальні слова *piesek*, *pieseczek*, на C1 – *psiak*, *psiątko*, *psisko*, *psiarz*, *psiarnia* та *psi* на додаток до слів, що зафіксовані раніше, на C2 – *psiątko*, *psisko*, *psiarz*, *psiarnia*, *psi*, *pieski*. Учена ділить кластери слів на три зони за частотою вживання. Перша зона (1-1000) – слова, призначені для рівня A1. Тут ми знаходимо такі кластери: *wiedzieć*, *dowiedzieć się*, *wiadomo*, *wiadomość*; *uczyć się*, *nauczyć się*, *uczeń*, *nauczyciel*; *płacić*, *zapłacić*; *telefon*, *telefonować*; *młody*, *młodo*, *młodzież*. Друга зона (1001-2000) охоплює тематику з рівня A2, частково B1. У третій зоні, призначеній для рівня B2, фіксуємо такі слова: *chmura*, *pochmurny*, *pochmurno*, *bezhmurny*, *bezhmurnie*.

Пропонуючи концепцію лексичних кластерів, А. Серетни підкреслює, що одиницею перевірки знання лексики залишається слово. Тестується завжди знання лексем, які входять до кластерів, а не самих кластерів. На сторінках 183-189 своєї праці авторка визначає обсяг кластерів слів для кожного рівня. На A1 будуть переважно іменники з характерною для них флексією, тобто називний, родовий, знахідний, орудний та місцевий відмінки, а в множині – називний нечоловічоособового роду, орудний та місцевий. Врахування тільки цих флексійних форм на рівні A1 пов'язано з тим, що лише ці відмінки включені до програми з вивчення словозміни на вказаному рівні. Друга група слів складається з особових, вказівних, присвійних і питальних займенників разом з відповідними флексійними формами. Третя – дієслова доконаного та недоконаного виду, відмінювані за особами, числами та часами, де це можливо. На рівні A1 немає умовного та наказового способу, а також дієприкметникових

і дієприслівникових зворотів та неособових форм. Наступною групою слів є прикметники разом із характерною для них флексією в тих випадках, коли вживаються також іменники. Остання велика група слів – кількісні та порядкові числівники з відповідними формами. Прислівники, частки, сполучники, прийменники та вигуки також виділені в окремі групи. Групи слів на інших рівнях характеризуються аналогічно, за винятком того, що їхній опис є простішим, оскільки на інших рівнях немає стільки обмежень, як на A1.

Завдання 33.

Коротко охарактеризуйте концепцію лексичних кластерів Анни Серетни. Як Ви її оцінюєте?

5.6.3. Тематична лексика польської мови в трактуванні Барбари Батко-Токаж

Поняття тематичної лексики, перенесене у 80-х рр. минулого століття з французьких досліджень продуктивної та тематичної лексики на польський ґрунт, а згодом використано в опрацюванні списків лексики як інтегрального компонента програм для трьох рівнів навчання польської мови як іноземної (Miodunka ред. 1992), стало одним із небагатьох, взятих із прикладної лінгвістики і використаних у праці «Wielki słownik języka polskiego PAN». Це сталося завдяки низці праць авторства Барбари Батко-Токаж. Кульмінацією багаторічних досліджень ученої є монографія «Tematyczny podział słownictwa współczesnego języka polskiego. Teoria, praktyka, leksykografia», опублікована у 2019 р.

Поняття тематичної лексики з'явилося в праці «Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania» В. Мьодунки 1980 р. У дослідженнях тематичної лексики науковець покликався на парадигматичні (асоціативні) та синтагматичні відношення Фердинанда де Соссюра, німецьку теорію мовних полів Йоста Тріра і Вальтера Порціга та французький метод центрів зацікавлення Рене

Міше. Учений зосередив свою увагу на питаннях лексичного складу і меж мовних полів не в контексті закритих полів, таких як, наприклад, дні тижня чи назви місяців, натомість відкритих – тварини чи птахи.

Введення поняття тематичних слів потрібно поєднувати з дослідженнями частотності лексики і тлумачити як протиставлення винятковості того, що завжди подають списки частотності: продуктивної лексики. Отож, Р. Міше слушно підкреслював, що вивчення лексики іноземної мови не може обмежуватися лише частотною та атематичною лексикою, оскільки конкретні мовці в конкретних ситуаціях обов'язково потребують чогось більшого: тематичної лексики, яка насправді, статистично кажучи, не має частотності, бо саме так, зрештою, слід розуміти твердження про її випадкову частотність (Miodunka 1980: 57-58).

З перспективи часу варто акцентувати порівняльний підхід до вивчення відкритих мовних полів і погляд на лінгвістичні дослідження не як на «чисті», натомість як на прикладні, що застосовуються зокрема й у навчанні іноземних мов. Ще однією новизною роботи стала спроба включити елементи соціолінгвістики в тематику структурної лексикології.

Тематичну лексику вивчала у 80-х рр. минулого століття Зофія Цігаль-Крупа, яка вже в назві своєї розвідки анонсувала опрацювання тематичної лексики польської мови, а у вступі до неї зарахувала свою роботу до прикладної лінгвістики, пишучи про своє дослідження і можливості його застосування так:

Збірник загальнопольської тематичної лексики укладено на основі 476 098 слів за допомогою математичних та комп'ютерних методів. Це перша подібна публікація в польській прикладній лінгвістиці, що може визначити її корисність і обґрунтувати необхідність. Такий збірник тематичної лексики може виконувати різні завдання:

- бути суттєвим доповненням досліджень частотної лексики з метою формування базового словника для тих, хто вивчає польську мову як іноземну на мовних курсах як у країні, так і за кордоном;

- бути основою для створення двомовних словників, особливо розмовників, оскільки містить тематичну лексику, зібрану та упорядковану за методом центрів зацікавлень;
- бути використаний як допоміжний засіб при створенні підручників польської мови для іноземців, особливо в частині відбору лексики для тематичних текстів та лексико-граматичних вправ.

Тематична лексика може бути корисною у викладанні польської мови як рідної, а також використовуватися в лексикографічній роботі (Cygal-Krupa 1986: 5).

Дослідження, проведене З. Цігаль-Крупую, мало поважну соціолінгвістичну базу: 1080 учнів з усієї Польщі (540 дівчат і 540 хлопців) заповнили анкети. Територія країни була поділена на 9 регіонів. У кожному з них опитано два ліцеї: один у великому місті, інший – у маленькому, наприклад, Краків – Єнджеїв, Вроцлав – Олешниця, Варшава – Гіра Кальварія. Авторка дослідила 23 тематичні групи: *одяг; дім та його облаштування; сім'я; приймання їжі, їжа та напої; місто; село; подорожі та транспортні засоби; спорт і спортивний інвентар*. Залежно від конкретної теми, пропонуються різні частини мови, наприклад, 20 іменників у тематичній групі «школа»; 10 іменників, 5 прикметників і 5 дієслів у групі «одяг»; 15 іменників і 5 дієслів у групі «рослини, дерева, квіти».

Аналіз тематичних груп може дати різні, іноді несподівані результати. Наприклад, у групі «сім'я» найбільша частотність характеризує слова *dziadek* (723) і *babcia* (682), що, на перший погляд, може свідчити про те, що основою польської сім'ї є *dziadkowię*, а не *rodzice*. Проте уважний аналіз лексичного складу групи змушує виправити це поверхове враження: якщо поррахувати частотність вживання лексем *ojciec* (621) і *tata* (248) разом, то виявиться, що поняття *ojca* траплялося загалом 869 разів. Те саме стосується лексем *matka* (567) і *mama* (360), які формують концепт *matka* (927). Тільки тоді вимальовується звична картина польської сім'ї, основою якої є мати й батько (*rodzice*), за ними йдуть дідусь і бабусь (*dziadkowię*). У парі батьків домінує в реальності та частотності вживання *matka*, що є традиційним.

Якою була (мала бути) польська сім'я в очах респондентів? Найважливіші її риси відображають найчастіше вживані прикметники, які показують, що сім'я є (має бути) *miła* (234), *zgodna* (208), *liczna* (191), *duża* (179) і *dobra* (175). Якщо підрахувати продуктивність вживання лексем *liczny* і *duży* разом (370), то виявиться, що у 80-х рр. минулого століття польська сім'я була насамперед *liczna* (*duża*), а вже потім *miła*, *zgodna* і *dobra* (Cigal-Krupa 1986: 240-244).

Тематична лексика вивчалася та аналізувалася в різних працях, серед яких варто вирізнити «Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny. Słownictwo rzadsze» З. Цігаль-Крупи, К. Хоїнської та М. Пахович (2016). Вступна частина цієї роботи містить важливе дослідження З. Цігаль-Крупи «Słownictwo tematyczne w językoznawstwie polskim (ze szczególnym uwzględnieniem leksykologii, leksykografii i glottodydaktyki)». Авторка звернула увагу на тематичну класифікацію польської лексики, використану у «Wielki słownik języka polskiego», зазначивши:

Це був перший великий словник польської мови (Wielki słownik języka polskiego), який запровадив предметний поділ. Отож, то новаторська концепція, що забезпечує йому особливу методологічну позицію серед новітніх лексикографічних праць. Теоретичні засади тематичної класифікації словника, а також триступеневу схему класифікації опрацювала Барбара Батко-Токаж, котра відповідає за цю ділянку роботи над словником і координує роботу колективу, який займається тематичною класифікацією гасел у «Wielki słownik języka polskiego» (Cygala-Krupa 2016: XXXIII).

Як уже згадувалося, підсумком багаторічної праці та досліджень Б. Батко-Токаж стала монографія «Tematyczny podział słownictwa współczesnego języka polskiego» (2019). Вона складається з двох частин. Перша присвячена тематичній класифікації в польських словниках та інших працях. У другій частині авторка презентує концепцію тематичного поділу лексики сучасної польської мови. На початку цієї частини Б. Батко-Токаж представила основні положення концепції тематичної класифікації лексики для словника

сучасної польської мови, після чого перейшла до опису сфер, полів і підполів класифікаційної схеми. Учена виокремила сім сфер: Людина як фізична істота; Людина як психічна істота; Повсякденне життя людини; Людина в суспільстві; Людина і техніка; Людина і природа; Фізичні категорії. Друга сфера «Людина як психічна істота», наприклад, складається із шести полів: Психічні стани людини; Характер людини; Оцінювання та ціннісні орієнтації людини; Інтелектуальна діяльність людини; Художня діяльність людини; Взаємостосунки людини. Поля складаються з підполів: емоції, почуття та емоційна поведінка в полі «Психічні стани людини»; риси характеру, темперамент, здібності та навички, а також означення людини за її вдачею в «Характер людини». Класифікуючи польську лексику, авторка в результаті проведеного аналізу дійшла низки важливих підсумків.

Аналогічно названі сфери в різних тематичних класифікаціях часто мають інший тематичний обсяг, що добре видно на прикладі дуже різнобічно трактованих сфер, особливо тих, що стосуються суспільства або людської тілесності. Тому винятково важливим [...] стало не стільки виокремлення окремих сфер, полів і тематичних підполів, скільки визначення їхнього змісту, а також обґрунтування присутності поля у певній сфері, чи підполя у полі, що вказує на їхні зв'язки з іншими полями чи підполями. Авторка намагалася описати кожне з 45 полів, а також підполів, які їх формують, але опис, природно, місцями був скорочений. Більше уваги науковець приділила тим, які потребують встановлення меж щодо інших полів чи підполів, а також тематичним категоріям, які рідко виділяються в інших класифікаційних схемах, обґрунтувавши їхнє виокремлення і показавши переваги такого рішення. Йдеться насамперед про дві сфери [...] дуже практичні і надзвичайно корисні для класифікації лексики сучасної польської мови: «Повсякденне життя людини» і «Людина й техніка». Для того, щоб цей поділ відповідав вимогам сучасної лексики, авторка також свідомо виділила тематичні поля та підполя, де функціонують терміни, пов'язані з сучасними технологіями, зокрема з комп'ютером та Інтернетом, а також вже більш загальноживані назви, пов'язані з бізнесом,

фінансами, банківською справою, діловими відносинами та іншими актуальними галузями: косметологія, екологія, політична діяльність. Як показують дослідження сучасних неологізмів, вони найбільше концентруються навколо таких сфер людської діяльності: наука і техніка, промисловість, політика, економіка [...]. У такій класифікації, однак, не може не бути підполів, що тяжіють до минулого, стосуються традицій, історії чи ремесел (Batko-Tokarz 2019: 302-303).

У подальшій частині своїх висновків учена підкреслила, що тематичний поділ лексики сучасної польської мови є дуже функційним і запропоновані нею поля потрібні спеціалізованим і досвідченим користувачам мови, наприклад, перекладачам, письменникам, публіцистам, авторам рекламних текстів, а також тим, хто вивчає польську мову, до яких науковиця зараховує учнів та іноземців. Б. Батко-Токаж бачить великі можливості, які тематична класифікація приносить у глоттодидактику або на різних етапах шкільного навчання, оскільки дає змогу суттєво розширити знання лексики (Batko-Tokarz 2019: 304-305).

5.6.4. Прийоми навчання лексики й лексичних структур

Метою вивчення лексики є постійне розширення словникового запасу учнів, які повинні уміти виражати інформацію, зазначену в тематичному каталозі, і виконувати комунікативні функції, передбачені для кожного з рівнів. Навчання лексики передбачає два аспекти: реалізовуватися в ширину – введення нової лексики, і в глибину – ознайомлення учнів із відтінками значень знайомих слів, їхню конотацією та синтаксично-семантичною сполучуваністю. Вчитель має полегшити учням розуміння нових лексичних одиниць і структур, а також забезпечити достатню кількість практичних вправ для їхнього використання в різних контекстах. Йому також потрібно звернути увагу на те, які нові слова варто включити до активного словника учня, а які мають збагатити його пасивний

запас. Під активним словником маються на увазі ті лексичні одиниці, якими учень вміє послуговуватися в процесі мовного продукування.

Засвоєння нових слів відбувається у два етапи. Перший – презентація значення слів, другий – закріплення та повторення нової лексики. До прийомів презентації відносимо:

- пояснення значення нових слів за допомогою схем, ілюстрацій, листівок, предметів тощо;
- пояснення значення нових слів за допомогою контекстуальних визначень – коротких історій, що ілюструють значення нового слова;
- пояснення значення нових слів за допомогою синонімів;
- пояснення значення слів за допомогою антонімів;
- використання словотвірних прийомів, наприклад, номіналізації, деривації, композиції;
- використання коротких визначень, ситуативних або взятих з тлумачного словника.

Учитель має заохочувати використання мовної здогадки, тобто реконструкції значення нового слова на основі контексту або лексичної структури. Варто рекомендувати двомовні або тлумачні словники.

Закріплення нової лексики відбувається через повторення. Вчитель має стимулювати учнів до регулярного вживання нових слів, якщо вони живуть у Польщі й мають можливість користуватися польською мовою щодня. Він також має дати нагоду учням повторювати лексику за допомогою тематичних, лексичних вправ та вправ на асоціації. Тематичні вправи містять такі завдання, як:

- віднесення слів до певної категорії за заданим критерієм;
- виокремлення зайвого слова;
- називання слів, які належать до певної категорії.

Лексичні вправи – це:

- заповнення пропусків, таблиць і схем;
- вибір правильної лексичної форми в поданому контексті;
- підбір відповідних словосполучень та фразеологізмів;
- складання речень із поданими словами;

5.6. Навчання польської лексики

- зіставлення поданих визначень зі словами;
 - впорядкування слів на основі заданого критерію;
 - подавання різних значень багатозначних слів;
 - пошук синонімів та антонімів до поданих слів;
 - знаходження і подавання головних, підрядних та синонімічних термінів слова;
 - розроблення «карт думок»;
 - побудова семантичних сіток;
 - складання асоціограм;
 - складання семантичних матриць;
 - перефразування речень або фрагментів тексту.
- Вправи на асоціації передбачають:
- називання слів, що асоціюються із поданими словами;
 - підготовка в групах списків слів, які можуть бути корисними для обговорення на задану тему;
 - стимулювання учнів до вільних або керованих асоціацій.

5.6.5. Підручники і збірники вправ із вивчення лексики

Підручників та навчальних матеріалів із вивчення лексики для нижчих рівнів (A1, A2, B1) більше, ніж для вищих. Матеріали для B2, C1, C2 – це насамперед різноманітні тексти або фразеологічні вправи, наприклад, «Człowiek i jego świat w tekstach» М. Кіти та А. Скуджикової (2002); «Co raz do głowy wejdzie, już z niej nie wyleci» А. Пенцінської (2006). Перелік підручників для кожного рівня можна знайти в праці «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2» (2016).

Завдання 34.

Зробіть порівняльний аналіз двох вибраних підручників щодо представлених у них концепцій вивчення лексики. Зіставте наявні в них форми активності, які сприяють розвитку лексичної компетентності.

5.6.6. Дидактичні словники в процесі навчання польської мови як іноземної

На особливу увагу заслуговують словники, які можуть дуже допомогти в опануванні лексики польської мови. Передусім варто згадати «*Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego*» Зофії Кужової (1999), призначений для осіб, які вивчають польську мову як іноземну. Це одномовний словник, зразок педагогічної лексикографії. Його мета – допомогти у вивченні польської мови й дати змогу учням засвоїти нову лексику та правила її вживання. Словник містить 5 000 словникових гасел, які в першій частині розташовані в алфавітному порядку. Натомість друга частина є новинкою, оскільки містить поняттєвий показник слів та їхніх значень, згрупованих у 17 тематичних полів: 1. природа і довкілля [...], 3. Тіло та його функції. Здоров'я і хвороба, 4. Людина й сім'я [...], 16. Почуття й емоції. Ще раз варто підкреслити поєднання принципів алфавітної та понятійної презентації матеріалу, що було новинкою в польських словниках для іноземців.

Ще одна праця, на яку варто звернути увагу, «*Słownik tematyczny języka polskiego*» Малгожати Кіти та Едварда Полянського (2002), призначений для вчителів, учнів, студентів та іноземців, тобто всіх, зацікавлених у розширенні своїх знань із лексики сучасної польської мови. Зібраний матеріал впорядковано за тематичними колами, заголовки яких подано одним словом, наприклад, *ludzie, osoba*, фразеологічним сполученням: *człowiek starej daty; w kwiecie wieku; pielesze domowe*. Деякі статті проілюстровані доречно підібраними афоризмами, сентенціями та реченнями, наприклад: *Życie to najbardziej zdumiewająca bajka* (Hans Christian Andersen).

Іншим важливим виданням є словник польської мови з картинками «*A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*» Анни Серетни (1993), який перевидавався кілька разів. В таблицях за допомогою ілюстрацій подано дефініції 2 000 лексичних одиниць, які належать до 32 семантичних полів. Наприкінці словника представлено алфавітний показник усіх гасел, перекладених англій-

ською, німецькою та французькою мовами. Як бачимо, ця праця поєднує в собі тематичний словник з алфавітним та багатомовним, що робить її особливо корисною на початковому етапі вивчення польської лексики (на рівнях A1 та A2).

Ще одним словником, на який варто звернути увагу, є «Podstawowy słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej» Халіни Згулкової (2008). Відома в галузі укладання польської лексики та словників для іноземців авторка зібрала у своїй праці 6175 гасел. Заголовки містять дефініції, граматичні відомості, коментарі щодо етимології, вимови, приклади вживання слова в реченнях, синоніми, а також лексеми, котрі мають подібну словотвірну структуру. Оскільки в словнику приділено увагу словотвору, про нього можна сказати, що це надзвичайно цінна наукова розвідка сучасної педагогічної лексикографії, призначена для рівнів A1 – B2.

Звісно, найкращим помічником у засвоєнні лексики сучасної польської мови для іноземців є вже згаданий «Wielki słownik języka polskiego PAN». Оскільки він доступний в інтернеті, ним може легко користуватися кожен охочий.

Завдання 35.

Ознайомтеся з концепцією обраного Вами дидактичного словника, що використовується для розвитку лексичної компетентності іноземців, які вивчають польську мову. Як Ви оцінюєте концепцію, прийняту автором / авторкою?

6. Розвиток мовних компетентностей та мовленнєвої діяльності



Завдання 36.

Яким мовним навичкам з аудіювання, читання, говоріння та письма Ви приділяли найбільшу увагу під час вивчення іноземних мов? Як до них ставилися вчителі? Поділіться своїм досвідом, проілюструвавши його конкретними прикладами.

6.1. Методика розвитку мовленнєвої діяльності

Щораз більш популярна концепція діяльнісного підходу трактує учнів як автономних користувачів мови з конкретними завданнями, котрі вони мають реалізовувати в певних сферах людської діяльності. Їхнє виконання вимагає поєднання комунікації та соціальної дії, що також відбувається в процесі вивчення та навчання мови, зокрема в контексті мовних занять.

Діяльнісно орієнтований процес вивчення мови поєднує сучасні конструктивістські педагогічні концепції з когнітивними теоріями, де кожен учень як активна одиниця будує та реструктурує свої знання та навички, надаючи їм відповідного особистого значення. Водночас він використовує власні стратегії навчання, які підтримують його індивідуальний стиль пізнання і підвищують автономію.

На відміну від комунікативної дидактики, яка розглядає розвиток окремих мовних навичок (аудіювання, читання, говоріння

та письма) як основну дидактичну мету, діяльнісна дидактика орієнтована на мовну діяльність, через яку й розвивається мовна компетентність, вбудована в широкий соціальний контекст, якому комунікативна дидактика не приділяла стільки уваги, очікуючи спорадичного розвитку цих мовних навичок (див. ESOKJ 2003 та CEFR-CV 2018).

Суть мовленнєвої діяльності полягає в можливості реалізації однієї з дій або декількох одночасно. Класифікація видів мовленнєвої діяльності ґрунтується на чотирьох контекстах реалізації комунікації: розуміння текстів, творення текстів, обмін інформацією, обробка наявних текстів. Їхнє взаємне співвідношення представлено в Таблиці 3.

Таблиця 3: Схема мовної діяльності відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (ESOKJ 2003: 61-84)

Розуміння текстів	Рецептивні дії
Творення текстів	Продуктивні дії
Обмін інформацією	Інтеракційні дії
Обробка наявних текстів	Медіаційні дії

Усі згадані види діяльності можуть бути реалізовані в усній та письмовій формах. У такий спосіб, діяльнісна дидактика доповнює чотири комунікативні мовні навички ще чотирма компонентами діяльнісно орієнтованого розвитку комунікативної мовної компетентності. Чотири з восьми отриманих напрямів мовної освіти інтегрують дві мовні навички, які традиційно розглядаються в рамках комунікативного підходу (див. Таблицю 4).

6.1. Методика розвитку мовленнєвої діяльності

Таблиця 4: Мовленнєва діяльність та мовні навички. Термінологічні рішення діяльнісного та комунікативного підходів відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ESOKJ 2003: 61-84)

Усне сприймання	Розуміння на слух (аудіювання)
Сприймання письмових текстів	Розуміння письмових текстів (читання)
Усне продукування	Говоріння
Писемне продукування	Письмо
Усна інтеракція	Розуміння на слух (аудіювання) та говоріння
Писемна інтеракція	Розуміння письмових текстів (читання) та письмо
Усна медіація	Розуміння (аудіювання) і говоріння
Писемна медіація	Розуміння (аудіювання) і письмо

У контексті усного сприймання Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та діяльнісний підхід додатково виокремлюють аудіовізуальне сприймання, що поєднує одночасне сприймання акустичних і візуальних даних (у документі – шкала індикаторів «Перегляд телепередач і фільмів»), що безпосередньо реалізується у виборі різних стратегій, які полегшують розуміння змісту.

Зіставлення всіх видів мовленнєвої діяльності та супутніх прийомів, необхідних для їхньої реалізації, запропоновані Івоюною Яновською, представлено в Таблиці 5.

Перша версія Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, опублікована у 2001 р., містила переліки індикаторів для всіх видів мовленнєвої діяльності, окрім медіацій. Вони були додані до нової, доповненої версії документа у 2018 р.

Завдання 37.

Чим поняття мовних навичок у комунікативному підході відрізняється від поняття мовленнєвої діяльності в діяльнісному підході? Вкажіть їхні спільні та відмінні риси.

Таблиця 5: Комунікаційна мовленнєва діяльність і прийоми за І. Яновською (Janowska 2011: 106)

Мовленнєва діяльність					
Сприймання		Інтеракція		Продуктування	
Усне (аудіювання)	Письмових текстів (читання)	Усна	Писемна	Усне (говоріння)	Писемне (письмо)
	Розуміння на слух: загальний опис умінь	Усна інтеракція: загальний опис умінь	Писемна інтеракція: загальний опис умінь	Усне висловлювання: загальний опис умінь	Письмове висловлювання: загальний опис умінь
Розуміння розмови носіїв мови	Читання та розуміння кореспонденції	Розуміння мовця – носія мови	Листування	Монологічне мовлення : опис досвіду і пережиттів	Творче письмо
	Читання для орієнтування	Розмова	Нотатки, повідомлення, бланки	Монологічне мовлення: вираження власної позиції	Написання звітів, есе, творів
Слухання як глядач/слухач	Читання і розуміння інформації та аргументації	Неформальна дискусія (з друзями)		Публічні виступи	
	Слухання повідомлень та інструкцій	Читання та розуміння інструкцій	Розмова з конкретною метою	Звернення до аудиторії	

6.1. Методика розвитку мовленнєвої діяльності

Мовленнєва діяльність				
Сприймання		Інтеракція		Медіація
		Обмін інформацією		
	Проведення інтерв'ю та опитування			
	Робота з текстом. Нотатки (під час лекції, семінарів). Обробка тексту			

На наступних сторінках цього розділу ми розглянемо певні види мовленнєвої діяльності та покажемо, як психолінгвістично зумовленим є їхній розвиток і чому їх варто використовувати на заняттях із польської мови як іноземної та другої мови. Важливо пам'ятати, що вони являють собою зріз реальних комунікативних контекстів.

Тільки дидактичне використання всіх видів діяльності забезпечує цілісний мовний розвиток, що є метою більшості мовних курсів і занять.

Розвиток індивідуальних навичок, котрі сприяють мовленнєвій діяльності, має набувати тренувального характеру з поступово зростаючими вимогами, що призводить до своєрідної адаптації та підвищення їхнього рівня. Належним чином керований процес тренування мовних навичок у площині мовленнєвої діяльності має поєднуватися з рефлексивним впровадженням прийомів навчання, які забезпечують індивідуальний мовний розвиток та його самоусвідомлення учнями.

6.2. Рецептивна мовленнєва діяльність

Рецептивна мовленнєва діяльність – це усне, аудіовізуальне та письмове сприймання, які зазвичай охоплюють матеріал введення (input), тобто новий мовний зміст, представлений у текстах.

6.2.1. Усна рецепція (аудіювання і аудіовізуальне сприймання)

Завдання 38.

Розкажіть про свій досвід навчання розуміння текстів зі слуху. Наведіть конкретні приклади з Вашої біографії, коли Ви вивчали іноземну мову.

Усна рецептивна діяльність – здатність розуміти дискурс у контексті усних текстів: розмови, інтерв'ю, радіопередачі, подкасти,

пісні, оголошення в різних громадських установах, фільми, реклама, телепередачі, музичні кліпи, інтернет-кліпи тощо, які поєднують усну та візуальну комунікацію. У разі аудіювання з опорою на зображенні (аудіовізуальне сприймання) візуальний компонент значно полегшує рецепцію. Важливо пам'ятати, що під час комунікації з іншими людьми в реальному житті нашому розумінню сприятиме також спостереження за співрозмовником (мовою його тіла).

У процесі навчання мови записи усного мовлення зазвичай є введенням (input). Це пов'язано з тим, що мовний матеріал, який вони містять, стає основою для презентації та передавання нових комунікативних контекстів, лексики, відомостей із граматики, фонології, орфографії, які потім підлягають відповідній дидактичній реалізації під час занять.

6.2.1.1. Етапи процесу усного сприймання

Останнім часом проводиться дедалі більше нейролінгвістичних досліджень із метою аналізу нейронних процесів, що лежать в основі розуміння мови. Зазвичай для цього використовують медичні методи ЕЕГ (електроенцефалографія) та ПЕТ (позитронно-емісійна томографія). Вони дають нам приблизне уявлення про розумові процеси, які відбуваються під час сприймання мови на слух у мовленнєвих центрах нашого мозку, насамперед у центрі Брока та області Верніке. Завдяки отриманій інформації можна краще запланувати види діяльності, які сприятимуть процесу сприймання усного мовлення та допоможуть уникнути можливих перевантажень під час розвитку навичок сприймання на слух. Послідовність розумових процесів, що відбуваються під час обробки мови, описана Френком Хабом (2012), представлена в Таблиці 6.

Таблиця 6: Психічні процеси, що відбуваються під час усного сприймання (Наф та ін. 2012: 74).

Процес	Перебіг
Акустичний аналіз вхідних звуків мови: ці сигнали сприймаються слухачем як сигнали мови.	Цей процес починається в момент, коли мовні сигнали досягають внутрішнього вуха (приблизно через 100 мілісекунд). У цей момент тип тексту вже встановлений (наприклад, сварка або новина).
Фонологічний аналіз звукового континууму.	Фонеми, склади, слова або фрагменти сприймаються у звуковому континуумі.
Лексико-синтаксично-семантичні інтеграційні процеси на рівні речення.	Значення речення конструюється. Це вимагає знання синтаксичної структури мови, а також лексичних і відповідних знань про світ, пов'язаних із темою, про яку йдеться.
Розпізнавання загального змісту повідомлення/тексту.	Речення зводяться до рівня смислових тверджень, за допомогою яких конструюється виклад тексту.

Згідно з концепцією ментальних компонентів усного сприймання Френка Хаба, розуміння на слух – це процес, що являє собою дуже складну взаємодію між слуховим (сприймання звукових хвиль), фонологічним (фонетичне представлення слова в ментальному лексиконі), граматичним і синтаксичним (наприклад, знання будови речень як декларативне знання) і семантичним (значення, залежне від контексту) компонентами. У разі сприймання, котре супроводжується зображенням (кіно, відео, DVD), невербальні елементи (міміка, жести, мова тіла співрозмовників) стають важливими джерелами додаткової інформації.

6.2.1.2. Тексти для усного сприймання

Подібно до природних комунікативних ситуацій усне сприймання як частина процесу вивчення мови зазвичай повпід час комунікації язане з усною мовою, яка докорінно відрізняється від писемної насамперед на синтаксичному та семантичному рівнях. Фундаментальні відмінності між ними ілюструє порівняння Адріаною Прізель-Канею особливостей згаданих різновидів польської мови (див. Таблицю 7).

Таблиця 7: Зіставлення особливостей усного та писемного різновидів польської мови (Prizel-Kania 2013: 103)

Особливості усного різновиду мови	Особливості писемного різновиду мови
• спонтанність мовлення; • варіативність ролей відправника та отримувача; • домінування діалогічних форм; • наявність розмовних висловів; • високий рівень насиченості тексту надлишковими висловами: повтори, синоніми, риторичні запитання, фрази, скеровані до співрозмовника, мовні кліше, трансформації речень, вигуки на кшталт: <i>muszę powiedzieć, właśnie, tak że, prawdę mówiąc, czy ja wiem, po prostu, naprawdę, zaraz, jak to było</i> та ін., самокорекції, слова у функції «заповнювачів мовчання»; • наявність операторів контакту, тобто структур, що відповідають за ініціювання (структури привітання, звертання), підтримання (<i>rozumie pan/pani; wiesz; widzisz?; prawda?; no nie?; i co ty na to?; proszę sobie wyobrazić; słuchaj</i> тощо) та закінчення контакту (структури прощання), які систематично вживає відправник;	• організація тексту; • домінування монологічних форм; • граматична правильність; • продумана композиція; • ретельно підібрана лексика; • домінування складнопідрядних речень, з'єднаних різними сполучними словами; • частіше використання пасивних конструкцій та дієприкметників чи дієприслівників.

Особливості усного різновиду мови	Особливості писемного різновиду мови
• поява вербальної та асемантичної мовної поведінки, що сигналізує про активне сприймання та обробку повідомлення одержувачем, наприклад: <i>właśnie, to prawda, no, wiem, rozumiem, tak, nie, mhm, a-ha</i> тощо; • порушення синтаксичної та логіко-семантичної структури; • еліптичність (низький рівень структурування); • широке використання складносурядних та називних речень; • низький ступінь диференціації показників зв'язку в складних реченнях; • часте використання знаків оклику та окличних словосполучень, неозначених <i>gdzieś, kiedyś, jakiś</i> та вказівних займенників.	

А. Прізель-Каня звертає увагу на те, що усний характер або літературність текстів не зводиться лише до способу їхньої реалізації. Адже в деяких випадках усні висловлювання відповідають критеріям писемного мовлення з погляду використаних у них форм, лексики та граматико-синтаксичних структур. Це, наприклад, презентації, виступи на конференціях, публічні виступи, промови, радіопрограми, інтерв'ю та тости. Водночас деякі письмові тексти (онлайн-форуми, блоги, соціальні мережі, текстові повідомлення) зазвичай оперують структурами й лексикою, характерними для усного різновиду мови (Prizel-Kania 2013: 104).

Записані тексти мають бути автентичними матеріалами, що представляють різні типи текстів. Д. Нунан вирізняє два основні типи текстів для усного сприймання: монолог і діалог, які поділяє на більш конкретні категорії, представлені в Таблиці 8.

6.2. Рецептивна мовленнєва діяльність

Таблиця 8: Класифікація текстів для усного сприймання за Д. Нунан (Nunan 1995)

Тексти для усного сприймання			
монологи		діалоги	
Плановані (наприклад, лекції, новини)	Спонтанні (наприклад, ситуативні оповідання)	Реферативні (ін- терперсональні)	Перформативні (транзакційні)

З огляду на складність і насиченість інформацією різні типи текстів для сприймання на слух вимагають специфічної організації освітньої діяльності, орієнтованої на певні види аудіювання.

Завдання 39.

Прочитайте транскрипції двох вибраних текстів для усного сприймання з підручників для навчання польської мови як іноземної. Прокласифікуйте їх відповідно до класифікації Д. Нунан. Як Ви оцінюєте їхню автентичність?

6.2.1.3. Ефективність усного сприймання

Усне сприймання – активний і конструктивний процес, що вимагає цілої низки навичок, які мають розвиватися на заняттях з іноземної мови. Поглиблюючи навички рецепції усного мовлення, варто пам'ятати про регулярні та повторювані форми діяльності, які сприятимуть розвитку прийомів усного сприймання. Як і у разі з читанням, його навчання також вимагає розвитку антиципації щодо прослуханих повідомлень, тобто активізації знань учнів про озвучені в записаних текстах теми. Саме активізація і є метою вправ, що реалізуються перед прослуховуванням аудіоматеріалу.

На ефективність усного сприймання впливає цілий низка чинників, які дуже чітко ілюструє модель Анни Серетни та Еви Ліпінської (2005).

Схема 3. Чинники, котрі впливають на ефективність усного сприймання (Seretny, Lipińska 2005: 139)



Завдання 40.

Ознайомтеся з моделлю чинників, що впливають на ефективність усного сприймання, запропонованою Анною Серетни та Евою Ліпінською. Прокоментуйте її, посилаючись на власний досвід вивчення іноземних мов.

Усі згадані в моделі чинники стають предметом дидактичної діяльності на заняттях із польської мови як іноземної. Це своєрідний тренінг усного сприймання, що реалізується через відповідно підібрані види вправ на занятті. Категорія перешкод, до якої А. Серетни і Е. Ліпінська відносять, наприклад, шум, що супроводжує повідомлення, невідповідний спосіб передавання інформації мовцем (зовнішні чинники), погане знання теми і, як наслідок, брак ціка-

6.2. Рецептивна мовленнєва діяльність

вості до неї, також може бути предметом дидактичної активності. Учні мають усвідомлювати той факт, що такі перешкоди супроводжують їх у повсякденному спілкуванні рідною мовою. Уміння передбачати або здогадуватися в таких ситуаціях може допомогти активно брати участь у комунікативному процесі. Їхній розвиток та усвідомлення значення в рецептивній діяльності має бути однією із цілей діяльнісних мовних занять.

6.2.1.4. Модель навчання усного сприймання Адріани Прізель-Кані

Ефективне навчання усного сприймання вимагає від учителів знання елементів, необхідних для розвитку умінь сприймати іншомовні тексти. На думку Гері Бака, ефективне усне сприймання складається з двох видів компетентностей: мовної та стратегічної (див. Таблицю 9).

Схема 4: Модель навчання усного сприймання (Prizel-Kania 2013: 97)



Таблиця 9: Усне сприймання – описова модель мовної компетентності Гері Бака (Buck 2001: 104, за Prizel-Kania 2013: 95-96)

МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – це мовні знання, необхідні для функціонування в ролі адресата усних текстів. Мовна компетентність складається з процедурних знань, використання яких є повністю автоматичним, і декларативних, що активізуються більш-менш свідомо. Компонентами мовної компетентності є:
ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, тобто знання граматики та лексики, які дають змогу дослівно розуміти короткі фрагменти мовлення. Граматична компетентність також охоплює фонологічну компетентність, здатність розрізняти наголос, інтонацію, знання лексики, синтаксису та конструкцій, характерних для усного варіанту мови. Дискурсивна компетентність, тобто здатність розуміти довші частини монологічного та інтеракційного мовлення. Дискурсивна компетентність передбачає знання принципів побудови та організації усного тексту. Прагматичні знання, тобто здатність розрізняти прагматичну функцію та іллокутивну силу висловлювання, а також інтерпретувати наміри відправника, наприклад, чи є метою висловлювання переказування певної інформації, вплив на одержувача, вираження емоцій. Прагматичні знання також називають функційними. Соціолінгвістичні знання, тобто вміння інтерпретувати те чи інше висловлювання відповідно до ситуативного контексту та соціокультурного фону. Соціолінгвістичні знання – це знання мовних форм, характерних для певних соціальних груп, і правил їх використання в конкретних комунікативних ситуаціях. Соціолінгвістичні знання включають також знання різновидів і реєстрів стандартної мови: діалектів, говірок, сленгу, а також правил, що регулюють мовне спілкування з різним ступенем офіційності.
СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – це здатність застосовувати лінгвістичні знання під час мовної діяльності. Стратегічна компетентність складається з когнітивних і метакогнітивних стратегій.
1. Когнітивні стратегії – це розумові дії, які беруть участь у процесі сприймання та організації почутого мовного матеріалу. Завдання когнітивних стратегій включають: • обробку мовного матеріалу та екстралінгвістичних сигналів; • збереження почутої інформації в короточасній пам'яті; • добір інформації, що передбачає перенесення важливої інформації до довготривалої пам'яті та видалення інформації, неістотної з комунікативного погляду.

МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – це мовні знання, необхідні для функціонування в ролі адресата усних текстів. Мовна компетентність складається з процедурних знань, використання яких є повністю автоматичним, і декларативних, що активізуються більш-менш свідомо.

Компонентами мовної компетентності є:

2. Метакогнітивні стратегії – це дії, що здійснюються свідомо чи несвідомо, які відповідають за активізацію діяльності когнітивного характеру у процесі мовної діяльності. Метакогнітивні стратегії відповідають за:

- оцінювання комунікативної ситуації та умов, за яких здійснюється взаємодія, оцінювання власних мовних навичок; активізацію необхідних мовних знань, оцінювання можливих обмежень комунікативної ситуації перед початком мовної діяльності;
- контроль поточної комунікативної діяльності;
- оцінювання ефективності власних комунікативних навичок після закінчення діяльності;
- тестування своїх мовних навичок із метою виявлення сильних і слабких сторін.

Розвиток навичок усного сприймання вимагає систематичного тренування всіх компонентів мовної та стратегічної компетентності. З огляду на це на ґрунті полоністичної глоттодидактики А. Прізель-Каня підготувала авторську модель навчання усного сприймання (див. Схему 4).

Завдання 41.

Ознайомтеся з моделлю навчання усного сприймання Адріани Прізель-Каня. Прокоментуйте її, посилаючись на свій перший досвід навчання польської мови як іноземної.

Модель А. Прізель-Кані передбачає, що мовним елементам навчають паралельно з розвитком стратегічної компетентності через формування часткових навичок з усного сприймання. На думку авторки моделі, для посилення його ефективності необхідно впроваджувати вправи, спрямовані на розвиток рецепції текстів, починаючи від слухового сприймання до інтерпретаційної діяльності із залученням вищих когнітивних процесів (Prizel-Kania 2013: 97).

6.2.1.5. Методика розвитку навичок усного сприймання

Методична реалізація навчання усного сприймання складається із чотирьох дидактичних фаз (див. Таблицю 10).

Таблиця 10: Дидактичні фази навчання усного сприймання

Фаза 1	Підготовча фаза: активізація загальних знань з теми, стимулювання антиципації, формування гіпотез щодо змісту відео, мотивація та зосередження уваги.
Фаза 2	Фаза активного слухання: фокусування уваги, визначення найважливішої інформації, розрізнення ключової та другорядної інформації, добір інформації, нотування.
Фаза 3	Фаза перекладу та формування фонологічної чутливості: перевірка розуміння змісту, перевірка виконання завдань на розуміння на слух, аналіз звукового шару, тренування слухового сприймання, аналіз особливостей розмовної мови, аналіз стилю мови.
Фаза 4	Фаза оцінювання: оцінювання виконання завдання, виявлення труднощів, оцінювання слухності початкових гіпотез, оцінювання ефективності використаних стратегій.

З навичками сприймання усного та писемного мовлення пов'язані такі типи й стратегії розуміння текстів:

- глобальне розуміння (загальне розуміння тексту),
- вибіркве розуміння (розуміння певної інформації),
- детальне розуміння (детальне розуміння всієї інформації) (ESOKI 2003: 68).

Наміри слухання або читання дуже тісно пов'язані з типами текстів, наприклад: коли учень читає розповідь про подорож свого друга, його цікавлять основні події (глобальне розуміння). Коли він слухає рекламу під час відвідування супермаркету – зосереджує увагу лише на конкретній інформації, наприклад, на цінах на рекламовані продукти (вибіркве розуміння). Маючи справу з інструкцією з експлуатації, наприклад, електронного пристрою, важливо зрозуміти весь текст повністю (детальне розуміння).

Є ціла низка типологій прийомів роботи й завдань для розвитку навичок сприймання на слух. До них відносять завдання, які виконують до, під час та після прослуховування тексту.

Завдання, які **потрібно виконати перед прослуховуванням тексту**, покликані підготувати учня до прослуховування запису, ознайомлюючи з порушеною в тексті тематикою та активізуючи його. Подаємо приклади прийомів, які можна використовувати перед прослуховуванням тексту:

- формулювання асоціацій на задану тему (асоціатограма, ілюстрація, графік);
- висування припущень щодо тексту на основі ілюстрацій або уривків з тексту;
- формулювання запитань до тексту (наприклад, на основі заголовка).

Під час першого прослуховування тексту завдання учнів полягає в глобальному розумінні тексту, натомість лише під час другого прослуховування метою має бути засвоєння детальної інформації.

Завдання, що **супроводжують прослуховування тексту**, здебільшого стосуються вибіркового та детального розуміння. Оскільки учень зосереджений на тому, щоби постійно слідувати за текстом, у нього залишається обмаль часу на виконання цього завдання. До прийомів, що супроводжують прослуховування тексту, належать:

- зазначення інформації, яка відповідає або не відповідає тексту (правда/неправда, так/ні);
- ідентифікація людей, місця та ситуації (ситуативний контекст);
- складання розповіді за малюнком;
- укладання речення відповідно до прослуханої інформації;
- подання правильної відповіді на запитання;
- визначення правильної послідовності подій;
- виправлення послідовності подій;
- заповнення таблиці;
- заповнення пропусків у паралельному тексті;
- нотування.

Завдання, передбачені для виконання після прослуховування тексту, найчастіше стосуються відповідей на запитання до тексту або стислого викладу прослуханого матеріалу.

До прийомів, які здебільшого використовуються на цьому етапі роботи на занятті, відносять:

- відповіді на запитання;
- опис ситуації;
- переказ прослуханого тексту;
- висловлення власної думки щодо прослуханого тексту (в письмовій або усній формі);
- виконання ролей персонажів прослуханого тексту;
- переказ зміст тексту з позиції іншого персонажа;
- Пропонування можливого завершення прослуханого тексту.

Докладний огляд вправ, які можна виконувати до, під час та після прослуховування тексту (текстів), представлено як банк завдань (див. Таблицю 11).

Таблиця 11: Сприймання на слух – банк завдань

Завдання перед прослуховуванням запису
• використання релаксаційних вправ; • повторення важливих та очікуваних для розуміння тексту мовних і комунікативних засобів (лексики, речень, фрагментів); • написання назви тексту на дошці, збір асоціацій і здогадок щодо його змісту (антиципація); • фонових шумів із запису, які є важливими підказками для розшифрування місця дії; • презентація малюнка/фотографії, що описує комунікативний контекст запису та персонажів, які в ньому з'являються; • обговорення типів характерів персонажів, котрі функціонують у записі; • надання учителем інформації про ситуативний контекст записаної сцени (усно або за допомогою тексту для читання); • формулювання конкретного завдання, що розкриває мету прослуховування аудіоматеріалу (питання, котрі стосуються глобального розуміння перед першим прослуховуванням тексту, питання, що стосуються конкретного розуміння перед другим прослуховуванням матеріалу); • ознайомлення з питаннями, відповіді на які потребують дворазового прослуховування аудіоматеріалу;

6.2. Рецептивна мовленнєва діяльність

• формулювання учнями запитань до тексту з покликанням на зміст або інформацію про ситуативний контекст записаної сцени.
Завдання під час прослуховування запису
• розташування малюнків у хронологічному порядку, який визначає зміст запису; • позначення відповідних елементів на схемі, малюнку; • накреслення/позначення на мапі міста, установи маршруту руху; • розв'язання завдання на кшталт multiple-choice; • note-taking: учні занотовують окремі дані або ключові слова; • повторення певних фраз і слів вголос у групі (особливо рекомендується під час роботи з дітьми).
Завдання після прослуховування запису
• знаходження помилок у друкованому тексті, на малюнку, пов'язаних з записом, виправлення їх; • виконання завдань на кшталт multiple-choice; • виконання завдань на встановлення правди/неправди; • з'єднання відокремлених частин (половин) речень разом (matching); • відповіді на питання, які ставляться перед прослуховуванням запису; • порівняння інформації, отриманої з тексту, з інформацією, що міститься в письмовому тексті (наприклад, новини на радіо з газетною статтею); • подальше переказування добутої інформації в усній або письмовій формі; • підготовка та складання переказу прослуханого матеріалу (summary writing) або пошук найбільш прийнятного переказу з декількох запропонованих версій; • обговорення почутої інформації, співвіднесення її (також у письмовій формі) з власним досвідом (виконується на вищих рівнях володіння мовою).

У контексті конкретного заняття більшість текстів для усного сприймання зазвичай є інтегральною частиною підручника, що використовується на заняттях, але вони можуть бути підготовлені вчителем. Варто пам'ятати, що на ставлення учнів до таких текстів дуже впливає наскільки цікавою і автентичною є запропонована комунікативна ситуація. На жаль, багато авторів підручників із польської мови як іноземної створюють штучні за звучанням тексти, надмірно акцентуючи граматичний та лексичний складник, ігноруючи реальні аспекти комунікації. Такі тексти не захоплюють учнів, вони слухають їх без особливої зацікавленості.

Виконуючи вправи з усного сприймання, варто звернутися до методичних рекомендацій Адріани Прізель-Каня, які є результатом її дослідницького проекту, присвяченого розвитку навичок розуміння на слух польської мови як іноземної (Prizel-Kania 2013: 93-94):

1. Учні всіх рівнів мають труднощі з розумінням текстів, виголошених у природному, досить швидкому темпі. Щоби підготувати учнів до виконання цього завдання, потрібно із самих початків послідовно використовувати записи текстів, які вимовляються природно й мають характерні риси усного різновиду польської мови.
2. Перцептивні навички учнів необхідно розвивати, вводючи вправи для формування фонологічної чутливості на рівні фонем, слова, речення та тексту.
3. Під час занять підготуйте учнів до прослуховування тексту, представивши або пригадавши ключові слова та ідіоматичні вислови за допомогою лексичних вправ та стратегій формулювання висновків.
4. Відбираючи матеріали для усного сприймання, переконайтеся, що їхній зміст цікавий для учнів і мотивує до активного слухання. Зміст записів має відповідати зацікавленням учнів та стимулювати їхню допитливість.
5. Мотиваційні функції також виконує реалістичне завдання та спосіб, у який вчитель представляє текст. Окреслення автентичної мети розуміння на слух посилює концентрацію уваги, спонукаючи учнів слухати далі й не займатися іншими справами. Структура завдання має полегшити учням запам'ятовування та систематизацію найважливішої інформації.
6. Розуміння відповідної інформації на слух треба розвивати на кожному рівні тексту: на рівні слова, речення, абзацу та цілого висловлювання, тобто йдеться про детальне, вибіркове та глобальне розуміння. Необхідно інтерпретувати весь мовний матеріал у комунікативному контексті, тобто визначати прагматичну функцію тексту.

7. Основним у навчанні усного сприймання є розвиток та активізація дій, що покращують розуміння, тобто формування ефективних стратегій (часткових умінь) за допомогою прийомів роботи з текстом.
8. Треба заохочувати мотивацію під час слухання. За допомогою цього прийому учні мають самостійно відбирати інформацію.
9. Вчителі мають стимулювати учнів розвивати свої навички розуміння на слух, вказуючи на відповідні навчальні матеріали, джерела, наприклад, конкретні теле- чи радіопрограми, веб-сайти та інші навчальні можливості.

Одним із найважливіших висновків проведеного аналізу є постулат про необхідність формування метакогнітивної обізнаності учнів з:

- оцінювання власних умінь та виявлення труднощів у сприйманні конкретних текстів;
- умінь застосовувати ефективні стратегічні дії;
- можливостей розвивати мовні навички.

Завдання 42.

Підготуйте короткий фрагмент заняття, на якому розвиваються вміння учнів з усного сприймання для рівня A1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Для цього використовуйте транскрипції текстів для аудіювання з обраних Вами підручників. Врахуйте етапи підготовки до усного сприймання та після нього.

6.2.1.6. Методичні засади розвитку умінь усного та аудіовізуального сприймання

Методична процедура розвитку навичок усного сприймання складається з восьми основних кроків, які виконують до, під час і після прослуховування тексту/перегляду відео. Це такі кроки, як:

1. Концентрація уваги учнів.
2. Активізація попередньо набутих знань із теми, що розглядається в тексті, лінгвістичних знань, які полегшують розуміння тексту (повторення необхідних слів і структур).
3. Введення за необхідності нового мовного матеріалу в «мінімальному» обсязі, що полегшує розуміння тексту.
4. Ознайомлення учнів зі змістом та перебігом виконання завдань, що тренують навички усного сприймання.
5. Прослуховування тексту/перегляд аудіовізуального матеріалу та виконання завдань.
6. Перевірка загального розуміння.
7. Перевірка вибіркового та детального розуміння.
8. Виконання вправ як перехід від усного сприймання до продуктивної, інтеракційної та медіаційної діяльності.

Завдання 43.

Зважаючи на програмні положення, подані в Додатку №2, підготуйте короткий фрагмент заняття для рівня B2, зокрема й повний аудіовізуальний тренінг.

6.2.2. *Сприймання письмових текстів*

Завдання 44.

Розкажіть про свій досвід розуміння письмових текстів. Як ці уміння реалізовувалися, коли Ви вивчали іноземну мову?

Даючи визначення сприйманню письмових текстів у контексті мовної освіти, ми маємо на увазі вміння з розумінням читати письмові висловлювання – оповідання, газетні статті, листи, електронні листи, рекламу, рецепти, оголошення та смс, повідомлення, надіслані за допомогою месенджерів.

Подібно до текстів для навчання усного сприймання, тексти для читання зазвичай розглядаються як новий мовний input, який стає відправним моментом для введення нових комунікативних структур, лексики, граматики та орфографії.

Письмові тексти є носіями конкретної інформації, що сприяє розвитку загальних знань про світ. Їхній пізнавальний потенціал часто мотивує до вивчення мови. Готовність прочитати текст до кінця зазвичай ототожнюється зі щирим прийняттям виклику та бажанням виконати всі вправи, мовні та комунікативні завдання.

6.2.2.1. Етапи процесу читання з розумінням

У контексті спостереження за процесом читання сучасні нейролінгвісти пропонують проводити офтальмографічні дослідження, використовуючи окулографи та відстежуючи рухи очей. Знання часу та напрямків сканування оком певної ділянки, тобто інформація про зміну положення очей, дає змогу розпізнавати зорову активність людини. Останнім часом дедалі більше нейролінгвістичних досліджень проводять для усвідомлення нейронних процесів, що лежать в основі розуміння мови. Окулографи реєструють два типи інформації: фіксації, тобто точки, на яких фіксується погляд суб'єкта, і саккади, тобто рухи очей між точками фіксації. Результати подаються як звіти, які зазвичай включають карти фіксацій і теплові карти, що показують концентрацію уваги на певних елементах тексту.

Добре відомо, що погляд людини рухається вздовж рядка тексту не рівномірно, а стрибками, так званими саккадами. Тому читання тексту не є безперервним скануванням літер, а має стрибкоподібний характер від однієї точки до іншої. Для так званих кваліфікованих читачів ці стрибки досить великі (охоплюють ділянку до 31 літери). Менш досвідчені читачі демонструють нижчі показники. Коли око фокусує свою увагу на одній точці, воно відпочиває 150-500 мілісекунд, перш ніж перейти до наступної (Наß та ін. 2012: 84).

Проте під час відпочинку наш мозок працює на повну потужність, оскільки він має розвивати і зберігати значення прочитаних частин тексту й у разі негативного результату (нерозуміння) змусити очі повернутися назад, виконуючи рефіксацію. Водночас мозок підказує читачеві, чим може закінчитися розпочате речення (антиципація), бажаючи позбавити його від необхідності дочитувати речення до кінця, водночас може стимулювати читача зробити хибне припущення про завершення речення. Якщо це очікування не відповідає фактичному змісту речення, унаслідок виникає ситуація, у якій у нас складається враження, що ми прочитали щось, чого немає в тексті (зазвичай ми читаємо те, що очікували). Наведена вище ситуація пояснює ситуацію, як дві людини, які прочитали один і той самий текст, можуть мати абсолютно різні відомості (Наß та ін. 2012: 84). Ця інформація є дуже важливою для дидактичного процесу розвитку умінь розуміння прочитаного. Спираючись на неї, Хаб подає детальний перелік розумових процесів, які відбуваються під час опрацювання тексту (див. Таблицю 12).

Таблиця 12: Зіставлення розумових процесів, що відбуваються під час розуміння прочитаного (Наß та ін. 2012: 84-85)

- опрацювання значення слів (декодування через текстовий контекст, похідні слова, словотвір, схожість з іншими мовами), речень (сегментування «шматків», пошук дієслова як основи для аналізу всього речення) та всього послання тексту (наприклад, авторський задум);
- реактивація мовних і мериторичних знань читача;
- з'ясування багатозначності/неоднозначності слів (що означає слово в конкретному контексті?);
- інтеграція окремих висловлювань у контекст однієї головної смислової структури;
- формування анафоричних (заперечувальних) і катафоричних (припускаючих) зв'язків;
- активізація знань про відомі текстові структури (тип і вид тексту, наприклад, лист читача до редакції);
- підвищення або зниження мотивації до читання;
- збереження незрозумілих елементів із покликанням на вже прочитані уривки (відновлювальні стратегії / fix-up strategies);

- рішення пропустити уривок, який здається неважливим (семантичне мапування/semantic mapping);
- активізація різних рівнів розуміння (читання між рядками, читання поза рядками);
- залучення раніше набутих знань (Що я вже знаю про цю тему?);
- доповнення інформацією, яка не згадується явно (припущення);
- інтерпретація графічних елементів структури тексту (зміна шрифту, виділення жирним шрифтом тощо);
- порівняння (індивідуального) розуміння тексту зі сформульованим завданням на розуміння;
- висловлення оцінювальних суджень про автора тексту та якість тексту.

За допомогою так званих висхідних процесів (bottom-up) у процесі читання відбувається розшифровка та ідентифікація окремих букв, слів, словосполучень і речень. Паралельно проходять процеси «зверху вниз» (top-down), які сприяють прогнозуванню та виведенню сенсу прочитаного, дають змогу висувати гіпотези щодо подальшого розвитку змісту тексту, досягнути смислові зв'язки, спираючись на раніше набуті прагматичні знання (знання типів текстів, закономірностей та функційного навантаження різних типів текстів) та мериторичні (фактичні знання, знання про світ) (Bade та ін. 2009: 195).

6.2.2.2. *Стилі читання та читацькі наміри*

Як зазначає П. Баде, у разі читання текстів із розумінням є тісний зв'язок між читацьким наміром і способом читання, який зазвичай називають стилем читання. Деякі стилі читання активують процеси «зверху вниз», натомість інші – «знизу вгору» (Bade та ін. 2009: 195). Урсула Венс виокремлює шість стилів читання (див. Таблицю 13).

Таблиця 13: Стилі / прийоми читання за У. Венс (Vences 2004: 7)

Стиль читання	Характеристика
Глобальне читання	Текст читається поверхнево, особлива увага приділяється заголовкам, підкресленням, малюнкам тощо, щоб набути базового розуміння тексту. За такого типу читання тексту переважають процеси антиципації (передбачення) та підсумовування (інференція), тобто на основі певної ключової інформації робиться висновок про зміст і функцію тексту.
Вибіркове читання	Читання тексту відбувається способом пошуку і знаходження в ньому певних знаків, слів, назв, цифр або іншої конкретної інформації. Це ідентифікаційне читання, коли розшифровується лише певна інформація. У такий спосіб корисно читати фактографічні тексти, які входять до ширшого тематичного контексту.
Детальне читання	Текст читається слово за словом, і вся отримана інформація обробляється. Акт читання фокусується на так званих висхідних процесах. Детальне читання характерне для інструкцій, рецептів або інших текстів, де важливо розуміти кожне слово.
Аналітичне читання	У цій формі читання відбувається інтенсивний аналіз тексту з подальшою інтерпретацією та оцінюванням. Читання, орієнтоване на мову, переплітається з читанням, орієнтованим на зміст і його значення. Зазвичай у такий спосіб на заняттях з іноземної мови читають художні тексти.
Цілісне читання	Це приємна форма читання, у якій домінує орієнтація на зміст і сенсорне (чуттєве) сприймання, а оцінювання тексту є вторинним. Цей стиль читання рекомендується у викладанні іноземної мови для опрацювання дитячої та підліткової літератури.
Творче читання	Текст, що читається, слугує активізації власного досвіду та раніше набутих тематичних знань. Цей метод читання спрямований на активну та афективну конфронтацію з текстом і вимагає творчої реакції на нього (наприклад, творчого письма). Він передусім використовує низхідні процеси передбачення та висновків. Такий стиль роботи сприяє рецепції літературних текстів.

Завдання 45.

Посилаючись на свій нещодавній досвід читання, поміркуйте і скажіть, який стиль читання домінував? Які типи текстів Ви читаете найчастіше?

Стилі читання в кожному конкретному випадку співвідносимо з типами текстів, які ми обираємо для читання. Процес читання іноземною мовою, так само як і рідною (першою) мовою, складається, за П. Баде, з трьох фаз дидактичних дій (див. Bade та ін. 2009: 197):

- фаза активації та концентрації;

На цій фазі ми активізуємо попередні тематичні знання учнів, пов'язані з текстом (текстами), що вивчаються на занятті. Це початкова робота над тематичною лексикою, пов'язаною з текстом. Учителі звертають увагу на тип тексту та необхідність пов'язати його з наміром читання; вони також акцентують низку зовнішніх аспектів: структура тексту, форма викладу змісту, стиль, що значно заохочує до читання та полегшує його розуміння.

- фаза перевірки та ідентифікації;

На цій фазі учні читають текст, перевіряють свої гіпотези щодо конкретної інформації, яка міститься в матеріалі, порівнюють власні очікування зі змістом тексту та формулюють його комунікативну мету, суб низку зовнішніх ективно визначають ключові фрагменти тексту, зосереджуючи на них більше уваги та опускаючи менш істотні, на їхню думку, уривки.

- фаза інтеграції та оцінювання;

Ця фаза реалізується після прочитання тексту (текстів), охоплює процес розумової обробки тексту (текстів) разом із рефлексією над тим, яку нову інформацію він привніс у знання читача. Інтеграція нової інформації з попередніми знаннями супроводжується суб'єктивним оцінюванням самого тексту та його пізнавальної цінності, а також формулюванням висновків щодо стилістичних та естетичних якостей (переважно у художніх текстах).

6.2.2.3. *Методика роботи з текстом на заняттях з іноземної мови*

Сам добір текстів для читання на заняттях з іноземної мови є складним завданням, що вимагає від авторів навчальних матеріалів та вчителів, з одного боку, добре знати читацькі уподобання своїх учнів, з іншого – вміти дидактично правильно підібрати тексти, що відповідають рівню володіння мовою учнів у контексті письмового сприймання.

На думку авторів Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, до основних характеристик текстів, які треба брати до уваги під час добору матеріалу для читання на заняттях мови, належать:

1. Складність мови (надто складний синтаксис вимагає багато уваги, яку можна було б спрямувати на розуміння змісту, натомість надмірне синтаксичне спрощення автентичних текстів іноді може мати протилежний ефект, збільшуючи ступінь складності).
2. Тип тексту (знання літературного жанру та сфери життя, про яку йдеться, допомагає учневі передбачити та зрозуміти структуру і зміст тексту).
3. Структура висловлювання (зв'язність тексту та його чітка організація, представлення експліцитної, а не імпліцитної інформації, брак суперечливих або несподіваних відомостей – усе це спрощує обробку інформації).
4. Довжина тексту (короткі тексти зазвичай легші, якщо вони не надто «змістовні»).
5. Значення для учня (зацікавлення темою може мотивувати учня докласти зусиль, щоб зрозуміти навіть дуже складний текст) (ESOKJ 2003: 143).

Однчасне врахування всіх п'яти критеріїв створює передумови для адекватності тексту з перспективи учасників занять.

Нагадуємо, що основна мета реалізації рецептивних дій у контексті читання – підготувати учнів до послуговування мовою в природному середовищі, а тому використання автентичних текстів має тут особливе значення. Звичайно, ці тексти можуть бути скорочені, спрощені або модифіковані щодо структури, граматичних та лек-

сичних елементів. Важливо, щоб їхня мета і змістове наповнення залишалися зрозумілими.

Зазвичай для заняття обирають коротші тексти, без надлишку нових слів чи складних граматичних конструкцій. Робота з текстом для читання має тренувальний характер. Вона має використовувати уміння учнів передбачати зміст. Не можна допускати виникнення тенденції до буквального розуміння всього повідомлення, його дослівного перекладу рідною мовою. Читання довших текстів варто проводити у формі групової роботи, розбиваючи його на відповідні фрагменти. Довші тексти також часто читають у позаурочний час, сприймаючи їх як своєрідну підготовку до заняття. Зазвичай це відбувається на розмовних заняттях, для яких читання є своєрідним стимулом для висловлювань і дискусій.

Як і з усним сприйманням, є три види вправ, пов'язаних із роботою над текстом для читання. Вони містять комплекс завдань, які виконуються до безпосередньо під час та після прочитання тексту.

До найпопулярніших прийомів роботи перед читанням тексту належать:

- збір асоціацій до теми, якої стосується текст (карта думок, асоціатограма, графік, малюнок);
- введення в тему на основі заголовка тексту, підзаголовків;
- формулювання гіпотез щодо тексту;
- формулювання запитань до тексту (наприклад, на основі його назви або назви окремих частин тексту);
- вступне слово на тему, пов'язану з текстом (наприклад, посилячись на досвід/знання учнів).

Такі завдання мають на меті підготувати учнів до читання, активізуючи їхні початкові знання про світ та набуті раніше мовні знання як своєрідну допомогу для розуміння змісту нового тексту. Вони також заохочують учнів до читання тексту, підтримуючи їхню цікавість до його тематики та структури.

До популярних прийомів, що використовуються під час читання тексту, які також є стратегіями, що сприяють ефективному розумінню, відносять:

- виокремлення ключових слів;
- позначення інформації, яка відповідає чи не відповідає змісту тексту (правда/неправда, так/ні);
- виділення слушної інформації в тексті;
- надання заголовків фрагментам тексту;
- допасування заголовків до фрагментів тексту або тексту до ілюстрацій;
- впорядкування фрагментів тексту або речень у логічне ціле;
- визначення правильної послідовності подій;
- виправлення порядку подій;
- зазначення відповідей на поставлені запитання;
- ведення нотаток.

Найпоширенішими прийомами, що використовують після прочитання тексту, є:

- формулювання відповідей на запитання (усно або письмово);
- висловлення власної думки щодо теми, порушеної в тексті (усно або письмово);
- переказ тексту (усно або письмово);
- пропозиції щодо продовження тексту;
- представлення змісту з позиції іншого персонажа;
- рольові ігри з персонажами прочитаного тексту.

Приклади конкретних завдань для занять, що сприяють розумінню прочитаного, подано в Таблиці 14.

Завдання 46.

Використовуючи автентичні тексти на Ваш вибір, підготуйте короткий фрагмент заняття для рівня А2, що розвиває навички сприймання письмових текстів. Використовуйте навчальні рекомендації, наведені в Додатку №2.

6.2. Рецептивна мовленнєва діяльність

Таблиця 14: Розуміння текстів для читання – банк завдань (за Наß та ін. 2012: 91)

- завдання, які не вимагають мовного продукування, наприклад, завдання зі множинним вибором (multiple choice), правда/неправда тощо;
- завдання, що вимагають власноручного виправлення/модифікації тексту, наприклад, внесення змін до малюнка чи картинки, що відображає зміст прочитаного тексту;
- завдання, що передбачають роботу над текстом, наприклад, розпізнавання значення слів із контексту, встановлення послідовності подій, описаних у тексті, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння та протиставлення, визначення головної думки тексту, формулювання висновків, порівняння змісту тексту зі своїм попереднім ставленням до теми тощо;
- графічне представлення змісту тексту, наприклад, за допомогою діаграм, внесення зрозумілої інформації в різні типи таблиць і списків;
- створення графічних зіставлень найважливіший інформаційних ліній тексту, що полегшують його переказ;
- відповіді на запитання, що стосуються безпосередньо тексту, та тих, що виходять за його межі;
- розігрування (наприклад, за допомогою драматизації) змісту тексту;
- завдання, які інтегрують окремі мовні види діяльності, наприклад, читання з письмом, а також з іншими немовними видами діяльності, наприклад, малюванням, вказуванням, майструванням, приготуванням їжі тощо.

6.2.2.4. Методика розвитку навичок письмового сприймання

Методика розвитку навичок сприймання письмових текстів включає вісім основних кроків, які виконують до, під час і після читання тексту. До них відносять:

1. Концентрація уваги учнів.
2. Активізація попередньо набутих знань із теми, що розглядається в тексті, лінгвістичних знань, які полегшують розуміння тексту (повторення необхідних слів і структур).
3. Введення за необхідності нового мовного матеріалу в мінімаль-ному обсязі для полегшення розуміння тексту.

4. Ознайомлення учнів зі змістом та перебігом виконання завдання (завдань), що тренують навички сприймання письмових текстів.
5. Читання текст (текстів) та виконання завдань.
6. Перевірка загального розуміння.
7. Перевірка вибіркового та детального розуміння.
8. Виконання вправ на заняттях як перехід від зорового сприймання до продуктивної, інтеракційної та медіаційної діяльності.

Завдання 47.

Використовуючи програмні положення, подані у Додатку №2, підготуйте короткий фрагмент заняття для рівня B2, зокрема й повний аудіовізуальний тренінг.

6.3. Продуктивні та інтеракційні дії

Продуктивна діяльність включає усне продукування (монологічне мовлення) та писемне (письмо). Інтеракційна діяльність також має форму писемного або усного продукування.

6.3.1. Усне продукування та інтеракція

Завдання 48.

Розкажіть про свій досвід із монологічного та діалогічного мовлення під час вивчення іноземної мови. Як часто ці уміння застосовувалися на заняттях?

Описуючи усне продукування, ми зосереджуємося на здатності творити зразки усного мовлення в монологічній формі, наприклад, виголошення промов, розповідь про певні події, опис досвіду. Усна інтеракція відбувається під час активної участі в розмові, дискусії чи дебатах. Усні інтеракційні дії реалізуються у процесі усного продукування.

Усна комунікація, на відміну від письмової, використовує не лише вербальні засоби, тобто мову. Вона також характеризується паравербальними (паралінгвістичними) засобами, до яких відносять особливості стилю мовлення, а саме: гучність голосу, інтонацію, наголос у висловлюваннях, їхній тон. Усне спілкування також виражається невербальними способами, тобто за допомогою жестів, міміки та рухів тіла. У літературі його також називають кінесичним. Переказу ставлення та емоцій слугує також проксемічна комунікація, яка полягає в переказуванні інформації через організацію простору.

6.3.1.1. Говоріння

Розумові процеси, пов'язані з говорінням, можна представити як форму обробки інформації, у якій одночасно реалізуються три види діяльності (див. Wesskamp 2001: 125). Передусім формується намір мовця. Вступити в розмову, спланувати її і виробити спосіб висловлювання спонукає мовця комунікативна ситуація, у якій він бере участь. Водночас мовець шукає засоби вираження (лексику, граматику, вимову, інтонацію), необхідні йому для формулювання наміру свого висловлювання. Нарешті він висловлюється, якщо необхідно, коригує себе. Отож, стимул говорити або брати участь в усній інтеракції виходить із комунікативної ситуації, яка ініціює процес говоріння, тоді як лексика і граматики, вимова й інтонація функціонально підпорядковані наміру висловлювання (див. Bade 2009: 192).

Завдання 49.

Працюючи в парах і продукуючи короткі усні висловлювання, простежте три типи активності, які характеризують розумові процеси, що відбуваються.

6.3.1.2. Компоненти усного висловлювання

Компоненти висловлювання включають низку елементів, які визначають сам формат змісту, а також ставлення та поведінку мовця. К. Тагльянте розрізняє шість чинників, що формують комунікативно-психологічний контекст висловлювання (див. Таблицю 15).

Таблиця 15: Компоненти усного висловлювання (Тагльянте 2006: 82, І. Яновської 2019: 72)

Що потрібно опанувати?	
Зміст	Форма
Ідеї Чітко, ясно визначати мету того, що Ви хочете сказати, і, наскільки це можливо, виражати/висловлювати оригінальні та цікаві думки/ідеї. Пристосуйте зміст до сприймача повідомлення, зважаючи на його вік, соціальний статус, роль.	Постава, жести Промовця легше зрозуміти, якщо він розслаблений, має відкрите, усміхнене обличчя, ілюструє те, що говорить, природними та доречно підібраними жестами.
Структура Ідеї/думки об'єднуються в логічну послідовність із доцільними переходами. Спочатку необхідно вказати, про що Ви хочете поговорити, ідеї ілюструйте конкретними прикладами, елементами гумору або доречно підібраними метафорами. Висловлювання закінчуйте коротко й чітко.	Голос Сила голосу залежить від відстані між співрозмовниками. Під час розмови іноземною мовою треба стежити за артикуляцією і дотримуватися відповідного темпу мовлення, інтонація має бути виразною і змістовною.
Мова У повсякденному спілкуванні важливо, аби правильно зрозуміли те, що Ви хотіли донести до співрозмовника, не варто робити нейтральних заяв, які нічого не додають, хоч і є лінгвістично правильними. Якщо якогось слова не вистає, його треба перепитати в співрозмовника, який відчує, що його цінують.	Погляд, мовчання Саме за допомогою погляду можна привернути увагу аудиторії і переконатися, що тебе розуміють. Погляд дає змогу встановити і підтримувати контакт. Паузи й мовчання мають бути осмисленими, слідувати за думками, супроводжувати рефлексію.

Посилаючись на концепцію К. Тагльянте, І. Яновська звертає увагу на низьку передбачуваність мовної комунікації, тобто на те, що важко спрогнозувати вибір мовної поведінки відправника повідомлення та його одержувача. Чинники, сформульовані К. Тагльянте, мають великий вплив на ці способи поведінки (Janowska 2019: 73, див. Komorowska 1988: 35).

Важливо пам'ятати, що продукування та усна інтеракція є елементами, які пронизують усі етапи мовних занять, зокрема й ті, що спрямовані на розвиток інших лінгвістичних умінь. Навчання іноземної мови (у нашому випадку польської) ініціює низку інтеракцій та висловлювань, стимульованих різними дидактичними ситуаціями. Учні реалізують певні види завдань, підсумовують та оцінюють, розмовляючи польською мовою. Мовний розвиток часто оцінюється учнями через самооцінку усного продукування (говоріння). Тому розвиток цієї навички є важливим елементом процесу вивчення мови, реалізація якого великою мірою впливає на оцінювання ефективності вивчення та навчання мови.

Уте Рампіллон (Rampillon 1996: 94) розрізняє три дидактичні рівні в процесі розвитку навичок усного мовлення та інтеракції (див. Таблицю 16).

Таблиця 16: Дидактичні рівні в процесі розвитку усного мовлення та інтеракції

Рівень	
Репродукція	На першому етапі відбувається відтворення мовленнєвих моделей, поданих вчителем або засобами масової інформації. Основна увага приділяється розвитку правильної артикуляції та засвоєнню інтонаційних моделей. Одночасно вдосконалюється мовна компетентність. Досягненню цих цілей сприяє цілісне навчання із застосуванням звичного поведінкового підходу (читання вголос – запис – говоріння), виконання вправ на заміну (через повторення певних структур і заміни деяких елементів) та низки інших вправ, які відтворюють мовний матеріал, що є введенням (input) на всіх мовних заняттях.

Рівень	
Реконструкція	На другому етапі пропонуються такі вправи, як вибіркове запам'ятовування уривків тексту та їх вільне відтворення (з використанням прийомів запам'ятовування), використання візуалізації (так зване оптичне маркування), ведення нотаток та реконструкція тексту на основі нотаток.
Конструювання	Кінцевим етапом є спроба конструювання, тобто вільне говоріння інтерактивного або монологічного характеру за нотатками або з опорою на візуальні стимули (картинки), а також засвоєння прийомів перефразування та заповнення словникових прогалин або прийомів самокорекції для компенсації незрозумілих фрагментів висловлювання.

Сучасна методика навчання іноземних мов пропонує чітко визначену послідовність розвитку навичок усного мовлення та інтеракції, що передбачає перехід від повторення та відтворення висловлювань до їх свobodного творення.

Адекватна підготовка до говоріння, на думку Зофії Хлопек, полягає у введенні завдань на нижчому, а потім на вищому рівні складності:

- спочатку учні повинні ознайомитися з текстом-зразком (дискурсом) на рецептивному рівні, тобто прослухати висловлювання, подібне до того, яке вони будуть продукувати самостійно;
- потім виконати репродуктивні дії. Найпростіші репродуктивні завдання зазвичай полягають у повторенні слова/фрази/речення (дослівно або з невеликими змінами); дещо складніші вимагають створення власного речення або довшого висловлювання на основі заздалегідь поданого зразка;
- після цього учні переходять до реалізації завдань з усного мовлення та інтеракції (див. Chłopek 2018).

Прийняття на себе конкретних комунікативних ролей у реальних соціальних розмовних контекстах, які є важливими з перспективи очікувань учнів, є тими кроками, що підтримують розвиток навичок усного мовлення та заохочують інтеракцію з іншими учасниками мовних занять.

*6.3.1.3. Психологічні та культурні детермінанти
усного продукування та інтеракції*

Деякі учасники занять із польської як іноземної та другої мови говорять охоче й не відчують жодних перешкод, натомість інші мовчать, боячись виступати в групі. Обидва підходи до усного продукування зумовлені низкою психологічних і культурних чинників.

У психологічному контексті особливо важливу роль відіграють два афективні чинники: мовний страх і комунікативна готовність. Мовний страх, що з'являється, на заняттях може проявлятися як страх говорити іноземною мовою взагалі, перед великою кількістю людей (страх публічних виступів), з носіями мови (наприклад, вчителем), страх негативної оцінки (див. Piechurska-Kuciel 2008, 2011). Названі різновиди мовного страху можуть поєднуватися. Виявити учнів з такими ознаками нелегко, бо насправді може йтися про брак певних мовних компетентностей в особі, її ставлення до мови, культурну обумовленість спілкування та інтеракції з іншими, небажання вчитися загалом або просто лінощі. Люди із синдромом мовного страху зазвичай зосереджуються не на завданні, а на собі та своєму емоційному стані, зумовленому необхідністю говорити. Дидактичні дії щодо осіб з усіма різновидами мовного страху повинні передусім ґрунтуватися на здорових і щирих взаєминах між учителем та учнями. У контексті мовних занять це має проявлятися в створенні дружньої атмосфери співпраці, позитивної вербальної взаємодії та доброзичливого виправлення помилок, наприклад, за допомогою виокремлення добре виконаних частин завдання та його позитивних аспектів. Питання полягає не в тому, щоб нейтралізувати наслідки мовного страху, а в тому, щоб спробувати усвідомити його причини (Smuk 2016: 95).

Комунікативна готовність є станом психологічної підготовки до спілкування та використання мови. З огляду на індивідуальні особливості учнів, зокрема ступінь мовного страху, модель комунікативної готовності Пітера Д. Макінтайра, Річарда Клеманта, Золтана Дьорнея та Кімберлі А. Ноелс виокремлює шість важливих

рівнів, які детермінують: особистісні риси комунікантів, ставлення, групова атмосфера, рівень комунікативної компетентності співрозмовників, загальна впевненість у конкретній комунікативній ситуації та готовність спілкуватися з конкретною людиною (MacIntyre та ін. 1998: 546). У контексті мовних занять ця модель стосується учителів, з одного боку, та інших учасників занять, з іншого. На рівень комунікативної готовності позитивно впливають цікаві для учнів теми, що мають практичну цінність. Щоб ефективно підтримувати комунікативну готовність, варто вдаватися до видів діяльності, які заохочують учнів брати на себе відповідальність за власне навчання та підтримують їхню автономію, а також ті, що імітують автентичну мовну інтеракцію, під час якої комуніканти беруть за власним бажанням або змушені взяти участь у розмові (див. Zawodniak i Kruk 2017). Варто також намагатися забезпечити учням можливість поділитися власною позицією з іншими та дати їм змогу взаємодіяти з однодумцями, які представляють подібний рівень володіння мовою (див. Pawlak, Mystkowska-Wiertelak 2015).

На ефективність процесу говоріння впливають також такі психологічні чинники, як усвідомлення власної цінності, риси особистості, темперамент та інтелект (Smuk 2016).

Культурні детермінанти процесу говоріння є результатом культурних відмінностей здебільшого у сфері дистанції влади (рівня ієрархії), індивідуалізму та колективізму, а також пов'язаної з ними освітньої культури, носіями якої є окремі учні. З огляду на це важливо пам'ятати, що учні з високоієрархічних суспільств, в яких культивується колективна культура, неохоче виходять «на передній план» і виступають у групі. У взаєминах з учителем їм притаманна певна субординація, яка часто заважає вступати в менш формалізовані реляції, котрі є одним із психологічних чинників, що підтримують комунікативну готовність. Освітній культурний контекст також впливає на культуру навчання, проєктуючись на стиль роботи та стратегії вивчення іноземних мов. Викладаючи польську мову як іноземну та другу мову, важливо усвідомлювати, що учні, які представляють різні культури, не завжди будуть готові прийняти інший

стиль мовної освіти. Щоб допомогти їм зорієнтуватися в новій для них дидактичній культурі, варто дізнатися про їхній досвід вивчення мови та ознайомитися з філософією і культурою організації та надання освітніх послуг у країнах їхнього походження.

Завдання 50.

Спостерігаючи за заняттям, що проводиться у формі бесіди, зверніть увагу, яку позицію в освітньому процесі займають окремі учні – активну чи пасивну. Які, на Вашу думку, причини такої поведінки?

6.3.1.4. Докомунікативні вправи для підготовки до усного продукування та інтеракції

Людина, котра вивчає іноземну мову, щоб щось сказати, має вміти:

- планувати та організовувати зміст повідомлення (когнітивні навички);
- сформулювати мовне висловлювання (лінгвістичні навички);
- артикулювати висловлювання (фонетичні навички) (ESOKJ 2003: 85).

Реалізація названих вимог передбачає особливу організацію процесу мовної освіти, яка у вимірі сучасного планування та побудови мовних занять відводить особливу роль послідовності докомунікативних вправ. Їхньою метою є *введення та закріплення мовних структур через їхню комунікативну функцію та у зв'язку з конкретною екстралінгвістичною ситуацією* (Dobrowolska 1988: 134, за Janowska 2019: 117).

Докомунікативні вправи є своєрідним містком у розвитку мовної комунікативної компетентності та продуктивних дій. Вони являють собою серію чітко керованих завдань, які навіть іноді схожі на біхевіористичну дидактику. У концепції діяльнісної дидактики це так звані педагогічні завдання, які готують до реалізації вписаних

у соціальний контекст завдань із реального життя (Janowska 2019: 117). Їхньою метою є підготовка до ефективної комунікації.

До докомунікативних вправ, які сприяють розвитку лексичної компетентності, належать такі різновиди діяльності:

- вправи на асоціації (наприклад, тематичні, ланцюжкові асоціації або профілі), які дають змогу нагромадити велику кількість слів із певної теми; їх можна використовувати як для введення нової лексики, так і для закріплення вже відомих слів або фраз;
- категоризаційно-тематичні вправи, у яких учні групують слова чи словосполучення за певною ознакою;
- ситуація-сцена: вчитель знайомить учнів із ситуацією/сценою, ілюструючи її малюнком, світлиною або предметом, а учні перераховують усі слова, які асоціюються в них із цією ситуацією;
- слова та словосполучення, які не пасують до інших – вправа полягає в поданні декількох слів/конструкцій, підібраних за відповідним ключем; серед них є такі, що не підходять до інших або не відповідають заданому ключеві чи критерію; завданням учнів є їх ідентифікувати;
- буквено-орфографічні вправи (наприклад, буквена змія), метою яких є творення слів (див. Janowska 2019, Seretny 2015, Seretny, Lipińska 2005).

Ханна Коморовська виокремлює три різновиди вправ, які підтримують процес докомунікативного тренування розвитку продуктивних та інтеракційних навичок. До них належать:

- імітаційні вправи, які передбачають повторення певних комунікативних структур і фрагментів;
- вправи на заміну, де одні елементи комунікативних структур замінюються іншими, переносячи комунікативний акт у новий контекст;
- трансформаційні вправи, в яких певні структури трансформуються відповідно до заздалегідь визначеної інструкції (див. Komorowska 1988, Janowska 2019).

Як зазначає І. Яновська, сучасна мовна дидактика на докомунікативному етапі, зважаючи на дослідження психолінгвістичного

характеру, пропонує навчання з використанням «формульних послідовностей» та «лексикограматики» (див. Seretny 2015: 207-210, Czwartos 2013).

Завдання 51.

Аналізуючи обраний підручник для вивчення польської мови як іноземної, зверніть увагу на те, як він пропонує розвивати усне продукування та інтеракцію. Які докомунікативні вправи він пропонує учням?

*6.3.1.5. Методика розвитку навичок усного
продукування та інтеракції*

Розвиток усного продукування та інтеракції має відбуватися в контексті реальних комунікативних ситуацій. Це дає змогу, що важливо з психологічного погляду, емоційно залучити учнів і безпосередньо впливає на комунікативну готовність, зменшуючи мовний страх. Вплетення особистого досвіду учнів в усну продуктивну та інтеракційну мовленнєву діяльність, пропонування їм творчих завдань і вправ, що передбачають спільне (в парах або малих групах) розв'язання проблем (див. Willis 1996, Ellis/Shintani 2014) – це прийоми, які заангажовують учасників занять.

Готуючись до занять, зорієнтованих на спілкування та спільну діяльність, варто продумати, аби контексти та комунікативні ситуації були максимально наближені до реальних (див. Таблицю 17).

Таблиця 17: Параметри реальної комунікативної ситуації (за Наф та ін. 2012: 93)

1 Особи: хто з ким розмовляє?	2 Реляції осіб, які розмовляють (напри- клад, вік, професійні стосунки (керівник, колега) тощо).	3 Співрозмовники добре знають один одного, мають спіль- ний досвід	4 Спільні знання спів- розмовників на певну тему	5 Тема: її склад- ність, близькість співрозмовників
6 Стимул розпочати розмову, говорити	7 Емоції: індивідуальні особливості	8 Невідкладність спілкування	9 Місце: де відбувається розмова?	10 Намір говорити: стра- тегії дискурсу
11 Час: коли відбуваєть- ся розмова?	12 Рівень володіння мо- вою співрозмовника	13 Невербальні знаки: міміка, жести, мова тіла	14 Континуум дій: дії під час розмови	15 Наявність різних предметів
16 Медіа: телефон, особиста розмова, інтерактивні медіа	17 Рівень публічності розмови: приватна, в групі, спілкування через медіа	18 Рівень зв'язку та близькості співрозмовників		

Завдання 52.

Враховуючи параметри реальної комунікативної ситуації, накресліть кілька комунікативних контекстів, у які Ви могли б включити вправи, що розвивають продуктивні та інтеракційні навички для обраного рівня володіння мовою.

Аналіз параметрів, які роблять комунікацію реальною, стимулюють та заохочують її розпочати, допомагає вчителям оцінити ступінь актуальності усних продуктивних та інтеракційних видів діяльності на мовних заняттях.

Мовленнєва продуктивна діяльність, що здійснюється в рамках процесу вивчення іноземної мови, зазвичай включає: говоріння на основі нотаток або попередньо прочитаних текстів, розігрування сцен або призначених ролей, а також спонтанне говоріння на задані теми.

На різних рівнях володіння мовою для розвитку навичок говоріння пропонують такі різновиди активностей, як:

- вираження припущення на тему тексту, ілюстрації, ситуації;
- формулювання асоціацій;
- формулювання відповідей на запитання;
- створення діалогів на основі схеми;
- опис ілюстрації, світлина, картини;
- опис людей, предметів, місця, явища, дії та ситуації;
- розповідь або повідомлення про події;
- обговорення статистичних даних, таблиць, опитувань;
- проведення інтерв'ю;
- виконання ролі;
- мовні ігри та розваги.

Для довших усних висловлювань на вищих рівнях володіння мовою, наприклад, у формі презентацій, необхідно передбачити час на їхню мериторичну та формальну підготовку. Варто контролювати правильність виступу під час презентації та повідомити учня про всі уваги після її завершення. Оцінювання довшого виступу також

має включати елемент самооцінювання. Учні самі оцінюють свій виступ. Для цього треба заздалегідь підготувати перелік вимог та критеріїв оцінювання.

Хоча сучасна мовна дидактика робить більший акцент на плинності мовлення, ніж на його правильності, варто подбати про те, щоб учні мали якомога вищий стандарт правильного мовлення. Івона Яновська, слідом за Анною Падо, формулює перелік дій, які допоможуть у підготовці занять та створенні завдань і вправ для розвитку навичок говоріння.

Для того, щоб висловлювання було правильно сформульоване, мають бути дотримані такі умови:

- опанування мовними засобами та навичками з лексики, граматики, фонетики та інтонації [...];
- засвоєння вербальних (текстових) моделей, які учень автоматизує і переносить у комунікацію, тобто у власні творчі спонтанні та підготовлені висловлювання;
- опанування продуктивними та рецептивними мовленнєвими навичками у їхній взаємній інтеграції (говоріння [...], підкріплене читанням або аудіюванням, що забезпечить необхідні мовні засоби, знання та аргументи для використання у висловлюваннях);
- отримання знань про предмет висловлювання (я знаю, про що говорю [...], тому що я читав/слухав/обговорював цю тему, дізнався думки інших і сформулював власну);
- знання структури висловлювання (я свідомо обираю форму висловлювання, знаю, які елементи воно має містити, знаю, як поєднати їх у зв'язне й логічне ціле) (Pado 2013: 86, за Janowska 2019: 122).

Щоб активізувати всіх учнів і заохотити їх до усного продукування та інтеракції, варто впроваджувати види діяльності, які вимагають співпраці в парах або малих групах. Зменшення контролю з боку вчителя на користь творчих мовних завдань, що виконуються разом з іншими, може, звичайно, призвести у однорідних групах до

надмірного використання рідної мови учнів. Це природна ситуація, коли ми спілкуємося тими мовами, в яких почуваємося більш комфортно. Однак потрібно пам'ятати, що презентація перед усіма завдання, виконаного раніше в групі, відбуватиметься польською мовою. У такий спосіб, іноземна мова, яку ми вивчаємо, стане засобом усного публічного висловлювання. У гетерогенних групах варто подбати про те, щоб учні спілкувалися польською мовою. Однак важливо також усвідомлювати факт спілкування іншою іноземною мовою, яку учні знають на вищому рівні, ніж польську.

Перелік аргументів на користь використання різних форм партнерської та групової роботи на заняттях з іноземної мови (Ellis 2003: 267, за Janowska 2019; 98) наочно демонструє їхній педагогічний та психологічний потенціал. Їх характеризує:

- множинність взаємодій: працюючи в парах або малих групах, учні мають більше часу для використання мови;
- різноманітність дискурсу: під час роботи в групах мовні реакції учнів є різноманітнішими, пов'язаними з передаванням та обговоренням значень в автентичних ситуаціях;
- вищий ступінь індивідуалізації: під час навчання в групах реакції та висловлювання учнів можуть бути більш індивідуалізованими;
- зменшення стресу та нервозності: спілкування в парах або малих групах знімає стрес та нервозність учнів;
- посилення мотивації: у групах учні охочіше допомагають навзаєм;
- сприяння інтеракції між учнями: у груповому навчанні переважає взаємодія «учень-учень»;
- більший ступінь самостійності учнів під час роботи в групах;
- соціальна інтеграція: учні мають можливість краще пізнати та зрозуміти одне одного;
- розвиток співпраці з різними особами в групі/класі;
- підвищення ефективності навчання: участь у розв'язанні проблем у групі сприяє підвищенню відповідальності за своє навчання.

Робота в парах і групах забезпечує інтеракційну діяльність.

Прийоми інтеракції – це низка завдань, які підтримують різні рольові ігри та комунікативні моделі. Усні інтеракційні вправи включають транзакцію, неформальну розмову та дискусію, інтерв'ю, дебати, переговори та спільне планування чогось. Серед інтеракційних стратегій автори Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти вирізняють:

- планування: вибір схеми для відображення структури інтеракції (вибір праксеограми), визначення інформаційного розриву/міри розбіжності поглядів (умови успішної інтеракції), оцінювання припущень, планування прогресу;
- виконання: висловлювання, міжособистісна співпраця, ідейна співпраця, робота з несподіванками під час інтеракції, прохання про допомогу;
- оцінювання: моніторинг вибору моделі дії під час інтеракції (праксеограма), моніторинг ефектів (результативність);
- корекція: прохання пояснити, надати роз'яснення, відновлення комунікації (джерело).

Завдання 53.

Підготуйте короткий фрагмент заняття для вибраного рівня володіння іноземною мовою з використанням докомунікативних вправ, а також таких, котрі стимулюють усне продукування та інтеракцію. Плануючи їх, візьміть до уваги дидактичні цілі навчання польської мови, подані в Додатку №2.

З перспектив вчителя важливо, щоби під час реалізації завдань, які стимулюють усну інтеракцію, панувала комфортна для розмови атмосфера, а сам педагог не заважав висловлювати учням їхні погляди та думки, котрі можуть навіть відрізнятись від прийнятих у Польщі культурних зразків. У контексті діяльнісної дидактики учитель є модератором дидактичного процесу та фасилітатором, він полегшує процес комунікації між учнями, що працюють разом для досягнення спільного успіху в реалізації поставлених перед ними завдань.

*6.3.1.6. Методичні дії для розвитку навичок
усного продукування та інтеракції*

Методика розвитку навичок усного продукування та інтеракції передбачає вісім основних кроків, які здійснюються до, під час та після усних продуктивних та інтеракційних завдань:

1. Виконання докомунікативних вправ для зміцнення мовної компетентності на різних мовних рівнях.
2. Виконання більш чітко структурованих вправ репродуктивного характеру стосовно input, тобто нового мовного матеріалу, що міститься в тексті (текстах) для читання або аудіювання, представленого (представлених) на початковому етапі заняття.
3. Створення невимушеної атмосфери, яка підтримує комунікативну готовність і зменшує мовний страх.
4. Реалізація більш свободних видів діяльності, заохочуючих короткі висловлювання або прості інтеракційні вправи.
5. Виконання вправ на плинність та правильність мовлення. В останніх звертаємо особливу увагу на допущені помилки.
6. Виконання вправ, що стимулюють вільне висловлювання або взаємодію.
7. Оцінювання виконаних вправ на усне продукування та інтеракцію.
8. Можливий перехід до інших видів мовленнєвої діяльності.

6.3.2. Писемне продукування та інтеракція

Завдання 54.

Розкажіть про свій досвід розвитку навичок письма під час вивчення іноземних мов. Яке місце в процесі навчання відіграло написання тестів?

Мовленнєва діяльність у контексті писемного продукування та інтеракції – це здатність створювати письмові тексти, які, з одного боку, є набором елементів, що включають певні лексичні одиниці та граматичні структури, з іншого – цілісним утворенням зі зв'язною структурою і змістом. Кожне письмове висловлювання спочатку планується на концептуальному рівні, а потім конструюється з використанням розвинених мовних навичок і немовних знань з урахуванням конкретного ситуативного контексту. Водночас воно контролюється за допомогою рецептивних процесів (див. Chłopek 2018: 261).

Процес письма та розвиток цієї навички включає три етапи: маніпулювання графічною системою, структурне кодування і передавання значення, що відображається у вміннях редагувати короткі висловлювання і писати довші есе (Zwolski 1982: 88, за Seretny, Lipińska 2005: 228).

6.3.2.1. Писемна мова

Графічний код, який є фундаментом писемної мови, є вторинним стосовно звукового. Однак він не має нижчого рангу (Seretny і Lipińska 2005: 231). Багатство паралінгвістичних засобів, властиве розмовній мові, компенсується в писемній графічними засобами, наприклад, розділовими знаками. Письмові тексти характеризуються можливістю введення зіставлень, таблиць, кольорів, іконографічних знаків (наприклад, смайликів), які в розмовній мові відповідають більш-менш розгорнутим словесним описам (Seretny, Lipińska 2005: 233). Ми вже обговорювали специфічні відмінності між усною та писемною мовою в пункті 6.2.1.2.

6.3.2.2. Процес письма з нейро- та психолінгвістичної перспективи

Процес письма як рідною, так і іноземними мовами, нейробіологічно базується на автоматизованому процесі передачі синаптичних

зв'язків, які постійно модифікуються під час письма. Особа, котра пише, приймає рішення щодо довжини та складності речень, рівня насиченості інформації, яку потрібно донести до цільової аудиторії, наміру тексту та вибору його типу. Емоційна залученість автора повідомлення, його спільні знання з потенційним сприймачем, і, звичайно, навички редагування тексту (вплив аргументації, сила дискурсу, драматургія тексту тощо) також надзвичайно важливі.

У контексті занять з іноземної мови особи, котрі редагують тексти, мають розвивати компетентності щодо самого процесу написання, а також навички планування, редагування та самокорекції створених повідомлень. Їм варто навчитися, з одного боку, діставати задоволення від творчого продукування текстів, з іншого – бути готовими виправдати очікування своїх потенційних читачів.

6.3.2.3. Написання прагматичних і творчих текстів

На заняттях з іноземної мови учні пишуть різні типи текстів. На крайніх точках дидактичної осі знаходяться, з одного боку, прагматичні, натомість з іншого, так звані естетичні тексти, які є спробами творення літератури. Оскільки перші мають вищу продуктивність у повсякденному житті, тому вони частіше стають дидактичною метою занять, особливо на нижчих рівнях. Прагматичні тексти використовуються для задоволення повсякденних життєвих потреб, наприклад, коли ми хочемо написати оголошення, запросити когось на свято або зробити нотатки. Це листи, зокрема і електронні та мотиваційні, CV, запити. Навчання їхнього писання починається з подання початкових форм, зразків, наслідування яких під відповідним дидактичним керівництвом допоможе сформувати в учнів навички самостійно творити такі тексти. Методологічний підхід є подібним і для довших, більш творчих письмових форм. Проте важливою відмінністю є творчий внесок учнів, який очікується від авторів творів, есе або малих літературних форм. Їх написання забезпечує авторам своєрідний «перехід» на нову мову, якою вони

мають можливість поділитися з потенційними читачами своїми поглядами, підходами до різних аспектів життя та власним досвідом.

6.3.2.4. Письмо, орієнтоване на процес і на продукт

Письмо як лінгвістична комунікативна компетентність виконує дві різні функції в мовній освіті. З одного боку, воно підтримує весь процес вивчення мови, будучи засобом оцінювання рецептивної діяльності та виконання граматичних і лексичних вправ, а також ведення нотаток. З іншого боку, слугує розвитку продуктивних умінь творити тексти, що є детермінантою вдосконаленню мовної комунікативної компетентності, яка проявляється у самостійних письмових формах.

Отож, можна зробити висновок, що на заняттях із мови з методичного погляду ми маємо справу з двома типами письма: письмом, орієнтованим на процес, і письмом, орієнтованим на продукт (див. Bade 2009: 198).

Письмо, орієнтоване на процес, ґрунтується на опрацюванні прочитаного та прослуханого на занятті і є додатковим засобом розвитку лексичних, граматичних та орфографічних компетентностей учнів. Важливим його елементом є регулярне самооцінювання, яке сприяє рефлексіям над власним процесом навчання та мовним розвитком у контексті навичок письмового продукування і інтеракції. Інструментом для підтримання такої рефлексії є портфоліо, у якому зберігаються письмові роботи, що допомагають задокументувати розвиток його власників.

Письмо, зорієнтоване на продукт, дидактичний прийом, спрямований на підтримання авторського творення текстів. У методичному контексті фокус зміщується на збір і підтримку ідей, створення карт думок, розроблення концепцій структури тексту. Раніше прочитане або прослухане піддається більш творчій обробці, стає основою для узагальнень, аналізів і коментарів, які є елементами цього тексту. Сфера письма, орієнтованого на продукт, охоплює розроблення прикладних текстів, а також творче письмо.

Завдання 55.

Подайте приклади конкретних завдань, які розвивають навички письма, орієнтованого на процес і на продукт. Для пошуку ідей скористайтеся пропозиціями з підручників.

*6.3.2.5. Методика розвитку писемного
продукування та інтеракції*

Розвиток умінь у сфері писемного продукування та інтеракції має бути важливою ціллю занять від самого початку вивчення іноземної мови. На ранніх етапах це зазвичай репродуктивне письмо або наслідування інших зразків. З розвитком мови ціллю стає більш творче письмо. Учні створюють тексти, у яких зазвичай описують свій досвід, життя інших людей, минулі та теперішні події, наміри і плани на майбутнє. У своїх текстах вони представляють власну позицію, висловлюють особисті думки, а також почуття і емоції, що їх супроводжують. Створюючи тексти, вчаться розрізняти неформальний і формальний стилі висловлювання.

До найпоширеніших прийомів роботи, що використовуються для розвитку навичок у сфері писемного продукування, належать:

- заповнення таблиць, роздаткових матеріалів, анкет, бланків;
- заповнення пропусків у текстах;
- заповнення пропусків у коміксах;
- редагування текстових повідомлень, електронних листів, запитань та листівок;
- підписування малюнків, світлин, ілюстрацій;
- написання тексту на основі історії, поданої на картинці;
- створення довгих форм висловлювання: лист (офіційний та приватний), опис, розповідь, звіт;
- відтворення тексту за ключовими словами або ілюстраціями;
- редагування закінчення або початку тексту.

Редагуючи свої тексти, учні описують людей, об'єкти, процеси та конкретні дії, надають інформацію на певні теми, повідомляють

про події, відповідають на поставлені їм запитання, визначають, оцінюють і класифікують реальний життєвий досвід, порівнюють, роблять причинно-наслідкові висновки, узагальнення, інтерпретують факти й дані, релятивізують і обговорюють думки, судження та упередження інших людей, передбачають наслідки їхнього впливу, а також ставлять відкриті питання, пов'язані з різноманітними контекстами, які слугують основою для конкретних текстів. Названі різновиди діяльності становлять операційні цілі занять, під час яких учні розвивають свої навички творчого письма.

Розвиток навичок у сфері писемної інтеракції полягає в обміні нотатками, веденні традиційного та електронного листування, обговоренні текстів контрактів, заповненні формулярів, створенні кулінарних рецептів тощо.

Методика розвитку навичок у сфері писемного продукування та інтеракції передбачає низку вправ, що виконуються до й після створення тексту.

Перед творчим письмом пропонуються вступні вправи, як-от, наприклад, мозковий штурм та карти думок, котрі допомагають зібрати та згрупувати ідеї щодо змісту і структури текстів. Лексична, граматична, орфографічна та стилістична підготовка до редагування тексту, як і у разі усного продукування та інтеракції, полягає у виконанні низки вправ, що передують комунікації. Варто, щоб ці вправи містили напіввідкриті завдання, тобто діяльність, яка не є повністю керованою: дописування частин уже створених текстів, тобто їх початок, середину або закінчення. Що стосується прикладних текстів, то варто ввести до вправ, що передують комунікації, заповнення анкет і формулярів або запропонувати учням укласти фрагменти текстів у логічній послідовності. Перед початком написання тексту корисно звернути увагу на деякі організаційні та стратегічні аспекти виконання такого завдання. Написання тексту повинно бути належним чином розписане в часі, передбачати етапи нагромадження матеріалів, перевірки концепцій чи збору думок. Бажано, щоб автори підготували робочий план, передбачивши час для написання першої версії тексту, його доопрацювання та

створення остаточного варіанту. Авторів також слід ознайомити з питаннями авторського права та правилами цитування думок, запозичених з різних джерел. Під час написання бажано використовувати різноманітні словники, онлайн-ресурси та граматики, що унеможливить допущення мовних помилок. Щоб текст звучав автентично й був зрозумілим для потенційної аудиторії, він має бути від початку підготовлений польською мовою (а не перекладений із рідної мови учнів), містити нескладні структури й не надто довгі речення, у змісті яких автори впевнені.

Після написання тексту бажано, щоб його вичитав автор та за потреби вніс виправлення. Корисно з дидактичного погляду дати текст на перевірку іншим учням. Вони помітять помилки, яких не побачив автор роботи.

Перевірка та оцінювання письмових робіт вчителем має здійснюватися на основі чітко сформульованих і знайомих учням критеріїв. Доцільно, щоб оцінка включала коментар та бали, виставлені на основі заздалегідь визначених вимог і критеріїв. З огляду на психологічні умови процесу навчання, треба акцентувати позитивні елементи роботи, мовний розвиток учня, згодом вказати на допущені помилки і дати конкретні вказівки, як можна покращити працю. На берегах тексту корисно вказати тип допущених помилок (наприклад, О – орфографічна, Г – граматична, С – стилістична помилки і т.д.).

Критерії оцінювання, звісно, варіюються залежно від рівня володіння мовою учнями. Пропозиції щодо критеріїв оцінювання подано в Таблиці 18.

Таблиця 18: Критерії оцінювання творчого письма для різних рівнів володіння мовою

Критерії оцінювання	Початковий і середній нижчий рівні (A0, A1, A2 і B1)	Середній вищий і просунутий рівні (B2, C1 і C2)
Лексика	Сфера застосування та тематична відповідність	Сфера застосування та тематична відповідність. Багатство лексики. Контекстуальність
Структури	Правильні, прості	Складність структур, контекстуальна доречність щодо стилю, реєстру та специфіки типу тексту
Довжина тексту	Відповідає визначеній в описі	Відповідає визначеній в описі
Граматична правильність	Правильні конструкції в обмеженому засвоєному обсязі	Опанування граматикою, що дає змогу генерувати самостійні мовні висловлювання
Когерентність (смісловий зв'язок) і когезія (синтаксичні та стилістичні зв'язки)	Правильне використання простих елементів зв'язку	Різноманітний зміст і широке використання елементів зв'язку
Зміст	Нерозбудований	Комплексний
Композиція тексту	Лінійна	Розгалужена (розбудована)
Використання раніше невивчених конструкцій	Наявні / відсутні	Наявні / відсутні
Дискурс	Орієнтація на мету, лінійна послідовність аргументів	Багатство зв'язків, складність
Орфографія	Правильність на базовому рівні	Відчутна впевненість в орфографічних та пунктуаційних правилах

6.3. Продуктивні та інтеракційні дії

Критерії оцінювання	Початковий і середній нижчий рівні (A0, A1, A2 і B1)	Середній вищий і просунутий рівні (B2, C1 і C2)
Соціолінгвістична відповідність	Опанування відомих мовних функцій	Відповідний зв'язок мови з різними стилями її вживання, коректне використання фразеологічних та ідіоматичних конструкцій
Типологія помилок	Лексичні, морфологічні, синтаксичні, інтерференція з рідної мови, надмірне узагальнення	Лексичні, морфологічні, синтаксичні, соціолінгвістичні, соціокультурні, прагматичні
Технічна форма (layout)	Проста, приємна	Спроектowana, добра

Сучасна гуманістично зорієнтована методика навчання іноземних мов, яка підтримує різноманітні потенціали учнів, пропонує формувальні методи оцінювання, зосереджується на відзначенні сильних сторін виконаного завдання і заохочує учня до виправлення власних помилок, підказуючи йому, як це реалізувати. У письмових роботах це можна зробити, виділяючи зеленим кольором правильні частини роботи (на противагу червоному, який показує помилки). Решта уривків, не виділених зеленим кольором, мають бути виправлені або доопрацьовані автором тексту. Такий спосіб вичитування тексту підкреслює позитивні якості тексту й залишає учням можливість самостійно вирішувати, як вдосконалити не зовсім правильні фрагменти.

Завдання 56.

Підготуйте фрагмент заняття для обраного мовного рівня, що містить відповідні вправи для розвитку докомунікативних навичок та завдання для розвитку писемного продукування й інтеракції. Візьміть до уваги дидактичні цілі, сформульовані в Додатку №2.

6.3.2.6. Методика розвитку навичок писемного продукування та інтеракції

Методика розвитку навичок писемного продукування та інтеракції включає вісім основних кроків, які здійснюються до, під час та після виконання усних продуктивних та інтеракційних завдань. Це такі кроки:

1. виконання докомунікативних вправ для зміцнення мовної компетентності в окремих підсистемах мови;
2. виконання більш чітко структурованих вправ репродуктивного характеру стосовно input, тобто нового мовного матеріалу, що міститься в тексті (текстах) для читання або аудіювання, представленого (представлених) на початковому етапі заняття;
3. виконання під керівництвом учителя письмових вправ, що закріплюють введений мовний матеріал;
4. реалізація більш свободних видів діяльності, заохочення до коротких висловлювань або простих письмових вправ на інтеракцію за поданими зразками інших текстів (дописування окремих уривків тексту);
5. виконання вправ на плинність та правильність мовлення. В останніх звертаємо особливу увагу на допущені помилки;
6. виконання вправ, що стимулюють вільне писемне висловлювання або вільне виконання інтеракційних дій;
7. оцінювання виконаних вправ на писемне продукування та інтеракцію;
8. можливий перехід до інших видів мовленнєвої діяльності.

6.4. Медіаційна діяльність

Мовна медіація, котра спочатку визначалася як діяльність, що сприяє спілкуванню між людьми, які з різних причин не можуть спілкуватися безпосередньо одне з одним (ESOKJ 2003: 24), охоплювала письмовий та усний переклад, перефразування й підготовку

короткого викладу (також рідною мовою або іншою іноземною мовою), полягала на перенесенні певних висловлювань або текстів з однієї мови на іншу. Сюди входить як письмовий, так і усний переклад. У розширеній версії Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти 2018 р. (CEFR: Companion volume with new descriptors, далі: CEFR-CV) автори пропонують ширший погляд на медіаційний аспект використання мови, доповнюючи лінгвістичний вимір медіації трьома її видами: культурною, соціальною та педагогічною. Водночас підкреслюючи міжкультурний характер цього явища.

6.4.1. Від мовної до педагогічної медіації

Завдання 57.

Який досвід Ви маєте у здійсненні медіаційної діяльності під час вивчення/викладання іноземних мов?

Мовна медіація може мати як міжмовний, так і внутрішньомовний вимір. В останньому випадку вона стосується текстів іноземною мовою і зосереджується на мові, її структурі та значенні.

У разі міжмовної медіації перекладацька діяльність передбачає низку процесів культурного характеру, які впливають на спосіб добору еквівалентів певних слів або їх часткову неперекладність. Такі процеси вимагають конкретних культурно зумовлених медіаційних дій. Тоді ми маємо справу з **культурною медіацією**. Щоразу перехід з однієї мови на іншу означає перехід з однієї культури до іншої.

Ця диференціація також характеризує медіаційну діяльність між різними соціо- та ідіолектами, а також між різними типами текстів і стилями, які вони представляють. Особливо це стосується випадків, коли різні соціальні та професійні групи, що представляють одне суспільство, протистоять одна одній. Медіаційна діяльність, котра виникає в таких контекстах, у новій версії Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти називається **соціальною**. Як і мовна медіація, соціальна реалізується у двох вимірах. Перший, міжосо-

бистісний за своєю природою, стосується реляцій щонайменше двох співрозмовників. Внутрішньоособистісна медіація є процесом надавання користувачем мови значення тексту, відображає стосунки, у які вступають автор письмового тексту і його читач або мовець та його слухач.

Педагогічна медіація розглядає керований вчителем процес навчання як медіаційну діяльність. Відповідно до положень соціокультурного конструктивізму, розвиваючись, учні стають медіаторами й передають свої знання та досвід одне одному, використовуючи навички критичного мислення. На думку І. Яновської, педагогічна медіація включає такі види діяльності, як полегшення доступу до знань, заохочення рефлексій, спільне творення сенсу у співпраці з іншими (когнітивна медіація), а також забезпечення реалізації вищезазначених видів медіації за допомогою організації та розвитку культури навчання, яка підтримує творчість (реляційна медіація) (Janowska 2017: 84).

Завдання 58.

Чим різні види медіації відрізняються один від одного? Як їх можна впровадити в освітній контекст?

6.4.2. Медіаційні види діяльності та стратегії у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти 2018 р.

Сама медіаційна діяльність, визначена в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2018) і реалізована на заняттях з іноземної мови, охоплює три сфери: медіація тексту, медіація понять, медіація комунікації.

Переклад, перефразування та спрощення мови, які за первинною концепцією Загальноєвропейських рекомендацій з мовної медіації належали до сфери мовної медіації, тепер включені до медіації тексту, основною метою якої є полегшення його розуміння іншою людиною, зважаючи на можливі мовні, семантичні чи культурні бар'єри.

6.4. Медіаційна діяльність

Медіація понять звужує призначену за медіацією тексту мету до певного кола знань, презентованих конкретними поняттями, думками та ідеями, представленими через мову й за допомогою мови.

Комунікативну медіацію розуміють як процес створення, функціонування та підтримання взаємостосунків, що реалізується під час безпосередніх контактів. Детальна класифікація видів медіаційної діяльності, запропонована в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти 2018 р., представлена в Таблиці 19.

Таблиця 19: Медіаційні дії в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти 2018 року (CEFR-CV 2018: 104).

Медіація тексту	Переказ конкретної інформації	В усній та письмовій формі
	Пояснення даних (наприклад, за допомогою графіків, діаграм, схем тощо)	В усній та письмовій формі
	Опрацювання тексту	В усній та письмовій формі
	Переклад письмового тексту	В усній та письмовій формі
	Конспектування (лекцій, семінарів, зустрічей тощо)	
	Висловлення особистої реакції на художні тексти (зокрема літературні)	
	Аналіз і критика художніх текстів (зокрема літературних)	
Медіація понять	Співпраця в групі: - сприяння спільній взаємодії з колегами; - співпраця заради створення сенсу.	
	Керівництво груповою роботою: - керування взаємодією; - заохочення концептуальних розмов.	
Комунікативна медіація	Сприяння плюрикультурному простору	

Медіація тексту	Переказ конкретної інформації	В усній та письмовій формі
	Бути посередником у неформальних ситуаціях (з друзями та колегами)	
	Сприяння комунікації в делікатних ситуаціях і розбіжностях	

Для усної медіаційної діяльності Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2018 р. (CEFR-CV 2018: 107-117) пропонують шість шкал показників володіння мовою, що стосуються:

- усного переказу конкретної інформації;
- усного пояснення даних (наприклад, графіків, діаграм, схем тощо);
- усної обробки тексту;
- усного перекладу письмового тексту;
- висловлення особистої реакції на творчі тексти (зокрема літературні);
- аналізу і критики творчих текстів (зокрема художніх).

Стратегії медіації оцінювалися за двома категоріями:

- стратегії роз'яснення нового поняття покликаючись на попередні знання, обміну складною інформацією та пристосування мови;
- стратегії спрощення тексту через створення стислого тексту або скорочення тексту.

Як зазначає І. Яновська, здійснюючи медіаційні дії, користувачі мови взаємодіють з особами, текстами, типами дискурсу та мовами. Усе це кваліфікує описані вище дії як комунікативні стратегії, використання котрих допомагає співрозмовникам зрозуміти одне одного під час процесу медіації (Janowska 2019: 86-87, див. CEFR-CV 2018: 126).

Медіація розкриває та підтримує полікультурний вимір мовних занять, заохочуючи учнів виступати в ролі своєрідного посередника між мовами та культурами у формальних та неформальних комунікативних контекстах.

6.4.3. Методика розвитку навичок усної та писемної медіації

Як підкреслюють Д. Рейманн і Г. Мельхорн, мовна медіація є наскрізною компетентністю, оскільки поєднує в собі виконання рецептивних і продуктивних дій, занурених у різні інтеракційні та міжкультурні контексти. Медіатор діє одночасно як культурний посередник і активний учасник комунікативного процесу, зумовленого конкретним ситуативним контекстом і співрозмовниками (Reimann 2016: 13-15, за Mehlhorn 2018: 71). Для розвитку навичок мовної медіації необхідно зважати на вищезазначені умови і, відповідно до них, пропонувати завдання, які враховують природні для учнів контексти, де вони беруть на себе роль мовних і культурних посередників.

В. Пфайффер формулює критерії якісного мовного завдання для стимулювання медіаційної діяльності:

- орієнтація на життєве середовище учнів;
- відповідність рівневим вимогам;
- зрозумілість ситуації;
- чіткість покликання на потенційних адресатів;
- чіткість формулювання змісту завдання;
- врахування контексту та міжкультурного змісту;
- відмова від зовнішніх «лексичних підказок»;
- чіткість критеріїв оцінювання;
- можлива диференціація використовуваних текстів (Pfeiffer 2013: 52, за Mehlhorn 2018: 71).

У. Бер і Х. Вапенханс деталізують критерії оцінювання медіаційних завдань, пропонуючи розділити їх на усний і писемний виміри медіації (див. Таблицю 21).

Таблиця 21: Критерії оцінювання медіаційних завдань (Behr, Wapenhans 2014: 169, за Zawadzka 2018b: 95-96).

	Усна форма мовної медіації	Писемна форма мовної медіації
Рівень комунікації	Вміння реагувати	
	Відповідність ситуативному контексту	(Відповідність ситуативному контексту)
	Відповідність одержувачеві	
Рівень змісту	Повнота та точність наданої інформації Адекватність змісту Формулювання необхідних пояснень щодо культурного контексту	
Рівень мови	Мовна правильність Зрозумілість наданої інформації	
	Невербальні засоби: міміка, жести, зоровий контакт	Презентація та структура, що відповідають конкретному тексту
	Компенсація мовних прогалин (якщо стосується)	

Для того, щоб медіація на заняттях вважалася доречною, вона має давати учням нагоду розвивати та застосовувати різноманітні комунікативні стратегії. Найважливішими з них і тими, які пропонується розвивати, є:

- розрізнення істотної та менш істотної інформації;
- укладання короткого викладу з урахуванням контексту та співрозмовників;
- узагальнення змісту вихідного тексту з урахуванням його культурної специфіки;
- врахування раніше набутих лінгвістичних та світоглядних знань;
- спрощення мовних конструкцій;
- застосування прийомів перефразування лексики, незрозумілої одержувачеві комунікації (використання інтернаціоналізмів, синонімів, перефразування, прикладів, що ілюструють контекст);

- врахування сумісності вихідного та цільового текстів (див. Behr, Wapenhans 2014: 162, Zweck 2010: 9).

Усний та письмовий переклад, що здійснюється в межах медіаційної діяльності, не передбачає необхідності знання професійних перекладацьких стратегій. Ґрунтовне опанування навичками перекладу не є обов'язковим. Процес медіації задовільняє порівняно вільний переклад. Він не конче має бути дослівним, можна використовувати перефразування. Важливим є правильний прагматичний переказ інформації, а не її мовна еквівалентність.

6.4.4. Приклади медіаційних завдань

Щоби проілюструвати формати медіаційних завдань, ми наводимо приклади двох видів діяльності, які сприяють розвитку усної та писемної медіації (див. Zawadzka 2018b).

Завдання 1 (усна медіація)

Сьогодні до школи вперше прийшов новий учень з України. Ваша найкраща подруга не вивчає українську або російську мови, але хотіла б познайомитися зі своїм новим колегою. Ви зустрічаєтеся на перерві. Вашим завданням є переклад.

Завдання 2 (писемна медіація)

Школа-партнер з Англії планує популяризувати вивчення польської мови як іноземної. Тому вона шукає нові способи популяризації цієї мови серед потенційних учнів.

Директорка школи попросила Вас запропонувати їй кілька ідей англійською мовою.

Спочатку Ви прочитаєте польською мовою текст, який допоможе Вам розробити стратегію популяризації польської мови. Підготуйте короткий виклад прочитаного тексту та надішліть його директорові школи електронною поштою.

Завдання 59.

Запропонуйте власні завдання, що сприяють розвитку усної та писемної медіації.

7. Навчання польської культури



Завдання 60.

Чи на Ваших мовних заняттях був присутній культурологічний компонент? Який культурологічний зміст реалізовувався? Обговоріть свій досвід.

Культура завжди була елементом, який формує мовну освіту. Своїм історичним дослідженням Анна Бужинська-Каменецька доводить, що вже в сілезьких дидактичних матеріалах для навчання польської мови XVI ст. були присутні реалії та культурно-пізнавальні елементи. Найстаріший із них «Wokabularz rozmaitych i potrzebnych sentencji...», виданий у 1539 р., містив одиниці польської мови з культурологічним змістом (див. Burzyńska 2002). Розуміння культури як такої, дидактичні цілі її присутності на заняттях з іноземної мови, а також способи її введення змінювалися з плином часу. Сучасна дидактика іноземних мов розглядає присутність культури в процесі мовної освіти в чотирьох вимірах:

- у культурологічному змісті занять, який є їх невіддільною частиною. Однією з основних цілей мовної освіти є розвиток культурологічної компетентності для потреб міжкультурної комунікації;
- у самій мові, яка згідно з лінгвістичною концепцією мовної картини світу є концептуальною структурою, зафіксованою в системі мови, тобто в її граматиці й лексиці. Вона являє собою культурно зумовлену інтерпретацію дійсності спільнотою, яка розмовляє цією мовою. Так сформульоване положення дає початок лінгвістично орієнтованій концепції лінгвокультури, яка

дедалі частіше застосовується в дидактиці слов'янських мов. Це означає ширше зацікавлення у дидактичному процесі текстом як носієм культурологічного змісту, що містить різні елементи мовної картини світу: прислів'я, фразеологізми та інші одиниці;

- в освітній культурі, яка є системою культурних обґрунтувань способу навчання та викладання. Концентрація на цих аспектах особливо важлива для дидактики польської мови як другої, яка зосереджується передусім на учнях із міграційним досвідом. Учасники шкільних занять із польської мови як другої приносять у польські освітні заклади різноманітний культурно зумовлений освітній досвід, який безпосередньо впливає на їхній спосіб і стиль навчання. Вчителям варто це усвідомлювати і бути готовими адаптувати свої методи і прийоми роботи до попереднього освітнього досвіду цих учнів;
- у прихованих дидактичних контекстах, у яких реалізуються під час занять усі форми педагогічної взаємодії, котрі не є частиною навчальної інформації. До них належать такі елементи дидактичного впливу, як спосіб організації освітнього процесу, організація шкільного простору, ставлення і дії вчителів щодо учнів і змісту, що викладається, мова, якою ведеться навчання (як рідна, так і іноземна), а також підручники і зміст, представлений у них, що відображають, з одного боку, чинні навчальні програми, з іншого – ставлення до освітнього процесу їхніх авторів і редакторів. Дослідження в цій сфері дедалі частіше проводяться в педагогічному річищі критичного дискурс-аналізу (див. Gębal 2019).

7.1. Термінологія

Дидактика європейських мов, багато років обстоючи зв'язок між практикою навчання мови й навчанням культури, розробила й закріпила низку термінів для опису лінгвістичних, культурних і педагогічних аспектів цього явища. Важко говорити про розвиток

навчання французької мови, не зважаючи на термін «civilisation», який сьогодні все ж є менш популярним. Те саме стосується німецького «Landeskunde» або італійського «civiltà», дидактичні значення цих термінів змінювалися з плином часу. У полоністичній глоттодидактиці цей термін не закріпився, що можна пояснити досить пізнім, як порівняти з дидактикою інших мов, початком дискусій і досліджень на тему місця культури в освітньому процесі наприкінці 90-х рр. минулого століття. Відтоді культура в різних її аспектах стала одним з найважливіших напрямків глоттодидактичних досліджень, поєднаних із дискусіями в галузі культурної антропології, культурології, соціології, педагогіки та психології. У деяких недавніх роботах ми також знаходимо термінологічні пропозиції: культурний простір (Garncarek 2006), дидактика польської культури (Gębal 2010) або глоттодидактичні культурологічні дослідження (Kajak 2020). Хоча кожен із запропонованих термінів етимологічно відсилає нас до інших наукових дисциплін, пов'язуючи з ними полоністичну глоттодидактику, усі вони описують схожі функції та завдання у сфері навчання польської мови, які стосуються питань культури. У подальшому обговоренні ми будемо використовувати нейтральний термін «навчання культури», який також охоплює всі термінологічні підходи й пов'язує їх між собою.

Завдання 61.

Яке із запропонованих термінологічних рішень Вам найбільше імпонує і чому?

7.2. Підходи до навчання культури

Зміна поглядів на місце культури в глоттодидактичному процесі та способи її навчання зумовила появу європейських дидактично-методичних концепцій, які називають підходами. У сучасній літературі, що висвітлює контексти розвитку різних європейських

дидактик, згадуються чотири самостійні підходи: фактологічний, комунікативний, міжкультурний і транскультурний (див. Gębal 2010, Stankiewicz, Żurek 2014, Gębal 2019). Їх поява й розвиток були ідентичні еволюції глоттодидактичної думки, що відбувалася під впливом нових лінгвістичних, культурологічних, педагогічних і психологічних концепцій. Детальні положення кожного підходу представлені в Таблиці 22.

Завдання 62.

Проаналізувавши вибрані підручники з погляду реалізації культурологічного змісту, визначте дидактичний підхід, який у них домінує.

Поява нових підходів до навчання культури не призвела до ліквідації концепцій, що функціонували раніше. Однак їм надано іншого значення, вписуючи їх у нові навчальні цілі та методи роботи в класі. Найбільш поширений сьогодні міжкультурний підхід також використовує елементи фактологічного і транскультурного.

Сучасні навчальні програми, посиляючись на дидактичну концепцію, представлену в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти 2001 та 2018 рр., описують культурні аспекти мовної освіти з перспективи чотирьох вимірів дидактичної реалізації:

- *savoir*, тобто знання явищ і моделей поведінки та елементарні культурологічні знання, що включають інформацію про географію, історію, економіку, мистецтво країни, мова якої вивчається;
- *savoir-apprendre*, тобто когнітивна здатність аналізувати нові культурні явища, зокрема традиції, поведінку та вірування інших етнічних груп;
- *savoir-faire*, тобто вміння адекватно поводитися в ситуаціях контакту з представниками інших культур та етнічних груп;
- *savoir-être*, тобто вміння звільнитися від етноцентричних установок (див. Komorowska 1996; ESOKJ 2003).

7.2. Підходи до навчання культури

Таблиця 22: Підходи до навчання і викладання культури (див. Weimann, Hosh 1991, Gebal 2010 і 2019, Stankiewicz, Żurek 2014).

Дидактична концепція				
Положення	Фактологічний підхід	Комунікативний підхід	Міжкультурний підхід	Транскультурна перспектива
Організація занять	Окремий предмет / окреме заняття і розділ підручника	В рамках занять з іноземної мови	В рамках занять з іноземної мови	В рамках занять з іноземної мови
Дидактичні цілі	Знання: набуття знань про культуру та суспільство	Комунікативна компетентність: здатність спілкуватися без проблем	Комунікативна та міжкультурна компетентності: здатність глибше розуміти себе та інших	Комунікативна, міжкультурна і транскультурна компетентності: здатність глибше розуміти себе та інших, бачити і сприймати власну культуру як одну з багатьох.
Загальна інформація	Образ країни, країн, мова яких вивчається	Повсякденна культура, теми для спілкування	Розуміння інакшості / розуміння культури	Прийняття культурного розмаїття, визнання його потенціалу

Дидактична концепція				
Конкретна інформація	Соціологія Політика Економіка Культура Історія	Відповіді на питання (прикладі): Як поводяться люди в країні? Як вони живуть? Як вони відпочивають? Як вони спілкуються між собою? Як вони беруть участь у суспільному житті? Чим вони займаються на життя? Як вони працюють? Як вони навчаються?	Усі репрезентації культури країни/країн мови, яку вивчають: їхнє значення в межах мовного ареалу та актуальність для учнів	Переказ універсального змісту через мову, що вивчається, культурний універсалізм, глобалізація (глобальна освіта)

Згадані виміри утворюють певний педагогічний континуум, який передбачає, що здатність позбутися етноцентричних установок (*savoir-être*) як основна мета міжкультурної освіти вимагає елементарних культурних знань (*savoir*), котрі, уможливлюють розвиток здатності аналізувати нові, незнайомі культурні явища (*savoir-apprendre*), впливаючи на спроможність поводитися культурно під час спілкування з представниками інших культур (*savoir-faire*).

7.3. Мета сучасного навчання культури – розвиток міжкультурної компетентності

Міжкультурний поворот у викладанні польської мови спостерігається з середини 90-х рр. минулого століття. Він збігається з початком наукової рефлексії полоністичних глоттодидактиків щодо місця культури в процесі навчання польської мови. У 1997 р. Пьотр Гарнцарек увів міжкультурні мотиви в наукову дискусію серед полоністів-науковців:

Якщо пам'ятати, що навчання мови – це завжди процес, який відбувається в культурній інтеракції, то, аби уникнути проблем, пов'язаних з явищем «культурного шоку», ми повинні також інформувати про погляди, поведінку чи побутові звичаї. Іноземець повинен мати можливість релятивізувати власну культуру, щоб не відчувати себе загубленим у цивілізаційно чужому середовищі (Garncarek 1997: 116).

Процес релятивізації власної культури, який є одним з елементів міжкультурного навчання, П. Гарнцарек називає необхідною умовою для поглиблення та вдосконалення навичок спілкування між представниками різних культур (Gębal 2010: 149).

Будучи однією з основних цілей сучасних занять, міжкультурна компетентність, на думку Ельжбети Завадзької, це:

комплекс аналітично-стратегічних навичок у спілкуванні з представниками інших національностей. Через знання інших культур і культурно зумовлених форм поведінки, неупередженого їхнього аналізу міжкультурна компетентність стимулює чутливість до культурно зумовленої інакшості, а також зміну актуальних поглядів і у такий спосіб розширює можливості інтерпретації та дії індивіда (Zawadzka 2000: 451).

На думку Вероніки Вільчинської, Мацея Мацкевича та Ярослава Крайки, вона тісно пов'язана з лінгвістичною та комунікативною компетентностями. Спільною віссю всіх компонентів цієї розширеної тристоронньої компетентності є:

їхня орієнтація на соціально сформовані символічні значення, що більш-менш безпосередньо виражають цінності, актуальні для спільноти. Значення не вичерпуються лише в мові чи комунікативній дії або культурі [...]. Ця важлива властивість компетентності як колективного регулятора наших комунікативних дій пов'язана з рештою наших психоінтелектуальних ресурсів, що яскраво виявляється як в опануванні першої мови та наступної другої, так і в конкретних актах мовного спілкування (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019: 371).

Грунтуючись на розвитку міжкультурної компетентності, глотодидактичний процес має на меті сформувати міжкультурного співрозмовника, який:

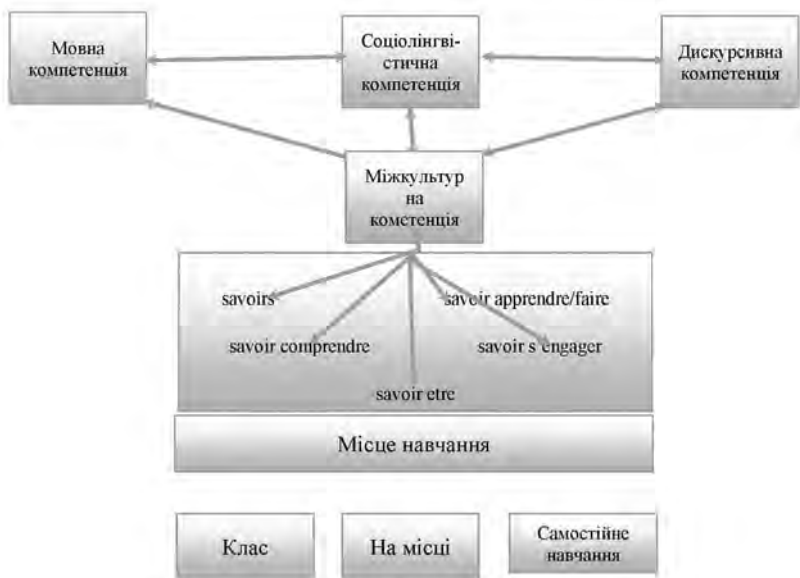
здатний керувати процесом узгодження значень під час безпосереднього спілкування з представниками іншої культури так, аби досягнута домовленість давала йому відчуття задоволення, правильності та ефективності (Zarzycka 2008: 68).

Таке управління значеннями набуває особливої ролі в контексті бар'єрів, що виникають у процесі комунікації між відправником і одержувачем через культурні відмінності співрозмовників.

7.3. Мета сучасного навчання культури – розвиток міжкультурної компетентності

Відома в європейській глоттодидактиці концепція міжкультурної комунікативної компетентності Мішеля Байрама (1997) включає три підкомпетентності: лінгвістичну, соціолінгвістичну та дискурсивну (див. Схему 5).

Схема 5: Площини міжкультурної комунікативної компетентності за М. Байрамом (Byram 1997: 73).



Завдання 63.

Прокоментуйте модель М. Байрама, покликаючись на особистий досвід вивчення культури в глоттодидактичному контексті.

На дидактичному рівні концепція М. Байрама визначає п'ять навчальних цілей: переказ культурних знань; здатність відкривати невідоме і взаємодіяти з ним; критична культурна свідомість і політичне виховання; здатність інтерпретувати і встановлювати взаємозв'язки (Byram 1997). Усі перелічені цілі мають у процесі

мовної освіти зацікавити учнів культурною різноманітністю і відкрити до відмінностей.

Способи розвитку міжкультурної компетентності зумовлені різними чинниками. Одним із них є ступінь відкритості культури, яку представляють окремі учні. Це означає, що в контексті представників різних культур можна очікувати неоднакових результатів від дидактичних заходів, до яких вдаються вчителі для розвитку міжкультурної компетентності.

Завдання 64.

Ознайомтеся з моделлю міжкультурної компетентності Д. Болтена (2006), поданій у Додатку №6. Порівняйте її з моделлю М. Байрама. Які подібності та відмінності Ви бачите? У своїй моделі Д. Болтен окреслює образ своєрідного міжкультурного компетентісного ідеалу. Наскільки його можна використати в плануванні конкретних мовних занять? Наскільки запропоновані Д. Болтеном індикатори міжкультурної компетентності можуть стати цілями навчання?

7.4. Культура в дослідженнях полоністів-глотодидактиків

Перші дослідження, присвячені вивченню культури в процесі навчання польської мови як іноземної, з'явилися на початку 90-х рр. минулого століття. Вони постулювали інтеграцію навчання культури та мови й містили пропозиції щодо каталогів тем, які треба реалізовувати на певному рівні володіння мовою. Серед них були дослідження вчителів-практиків (Jekiel 1992, Rowiński 1992), а також науково обґрунтовані розвідки, спрямовані на впровадження в навчання польської мови концепції комунікативного підходу, що активно розвивається в дидактиці західних мов (Martyniuk 1991).

Монографії, присвячені навчанню культури в мовній освіті іноземців, розпочавши з кінця 90-х рр. широку дискусію про місце

культури в освітньому процесі, зазвичай акцентували дидактичний зв'язок роботи над мовою і культурою та представляли результати досліджень, концептуально й методологічно спираючись на такі галузі, як культурологія, культурна антропологія, соціологія чи педагогіка. Їхні автори узагальнювали попередні практичні досягнення в галузі навчання культури, шукали дидактичні рішення у викладанні іноземних мов з більш розвиненим культурним компонентом або спиралися на європейські стандарти мовної освіти. Часто предметом аналізу ставали підручники з польської мови та їхній культурологічний зміст. Деякі з досліджень були пов'язані з розвитком польської та європейської глотидактики, натомість в інших не знаходимо прямих покликань на неї, хоча їхній зміст великою мірою збігався з дослідженнями, які ідентифікували себе з певними тенденціями в розвитку мовної дидактики.

Перша монографія Пьотра Гарнцарка 1997 р. «Świat języka polskiego oczami cudzoziemców» ґрунтується на суб'єктивних спостереженнях за польською культурою, зроблених іноземними студентами варшавського Полонікуму. На їхній основі автор висуває кілька постулатів, найважливішим з яких є те, що немає спільного для всіх образу польської культури. Тому сприйняття польськості є індивідуальним. Науковець також закидає авторам тогочасних підручників, що вони лише незначною мірою відповідають потребам учнів. Хоча П. Гарнцарек припускає індивідуальне сприйняття польської культури і, відповідно, різні потреби здобувачів, він закликає до створення каталогу, що охоплює канон культурного змісту. Однак сам його не створює (Garncarek 1997).

Монографія П. Гарнцарка 2006 р. «Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego» хоча вже самою назвою вводить нове визначення розділу дидактики польської мови, що відповідає за культурологічну проблематику, проте не формулює дефініції цього поняття чітко. Однак робота вже містить тематично-методичний каталог, що вирізняє п'ятнадцять понять, які узагальнюють попередні практики навчання в контексті змісту та способів їх представлення. До них належать інвентар із малої та великої літери, що збігається-

ся з розвитком європейської дидактичної думки, наголошуючи на введенні культурного компонента з розрізненням культурної сфери повсякденного життя (з малої літери «К») та мистецьких і літературних традицій (з великої літери «К»), а також інвентар, що об'єднує нації, який частково збігається з міжкультурним навчанням та передбачає представлення культурологічного змісту так, аби спробувати зруйнувати бар'єри та упередження між спільнотами, акцентуючи їхні національні особливості, основою визначає твори культури, натомість, на відміну від міжкультурного навчання, не розглядає учня та його культуру як суб'єкт освітнього процесу (Garncarek 2006).

У дослідженнях П. Гарнцарка питання, пов'язані з процесом навчання культури, розглядаються радше з культурологічної перспективи, меншою мірою з глоттодидактичної. Цей факт пояснює більшу цікавість до питань вибору тем і культурологічного змісту, ніж до самого процесу вивчення і навчання, а також до розвитку в його рамках компетентностей і набуття конкретних умінь.

Монографія «*Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji*» Анни Бужинської-Каменецької, опублікована у 2002 р., моделює концепцію культурного змісту підручників крізь лінгвокультурологічну призму «культуроносних» лексичних одиниць. Покликаючись на лінгвокультурологію та засновану на її положеннях трирівневу модель елементів, що виражають зв'язок мови й культури, учена аналізує зміст культурологічних компонентів підручників із польської мови як іноземної. Перший рівень – рівень слів – охоплює власні назви та лексику, що відображає польську культуру та представляє три предметні галузі: історію, традиції і фольклор. Другий рівень – фразеологізми, тобто прислів'я, афоризми й сентенції, а також польський мовний етикет. Третій – ситуативний рівень – культурні детермінанти соціальної поведінки. Аналіз підручників на основі створеної моделі дав змогу А. Бужинській підсумувати, що навчальні матеріали, які виражають визначені в такий спосіб зв'язки між мовою і культурою, представлені досить скромно (Burzyńska 2002).

З таким висновком не важко погодитися, оскільки проаналізовані праці через практичний педагогічний досвід їхніх авторів більше відповідали, хоча й не до кінця усвідомлено, глоттодидактичним тенденціям. Лінгвокультурологічні концепції, близькі А. Бужинській, особливо у підручниках для початківців, не були важливим орієнтиром з огляду на дедалі більшу комунікативну спрямованість цих навчальних матеріалів.

Особливо важливим внеском А. Бужинської в розвиток полоністичної глоттодидактики є, окрім самої монографії та її зв'язку з лінгвокультурологією, детальний аналіз підручників, виданих у Сілезії з кінця XVI до XVII ст. Вони беззаперечно документують присутність культурологічного компонента в тогочасних дидактичних матеріалах, підтверджуючи тезу про те, що навчання польської мови як іноземної завжди приділяло особливу увагу впровадженню елементів культури в освітній процес.

Для популяризації міжкультурного навчання в контексті розвитку наукової думки в галузі міжкультурної комунікації найбільше праць підготувала Гражина Зажицька. Її монографія «Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski» (2000), що демонструє результати досліджень, проведених серед слухачів, які представляють так звані країни третього світу, дала змогу Г. Зажицькій сформулювати важливі висновки, котрі описують дефінійований нею міжкультурний діалог. На думку авторки, міжкультурне порозуміння реальне й тоді, коли є прогалини в комунікативних навичках і знаннях співрозмовників. Можливість розуміння одне одного, на думку Г. Заржицької, зумовлена рівнем креативності в експериментуванні з комунікативними стратегіями. Це твердження, важливе для розвитку міжкультурного навчання, акцентувало також необхідність співвідносити вивчення іноземної мови з реальними комунікативними потребами в міжкультурному контексті (Zarzycka 2000a). Тодішню прогалину міжкультурно орієнтованих програм Г. Зажицька заповнила авторською пропозицією курсу міжкультурної комунікації, опублікованою в «Przegląd Polonijny», де вона так визначила цілі навчання:

- розвиток навичок спостереження, адаптації, чутливості та емпатії під час міжкультурних зустрічей;
- розуміння подібностей та відмінностей між комунікативно-культурною системою в Польщі (Європі), та системами, з яких походять слухачі;
- розвиток відкритої позиції, для якої характерна вільна розмова про власні потреби та проблеми, а також здатність бачити соціальну реальність із позиції інших (Zarzycka 2000b: 135).

Своєрідною дискусією Г. Жажицької з положеннями міжкультурного навчання так, як його бачать педагоги, є текст науковиці 2008 р. «Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej». У ньому ми знаходимо спробу збалансувати результати досліджень міжкультурної комунікації з міжкультурною педагогікою, що тоді стрімко розвивалася. Використовуючи термін педагогіка діалогу і внутрішнього розвитку, авторка звертає увагу на існування зовнішньої і внутрішньої перспективи орієнтації мовних занять на міжкультурну комунікацію:

Застосування першої перспективи полягає в тому, щоб розвинути здатність співпереживати Іншому, усьому відмінному світові. Наслідком застосування другої перспективи є те, що людина, яка вивчає (або навчає) мову, реалізує себе у цьому процесі – розвивається відповідно до власних інтересів, в адекватному для себе режимі навчання, накладаючи один досвід на інший (Zarzycka 2008: 68).

З перспективи розвитку рефлексій про місце культури в процесі навчання польської мови як іноземної публікації Гражини Жажицької були первинними спробами підкреслити сутність комунікативних міжкультурних зв'язків та їхньої дидактики. Науковиця першою базувала свої твердження на проведених дослідженнях, спираючись на американські антропологічні та етнологічні теорії.

Вихід у світ у 2004 р. збірника наукових праць «Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego» за редакцією Владислава Т. Мьодунки ініціював загальнонаціональну дискусію, яка підсумувала напра-

цьовані до цього часу рішення та окреслила подальші кроки й розвитку інтегрованого навчання польської мови й культури. У такому ж концептуальному форматі вийшов і сам збірник, до якого увійшли, зокрема, роздуми В. Т. Мьодунки про монографію Г. Бужинської, опубліковану двома роками раніше, огляд Мирославом Єлонкевичем вибраних навчальних матеріалів, що презентують знання про Польщу, а також пропозиції щодо трьох культуро- і реалієзнавчих програм: «Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania» авторства В. Мьодунки, «Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym» Г. Бужинської та У. Добеш, і «Program nauczania cudzoziemców realiów polskich» П. Гембаля.

У своїх роздумах про стан розвитку навчання культури в тогочасній польськокомовній освіті іноземців В. Мьодунка постулював ширший зв'язок між створеними концепціями та програмами і європейською глотнодидактичною думкою:

[...] Потрібно повернутися до питання інтеграції навчання польської мови зі знаннями про Польщу, тобто з польською культурологією чи реалієзнавством. Однак повертатися слід, приймаючи ті ж методологічні положення, які були прийняті в програмі навчання польської мови, тобто посиляючись на європейські стандарти. Знання про Польщу необхідно розглядати на тлі того, як викладається *Landeskunde* при вивченні німецької мови, як викладається *Civilisation* при вивченні французької мови [...]. Необхідно співвіднести програму навчання знань про Польщу з тим, що говорять європейські стандарти, зокрема Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти про те, як подавати ці знання [...]. Тоді вони будуть тісно пов'язані з усім процесом навчання польської мови (Miodunka 2004: 30).

Концепції програм В. Мьодунки та П. Гембаля, що увійшли до збірника, вперше безпосередньо враховували європейські стандарти мовної освіти.

Кінцева частина збірника містить пропозицію концепції «Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców» Г. Жажицької та М. Єлонкевича. На жаль, це видання так і не побачило світ.

Збірник наукових праць «Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego», а точніше пропозиції дидактичних рішень, що містяться в ньому, були розроблені більш докладно, підкріплені аналізом учнів, які вивчають польську мову, що великою мірою дало змогу перевірити припущення і рішення, прийняті раніше й описані в праці 2004 р. До таких розвідок належить розділ «Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego» П. Гембаля, що увійшов до монографії «Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego», збірник «Nowa generacja w polonistyce glottodydaktycznej» за редакцією В. Мьодунки, який зокрема переносить на ґрунт полоністичної глоттодидактики французьку концепцію лексикології Роберта Галіссона, а також перший підручник для навчання польської культури «Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców», підготовлений П. Гембалем у 2010 р.

Теоретичні положення та приклади дидактичних рішень, представлені в «Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców», відображають польську та європейську глоттодидактичну думку у викладанні польської мови як іноземної. Згадана робота враховує постулати, сформульовані в інших польських розвідках, та результати прикладних досліджень, проведених серед тих осіб, котрі вивчають польську мову як іноземну.

Підготовлена у формі академічного підручника, монографія є спробою узагальнити попередню полоністичну глоттодидактичну думку в галузі навчання культури та реалій, представивши її на тлі європейської еволюції наукової думки в дидактиці культури. У цій розвідці також подано аналіз підручників та інших матеріалів для навчання польської мови з огляду на спосіб практичної реалізації розглянутих раніше підходів до навчання культури й реалій, знайшлося місце і для нових, дедалі більш популярних медіа.

В останньому розділі наукової праці запропоновано авторську навчальну програму вивчення польської культури та реалій, інте-

гровану з практичним вивченням мови. Її концепція ґрунтується на чотирьох джерелах:

- європейські стандарти, базуючись на положеннях Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ESOKJ 2003), опублікованих у 2001 р., документ, який є спробою опису мовної освіти в мовно й культурно різноманітній Європі;
- постулати та пропозиції, що містяться в польських працях, присвячених навчанню культури та реалій ²;
- дослідження очікувань іноземців, описане в розділі, присвяченому методам підготовки програми;
- теоретичні припущення німецького Landeskunde щодо порівняльного підходу, прийнятого автором.

Розробленню програми передувало відповідне емпіричне дослідження, яке задокументувало навчальні потреби та очікування іноземців, котрі вивчають польську мову на різних рівнях. Міжкультурно орієнтована програма розподіляє реалізацію змісту культурної освіти на певні рівні володіння мовою відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (A1 – C2) та пропонує вибрані методи і прийоми для їхньої дидактичної реалізації.

Важливі теоретичні роздуми та опис результатів порівняльного аналізу підручників у контексті так званих прихованих програм для навчання польської та німецької культур як іноземних містяться

² Це такі праці, як: монографія П. Ганцарка «Świat języka polskiego oczami cudzoziemców», Варшава, 1997; Г. Зажицької «Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski», Лодзь, 2000; А. Бужинської «Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego», Вроцлав, 2002, С. Шмідт «Kompetencja komunikacyjne Niemców w polskich aktach grzeczności językowej. Perspektywa glottodydaktyczna», Пултуск, 2004; програмні пропозиції В. Мьодунки, А. Бужинської, У. Добеш, П. Гембала, подану і збірнику «Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomysły dydaktyczne» під редакцією В. Мьодунки, Краків, 2004.

в дослідженні Катажини Станкевич та Анни Журек «Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe» (2014). Прихована навчальна програма у дослідженні розуміється як невербалізований і недеklarований зміст (навмисно чи випадково), що передається під час навчання – у програмах, матеріалах, а також вчителями, які проводять заняття з мови. Автори праці намагаються відповісти на питання про те, що приховано в контексті навчання, як цілі елементи можуть впливати на освітній процес. Передусім йдеться про переказ культурологічного та реалізнавчого змісту, який формує ставлення учнів. К. Станкевич і А. Журек закріплюють за викладачами чотири ролі: модератора, аналітика, експерта й перекладача (Stankiewicz, Żurek 2014: 130-140). В аналітичній викладацькій позиції вони бачать «рефлексивного практика», який керується аналізом і роздумами про практику – відкрито й не догматично, без явних суджень. У такому ставленні можна виокремити три виміри:

1. Приховане в голові → Що я думаю? Що я знаю? – про себе / мою країну / її народ / польську культуру і т.д. – про учня / його країну / жителів / культуру.
2. Приховане в серці → Що я відчуваю? – коли я думаю про свою країну / власну культуру – коли я думаю про країну мого учня / його культуру.
3. ПРИХОВАНЕ В ДІЇ → Що мені робити? Як поводитися? Що я маю сказати? – як поляк – у контакт з представником іншої країни/культури.

Щодо реалізації культурних цілей у перспективі прихованих програм К. Станкевич і А. Журек пропонують задуматися над навчанням культури в рамках глоттодідактичного процесу на основі підготовленого ними питальника для розмірковування над навчанням культури в рамках курсу польської мови як іноземної (Stankiewicz, Żurek: 139):

7.4. Культура в дослідженнях полоністів-глотодидактиків

Питальник для розмірковувань над навчанням культури в рамках курсу польської мови як іноземної
Ставлення вчителя до навчання та знань
• Які цілі навчання? Чи адаптовані вони до потреб та очікувань учнів? Чи вистачає моїх знань для досягнення цих цілей? Чи відповідають мої зацікавлення та вподобання визначеним цілям? • Яким є вибір змісту? Чим він продиктований? Як я ставлюся до культурологічного матеріалу, який викладаю? Що для мене означає культура? Як я ставлюся до знань про культуру? Чи є вони канонічними і закритими, чи радше відкритими і змінними? • Яким методам навчання я надаю перевагу? Чому? Чи відповідають вони поставленим цілям? Чи підходять вони для певної групи учнів? До яких підходів з навчання культури вписуються обрані мною методи? • Ким, на мою думку, є вчитель? Яку роль він має відігравати? Від чого це залежить?
Ставлення до власної культури
• Хто я? Звідки я родом? З чим я себе ідентифікую? Як це впливає на моє навчання? • Який мій зв'язок з Польщею (регіоном / містом, де я живу)? Як я її сприймаю? Як я думаю про неї? Чи відчуваю я зв'язок з нею? Як це проявляється на моїх заняттях? • Що я думаю про польську мову та її міжнародне значення? • Що я думаю про польську культуру? Які мої вподобання в цьому плані?
Ставлення до іноземної культури
• Які в мене стосунки з учнями? Як я до них звертаюся? Як я ставлюся до них? Чим це пояснюється? Як це впливає на перебіг курсу? • Як я ставлюся до країн, які презентують учні? Як я їх сприймаю? Як я думаю про них? Як це проявляється на заняттях? • Що я думаю про мови та культури, які презентують учні? Як я виражаю це на своїх заняттях? • Який мій підхід до міжкультурності? Як я сприймаю міжкультурні відносини? Як я говорю про них на своїх заняттях?

Брак транскультурного виміру в питальнику для роздумів про культурну освіту в курсі польської мови як іноземної не означає, що авторки дослідження не включають його у свої розмірковування про місце культури в глотодидактичному процесі. Вони є першими в полоністичній глотодидактиці, хто представив його положення та зв'язок з міжкультурним підходом.

У разі інших полоністичних глотодидактичних досліджень питання міжкультурної компетентності в комунікативному контексті докладно описані в книзі «Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce» У. Жидек-Беднарчук (Żydek-Bednarczuk 2015).

Монографія П. Каяка «Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego», опублікована у 2020 р., має на меті підтвердити переконання, що впровадження так званої «низької культури» у полоністичне навчання іноземців варто здійснювати через практичне використання текстів та змісту популярної культури. Тематика і зміст наукової роботи розташовує її на межі антропологічного і глотодидактичного аналізу. Звідси термінологічна пропозиція глотодидактичного культурознавства, пов'язана певний час з діяльністю варшавського Полонікуму. Вписуючи популярну культуру в глотодидактичний контекст, автор дослідження відводить їй важливе місце у формуванні культурологічної компетентності, маючи на увазі радше її розвиток:

Зазначу, що популярна культура є одним із способів передачі культурного канону. Всі, хто вивчає іноземні мови, можуть також отримати знання про культуру народу, мову якого вони вивчають. Знання ядра репрезентативної культури (канону) дозволяє людині зорієнтуватися в певному колективі (причому ступінь цієї орієнтації буде відповідати знанню культури відповідного народу), так само знання позаядерних сфер цієї культури дозволяє тому, хто вивчає мову, досить комфортно почуватися в новому середовищі (Kajak 2020, с. 11).

У такий спосіб, представляючи культурні питання, з особливим акцентом на популярній культурі, автор звертає увагу на їхню важливу рису – пов'язувати локальний і глобальний виміри.

Міркування П. Каяка доповнює авторська програмна концепція навчання польської культури як іноземної, яка враховує програмні положення, запропоновані П. Гембалем.

Ще одним істотним голосом у дискусії про культуру та культури у вивченні та викладанні польської мови як іноземної є монографія Моніки Наврацької «*Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*». Важливим показником, на основі якого проводяться дослідження та формулюються висновки, стає рефлексивність учнів та вчителів, що дає змогу їм обмінюватися досвідом сприйняття культур. Описаний процес є двобічним, оскільки врахування різноманітного культурного досвіду також сприяє розвитку рефлексивного ставлення в учнів і вчителів. Мета розвідки – показати місце культури (культур) і рефлексивності в сучасній полоністичній освіті для іноземців – реалізується через критичний опис досягнень культури *sensu largo* (міждисциплінарні підходи до культури, міжкультурності і транскультурності) у площині іноземних мов. Його доповнює рефлексивність як одна з парадигм сучасних діяльнісних підходів до вивчення та навчання мов.

У своїй роботі М. Наврацька показує культурний досвід учителів і учнів в ендолінгвальному середовищі, описує можливість його врахування у виробленні та зміцненні рефлексивної позиції осіб, які вивчають мову.

Власні теоретичні роздуми М. Наврацька доповнює докладним представленням усього сучасного доробку польської глотидактики в галузі культурних і рефлексивних аспектів процесу мовної освіти, акцентуючи потенціал міждисциплінарного сприйняття та опису людської діяльності, зокрема і в освітньому контексті. Сама авторка так пише про обраний нею шлях:

Гуманістично орієнтовані підходи спираються на досвід професіоналів, які представляють різні галузі знань, беруть до уваги різноманітний досвід, всебічний розвиток особистості та її благополуччя (див. Gębal 2018a, 2018b, 2019). Це означає, що Н/В [навчання / вивчення – П.Г.] не відбувається у «культурному вакуумі» і що мовні заняття не проходять у «лексико-граматично-культурній порожнечі» (Aleksandrowicz-Pędich 2005: 57). Культура проявляється, зокрема і у стосунках між учнями та вчителями. Учасники цих процесів стикаються з різними

відмінностями. Це також піднімає ключове, на мою думку, питання про те, наскільки учні відкриті до Інших і до культурного розмаїття (Dumont, Istance 2013: 38-39). Це питання стосується і вчителів (Nawrocka 2020).

Монографія М. Наврацької є важливим полоністичним глоттодидактичним дослідженням, яке вводить тему рефлексивності в сучасні дискусії про навчання культури, яка досі в них не була присутня. Це міждисциплінарна розвідка, але, на відміну від низки раніше описаних монографій, представляє різні дисципліни та дослідницькі перспективи, підпорядковані центральним положенням глоттодидактичної думки.

З перспективи міжкультурного навчання літературні тексти є важливим джерелом розвитку культурологічної компетентності. Про цей зв'язок пише Тамара Черкес у монографії 2012 р. «*Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*». У своїх концептуальних міркуваннях авторка використовує положення дискурсивної педагогіки, яка допомагає визначити спосіб дидактично-методичної інтерпретації ролі літератури на заняттях, а також методи та прийоми роботи з іноземцями:

У діалоговій/дискурсивній педагогіці література посідає унікальне місце, оскільки – як невіддільна частина культури – провокує учня/читача вступати з нею в діалог (Czerkies 2012: 9).

Основна мета наукової праці Т. Черкес – вказати напрямок сучасного навчання польської мови як іноземної з використанням літератури, що веде до різнобічного діалогу як доказу міжкультурного порозуміння та примирення. Вказана ціль відображає положення європейських стандартів міжкультурного навчання, котрі акцентують розвиток міжкультурної компетентності учнів.

У дослідженні Т. Черкес ми знаходимо також пропозицію стратегій роботи з літературними текстами для розвитку в учнів мовної, комунікативної, інтеркультурної та літературної компетентностей. Для того, щоб проілюструвати роль і місце останньої, авторка створює карту компетентностей, яка представлена на Схемі 6.

Схема 6: Місце літературної компетентності на карті компетентностей за Т. Черкес (Czerkies 2012).

Навички вчитися

Декларативні знання

Функціональні навички

Зумовленості особистості

Літературна компетентність

Мовна компетентність

Навички дискурсу

Інтеркультурна чутливість

Інтеркультурні навички

Літературна компетентність занурена в систему елементів особистісного, психологічного, лінгвістичного та культурного характеру.

Останній розділ дослідження Т. Черкес містить авторську пропозицію мовних занять із літературними текстами для рівня B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій у мовній освіті. У ньому ми знаходимо приклади, як використовувати поезію та прозу на заняттях з іноземними здобувачами. Все це доповнюється опрацюванням вірша Ч. Мілоша в рамках завданнєвого підходу і пропозицією використання вибраних літературних текстів для рівнів A1.2 – B2.

Розробленню останнього розділу програми передувало емпіричне дослідження, яке задокументувало потреби та очікування іноземців, а також можливості дидактичного використання певних текстів.

Завдання 65.

Як Ви вважаєте, чому питання культури у викладанні польської мови як іноземної так часто стало предметом уваги полоністичних глотодидактиків? Відповідаючи на це питання, зверніть увагу на описаний попередньо науковий доробок фахівців.

7.5. Методика міжкультурного навчання

У практичній реалізації міжкультурного навчання використовують зазвичай традиційні для мовних занять типи вправ і завдань. Варто пам'ятати, що втілення положень міжкультурної освіти в дидактичний процес означає роботу над цінностями та їх усвідомленням учнями, вона зазвичай не дає вимірюваних результатів, її, на відміну від мовного компонента, не можна систематично оцінювати.

Міжкультурні теми можуть бути змістом окремих частин або ж охоплювати всі заняття чи навіть цілі модулі. На заняттях варто пропонувати додаткові тренінги, котрі сприятимуть розвитку культурологічних компетентностей учнів.

Для організації міжкультурно орієнтованих занять розроблено різні моделі. П. Гембаль використовує типологію завдань, що сприяють міжкультурному спілкуванню, розроблену німецькими дослідниками Саскією Бахманн, Себастьяном Герхольдом і Гердом Весслінгом (1996). За їхньою концепцією, розвиток міжкультурної компетентності на заняттях з іноземної мови вимагає підготовки в чотирьох площинах навчання, а саме:

1. Тренінг сприймання, яке ґрунтується на нашому попередньому досвіді, специфічних для певного культурного кола цінностях, а також укорінених стереотипах. Звичайно, зруйнувати стереотипи відразу не можливо. Метою заняття є усвідомлення того, як вони функціонують і впливають на нас, а також того, що вони існують всередині нас.
2. Опанування стратегіями правильної інтерпретації значення слів і ситуацій. Учні повинні бути чутливими до того, що можуть існувати значення, відмінні від звичних для їхньої мови та культури.
3. Здатність порівнювати культури, приділяючи особливу увагу вмінню зіставляти їх з різних перспектив. Учні повинні навчитись співпереживати ситуації інших (емпатія).
4. Вміння спілкуватися в міжкультурних ситуаціях, приділяючи особливу увагу невербальній комунікації (міміці, жестам, мові тіла) (див. Gębał, Miodunka 2016: 23).

До завдань культурологічного характеру на діяльнісно орієнтованих заняттях належать насамперед культурологічні проекти, які ще називають етнографічними (див. Sobkowiak 2015), спосіб виконання яких подібний до мовних проєктів. Введення в них культурологічних і реалієзнавчих матеріалів, що охоплюють культурну перспективу учнів і країни, мова якої вивчається, надає їм міжкультурного характеру. Для цього також доступні форми веб-квестів, де нові технології розглядаються як ресурс і засіб реалізації проєкту.

Завдання 66.

Підготуйте концепцію трьох культурологічних проєктів. Визначте їхню тематику, процес реалізації та форму очікуваного результату.

7.6. Дидактичні матеріали для вивчення польської мови й культури

Дидактичні матеріали, які пропонуються для навчання польської мови та культури, подані у праці «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2» наприкінці кожного рівня з розбивкою за типами підручників. На рівнях A1, A2, B1 та B2 зазвичай пропонують кілька підручників, тобто є можливість вибрати той, який найкраще підходить учням. На вищих рівнях вибір менший. Варто теж враховувати, що постійно з'являються нові дидактичні матеріали, тому раніше підготовлені списки порівняно швидко втрачають свою актуальність. Останнім часом вийшли друком підручники, підготовлені для іноземців, які вивчають мову в конкретному університеті або в конкретній галузі.

Серед підручників для учнів відповідного віку виділяємо підручники для дітей, школярів та дорослих. Є також дидактичні матеріали для дітей дошкільного віку, які відвідують польські дитячі садки за кордоном. Однак це новий тип праць, який ще не дуже

поширений. Досі не надто популярними були також навчальні посібники для школярів, тому вчителі, які працюють за кордоном, зазвичай використовували польські підручники, адаптуючи їх до навчальної програми та мовного рівня своїх учнів. Підручники для дорослих призначені для молоді віком від 18 років, включно з середнім віком і старшим. Спеціальних підручників для людей похилого віку немає.

Що стосується підручників, адаптованих до рідної мови учнів, то вони трапляються рідше, ніж видані польською мовою. Як приклад, можна згадати найпопулярніший підручник з комунікації «Hurra!!! Po polsku» для рівнів A1, A2 та B1. Книга призначена для всіх учнів і тому польськомовна. Однак граматики до цього підручника були опубліковані в декількох мовних версіях: польській, англійській, німецькій та російській. У минулому траплялися випадки, коли один і той самий підручник видавався двома мовами, наприклад, англійською та французькою. Найчастіше підручники для рівнів A1 і A2 видаються англійською мовою з двох причин: відносно багато людей, зацікавлених у вивченні польської мови, живуть в англomовних країнах; англійська мова широко відома і зрозуміла. Підручники з вивчення польської мови, видані такими мовами, як італійська, іспанська або португальська, є рідкістю. Прикладом підручника португальською мовою є «Cześć, jak się masz?» В. Міодунки, виданого в Бразилії у 2007 р.

У минулому видавалися лише так звані курсові підручники, тобто для навчання на одному з двох рівнів – початковому або середньому. В останні два десятиліття з'явилося більше підручників, призначених для навчання окремих частин польської мовної системи: вимови, орфографії та правопису, флексії і лексики. Зазвичай підручники такого типу використовують у Польщі, де навчання польської мови як іноземної поділене на предмети, оскільки охоплює орієнтовно 20 годин на тиждень. За кордоном, де навчання польської мови зазвичай досить обмежене, поділ курсу на додаткові предмети просто неможливий.

Оскільки постійно з'являються нові підручники та методичні матеріали, можна говорити про конкуренцію між поодинокими науково-освітніми осередками. Часто трапляється так, що підручник або збірник вправ для розвитку мовних компетентностей, призначений для певного академічного середовища, стає популярним в інших частинах Польщі. Зазвичай йдеться про збірники лексичних чи граматичних завдань для різних рівнів навчання. Вони також містять культурологічний зміст і вправи. Особливим різновидом дидактичних матеріалів є збірники завдань, спрямовані на підготовку до складання сертифікаційного іспиту на обраному рівні. У минулому такі підручники були опубліковані для рівнів B1, B2 та C2.

У Польщі видано дуже мало дидактичних матеріалів для навчання польської культури. Це, ймовірно, пов'язано з тим, що дискусія про вивчення польської культури, інтегроване з навчанням мови, розпочалася лише після 2000 р., а отже, часу на їх підготовку було небагато. Найкраща ситуація складається тоді, коли культурологічна програма дійсно інтегрована з навчанням мови, а навчальний посібник містить відповідні матеріали для вивчення культури.

Серед сучасних матеріалів, які презентують польську культуру та реалії, дуже популярним є «Kultura polska. Silva rerum». Це видання, підготовлене у 2002 р. за редакцією Ромуальда Цудака, Йоланти Тамбор та Агнешки Шоль полоністами, істориками та культурознавцями, пов'язаними зі Школою польської мови та культури Сілезького університету в Катовіце. Згідно з інформацією на обкладинці, це видання є путівником польською культурою та традиціями, що є зразком фактологічного підходу. Дванадцять розділів присвячені різним аспектам польської культури, пропонують теми, що представляють як низьку, так і високу культуру.

Окрім тем, заявлених у змісті, «Kultura polska. Silva rerum» пропонує список гасел у формі лексикону (в алфавітному порядку), що наближає реципієнтів видання до понять, які яскраво функціонують у польській культурі. Серед них видатні поляки, польські міста, кулінарні страви, приказки, назви важливих літературних творів,

легенди тощо. Описаний матеріал доповнюють таблиці та додаткові тексти, пов'язані з тематикою відповідних розділів.

Сам вибір тем, запропонованих в «Kultura polska. Silva rerum», видається дуже випадковим. Важко його оцінити, оскільки ми не знаємо критеріїв, якими керувалися автори, приймаючи відповідне рішення. Працю вирізняє акцентування питань, що стосуються безпосередньо Сілезії, де була підготовлена публікація.

Черговим матеріалом, що представляє польську культуру, є двотомне дослідження «Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze» Анни Бутчер, Барбари Гузюк-Свіци та Аліни Ласковської-Манько (2003 і 2011), опрацьоване в Люблінському осередку й адресоване молоді та полонійним вчителям зі Сходу. Матеріал пропонує учням загальну інформацію про Польщу та поляків, польські національні символи, музику, театр, кіно, образотворче мистецтво та мову. Кожен розділ двох томів містить тематичні блоки, розроблені за однаковою схемою, відкривається вступною інформацією та лексикою до так званого основного тексту, який є носієм ключової інформації культурологічного та реалієзнавчого характеру. Далі йде словничок слів і висловів для запам'ятовування, вправи на розуміння і закріплення. Завершується розділ розмовними вправами та добіркою додаткових текстів.

«Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze» орієнтований на середній і просунутий рівень володіння мовою. З першого погляду видно, що форма та дидактичні рішення видання відповідають фактологічному підходу. Попри те, що згадана публікація є матеріалом для використання на додаткових заняттях із культури, вона містить низку граматичних вправ (у розділі «ćwiczenia utrwalające»), поданих у прогресії, яка зазвичай притаманна мовним заняттям. Такий прийом ідеально зараховує аналізовану публікацію до польських підручників, у яких реалії і культура представлені у фактологічному вимірі. Культурологічні відомості зазвичай враховують граматичну прогресію мовного курсу (див. «Uczymy się polskiego», «Chcę mówić po polsku»).

Ще однією відомою публікацією в галузі дидактики культури є «Spassy po Wrocławiu» Уршулі Добеш. Видана у 2004 р. у Вроцлавському університеті, ця книга призначена для тих, хто вивчає польську мову на середньому та просунутому рівнях.

Пропонуючи передавати культуро- та реалієзнавчі знання в дусі фактологічного підходу, вона містить тексти з конкретними вправами та завданнями, що дають змогу розвивати різні компетентності та мовні навички учнів, надаючи змісту комунікативного виміру. Так, пропозиція Уршулі Добеш доповнює фактологічний вимір реалізацією комунікативного підходу. Шкода, однак, що вона не передбачає завдань, які сприяють свідомому формуванню міжкультурної компетентності. Хоча спроби впровадження міжкультурної освіти можна подекуди знайти, вони, безумовно, не є однією з головних цілей публікації.

Концепція Уршулі Добеш, що зосереджує увагу учнів на культурному просторі міста, у якому вони навчаються, знайшла своє продовження в інших навчальних матеріалах: «Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców» Анни Бутчер, Бартломея Малішевського, Гражини Пшеходзької, Малгожати Жешутко-Іван, Анни Требської-Кернтонф (Люблін 2009), збірник мовних і комунікативних вправ Конрада Шамрика «Spacerem po Białymstoku» (Білосток 2019).

У 2013 р. з думкою про українськомовних користувачів у Львові вийшла праця Є. Ковалевського «Jestem stąd. Międzykulturowy podręcznik komunikacyjny do języka polskiego», змістове наповнення якої ґрунтується на реаліях карпатського регіону. Кожен розділ присвячений одній темі, наприклад, польській кухні, національним святкам тощо. Є. Ковалевський теж є автором порадника для вчителів «Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie. Metodyka nauczania języka polskiego».

У 2023 р. українські здобувачі освіти, котрі вивчають польську мову у Волинському національному університеті імені Лесі Українки та Чорноморському національному університеті імені Петра Могили, взяли участь у міжнародному проєкті Центру польської мови

й культури для польської діаспори та іноземців Університету Марії Кюрі-Склодовської «Gramatyka z kulturą – webinaria i zadania», що реалізувався у рамках програми «Promocja Języka Polskiego», результатом чого стала поява збірника вправ авторства Б. Малішевського «Gramatyka z kulturą. Przez osoby», де представлена низка цікавих різнопланових завдань для рівня B1.

Завдання 67.

Оцініть культурологічний зміст обраного підручника або навчального матеріалу з вивчення культури, користуючись каталогом Малгожати Спихали, поданим у Додатку №7.



8. Навчання польської мови як іноземної та другої мови за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій

Завдання 68.

Чи використовуєте Ви ІКТ у вивченні мови? Обговоріть свій досвід роботи з мультимедіа.

У наш час використання інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення та навчання мов стає все більш поширеним явищем. Зважаючи на доступність онлайн-сервісів та мобільних технологій, навчання мови зміщується у віртуальну реальність (див. Krajka 2011), яка дає змогу розвивати не лише мовні, але й культурологічні компетентності, одночасно інтегруючи тих, хто вивчає польську мову з різних куточків світу.

У зв'язку з технологічним прогресом використання комп'ютерної техніки та мобільних технологій знайшло своє місце в навчанні мов як частина спеціалізованої дидактики, зокрема у концепціях CALL, MALL та MALU.

8.1. Від концепції CALL до концепції MALU

Концепція навчання мови за допомогою комп'ютера (Computer Assisted Language Learning, CALL) і розроблена на її основі концепція інтермедійного навчання мови пройшли всі основні етапи

розвитку сучасної дидактики іноземних мов за порівняно короткий проміжок часу. Спочатку слугуючи інструментом для імітації біхевіористичних мовних вправ за допомогою комп'ютерних програм, згодом перетворилися на простір, що пропонує вправи для розвитку та закріплення індивідуальних мовних навичок, а тепер стали посередником у глобальній комунікації та джерелом безлічі автентичних мовних матеріалів, розміщених в інтернеті, а також засобом, що дає змогу синхронно спілкуватися з людьми в усьому світі. Вивчення іноземних мов за допомогою комп'ютерів було одним із модулів *blended learning*, що поєднує в собі комп'ютерну діяльність із традиційними методами навчання, які вимагають особистого контакту з викладачем. Сьогодні мультимедіа пропонують використання різноманітних засобів переказу текстів, графіки, звуків, анімації та відео, що наближає освітнє середовище до реального світу. Мультимедійні завдання поєднують у собі види діяльності, які розвивають різні мовні навички. Користувачі мультимедійних матеріалів дістають можливість контролювати процес свого мовного розвитку: можуть виконувати вправи в темпі, адаптованому до їхніх потреб і здібностей, повертатися до різних завдань, виконуючи їх швидше або повільніше. Як правило, учням також надається доступ до різноманітних гіперпосилань, що ведуть до інших комплектів вправ, списків тематичної лексики, граматичних пояснень, інформації про вимову або різних підказок щодо конкретних стратегій навчання.

Поява та розвиток мобільних пристроїв відкрили нову еру в розвитку CALL, яка дістала назву MALL (*Mobile Assisted Language Learning*), тобто використання портативних мобільних пристроїв, як-от телефони, смартфони, iPad, iPod, пальмтопи, планшети тощо для здійснення голосових дзвінків, створення коротких повідомлень або візуальних чатів (відеочатів) у процесі вивчення мови (див. Czarska-Andrzejewska 2019). Мобільність у цій концепції навчання треба розуміти двояко. Вона пропонує можливість, по-перше, переміщатися за допомогою певного пристрою в зручне для учня місце і, по-друге, користуватися ресурсами, які можуть стати на-

вчальними матеріалами, що надходять з усього світу й розміщені на різних порталах і веб-сайтах. Вивчення іноземних мов за допомогою мобільних технологій може бути інтегроване з традиційними мовними курсами, набуваючи характеру *m-learning*. Таке поєднання можна розглядати як різновид *blended learning*.

Наразі ми спостерігаємо появу нового напрямку в дидактиці MALL, який називається MALU (Mobile Assisted Language Use). Це пов'язано з тим, що ті, хто вивчає іноземну мову, дедалі частіше використовують різноманітні мобільні пристрої для доступу та/або переказу інформації в соціальних цілях (див. Czerska-Andrzejewska 2019). Соціальне використання мобільних технологій ототожнює концепцію MALL з положеннями діяльнісного підходу до вивчення та викладання мови, де процес вивчення мови є результатом виконання певних мовних дій у соціальному контексті.

8.2. CALL та MALL і навчання польської мови як іноземної

Науковий інтерес до CALL у разі польської мови як іноземної з'явився у 90-х рр. минулого століття у зв'язку з дослідженнями Роберта Дембського та опублікованої ним в 1996 р. монографії про можливості використання комп'ютерів у полоністичному глоттодидактичному процесі. Праця містить огляд досвіду комп'ютерної обробки польської мови у фонологічному, морфологічному та синтаксичному вимірах, а також вивчення методології розвитку навичок письма у співвідношенні звуки – букви на рівні речення та формування комунікативної компетентності (Dębski 1996).

Р. Дембський переносить CALL на комунікативну фазу, акцентуючи інтерактивні можливості співпраці між вчителями та учнями для підтримання ефективного навчання читання:

Комп'ютер і редактор також можуть допомогти вчителів навчити учнів розуміти написання тексту як процес, іноді тривалий і важкий, під час якого вони досягають досконалості завдяки ре-

тельному аналізу вже написаного тексту і частому редагуванню. Використання редактора значно полегшує внесення виправлень до вже написаного тексту; він дозволяє учням створювати текст поступово – разом з учителем, який має більше можливостей контролювати процес, удосконалюючи його доти, доки вони не отримають роботу, близьку до вимог вчителя і, перш за все, до їхніх власних очікувань (Dębski 1996: 101).

Досить архаїчні з сучасної перспективи технічні можливості використання комп'ютерів того часу показують, який прогрес був досягнутий за останні десятиліття у використанні мультимедійних засобів у мовній освіті. Тут варто зазначити, що дослідження Роберта Дембського стало одним з перших, присвячених CALL у викладанні польської мови на той час. Як додаток до монографії було також запропоновано програму під назвою SKRYBA 1, що підтримує навчання польської орфографії.

Концепції CALL і незначною мірою MALL реалізовувалися і в практиці викладання польської мови як іноземної, хоча, на жаль, не набули значної уваги з боку дослідників. Серед емпіричних проєктів і розвідок треба згадати діяльність краківської кафедри польської мови як іноземної в Ягеллонському університеті, яку представляють Роберт Дембський, Домініка Буцко та Адріана Прізел-Каня. Їхні дослідження включають викладання польської мови в дидактику CALL на інтеграційному етапі з використанням мультимедійних засобів, підкреслюючи соціальні аспекти, що сприяють збереженню польсько-іноземної двомовності в полонії на прикладі Австралії (Dębski 2009), а також психолінгвістичні аспекти засвоєння польської мови в контексті стратегій навчання, що застосовуються під час читання гіпертекстів (Bucko 2014, Banach, Bucko 2019). Автори подають огляд сучасних методологічних концепцій CALL та аналіз навчальних матеріалів для викладання польської мови, доступних в інтернеті (Bucko, Prizel-Kania 2018).

8.3. Методичні аспекти використання CALL та MALL у навчанні польської мови

Дидактичне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні польської мови як іноземної відповідає очікуванням покоління С (від connect, communicate, change), представники якого, постійно підключені до мережі, часто задовольняють свої комунікативні потреби в просторі соціальних медіа. Дослідження Д. Буцко й А. Прізель-Кані показує, що 80% їхніх респондентів звертаються до онлайн-ресурсів із навчальною метою. Серед ресурсів, які вони використовують, вказали переважно словники (90%), підручники (80%), перекладачі (50%), матеріали, доступні на CD чи DVD (35%) та аудіокниги (менш 20%) (Busco, Prizel-Kania 2018: 13). Вчителі польської мови дадали частіше використовують мультимедійні засоби, надаючи своїм заняттям гібридного характеру, поєднуючи традиційне навчання з елементами e-learningu. Для підтримування такого типу навчання також розробляється низка онлайн-курсів у площині CALL і MALL.

Щоб оцінити переваги таких пропозицій, потрібно добре їх знати та проаналізувати їхню дидактичну корисність. Реалізацію цього завдання полегшить використання наявних інструментів оцінювання (див. Таблицю 23).

Таблиця 23: Каталог критеріїв оцінювання онлайн-курсів (Busco, Prizel-Kania 2018: 11-12)

Мериторичні критерії

Якою мірою курс / дидактичні матеріали реалізують мовний матеріал, передбачений базовою навчальною програмою – для польської мови як іноземної орієнтиром для мовного змісту є «*Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziom A1 – C2*» (ред. Janowska та ін. 2011).

Чи стимулюють представлені матеріали розвиток усіх мовних навичок (слухання з розумінням, говоріння, читання та письмо) та мовних підсистем (граматики й лексики)?

Чи розвиває курс також культурологічну та соціолінгвістичну компетентності?

Вимоги щодо дидактичної реалізації

Які методи навчання та вивчення використано при розробленні матеріалів?

Мовний матеріал подається лінійно чи користувач може використовувати елементи курсу в довільному порядку, індивідуалізуючи освітній процес?

Чи забезпечує програма зворотний зв'язок та адекватне виправлення помилок?

Чи мовні вправи різноманітні та базуються на чітких інструкціях і зрозумілих схемах?

Чи є мовний матеріал «сучасним, автентичним, відповідним до ситуації, правильним» (Cwanek-Florek, 262)?

Чи максимально використано можливості комп'ютера (інтеграція ілюстративного матеріалу, аудіо- та відеофайлів, гіпертекстуальність)?

Чи відповідає графічне оформлення змісту курсу й чи доповнює його?

Чи надає програма можливості для реальної взаємодії з іншими користувачами (форуми, чати, голосове спілкування тощо)?

Вимагання, що стосуються практичності та доступності

Чи вимагає система входу та / або створення облікового запису?

Чи забезпечує система зворотний зв'язок?

Чи забезпечує структура інтерфейсу курсу легкий та інтуїтивно зрозумілий доступ до розміщених навчальних матеріалів?

Чи доступний матеріал на мобільних пристроях (планшет, смартфон)?

Чи є доступ до матеріалів платним?

Щоби полегшити вибір онлайн-курсів, ми надаємо їх перелік, який містить дидактичні матеріали, мериторично оцінені Д. Буцко й А. Прізель-Канею за зазначеними критеріями (див. Busco, Prizel-Kania 2018) (див. Таблицю 24).

Таблиця 24: Вибрані онлайн-курси для навчання польської мови (див. Busco та Prizel-Kania 2018).

Онлайн-курс	Методично-дидактична характеристика
e-Local	Курс для студентів на рівні A1. Концентрується на мовних знаннях та містить культурологічні елементи. Польська мова входить до групи п'яти інших мов Європейського Союзу, які рідше вивчають: фламандської, фінської, італійської, угорської та португальської. Цільовою групою курсу є учні середніх шкіл та студенти. Матеріал, запропонований e-LOCAL, варто розглядати як доповнення до інформації з традиційного курсу під час додаткового індивідуального навчання. Матеріал може реалізовуватися як дистанційний курс. Однак він не передбачає інтеракції між користувачами курсу, хоча система Moodle надає можливість створювати дискусійні форуми.
Klub Dialogu	Курс пропонує мультимедійну версію підручника «Start», доступ до якого є платним. Кожне заняття складається із 41 дошки, які містять анімації з презентацією мовного матеріалу та додаткові вправи на закріплення. Є можливість прослухати весь матеріал. Курс орієнтований на початківців (A0 Survival).
Yummy	Сайт yummy.pl створений для молоді та дітей, які вивчають одну із чотирьох мов: польську, англійську, німецьку або французьку. Його ресурси поділені на три розділи відповідно до вікових категорій – для наймолодших (Дошкільнята), для дітей старшого віку (Школярі) та для підлітків (Лабораторія). Сайт пропонує орієнтовно 200 ігор, адаптованих до віку та умінь учнів, а також навчальні іграшки.
Busuu	Сервіс busuu.com об'єднує майже двадцять мільйонів користувачів з усього світу, яким надається можливість вивчати одну з дванадцяти мов, зокрема польську. У безоплатній версії сервісу користувачі можуть скористатися презентаціями лексики, зокрема й у контексті (з аудіо), вправами на читання та письмо, а також інтерактивними тестами. Нотатки, написані під час занять, перевіряються користувачами відповідної мови. Матеріал доступний для чотирьох рівнів: A1, A2, B1, B2

8. Навчання польської мови як іноземної та другої мови...

Онлайн-курс	Методично-дидактична характеристика
	та додаткової категорії «Подорожі». Купуючи доступ на певний період часу, користувачу надається доступ до ширшої бази діалогів, відео, подкастів або граматичних пояснень.
Oneness	Програма «Oneness» призначена для слухачів рівня A1. Пояснення та коментарі подаються англійською мовою. Розділ «Мовна школа» складається з десяти блоків занять, зосереджених навколо десяти тем. У кожному розділі подано лексику, базову граматику, тексти для читання та аудіювання, а також вправи на говоріння й письмо. Польсько-англійський та англо-польський словник допомагає в навчанні. Розділ «Бібліотека» містить короткі граматичні пояснення, базові фрази й інформацію про фонетику польської мови. Розділ «Інформаційний центр» містить найважливішу культурну інформацію про Польщу та корисні посилання на сайти, які розширюють цю інформацію.
Курс польської мови і культури «Po polsku i po Polsce»	Інтерактивний курс для вивчення польської мови та культури «Po polsku i po Polsce» на початковому рівні був підготовлений у рамках гранту Міністерства закордонних справ, виграного в конкурсі «Співпраця у сфері публічної дипломатії» у 2015 р. Курс охоплює теми з рівня A1. Окремі блоки занять переносять учнів до одного з 16 воєводств. Кожне заняття включає різноманітні комунікативні ситуації, представлені як письмові діалоги, аудіозаписів та мультфільмів. Крім комунікативних сцен, певні розділи курсу містять інтерактивні лексичні та граматичні вправи, а також завдання із читання та аудіювання.

Завдання 69.

Ознайомтеся з обраним онлайн-курсом із навчання польської мови та докладно опишіть його дидактично-методичну концепцію.

9. Організація та планування занять й курсу «Польська як іноземна та друга мова»



Завдання 70.

Як Ви готуєтеся до реалізації навчальної діяльності? Яку роль відіграє обґрунтоване планування та перегляд?

Планування навчальної діяльності – це багатогранний процес, який відповідає на питання змістового, психологічного, педагогічного, дидактичного, методичного, технічного та організаційного характеру. Для того, щоби прийняти правильне рішення щодо планування, необхідно проаналізувати умови і вимоги, які складають формальну організаційну структуру процесу вивчення мови та його реалізації в конкретному місці з конкретною групою учнів. Автономний учитель, якого очікує сучасна педологія і глоттодидактика, – це самостійний педагогічний суб'єкт, який, з одного боку, усвідомлює сенс допасування своїх занять до реальних потреб учнів, з другого, знає, як вписати їх у заздалегідь визначені навчальні вимоги і стандарти мовної освіти. Він здатен створити й оцінити свій стиль навчання, що робить його унікальним учителем, спроможним організовувати заняття за власними правилами й у межах особистих методичних уподобань щодо прийомів, способу керівництва групою, формату реляцій з учнями. Все це робить планування занять складним процесом. Однак він є важливим із перспективи ефективності навчання, а також підвищення професійної майстерності та усвідомлення учителями того, як досягти педагогічного успіху.

Планування занять як педагогічний процес реалізується на двох організаційних рівнях: макрорівні, що охоплює весь навчальний цикл курсу (наприклад, місяць, триместр, семестр, рік навчання, залежно від тривалості курсу), і мікрорівні – окреме заняття або блок завдань (див. Janowska 2010). Планування на макрорівні здійснюється до початку курсу, хоча необхідно враховувати різні типи модифікацій, що вносяться протягом його реалізації. Планування на мікрорівні стосується підготовки занять та їхнього оцінювання на постійній основі, до й після кожного завершеного заняття.

Для того, щоб мати можливість приймати обґрунтовані рішення щодо планування, необхідно добре усвідомлювати весь контекст реалізації занять, у який входять формальні вимоги, що охоплюють питання реалізації навчальної програми, а в контексті навчання польської мови як другої мови в школі – відповідні положення базової навчальної програми та законодавчих рішень щодо формалізації перебування та навчання учнів з міграційним досвідом у школі, а також внутрішні шкільні вимоги щодо організації занять, зважаючи на ступінь інтенсивності курсу, його профіль (наприклад, як курсу підготовки до складання іспиту на атестат зрілості). Під час проведення занять в освітніх закладах у процесі планування треба також розглянути питання кадрового забезпечення курсу (наприклад, у тандемі, у співпраці з іншим вчителем), підбору підручників та інших дидактичних матеріалів. У контексті шкільних занять із польської мови як другої варто також звернути увагу на питання предметних вимог, зокрема на інтеграцію навчальних цілей з іншими шкільними предметами.

Планування занять також має враховувати конкретні очікування та потреби учнів. Саме вони мають ключовий вплив на можливі зміни в попередньо запланованому занятті або навіть у всьому курсі, тому очікують від учителів неабиякої гнучкості. З цієї перспективи вправний викладач – це той, хто здатен постійно аналізувати освітній процес і змінювати своє початкове дидактичне бачення. Він є рефлексивним практиком, який усвідомлює свої досягнення і невдачі, контролює, переглядає і розвиває власну майстерність

навчати. Термін «аналіз стану», що охоплює професійне дидактичне планування навчання, передбачає оцінювання ступеня засвоєння змісту й результативності методів роботи, з огляду на потенційну актуальність і корисність для учнів у повсякденному комунікативному функціонуванні (див. Viebrock 2010, Grünwald i in. 2017).

Завдання 71.

Використовуючи формуляр, поданий у Додатку №8, який містить питання, що допоможуть Вам визначити профіль аудиторії курсу іноземної мови, підготуйте початкову концепцію організації занять для обраного Вами типу учнів.

9.1. Дидактичне планування на макрорівні

Плануючи цілий мовний курс, варто ознайомитися з низкою документів з вивчення іноземних мов загалом та польської мови як іноземної та другої мови зокрема, які становлять своєрідний набір стандартів сучасної полоністичної освіти іноземців. До найважливішої документації цього типу належать:

- Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (пол. версія Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie Варшава, 2003) описують філософію сучасної мовної освіти в Європі та містять шкали мовних рівнів, а також доповнений документ CEFR – Companion Volume with New Descriptors 2018 р. (на сьогодні польсько- та українськомовного видання немає);
- «Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2» (Краків, 2016) описують загальні та конкретні вимоги до окремих видів мовленнєвої діяльності та підсистем польської мови;
- «Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych» (Краків, 2019) стосуються навчання польської мови в школах для осіб із міграційним досвідом.

Метою стандартів мовної освіти та рекомендаційних навчальних матеріалів є окреслення рамок організації навчання відповідно до чинних вимог, зважаючи на мовний розвиток учнів та панівні тенденції в організації і реалізації мовної освіти.

На основі названих документів можна розробити індивідуальні навчальні програми, котрі відображатимуть конкретний контекст надання освітніх послуг.

Будь-яка професійно розроблена авторська навчальна програма має визначати:

- концепцію програми та її дидактичні й методичні положення (підходи й методи навчання та стандарти мовної освіти);
- мериторичні та концептуальні характеристики програми у зв'язку з іншими документами такого типу, що підтвердить її авторство;
- цілі навчання мови та культури (в категоріях знань, навичок і соціальної компетентності);
- детальний добір змісту навчання (з поділом на теми, ситуації, комунікативні функції та види мовленнєвої діяльності);
- шляхи досягнення передбачених цілей і змісту навчання;
- способи оцінювання набутих знань і мовленнєвих навичок (принципи та критерії оцінювання, пропозиції щодо форм самооцінювання, зразки тестів або картки описового та формувального оцінювання);
- зразки планів занять або їх окремих фрагментів, що ілюструють прийнятну дидактичну та методичну концепцію програми (див. Komorowska 2002).

Варто включити інформацію про рекомендовані прийоми навчання, а також підручники та інші навчальні матеріали.

Завдання 72.

Зважаючи на принципи розроблення навчальних програм, підготуйте вступні положення такої програми для обраної Вами групи учнів.

У процесі підготовки шкільної програми для навчання польської мови як другої варто пам'ятати про загальноосвітні цілі, що збігаються з варіантом загальноосвітньої базової програми, чинним на конкретному освітньому етапі.

Конкретні мовні та культурологічні цілі зазвичай представляють як результативні плани, тобто результати навчання, які мають бути досягнуті, виражені з урахуванням так званих операційних конструкцій (*учень знає, вміє, здатний робити, готовий робити...*), які зазвичай поділяють на компоненти, пов'язані з досягненнями в контексті знань, навичок та соціальної компетентності (ставлення). У процесі мовної освіти переліки конкретних навичок формують через визначення реальних комунікативних функцій (*наприклад, учень може здійснити онлайн-покупку, використовуючи форму на веб-сайті крамниці*).

Добір мовного матеріалу, передбаченого програмою, має відбуватися з урахуванням комунікативної цінності поданої інформації, тобто високої частотності використання в комунікативній практиці. Варто самостійно провести аналіз комунікативних і мовних потреб учнів. Це допоможе визначити:

- в яких соціальних ролях учні використовуватимуть іноземну мову (наприклад, як туристи, лікарі [...] тощо);
- в яких ситуаціях вони будуть використовувати мову (наприклад, дипломатичні зустрічі, проживання в сім'ї друга [...], ресторан як місце зустрічі або ресторан як робоче місце);
- на які теми вони будуть розмовляти і який зміст та наміри найчастіше висловлюватимуть;
- які навички вони будуть використовувати (Komorowska 2002: 19).

Критерій лінгвістичної градації вимагає від розробників мовних курсів впорядкувати матеріал від легшого до складнішого, з огляду на згадану комунікативну корисність.

Залежно від формальних вимог, що висуваються до учителів, можна також реалізовувати програми, розроблені іншими педагогами, або загальнодоступні. У цьому разі від учителів зазвичай

очікують, що вони опрацюватимуть матеріал, здебільшого представлений у змісті сучасних підручників.

Однак треба пам'ятати, що підготовка авторської версії програми дає учителеві гарантію того, що його бачення навчання буде повністю реалізоване, що зазвичай позначається на якості занять і позитивному їх сприйнятті учасниками.

Плануючи мовний курс на макрорівні, варто враховувати умови дидактичної роботи, у яких він буде реалізовуватися. Обладнання аудиторії, її планування та інтенсивність занять мають важливий вплив на зміст курсу.

9.2. Дидактичне планування на мікрорівні

Завдання 73.

Якими є, на Вашу думку, ознаки успішного заняття з польської мови як іноземної? Обговоріть це питання.

Планування занять на мікрорівні ідентичне до повсякденної професійної діяльності вчителів іноземних мов. Мовна дидактика та методика навчання мов детально описують заняття, поділяючи на етапи, що забезпечують переказ мовних знань, розвиток конкретних навичок та їх оцінювання. У межах окремих етапів реалізуються мовні завдання, які слугують досягненню конкретних дидактичних (у шкільному контексті також виховних) цілей. На думку Хейді Рьош, завдання на заняттях поділяються на три основні категорії: завдання на підтримання навчання, діагностичні завдання та завдання з оцінювання (наприклад, у форматі тестів) (Rösch 2011).

Визначальним чинником добре спланованих занять і рівнем їхньої ефективності є дотримання відповідних дидактично-методичних критеріїв. Вони проілюстровані в Таблиці 25.

9.2. Дидактичне планування на мікрорівні

Таблиця 25: Каталог критеріїв ефективності мовних занять (див. Bade та ін. 2009: 246)

Детермінанти якісних мовних занять за Хільбером Майєром	Типологія методичних дій
Чіткість структури заняття: чіткість ролей і правил, легко розпізнавальні та зрозумілі цілі заняття	Управління заняттям: послідовність методичної поведінки («метод малих кроків»), чіткі правила організації занять, ритуали методичної поведінки тощо
Зрозумілість змісту: чіткі інструкції виконання вправ і завдань, орієнтація на результат	Аналіз досягнутих результатів, прозорість виконуваних завдань, зворотна інформація щодо отриманих результатів, орієнтація на результат, систематичне повторення матеріалу тощо
Атмосфера, що сприяє навчанню: повага, чіткі правила, відповідальність, справедливість, турбота про учнів, які мають гірші результати	Прозорі принципи оцінювання, формувальне оцінювання, елементи соціального навчання, медіація проблем і конфліктів, активна участь учнів в організації діяльності тощо
Культура спілкування: зворотний зв'язок, культура ведення розмови, участь учнів у плануванні заняття	Участь учнів у плануванні занять, що стимулюють комунікацію, соціальні форми (робота в групах), ведення учнями щоденника, робота з мовними портфоліо тощо
Ефективне використання реального часу навчання: активне використання часу учнями, що стимулює досягнення передбачених навчальних цілей	Ритмічне навчання, мотивуючі прийоми роботи, динамічне реагування на зміну рівня емоційної залученості учнів
Різноманітність використовуваних методів і прийомів роботи: різноманітність дидактичних процедур, відкриті форми навчання	Розширення репертуару методів роботи, інтеграція різних методик навчання тощо
Індивідуалізація та диференціація процесу навчання: проведення первинної та поетапної діагностики, надання дидактичної підтримки окремим учням	Стратегії диференціації, діагностичні процедури, індивідуальна підтримка тощо

Детермінанти якісних мовних занять за Хільбером Майєром	Типологія методичних дій
Інтелектуальне навчання, «Розумна практика»: консолідація, підвищення якості, трансфер нових методів роботи	Різноманітні види діяльності на заняттях, допомога в опрацюванні стратегії ефективного навчання та комунікації, підтримання форм спільного навчання тощо
Чітко сформульовані очікування та вимоги: орієнтація на успіх, чітко сформульовані вимоги, забезпечення зворотного зв'язку	Документування досягнутих результатів, прийоми зворотного зв'язку, формувальне оцінювання, робота з мовним портфоліо тощо
Належно підготовлене освітнє середовище: клас та його обладнання, що заохочує до мовної активності, використання медіа	Спільне з учнями облаштування класу, використання медіа, різні соціальні форми, умова з групою (включає способи роботи в класі) тощо

Сучасна діяльнісно орієнтована мовна дидактика диференціює формати роботи на занятті у вигляді завдань. На думку Р. Елліса, така робота має відповідати шести критеріям (Ellis 2003), за якими мовні завдання:

- вписуються в конкретний план мовної діяльності, який може бути змінений учнями під час його дидактичної реалізації. Однак він визначає чітко сформульовані навчальні цілі;
- являють собою певну проблему, яку необхідно вирішити за допомогою комунікативних і мовних дій. Звичайно, дидактично правильне формулювання проблеми вимагає використання специфічних мовних і комунікативних форм, які контролюють прогресію заняття. Орієнтація на зміст (*focus on meaning*) не може виключати орієнтацію на форму (*focus on form*);
- можуть містити вправи, сконструйовані відповідно до потреб заняття. Комунікативна діяльність має бути автентичною та наслідувати комунікативні ситуації, що відбуваються за межами аудиторії;
- можуть містити компіляцію мовної діяльності (рецептивної, продуктивної), а також фокусуватися на одній конкретній навичці;

- активізують поточні когнітивні процеси, наприклад, відбір та компіляцію інформації. Учні самі контролюють вербалізацію таких процесів;
- мають реалізовувати чітко сформульовану дидактичну мету, яка перетворюється на конкретний продукт роботи учнів, що уможливить дидактичне оцінювання діяльності щодо її адекватної реалізації (Ellis 2003, Kalkavan-Aydin 2018).

9.3. Одиниця навчання / вивчення в комунікативному та діяльнісному підходах

Традиційну схему організації занять з іноземної мови для забезпечення збалансованого прогресу мовного матеріалу описує модель PPP (presentation, practice, production – *презентація, практика, продукування*). Вона передбачає, що новий матеріал спочатку презентується викладачем і вводиться в процес навчання, потім відпрацьовується у формі усних і письмових завдань (зазвичай як вправи), а далі використовується у відкритих або напівконтрольованих завданнях наприкінці заняття.

Розвиток комунікативного підходу у навчанні та вивченні іноземної мови призвів до відходу від негнучкого планування занять на користь більшої еластичності наповнення різних фаз. Прикладом організації комунікативних занять є модель Франсуа Вайса 2001 р., на яку покликається у своїй методиці навчання польської мови як іноземної Івона Яновська (див. Таблицю 26).

9. Організація та планування занять й курсу «Польська як іноземна та друга мова»

Таблиця 26: Етапи комунікативно орієнтованих занять за Ф. Вайсом (2001, за І. Яновською 2010: 31-32)

Фаза занять	Опис діяльності на занятті
I	встановлення контакту, зацікавленість тематикою заняття, нагадування про попередній етап, визначення мети заняття або його фрагмента
II	вивчення лінгвістичних і соціолінгвістичних елементів для досягнення поставлених завдань і цілей: презентація, пояснення, відкриття нових елементів (лексика, структури, елементи цивілізації та культури), перевірка розуміння, рефлексія, аналіз, концептуалізація нових граматичних проблем
III	вправи: застосування, повторне вживання, закріплення засвоєних елементів; структурні вправи на заміщення, трансформацію та доповнення (кероване продукування)
IV	вправи на перенесення, використання, персоналізацію (відкрите продукування)
V	вирішення нових завдань: вільне та спонтанне використання лексики та структур під час виконання комунікативних вправ (вільне продукування)
VI	оцінювання: підбиття підсумків досягнень, перевірка ступеня реалізації та досягнення поставлених цілей; самооцінювання

Модель Ф. Вайса намагається врахувати реальні потреби учнів, підкреслює важливість систематичної самооцінки набутих навичок, підтримуючи в такий спосіб комунікативну самосвідомість та автономію учнів.

Концепція дидактичного планування занять Івони Яновської, що вводить у польську дидактику схему Ф. Вайса, окреслює п'ять етапів заняття (див. Таблицю 27).

9.3. Одиниця навчання / вивчення в комунікативному та діяльнісному підходах

Таблиця 27: Концепція дидактичного планування у вигляді схеми конспекту мовних занять І. Яновської (Janowska 2010: 48-52)

Фаза заняття	Види діяльності на занятті
I	підготовка до занять: • організаційні заходи; • знайомство учнів зі змістом нового заняття
II	відкриття нових мовних елементів (discovery – знайомство з мовою)
III	засвоєння та закріплення мовних елементів
IV	перенесення / вживання в новому контексті
V	оцінювання набутих знань та навичок

Концепція І. Яновської об'єднує і переносить попередні моделі занять на ґрунт комунікативного підходу, що практикується у ХХІ ст. і зазнає впливу конструктивістської дидактики й пов'язаної з нею діяльнісної концепції вивчення мови (діяльнісного підходу), яку акцентують Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.

Планування занять також стосується підручників, розклад матеріалу в яких не завжди збігається з заняттями, що реалізуються в різних часових вимірах (45 хвилин/60 хвилин/90 хвилин та ін.) і в різних часових рамках.

Перенесення комунікативно орієнтованих способів планування і проведення занять на ґрунт підготовки дидактичних матеріалів і підручників вимагає певної деталізації фаз за допомогою наповнення їх конкретними діяльнісними пропозиціями, які дають змогу розвивати певні компетентності і вміння (див. Таблицю 28).

9. Організація та планування занять й курсу «Польська як іноземна та друга мова»

Таблиця 28: Модель фаз заняття з перспективи підготовки підручників і дидактичних матеріалів (авторська пропозиція)

Фаза	Види діяльності на занятті
I (рецептивна)	Активізація наявних знань та навичок, пов'язаних зі змістом заняття; стратегічна підготовка до рецептивних видів діяльності (аудіювання, аудіювання з опорою на малюнок, читання); тренування рецептивних навичок – input.
II (репродуктивна)	Виявлення, засвоєння та закріплення нових елементів у різних мовних підсистемах (граматико-синтаксичній, лексичній, фонетичній, орфографічній) – репродуктивні вправи, що безпосередньо стосуються тексту (текстів) з фази I.
III (репродуктивно-продуктивна)	Перенесення використання набутих знань і вмінь у контрольовані завдання репродуктивного та продуктивного характеру.
IV (продуктивна / вільного висловлювання)	Використання набутих знань і навичок у відкритих завданнях продуктивного характеру – output
V (оцінювання)	(Само)оцінювання набутих навичок.

Описана вище модель має на меті забезпечити формуванню всіх мовних навичок та матеріалу з різних мовних підсистем належне місце. Модель має цілком еластичний характер. Залежно від потреб учнів і специфіки матеріалу різні фази можна комбінувати або навіть їх оминати. Однак важливо, щоб самі навчальні матеріали пропонували види діяльності, які охоплюють усі згадані фази, забезпечуючи процесам навчання і вивчення певний баланс між різними типами компетентностей.

Сучасний завданевий підхід, що ґрунтується на філософії діяльнісної дидактики й англосаксонського Task-Based Learning (TBL), має власну схему організації діяльності. Завданнєве заняття складається з трьох етапів роботи, що охоплюють діяльність перед виконанням

завдання (*pre-task activity*), цикл виконання завдання (*task cycle*) та діяльність після виконання завдання (*task cycle*) (див. Таблицю 29).

Таблиця 29: Фази завданнєвого заняття за англосаксонською концепцією TBL (див. Willis 1996)

Фаза	Види діяльності на заняттях
Перед завданнями (<i>pre-task activity</i>)	Вступ до теми та специфіки завдання, що вимагає нагадування або подання необхідних для виконання завдання висловів і фраз.
Реалізація завдань (<i>task cycle</i>)	Етап виконання завдання, що зазвичай реалізується в малих групах. Складається з етапу планування, виконання та презентації перед усім класом письмового або усного звіту про його виконання.
Після завдань (<i>post-task activity</i>)	Передбачає роботу над мовними структурами та з'ясування будь-яких проблем, що виникають під час роботи (фокус на мові та зворотний зв'язок).

Завданнєвий підхід, який зараз активно розвивається в навчанні польської мови як іноземної, переносить форми урочної діяльності з характерних для комунікативного підходу мовних навичок (розуміння на слух (аудіювання), розуміння письмових текстів (читання), говоріння та письма) до мовної діяльності, що детермінує діяльнісний підхід: сприймання, продукування, інтеракція та медіація в писемній та усній формах.

За концепцією І. Яновської, завданнєва одиниця складається з восьми етапів, під час яких реалізується головне завдання та інші різновиди діяльності на занятті, що готують до нього, котрі також великою мірою мають завданнєвий характер (див. Таблицю 30).

Таблиця 30: Структура завданнєвої одиниці за І. Яновською (Janowska 2011)

ЕТАП 1	ВСТУП ДО ТЕМИ
↓ ↓ ↓ ↓	
ЕТАП 2	РОЗВИТОК ПОТРІБНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ (мікрозавдання)
↓ ↓ ↓ ↓	
ЕТАП 3	ЛЕКСИКА ТА МОВНІ СТРУКТУРИ У КОНТЕКСТІ
↓ ↓ ↓ ↓	
ЕТАП 4	ФОРМИ І ПРАВИЛА
↓ ↓ ↓ ↓	
ЕТАП 5	ЗАКРІПЛЕННЯ МОВНИХ СТРУКТУР
↓ ↓ ↓ ↓	
ЕТАП 6	ОСНОВНЕ ЗАВДАННЯ (макрозавдання)
↓ ↓ ↓ ↓	
ЕТАП 7	КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЕЛЕМЕНТИ
↓ ↓ ↓ ↓	
ЕТАП 8	САМООЦІНЮВАННЯ

Макрозавдання, трактоване як основне завдання, інтегрує в собі можливість практичної реалізації всіх навичок та стратегій, що розвиваються та відкриваються в рамках виконання мікрозавдань на другому етапі. Обидва типи вправ можуть бути педагогічними за своєю природою або завданнями з реального життя. Педагогічні завдання менше пов'язані з реальними життєвими потребами учнів, що виникають у конкретних життєвих, робочих чи освітніх контекстах, натомість ширше враховують контекст курсу або шкільного навчання мови в певній групі. Завдання педагогічного характеру частіше трапляються на нижчих рівнях володіння мовою, коли учні ще не мають досить розвинених комунікативних компетентностей, які дають змогу їм діяти повністю самостійно.

У рамках діяльнісної дидактики проєктний метод реалізується двома способами: макропроєкти та мініпроєкти. Перші виконуються протягом довшого періоду, іноді навіть декількох тижнів, в рамках

запланованих школами упродовж навчального року спеціальних проектних днів. Мікропроекти є навчальною діяльністю, яка зазвичай пов'язана з роботою за підручником і виконується в рамках окремих занять(див. Таблицю 31).

Таблиця 31: Форми реалізації проектного навчання за Віке (Wicke 2012: 213)

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ Запланований дидактичний намір із метою навчання в спосіб практичний, орієнтований на дії, сконцентрований на потребах учнів із сильною орієнтацією на продукт		
↓ ↓		
Макропроекти Великі проекти: тижневі проекти або цілі проектні дні	↔	Мікропроекти Проекти за підручником для різних частин заняття
↓ ↓		
Розтягнення занять на довший період		Діяльнісна орієнтація конкретних мовних занять
↓ ↓		
Реорганізація урочних одиниць, можливість довготривалої роботи над проектом; інтеграція всіх навичок		Систематичне, зорієнтоване на практику та дію навчання; орієнтація на продукт.
↓ ↓		
У поєднанні з іншими (більш традиційними?) методами навчання та вивчення		
↓ ↓		
Характеристика: - самостійна робота учнів; - робота в співпраці з іншими (партнерська і групова робота); - соціальне вивчення/навчання; - активна участь учнів; - включення позашкільних реалій – відкриття школи для зовнішнього світу; - переосмислення ролі вчителя: виступати в ролі спостерігача за роботою учнів, а не контролювати кінцевий результат; - використання мови для прагматичних цілей.		

Реалізація довгострокових проєктів вимагає впровадження в практику занять шести дидактичних кроків, які передбачають конкретну діяльність учнів (див. Таблицю 32).

Таблиця 32: Метод проєктів – дидактичні кроки (Gębal 2010: 115)

ЕТАПИ	ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ
I вибір теми проєкту	1. Вибір теми/області дослідження. 2. Поділ на групи. 3. Визначення мети проєкту.
II планування проєкту	Розподіл завдань (кожен член групи відповідає за правильне виконання свого завдання). Попередній вибір форми презентації проєкту.
III пошук матеріалів	Пошук, збір та узагальнення отриманого матеріалу. Джерелами інформації можуть бути веб-сайти, журнали, інтерв'ю, радіопрограми, телепрограми, соціальні мережі, блоги, власний досвід тощо.
IV підготовка кінцевого продукту	Остаточний вибір форми презентації проєкту. Приклади форм: короткометражний фільм, ток-шоу, комп'ютерна гра, стінгазета, колаж, проспект, виставка, репортаж, мультимедійна презентація, заняття. Підготовка кінцевого продукту.
V презентація кінцевого продукту	Презентація кінцевого продукту проєкту групі (класу)
VI оцінювання проєкту	1. Оцінювання кінцевого продукту проєкту його реципієнтами (іншими учасниками заняття). 2. Авторське оцінювання всіх етапів роботи над проєктом. 3. Оцінювання вчителем відповідності проєкту вимогам, сформульованим перед його виконанням.

Учителі виступають у ролі осіб, які моніторять перебіг різних етапів проєкту, контролюючи його реалізацію.

9.4. Планування занять у щоденній педагогічній практиці та їх самооцінка

Планування занять у щоденній педагогічній практиці зазвичай відображається в окресленні цілей і перебігу занять. Залежно від професійного досвіду та формальних вимог вчителі готують конспекти, плани-конспекти занять або (рамкові) плани занять. Усі вони є авторськими інструментами для полегшення планування та оцінювання занять, являють собою збірник інструкцій, нотаток і спостережень для різних фаз заняття та видів діяльності, що виконуються в межах кожної з них.

План заняття (*lesson plan*) – це детальний план окремої навчальної одиниці із зазначенням цілей, змісту, процедур та оцінювання (Dembo 1997: 559, за Janowska 2010: 34-35). Рамковий план заняття містить цілі та перебіг заняття, сформульовані дуже загально, часто схожий на нотатки або навіть своєрідні шпаргалки, але демонструє підготовку до занять та рефлексію над ними. Зазвичай його використовують вчителі з великим професійним досвідом. Вчителі-початківці або вчителі з невеликим стажем здебільшого документують своє дидактичне планування, роблячи плани занять, тобто конспекти або сценарії. Різниця між цими двома записами процесу планування досить умовна. Хоча в загальному розумінні та практиці часто вважається, що сценарій – це більш детальний конспект, який охоплює навіть гіпотетичні ролі на занятті вчителів та учнів, а також взаємодію між ними (Kowalikowa 2006: 180), у науковій літературі вони часто трактуються як синонімічні терміни (Janowska 2010: 35). У кожному з них мають бути описані конкретні навчальні цілі і процедури їх досягнення, зміст, дидактичні матеріали. Конспекти і сценарії занять включають часові рамки (виражені у хвилинах) для кожного виду діяльності на занятті, можуть бути описовими або табличними. Нижче наведено схему табличного конспекту заняття для використання під час розроблення авторських занять (див. Схему 7).

9. Організація та планування занять й курсу «Польська як іноземна та друга мова»

Схема 7: Формуляр конспекту заняття з польської мови як іноземної та другої мови

Група: Рівень:

Тема заняття:

Загальна мета заняття:

Конкретні цілі заняття:

Навчальні посібники та матеріали

Фаза заняття	Дії вчителя	Дії учнів	Соціальна форма Дидактичні матеріали
Warm up – Вступ			
Input – Рецептивні дії			
Репродукція мовних та комунікативних структур			
Output – Продуктивні дії			
Підсумок та оцінка			

Планування занять – це творчий процес, що вимагає врахування багатьох деталей і взаємозв'язків між ними. Кожна фаза, хоча і є окремим сегментом, пов'язана з іншими. Таблиці полегшують планування деталей. Однак вони жодним чином не мають обмежувати ідеї та сміливі рішення тих, хто планує заняття. Готовий конспект – це лише своєрідний хребет, реальний перебіг визначатимуть учні, котрі братимуть участь у занятті, реалізованому на основі попередньо накресленого гіпотетичного плану.

Завдання 74.

Використовуючи формуляр, поданий у Додатку № 9, підготуйте конспект занять для обраної групи учнів.

Самооцінювання заняття – це рефлексивний аналіз заняття, досягнень і невдач; оцінювання способу реалізації заняття, порівняння з конспектом та попередніми уявленнями, які були використані в процесі планування, а також із первинними рішеннями та припущеннями, зробленими в процесі планування.

Для самооцінювання можна використати спеціальні інструменти, які полегшують оцінювання окремих аспектів занять – табличні профілі й каталоги запитань для саморефлексій.

Для полегшення оцінки варто використовувати таблицю (див. Таблицю 33). Позитивні значення трактуємо як успіхи, а негативні – невдачі. Нейтральне значення (0) заповнюється тоді, коли важко вирішити, чи було щось успіхом, чи поразкою.

Таблиця 33: Профіль мовної компетентності та інших аспектів вивчення мови

	++	+	0	-	--
Усне продукування, вільне говоріння					
Усне сприймання / усне сприймання за допомогою картинки					
Сприймання письмових текстів					
Усна та писемна інтеракція					
Усна та писемна медіація					
Самостійна робота					
Робота в групах					
Диференціація прийомів навчання					
Стратегії навчання					
Культурологічні елементи					

	++	+	0	-	--
Співпраця учнів одне з одним та з учителем					
?					

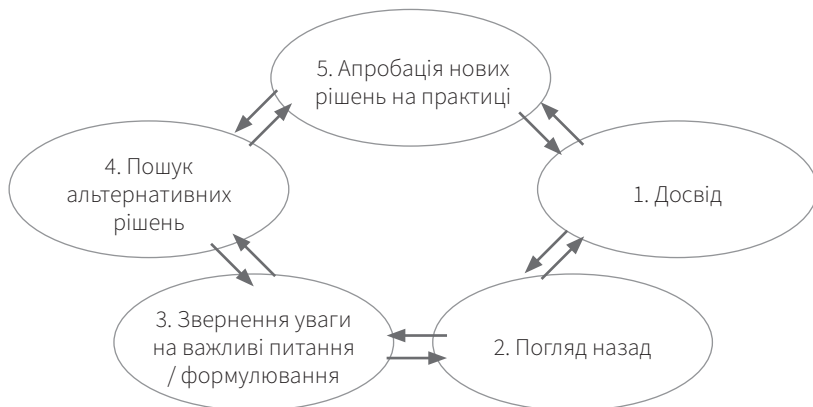
Профіль компетентностей також можна використовувати під час планування занять як своєрідний список, що гарантує реалізацію всіх важливих аспектів сучасної мовної освіти.

Завдання 75.

Забезпечення ефективного навчання є синонімом підтримання якості освіти. Дедалі частіше системи забезпечення якості освіти стають своєрідною філософією діяльності освітніх закладів. Ознайомтесь з формуляром оцінювання культури підтримання якості освітньої інституції, поданої в Додатку №10. Спробуйте оцінити діяльність обраного Вами освітнього закладу щодо критеріїв, наведених у формулярі.

Самоаналіз успішності заняття зазвичай відображають за допомогою схеми кола рефлексій Ф. Кортагена (див. Схему 8).

Схема 8: Коло рефлексій Ф. Кортагена (Korthagena 2002: 49)



Використовуючи їх у повсякденній практиці, варто відповісти на такі питання:

1. Що ще я можу зробити для своїх занять із польської мови як іноземної?
2. Що мої учні можуть зробити для занять з польської мови як іноземної?
3. Що мені подобається на моїх заняттях?

Ці запитання можуть допомогти конкретизувати попередні:

1. Як я почувався після останнього заняття?
2. Які конкретні ситуації залишилися в моїй пам'яті?
3. Який ці ситуації мали вигляд? Чи варто придивитися до них уважніше?
4. Чи я досягнув бажаних результатів? Які наміри стояли за запланованими результатами?
5. Що я зробив виняткового?
6. Що було виняткового в тому, що зробили мої учні?
7. Із чим в учнів виникли проблеми?
8. Чого саме вони очікували?
9. Як я сприйняв їхні очікування? Як я поведився?
10. Як поводитися учні?
11. Які альтернативні дії я реалізував?
12. Що я хочу спробувати наступного разу?

Каталог питань звичайно варто розширювати. Він має охоплювати різні аспекти освітнього процесу, що відповідають конкретному контексту навчання.

Завдання 76.

Для забезпечення якості навчання необхідно спостерігати за заняттями. Будь ласка, ознайомтеся з моделлю спостереження за заняттям у Додатку №11 і поділіться своїм досвідом у цьому контексті.

ПІСЛЯМОВА



Сучасна дидактика польської мови як іноземної в Україні – освітня галузь, що активно розвивається в різних університетських осередках. Для полоністичної глоттодидактики, що втілює найкращі здобутки європейських концепцій мовної освіти, учні та учителі є автономними особистостями, які свідомі ваги власного мовного й особистісного розвитку.

Вказаний підхід реалізує і наша праця, трактуючи своїх Користувачів як осіб, відкритих для світу та системи освіти, які постійно змінюються. Сподіваємося, що опрацьовуючи розділи цієї книги, Ви усвідомлювали, що саме від Вас залежить успіх планування та реалізації мети занять із польської мови як іноземної, що саме від Вашої уяви та педагогічного таланту залежить успіх здобувачів, що в підсумку стає Вашим власним професійним успіхом. Однак для того, щоб стати професіоналом у викладанні іноземних мов, необхідно здобути певні дидактичні знання, поглибити їх, знайти в цій системі своє місце. Віримо, що наша праця сприятиме формуванню у Вас саме такого підходу до особистого дидактичного розвитку.

Варто пам'ятати, що подальший розвиток сучасного навчання польської мови як іноземної в Україні залежить від дослідників і практиків, відкритих до європейських і світових концепцій мовної освіти, від фахівців, для яких викладання польської мови як іноземної стане підґрунтям для формування в здобувачів позитивної перцепції мовного та культурного розмаїття нашого Регіону. Бажаємо Вам опинитися саме в такому глоттодидактичному

середовищі. Тішимося, що ми змогли стати частиною процесу Вашого дидактичного вдосконалення та відкрити для Вас деякі секрети полоністичної освіти.

Бібліографія



- Abrahamowicz Z. (1975), *Mesgnien-Meniński Franciszek (1620–1698)*, [B:] *Polski słownik biograficzny*, t. XX, Kraków, c. 464–466.
- Arnold R. (2009), *Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus*, Heidelberg.
- Bachmann S., Gerhold G., Wessling G. (1996), *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel- neu, „Zielsprache Deutsch“* 27, c. 77–91.
- Bachtsevanidis V. (2018), *Schrift und Schriftlichkeit*, [B:] Z. Kalkavan-Aydin (hrsg.), *DaZ/DaF-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, c. 171–221.
- Bade P. та ін. (2009), *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*, Stuttgart.
- Banach M., Bucko D. (2019), *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Barrett L.F. (2006), *Are Emotions natural Kinds?*, *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, nr 1, c. 28–58.
- Barrett L.F., Niedenthal P.M., Winkielman P. (2005), *Emotion and Consciousness*, Guilford, New York.
- Batko-Tokarz B. (2019), *Tematyczny podział słownictwa współczesnego języka polskiego. Teoria, praktyka, leksykografia*, Kraków.
- Bawej I. (2016), *Nauka leksyki w języku obcym na przykładzie transferu pozytywnego języka polskiego, angielskiego i niemieckiego*, „Linguodidactica”, nr 20, c. 9–24.
- Beauvois D. (1995), *Avant-propos*, [B:] *Les contacts linguistiques franco-polonais. Textes réunis par Z. Cygal-Krupa*, Lille, c. 9–10.
- Behr U., Wapenhans H. (2014), *Sprachmittlung als kommunikative Aktivität im Russischunterricht*, [B:] A. Bergmann (hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*, Tübingen, c. 158–170.

- Benson P. (2001), *Teaching and Researching. Autonomy in Language Learning*, London.
- Brookfield S. (2010), *Critical Reflection as an Adult Learning Process*, [B:] N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, Boston, c. 215-135.
- Buck G. (2001), *Assessing Listening*, Cambridge.
- Bucko D. (2014), *Strategie czytania hipertekstu podejmowane przez uczących się języka polskiego jako obcego podczas realizacji zadań*, niepublikowana rozprawa doktorska przygotowana na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bucko D., Prizel-Kania A. (2018), *Edukacja polonistyczna online – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego jako obcego)*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 66, z. 10, c. 7-23.
- Burzyńska A. (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskie mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- Buttler D. (1980), *Z zagadnień metodycznych początkowego kursu polszczyzny jako języka obcego: I. „Zaplecze teoretyczne” nauczania języka polskiego; II. Teoria nauczania językaów obcych a praktyka podręczników języka polskiego; III. Szczegółowy program gramatyczny*, [B:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa, c. 189-216.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Candelier M. (ed.), 2007. FREPA/CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Carras C., Abry D., (2007), *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, CLE International, Paris.
- Chłopek Z. (2018), *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa.
- CEFR CV: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, 2018, Council of Europe, Strasbourg.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance)* (2018/C 189/01), „Official Journal of

- the European Union”, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (19.08.2024).
- Cuq J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris.
- Cygal-Krupa Z., (1986), *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym, tematycznym*, Kraków.
- Cygal-Krupa Z., Choińska K., Małgorzata Pachowicz M., (2016). *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny. Słownictwo rzadsze*, Tarnów.
- Czapla A. (2020), *Błędy leksykalne Ukraińców uczących się języka polskiego*, “Linguodidactica XXIV”, s. 29-44.
- Czelakowska A. (2010), *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817-1939*, Kraków.
- Czerkies T. (2012), *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Czerska-Andrzejewska D. (2019), *MALL a samokształcenie produktywnych kompetencji leksykalnych studentów polskich uczelni*, niepublikowana rozprawa doktorska przygotowana na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Czwartak B. (2013), *Rola leksykogramatyki w rozwijaniu sprawności mówienia podczas lekcji języka obcego*, [w:] M. Pawlak (red.), *Mówienie w języku obcym – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*, Poznań–Kalisz–Konin, c. 67-82.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Warszawa.
- Damasio A.R., (1999), *Błąd Kartezjusza: emocje, rozum i ludzki mózg*, przeł. M. Karpiński, Poznań.
- Damasio A. R., (2000), *Tajemnica świadomości. Ciało i emocje współtworzą świadomości*, tłum, M. Karpiński, Poznań.
- Damasio A.R., (2005), *W poszukiwaniu Spinozy: radość, smutek i czujący mózg*, przeł. J. Szczepański, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Dąbrowska A. Dobesz U. (red.) (2014), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław.
- Dąbrowska A. (2018), *Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego*, „Język Polski”, R. XCVIII, nr 2 , c. 22-41, <https://doi.org/10.31286/JP.98.2.2>.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M. (2010), *Co warto wiedzieć? Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.

- Dąbrowska A., Pasieka M. (2008), *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [B:] M. Kita, M. Czempka-Wewióra, M. Ślawska (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, c. 73–102.
- Dembo M. (1997), *Stosowana psychologia wychowawcza*, tłum. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz, Warszawa.
- Dębski R. (1996), *Komputer w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Dębski R. (2009), *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.
- Dobrowolska J. (1988), *Rozwijanie sprawności mówienia: przykłady ćwiczeń*, [B:] H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa, c. 134–171.
- EJO: Polański K. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, wydanie drugie poprawione i uzupełnione, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- EJP: Urbańczyk S. (red.) (1994), *Encyklopedia języka polskiego*, wydanie drugie poprawione i uzupełnione, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford and New York.
- Ellis R., Shintani, N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, London.
- ESOKJ, 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, testowanie (wersja polska)*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz.
- Fischer K.W., Bidell T.R., (2006), *Dynamic Development of Action, thought and Emotion*, [B:] *Theoretical Models of Human Development*, Handbook of Child Psychology, red. W. Damon, R.M. Lerner, Wiley, New York, vol. 1, c. 331–339.
- Frith, U. (1985), *Beneath the Surface of Development Dyslexia*, [B:] *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Analyses of Phonological Reading*, K.E. Patterson, J.C. Marshall, M. Colheart (eds), London, c. 301–330.
- Gałyga D. (2015), *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków.

- Gajewska E., Sowa M., (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo Werset, Lublin.
- Garncarek P. (1997), *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa.
- Garncarek P. (2006), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Geneja C. (1975), *Słownictwo polskie w „Thesaurus Linguarum Orientalium...” Franciszka à Mesgnien Menińskiego z roku 1680*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Językoznawcze”, z. 47, c. 95-117.
- Gębał P.E. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Gębał P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gębał P.E. (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Gębał P.E. (2015), *Profesor Władysław T. Miodunka – twórca krakowskiej szkoły glottodydaktyki porównawczej*, „LingVaria”, t. X, s. 15-26.
- Gębał P.E. (2016), *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [B:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, c. 77-93, *Biblioteka „LingVariów”*. *Glottodydaktyka*, t. 12.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2016, *Współczesne tendencje rozwoju glottodydaktyki europejskiej w dorobku glottodydaktyki polonistycznej (na podstawie materiałów konferencji Stowarzyszenia „Bristol”)*, [B:] W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, Lublin, c. 15-36.
- Gębał P.E. (2018), *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- Gębał P.E. (2018), *Rozwój teorii i praktyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w latach 1950-2015. Uwagi na marginesie „Glottodydaktyki polonistycznej...” W.T. Miodunki*, [B:] „Język Polski”, R. XCVIII, nr 2, c. 123-134, <https://doi.org/10.31286/Jp.98.2.8>.
- Gębał P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębał P.E., Miodunka W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Gofron B. (2013), *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, „Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej”, nr 1, c. 159-172.

- Górska A. (2015), *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, c. 357-370.
- Grucza F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa.
- Grünewald A. та ін. (2017), *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart.
- Haß F. та ін. (2012), *Fachdidaktik Englisch. Tradition-Innovation-Praxis*, Stuttgart.
- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa.
- Heinz A. (1978), *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Hinton C., Fischer K.W., (2008), *Research Schools: Grounding Research in Education Practice*, Mind, Brain, and Education, vol. 2, nr 4, c. 157–160.
- Hinton Ch., Fischer W.K., (2013). *Uczenie się z perspektywy rozwojowej i biologicznej*, [в:] H. Dumont, D. Istance, Francisco Benavides (red.). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, c.176-208.
- Hinton C., Miyamoto K., della Chiesa B., (2008), *Brain Research, Learning and Emotions: Implications for Education Research, Policy, and Practice*, *European Journal of Education*, vol. 43, nr 1, s. 87–103.
- Iwan K., (2007), *Zreformowana metoda bezpośrednia a nauczanie gramatyki w okresie międzywojennym*, [w:] *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole” z wyborem tekstów z lat 1957–2007*, H. Komorowska (red.), Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, s. 106-108 (pierwiodruk w 1971 roku).
- Izdebska-Długosz D. (2017), *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, Rzeszów.
- Izdebska-Długosz D. (2021), *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków, <https://doi.org/10.12797/9788381383462>.
- Izdebska-Długosz D. (2022a), *Nauczanie i uczenie się języków obcych w kontraście z językami wschodniosłowiańskimi... w opinii Słowian wschodnich – raport z badań*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 13, c. 30-43, <https://doi.org/10.24917/20820909.13.2>.

- Izdebska-Długosz D. (2022b), *O kontrastywnym nauczaniu polskiej gramatyki w grupach wschodniosłowiańskich...na materiale wybranych podręczników*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 13, c. 44-56, <https://doi.org/10.24917/20820909.13.3>.
- Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.
- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, c. 80-86.
- Janowska I., (2018), *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski”, z. 2, s. 105-122.
- Janowska I. (2019), *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., Gębał P.E. (red.) (2016), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków (wydanie drugie: 2016).
- Janowska I. та ін. (red.) (2011 i 2016) *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Kraków.
- Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52-66.
- Jefimow R. (1963), *Stojeński i Volckmar. Przyczynek do dziejów polskiej gramatyki*, „Język Polski”, R. XLIII, nr 5, c. 218-230.
- Jekiel W. (1992), *Wiedza o kulturze polskiej na praktycznych zajęciach z języka. Część pierwsza – kurs dla początkujących*, [B:] B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska (red.), *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa, c. 165-176.
- Johner R., Wilhelm S., Teta A. (2014), *Emotionaler Konstruktivismus: ein passendes Lehrkonzept an Hochschulen?*, „Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik”, R. 64, nr 4–5, c. 132–138.
- Jürgen B., (2006). *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen der entsandter Führungskräfte*, [B:] Klaus Götz (red.), *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training*, München, c. 57-75.

- Kajak P. (2020), *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa.
- Kalkavan-Aydin Z. та ін. (2018), *DaZ/DaF-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin.
- Kerres M., de Witt C. (2004), *Pragmatismus als theoretische Grundlage zur Konzeption von eLearning*, [в:] D. Treichel, H.O. Meyer (red.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele*, München.
- Killgore W.D.S., Oki M., Yurgelun-Todd D.A. (2001), *SexSpecific Development Changes in Amygdala Responses to Affective Faces*, „Neuroreport”, vol. 12, nr 2, c. 427–433.
- Kohonen V. (1992), *Experimental Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education*, [в:] D. Nunan (red.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, s. c. 14-39.
- Kołosut S. (2019), *Zaangażowanie emocjonalne młodzieży uczącej się języka obcego a efektywność procesu kształcenia językowego. Podejście zadaniowe w ujęciu glottodydaktycznym i neuropedagogicznym*, niepublikowana rozprawa doktorska przygotowana na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Komorowska H. (red.) (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiologwalizm, kognitywizm, interferencja*, wyd. 2, Warszawa.
- Komorowska H. (1988), *Ćwiczenia lekcyjne uwzględniające poszczególne zasady komunikacji językowej*, [в:] H. Komorowska (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa, c. 34-73.
- Komorowska H. (1996), *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, c. 109–115.
- Komorowska H., (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Z wyborem tekstów z lat 1957-2007*, Warszawa.
- Konrad K., 2005, *Lerntheorien. Darstellung wesentlicher Konzepte und ihrer Konsequenzen für den Unterricht*, http://www01.ph-heidelberg.de/wp/konrad/download/Kon_Lerntheo.pdf.

- Korthagen F. та ін. (2002), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion und Lehrertätigkeit*, Hamburg.
- Korthagen F. (2010), *Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession*, [В:] N. Lyons (red.), *Handbook of Reflection and reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, New York, c. 529-552.
- Korthagen F. та ін. (2013), *Teching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*, Routledge, London.
- Kowalewski J. (2013), *Jestem stąd. Międzykulturowy podręcznik komunikacyjny do języka polskiego*, Lwów.
- Kowalewski J. (2015), *Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, c. 337-355.
- Kowalewski J. (2017), *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków.
- Kowalewski J. (2019), *Gramatyka dla heretyka – nie tylko dla uczących (się) języka polskiego na Ukrainie*, Kraków.
- Kowalewski J. (2022), *Język polski na Ukrainie – stan, status, edukacja*, „Polonia Inter Gentes”, nr 3, c. 89-110, <https://doi.org/10.56583/pig.2088>.
- Kowalikowa J. (2006), *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków.
- Krajka J. (2011), *Cel kształcenia językowego – umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną*, [В:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Łódź, c. 104-119.
- Krawczuk A. (2006), *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Postscriptum”, nr 2 (52), c. 137-153.
- Krawczuk A. (2009), *Błędy leksykalne i leksykalno-stylistyczne w polszczyźnie Ukraińców*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (3), c. 167-183.
- Krawczuk A. (2013), *Co i jak myślą o polszczyźnie jej Ukraińskojęzyczni użytkownicy (na podstawie badań nad świadomością normatywną studentów polonistyki lwowskiej)*, [В:] A. Rabczuk (red.), *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z Konferencji Naukowej*, Warszawa, c. 95-116.

- Krawczuk A., Kowalewski J. (2017), *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie: Podręcznik dla szkół wyższych*, Kijów.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin.
- Lado R. (1964), *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York.
- Les contacts linguistiques franco-polonais. Textes réunis par Zofia Cygal-Krupa*, Lille 1995.
- Levchuk P., Belyavska O., Vaseiko Y. (2022), *The Communicative Value of the Polish Language Among Students in Northwestern Ukraine*, „Cognitive Studies. Études cognitives”, nr 22, <https://doi.org/10.11649/cs.2640>.
- Lewandowski J. (1979), *Kierunki rozwoju metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego, po roku 1970*, [w:] „Przegląd glottodydaktyczny”, nr 3, c. 131-143.
- Ligara B., Szupelak W. (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języka specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (red.) (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. (red.) (2015), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, Kraków, Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka, t. 10.
- Lipińska E., Seretny A. (red.) (2016), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków, Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka, t. 12.
- Lipińska E., Seretny A. (2013), *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków.
- Łesiów M. (2003), *Historia wzajemnych kontaktów i wpływów języka polskiego i ukraińskiego*, [w:] *Z badań nad polsko-ukraińskimi powiązaniami językowymi*, red. D. Buczek, M. Łesiów, Lublin, s. 11–23.
- MacIntyre P.D. та ін. (1998), *Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation*, „The Modern Language Journal”, t. 82, c. 545-562, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>.
- MacLean P.D., (1952), *Some Psychiatric Implications of Physiological Studies on Frontotemporal Portion of Limbic System (visceral brain)*, „Electroencephalography and Clinical Neurophysiology”, vol. 4, c. 407–418.

- Maćkiewicz M. (2019), *Nauczanie języka polskiego na Ukrainie w państwowych szkołach średnich z ukraińskim (rosyjskim) językiem nauczania*, <https://server465343.nazwa.pl/wordpress/wp-content/uploads/2020/05/Ma%C4%87kiewicz-M.-2019-red.docx> (19.08.2024).
- Madelska L., Małgorzata Warchoń-Schlottmann M., (2008), *Hurra!!! Od-krywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Makuszyńska A., Popowa O. (2018), *Typologia błędów najczęściej popełnia-nych przez studentów słowiańskojęzycznych (na podstawie doświadczeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego w centrach języka i kultury polskiej w Zaporozu i w Berdiańsku)*, „Гуманітарний вісник ЗДІА”, nr 73, c. 136-145, <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2018.143892>.
- Maliszewski B. (2023), *Gramatyka z kulturą. Przez osoby*, Lublin.
- Martyniuk W., (1984), „*Mów do mnie jeszcze!*”. *Podręcznik języka polskiego dla średniozaawansowanych*, (wydanie drugie – 1986, wydanie trzecie – 1991), Kraków.
- Martyniuk W. (1991), *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Mayer R. E. (1996), *Learning Strategies for Making Sense out of Expository Text: The SOI Model for Guiding Three Cognitive Processes in Knowledge Construction*, „Educational Psychology Review”, t. 8, nr 4, c. 357–371.
- Mehlhorn G. (2018), *Sprachmittlung aus der und in die Herkunftssprache Polnisch: Ein Potenzial*, [B:] B. Stolarczyk, C. Merkelbach (red.), *Sprach-mittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht. Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego*, Aachen, c. 70-86.
- Mehlhorn G. (2019a), *Slawische Interkomprehension unterrichten*, [B:] C. Fäcke, F.-J. Meißner (hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen, c. 397-401.
- Mehlhorn G. (2019b), *Interkomprehensionsdidaktische Ansätze in Lehrwerken slawischer Sprachen*, [B:] C. Fäcke, F.-J. Meißner (hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen, c. 380-383.
- Meyer H. (2004), *Was ist guter Unterricht?*, Berlin.
- Miodunka W.T. (1980), *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Kraków.
- Miodunka W.T. (2015), *Znajomość polszczyzny wśród cudzoziemców niepo-lskiego pochodzenia. O potrzebie i metodologii badań*, „Poradnik Języ-kowy”, z. 8, c. 45-60.

- Miodunka W.T. (2020), *Rozpowszechnianie, zachowywanie, i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918-2018*, „Poradnik Językowy”, z. 1, c. 7-25; z. 2, c. 5-27; z. 3, c. 7-23.
- Miodunka W.T. (red.) (1990), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków.
- Miodunka W.T. (red.) (1992), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*, Kraków.
- Miodunka W.T., Haman J., Wiśniewski W., Łepkowska J. (1996), *Uczmy się polskiego. Let's Learn Polish*, cz. 1 i 2, Warszawa.
- Miodunka W.T. (red.) (1997), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Kraków.
- Miodunka W.T. (red.) (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Miodunka W.T. (1987), *Prononciation polonaise pour les francophones*, tłum. M. Guiglion, Kraków.
- Miodunka W.T. (2016), *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W.T. (2018a), *Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym*, „Język Polski”, R. XCVIII, nr 2, c. 7-21, <https://doi.org/10.31286/JP.98.2.1>.
- Miodunka W.T., Tambor J. (red.) (2018), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.
- Monk C.S. ta in. (2001), *Language Processing: How Experience Affects Brain Organisation*, [B:] D.B. Bailey ta in. (eds), *Critical Thinking about Critical Periods*, Maryland, c. 151–172.
- Muresan L. ta in. (2007), *QualiTraining: A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*, Strasbourg.
- Nawracka M. (2017), *Międzykulturowość i transkulturowość w refleksyjnym procesie glottodydaktycznym (na przykładzie nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego)*, niepublikowana rozprawa doktorska obroniona na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW, Warszawa.
- Nawracka M. (2020), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*, Kraków, <https://doi.org/10.12797/9788381382984>.
- Nunan D. (1995), *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*, New York.

- Ochsner K.N., та ін. (2004), *For Better or for Worse: Neural Systems Supporting the Cognitive Down and Upregulation of negative Emotion*, "Neuro-Image", vol. 23, no. 2, c. 483-499.
- OECD, (2007), *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, OECD Publishing, Paris.
- Pado A. (2013), *Planowanie i konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasie językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, c. 86-91.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2019), *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*, Kraków.
- Pančiková M., Horák A. (2020), *Interkomprehensja w bliskich językach słowiańskich*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, c. 81–92, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.03>.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2015), *Gotowość komunikacyjna w przebiegu zajęć mówienia w języku obcym. Wyniki badań*, „Neofilolog”, nr 45(2), c. 157-172.
- Pelekhata, O. (2020), *The Current Status of the Polish Language in Ivano-Frankivsk (Formerly Stanislaviv)*, „Cognitive Studies. Études cognitives”, nr 20, <https://doi.org/10.11649/cs.2272>.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Pfeiffer A. (2013), *Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht*, [B:] D. Reimann, A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, c. 44-64.
- Piechurska-Kuciel E. (2008), *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*, Opole.
- Piechurska-Kuciel E. (2011), *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, [B:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa, c. 239-258.
- Platforma Dobrych Praktyk, <https://platformadobrychpraktyk.wid.org.pl/> (19.05.2024).
- Prizel-Kania A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- Przybylska E. (2014), *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny. Istota, badania, teorie, obrazowanie, działania*, Toruń.

- Rampillon U. (1996), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*, München.
- Reich K. (2008), *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool [mit CD-ROM]*, Weinheim.
- Reimann D. (2016), *Sprachmittlung. 7 wichtige Punkte für einen Start ins Thema*, Tübingen, Narr Starter.
- Resnick L.B. (1989), *Developing Mathematical Knowledge*, „American Psychologist”, t. 44(2), c. 162–169, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.162>.
- Ronowicz E.A. (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*, Warszawa.
- Rösch H. (2011), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin.
- Rössler A. (2009), *Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen“, nr 38, c. 158–174.
- Rowiński C. (1992), *Wprowadzanie elementów wiedzy o historii kultury polskiej i kultury współczesnej Polski na lektoratach języka polskiego dla cudzoziemców (poziom średni i zaawansowany)*, [B:] B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska (red.), *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa, c. 177–188.
- Rudziński G. (2021), *Język polski jako pokrewny w nauczaniu osób z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim*, [B:] I. Bundza, A. Krawczuk (red.), *Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności. Praca zbiorowa z okazji piętnastolecia Katedry Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki*, Kijów, c. 417–430.
- Saturno J. (2020), *Production of Inflectional Morphology in Intercomprehension-based Language Teaching: The Case of Slavic Languages*, [B:] “International Journal of Multilingualism”, vol. 19 (3), c. 383–401, <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1730379>.
- Saturno J. (2023), *Bliskość pomiędzy językami słowiańskimi a integracja uchodźców z Ukrainy w Polsce*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, vol. 30 (50), nr 1, c. 153–177, <https://doi.org/10.14746/pspsj.2023.30.1.9>.
- Saturno J., Gębal P. (2022), *Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO) Słowian Wschodnich*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, c. 213–229, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.14>.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.

- Seretny A. (2015), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków, Biblioteka „LingVariów”. *Glottodydaktyka*, t. 8, <https://doi.org/10.12797/9788376386041>.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Skalska A., Skalski T. (1995), *Pułapka komunikatywności*, [w:] J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 49-57.
- Smuk M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*, Lublin.
- Sobkowiak P. (2015), *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań.
- Spitzer M. (2008), *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa.
- Spychała M. (2007), *Model kompetencji interkulturowej a kryteria oceny materiałów nauczania na przykładzie podręczników do nauki języka hiszpańskiego*, [w:] M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew, *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Kraków, s. 271-272.
- Stankiewicz K., Żurek A. (2014), *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Łask.
- Stawna M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, Warszawa.
- Sterna D. (2008), *Ocenianie kształtujące w praktyce. Z przykładami z kursu internetowego*, Warszawa.
- Sterna D. (2016), *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa.
- Sypnicki J. (1977), *Histoire interne et externe de la langue française*, Poznań.
- Tagliante Ch. (2006), *La classe de langue*, Paris.
- ThILLM: Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2011), *Anregungen für die Sprachmittlung im Russischunterricht der Sekundarstufe II*, <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2281> (19.12.2017).
- Urbańczyk S. (1993), *Dwieście lat polskiego językoznawstwa (1751 – 1950)*, Kraków.
- Vences U. (2004), *Lesen und Verstehen – Lesen heißt Verstehen*, [w:] „Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch“, nr 2(5), s. 4-11.
- Viebrock B. (2010), *Unterrichtsplanung*, [w:] C. Surkamp (red.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*, Stuttgart-Weimar, s. 319-322, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05378-7>.

- Weimann G., Hosch W. (1991), *Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht*, „Zielsprache Deutsch”, nr 2, c. 134–142.
- West-Burnham J. (1992), *Managing Quality in Schools: a TQM approach*, London, *Issues in school management series*.
- Wicke R. E. (2012), *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*, München.
- Wieczorkiewicz B., (1980), *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [B:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, J. Lewandowski (red.), Warszawa, c. 9-15 (pierwotny: „Poradnik Językowy” 1966, z. 6, c. 250-255).
- Wieszczczyńska E. (2007), *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania. Program alfabetyzacji w języku niemieckim jako obcym na przykładzie wybranych metod i elementarzy*, Wrocław.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa.
- Wilczyńska W. (2004), *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)*, [B:] *Autonomia w nauce języka obcego*, M. Pawlak (red.), Poznań–Kalisz, s. 44–56.
- Wilczyńska W. (2008), *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, c. 5-15.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-based Learning*, Harlow.
- Zarzycka G. (2000a), *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- Zarzycka G. (2000b), *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*, „Przegląd Polonijny”, R. 26, z. 1, c. 132-143.
- Zarzycka G. (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [B:] Miodunka W.T., Seretny A. (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, c. 63-78.
- Zarzycka G. (2017), *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki*, „Poradnik Językowy”, nr 8, c. 56-73.
- Zawadzka A. (2018a), *Dydaktyka języków trzecich*, [B:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy – Koncepcje – Perspektywy*, t. V: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, red. A. Achtelek, K. Graboń, Katowice, c. 502-518.

- Zawadzka A. (2018b), *Kriterien zur Erstellung und Bewertung von Sprachmittlungsaufgaben im schulischen Kontext*, [B:] Stolarczyk B., Merkelbach C. (hrsg.), *Sprachmittlung und Interkulturalität im Polnischunterricht: Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego*, Aachen, c. 87-105.
- Zawadzka E. (2000), *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [B:] Kielar Z. та ін. (red), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Warszawa, c. 451-465.
- Zawodniak J., Kruk M. (2017), *Zmiany w gotowości komunikacyjnej w języku angielskim u studentów filologii angielskiej w Second Life*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 5(2), c. 205-221.
- Zweck C. (2010), *Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren*, „Der fremdsprachliche Unterricht Französisch”, nr 108, c. 8-17.
- Zwolski H. (1982), *Kod mówiony i pisany w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, z. 3, c. 77-90.
- Żydek-Bednarczyk U. (2015), *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.
- Васейко Ю. (2016), Специфіка викладання «Практичного курсу польської мови» для студентів спеціальності «Мова та література (польська)». Україна та Польща: минуле, сьогодення, перспективи, Луцьк, Т. 5, с. 8-12.
- Верещук І. Освіта – один з інструментів інтеграції у Європейський прості, 31.01.2023 [online:] <https://www.kmu.gov.ua/news/iryna-vereshchuk-osvita-odyn-z-instrumentiv-intehratsii-u-ievropeyskyi-prostir> (19.08.2024).
- Войцева О. (2018), *Польська мова. Відкрий таємниці польської мови*, Чернівці.
- Державний стандарт базової середньої освіти, 2020, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (19.08.2024).
- Єрмола В. (2015), *Польська мова. Початковий курс*, Київ.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003, Київ.
- Задоволення освітніх потреб національних меншин України – МОН та ОБСЄ про результати та перспективи співпраці, 2020, <https://mon.gov.ua/ua/news/zadovolennya-osvitnih-potreb-nacionalnih->

- menshin-ukrayini-mon-ta-obsye-pro-rezultati-i-perspektivi-spivpraci (19.08.2024).
- Закон України «Про освіту». 2017, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (19.08.2024).
- Зелінська М. (2012), *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови у Львівській області (на прикладі м. Борислава)*, «Проблеми слов'янознавства», nr 61, с. 137-148.
- Кононенко І. (2012), Українська та польська мови: контрастивне дослідження, Warszawa.
- Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», 2016, <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (19.08.2024).
- Кравчук А. (2020), Дискусійний статус деяких мовилок у сфері граматичної категорії роду в польському мовленні східних слов'ян, «Polonistyka w świetle tradycji i wyzwań współczesności» 2020, с. 459-473.
- Кравчук А. (2015), *Польська вимова з елементами правопису*, Київ.
- Мірошниченко І. (2020), *Практична фонетика польської мови з елементами правопису*, Київ.
- Моніторингове дослідження щодо задоволення освітніх потреб національних меншин у закладах освіти, Міністерство освіти і науки України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2023, https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/nacz.menshyny_2023.pdf (19.08.2024).
- Освіта польської національної меншини в Україні: стан і перспективи розвитку. Міністерство Освіти і науки України, 2021, <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/01.11/2610-ukr.pdf> (19.08.2024).
- Пелехата, О. (2019), *Особливості функціонування польської мови в освітньому просторі м.Івано-Франківська (на матеріалі анкет)*, Zeszyt naukowych prac ukraїnoznawczych, Gorzów Wielkopolski.
- Пучковський Ю. (2013), *Польська мова*, Київ.
- Редько, В. та ін., 2021, *Модельна навчальна програма Друга іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти*», <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Druha.inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in> (19.08.2024).
- Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання впродовж життя», 2006, https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (19.08.2024).

Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження, проведеного у грудні 2022 – січні 2023 рр., 2023, https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&page=1&fbclid=IwAR104TqRYqK_chVY4Um4ttSrPRmz_J-v-wfhOV9oXIEHp--dz7PSMXZNbEE (19.08.2024).

Розпорядження «Про затвердження плану заходів, спрямованих на активізацію вивчення громадянами англійської мови, на період до 2020 року», Від 10 березня 2016 р. № 199-р. Київ, <https://www.kmu.gov.ua/npas/248908037> (19.08.2024).

Сухарева С., Яручик О., Цьолик Н. (2019), Польська мова, Луцьк.

Тищенко К. (2023), *Прадавність української мови, віддзеркалена в мовах сусідів*, «Мовознавство», nr 2, s. 18-43.

Цьолик Н., Васейко Ю. (2020), *Інформаційно-комунікаційні технології як сучасне знаряддя вивчення польської мови*, «Актуальні питання гуманітарних наук», Том 4(31), с. 216-220.

Черниш Т. (2003), *Вправи з польської фонетики. Методична розробка*, Київ.

ДОДАТКИ



Додаток №1. Європейське мовне портфоліо для дорослих – лінгвістичний профіль *Europejskie portfolio językowe dla dorosłych* (польська версія), Council of Europe, Strasbourg 2005.

Sprawności językowe / Profile of Language Skills / Profil linguistique / Profil der Sprachkenntnisse / Языковые навыки

Język(i) ojczyste/
Mother-tongue(s)
Langue(s) maternelle(s)
Muttersprache(n)
Рідний(і) мов(и)

Inne języki
Other languages
Autres langues
Andere Sprachen
Другі мови

Wypełniaj tabelki korzystając z tabeli samooceny oraz z list umiejętności.

Samoocena
Self-assessment
Auto-évaluation
Selbstbeurteilung
Самовицінка



Słuchanie
Listening
Écouter
Hören
Аудіювання



Mówienie - interakcja (porozumiewam się)
Spoken interaction
Prendre part à une conversation
An Gesprächen teilnehmen
Говорення - діалог



Pisanie
Writing
Écrire
Schreiben
Писання



Czytanie
Reading
Lire
Lesen
Читання



Mówienie - produkcja (samodzielnie wypowiadam się)
Spoken production
S'exprimer oralement en continu
Zusammenhängend sprechen
Говорення - монолог

Język
Language
Langue
Sprache
Язык

Język Language Langue Sprache Язык

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Język
Language
Langue
Sprache
Язык

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Język
Language
Langue
Sprache
Язык

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Додаток № 2. Навчальні цілі для конкретних видів комунікативної діяльності
(*Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*)

Види діяльності		Рівень A1
Розуміння	Аудіювання	Учні повинні: • вміти визначати тему того, що вони слухають; • розуміти основну інформацію коротких, простих повідомлень, оголошень та висловлювань, що стосуються повсякденних питань; • розуміти знайомі слова та основні вислови, пов'язані з повсякденними справами (наприклад, про себе, сім'ю, купівлю, місце проживання, роботу), а також кількість, час, ціну; • розуміти дуже прості запитання, вказівки та інструкції.
		Учні повинні: • розуміти глобально, вибірково та детально короткі, прості зв'язні й діалогічні висловлювання з дуже чіткою структурою, коли темп мовлення повільний, а вимова дуже виразна та старанна, з довгими паузами, які дають змогу сприйняти зміст повідомлення; можуть просити повторити та/або перефразувати певне висловлювання; • вміти застосовувати основні стратегії розуміння.
	Читання	Учні повинні: • вміти визначати тему тексту, який вони читають; • вміти визначати намір коротких письмових висловлювань (наприклад, запрошення, повідомлення тощо); • розуміти загальний зміст простих текстів на побутову тематику, про зацікавлення, плани, роботу, що містять часто вживані вислови та інтернаціоналізми; • розуміти загальний зміст простого інформаційного матеріалу, особливо якщо він супроводжується візуальним матеріалом; • вміти шукати конкретну інформацію в простих прагматичних текстах (оголошення, реклама, проспекти, меню, розклад).
		Учні повинні: • розуміти глобально, вибірково й детально прості, короткі письмові висловлювання (описи, оголошення, листи, повідомлення, інструкції) з дуже чіткою структурою; • вміти застосовувати стратегії, які дають змогу виконувати завдання в ситуаціях неповного розуміння тексту, використовуючи екстралінгвістичний контекст (ілюстрації, що супроводжують письмовий текст, заголовки, розділові знаки тощо), а також власні загальні знання.

ДОДАТКИ

Види діяльності		Рівень A1
Говоріння	Інтеракція	Учні повинні вміти: • ставити прості запитання та давати відповіді на поставлені запитання; • брати участь у розмові, що передбачає обмін інформацією на знайомі їм теми, за умови, що співрозмовник говорить повільно і готовий повторювати окремі фрагменти свого висловлювання.
	Продукування (монолог)	Учні повинні вміти: • надавати коротку інформацію про себе та своє оточення; • висловлюватися про знайомі місця, людей, ситуації тощо, використовуючи знайомі вислови та речення.
	Учні повинні вміти: • виражати наміри та реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури в обсязі, передбаченому каталогами для рівня A1; • сигналізувати про те, що вони чогось не розуміють, просити повторити інформацію в дуже простий спосіб; • використовувати офіційний або неофіційний варіанти польської мови відповідно до ситуації.	
Письмо	Письмо (продукування та інтеракція)	Учні повинні вміти: • писати прості вибрані фрази та речення; • писати тексти, що складаються з простих фраз і речень, наприклад, особисті листи, нотатки, повідомлення; • заповнювати формуляри з особистою інформацією.
	Учні повинні вміти: • виражати наміри та реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури обсягом, передбаченим каталогами для рівня A1.	

Види діяльності		Рівень A2
Розуміння	Аудіювання	Учні повинні: • вміти визначати тему того, що вони слухають; • розуміти основну інформацію з коротких, простих повідомлень, оголошень та висловлювань, що стосуються повсякденних питань; • розуміти знайомі слова та основні вислови, пов'язані з повсякденними справами (наприклад, про себе, сім'ю, купівлю, місце проживання, роботу), а також кількість, час, ціну; • розуміти дуже прості запитання, вказівки та інструкції.
		Учні повинні: • розуміти короткі, прості зв'язні та діалогічні висловлювання з дуже чіткою структурою, коли темп мовлення повільний, а вимова дуже чітка та старанна, з паузами, щоби повідомлення було сприйняте; однак можуть просити повторити та перефразувати певне висловлювання; • вміти застосовувати основні стратегії розуміння.
	Читання	Учні повинні: • вміти визначати тему тексту, який вони читають; • вміти визначити намір коротких письмових висловлювань (наприклад, запрошення, повідомлення тощо); • розуміти загальний зміст простих текстів на побутову тематику, про зацікавлення, плани, роботу, що містять часто вживані вирази та інтернаціоналізми; • розуміти загальний зміст простого інформаційного матеріалу, особливо якщо він супроводжується візуальним матеріалом; • вміти шукати конкретну інформацію в простих прагматичних текстах (оголошення, реклама, проспекти, меню, розклад).
		Учні повинні: • розуміти прості, короткі письмові висловлювання (наприклад, описи, оголошення, листи, повідомлення, інструкції) із чіткою структурою; • вміти застосовувати стратегії, які дають змогу виконувати завдання в ситуаціях неповного розуміння тексту, використовуючи екстралінгвістичний контекст (ілюстрації, що супроводжують письмовий текст, заголовок, розділові знаки тощо), а також власні загальні знання.

Види діяльності		Рівень A2
Говоріння	Інтеракція	Учні повинні вміти: • ставити прості запитання та давати відповіді на поставлені запитання; • брати участь у розмові, що передбачає безпосередній обмін простою інформацією на знайомі теми; • встановлювати контакт та брати участь у розмовах, навіть якщо вони не розуміють достатньо, щоб їх підтримувати; • застосовувати прості стратегії для початку, підтримання та завершення розмови.
	Продукування (монолог)	Учні повинні вміти: • надавати коротку інформацію про себе та своє оточення; • розповідати про знайомі місця, людей, ситуації тощо, використовуючи знайомі вислови та речення; • описувати людей, події, види діяльності та ситуації; • давати простий звіт про події; • розповідати прості короткі історії; • порівнювати знайомі об'єкти, людей і ситуації в простій формі.
	Учні повинні вміти: • виражати наміри та реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури в межах обсягу, передбаченого каталогами для рівня A2; • сигналізувати про те, що вони чогось не розуміють, просити повторити інформацію в дуже простий спосіб; • використовувати офіційний або неофіційний варіанти польської мови відповідно до ситуації.	
Письмо	Письмо (продукування та інтеракція)	Учні повинні вміти: • писати прості вибрані фрази та речення; • писати прості тексти (наприклад, описи подій, досвіду, планів; короткі розповіді про повсякденне життя; короткі особисті листи, нотатки, повідомлення); • заповнювати формуляри з особистими даними; • заповнювати анкети про освіту, роботу, зацікавлення та уміння.
	Учні повинні вміти: • виражати наміри та реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури обсягом, передбаченим каталогами для рівня A2.	

Виді діяльності		Рівень В1
Розуміння	Аудіювання	Учні повинні: • вміти визначати тему того, що вони слухають; • вміти визначати намір того, що вони слухають; • розуміти основну інформацію з коротких повідомлень; • розуміти основні елементи повідомлень на поточні теми або теми, що становлять особистий та/або професійний інтерес, за умови, що інформація подається порівняно повільно й чітко; • розуміти основну інформацію радіо- та телепередач, що становлять особистий та/або професійний інтерес, за умови, що інформація подається в темпі, що відповідає рівню В1; • розуміти зміст повсякденних розмов на знайомі теми, як-от робота, навчання, дозвілля тощо.
		Учні повинні: • розуміти тему (глобальне розуміння), головним чином думки, наміри та конкретну інформацію (вибіркове та детальне розуміння), що міститься в чітко структурованих, виразно артикульованих висловлюваннях, виголошених у повільному темпі, стандартною мовою, за сприятливих умов слухання; • вміти використовувати стратегії розуміння прочитаного.
	Читання	Учні повинні: • вміти визначати тему тексту, який вони читають; • вміти формулювати мету письмового висловлювання (наприклад, запрошення, повідомлення, оголошення тощо) • розуміти загальний зміст простих текстів преси на актуальні та знайомі теми; • шукати та розуміти необхідну загальну інформацію в прагматичних текстах; • визначати основну думку та аргументи в чітко структурованих аргументативних текстах на знайомі теми.
		Учні повинні: • розуміти тему, основні ідеї, наміри та конкретну інформацію, що міститься в чітко структурованих текстах, написаних стандартним різновидом мови; • вміти застосовувати основні стратегії в ситуаціях неповного розуміння тексту, використовуючи ілюстрації, що супроводжують текст, його заголовки, розділові знаки, схожість написання слів у рідній мові та власні загальні знання.

Виді діяльності		Рівень В1
Говоріння	Інтеракція	Учні повинні вміти: - починати, підтримувати й закінчувати розмову, зокрема телефонну, приєднуватися і брати активну участь у розмовах інших людей, якщо вони стосуються тем, пов'язаних із приватною, освітньою, професійною та соціальною сферами життя або їхніми; - запитувати про більшість справ повсякденного життя та функціонування у своєму середовищі; - просити детальні інструкції та застосовувати їх на практиці; - відповідати на більшість запитань, сформульованих слухачем; - висловлювати почуття (здивування, сум, зацікавленість тощо) та реагувати на висловлювання інших.
	Продукування (монолог)	Учні повинні: - вміти надавати інформацію про себе та своє оточення; - давати описи подій, діяльності, переживань, досвіду, реакцій; - описувати події в хронологічній послідовності; - детально описувати повсякденне життя; - описувати предмети, людей і ситуації; - порівнювати об'єкти, людей і ситуації; - висловлювати свої почуття, думки, пояснювати та обґрунтовувати уподобання та думки; - виголошувати підготовлену промову.
		Учні повинні вміти: - реалізовувати мовні функції та використовувати лексику і граматичні структури обсягом, передбаченим каталогами для рівня В1; - контролювати хід розмови, просити про повторення, уточнення ключових слів, за потреби пояснення слова по буквах, переконатися, чи їх правильно розуміють, чи вживають відповідні слова і форми; - вільно послуговуватися офіційними або неофіційними варіантами польської мови відповідно до ситуації.
Письмо	Письмо (продукування та інтеракція)	Учні повинні: - знати і використовувати на практиці письмові форми, передбачені для цього рівня; - вміти писати прості, зв'язні тексти на теми, вказані в каталозі; - точно послуговуватись мовою, достосовуючи стиль висловлювання до її адресата.

Виді діяльності		Рівень B1
Письмо	Учні повинні вміти:	- реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури обсягом, передбаченим каталогами для рівня B1; - використовувати компенсаційні та коригувальні стратегії для полегшення розуміння свого письмового висловлювання; - розпізнавати та виправляти свої помилки; - використовувати офіційний або неофіційний варіанти польської мови, відповідно до ситуації, у спосіб, що не перешкоджає розумінню.

Види діяльності		Рівень B2
Розуміння	Аудіювання	Учні повинні: - вміти визначати тему того, що вони слухають; - розуміти основну інформацію у висловлюваннях усних, безпосередніх та посередніх, на теми, зазначені в тематичному каталозі; - розуміти основні положення дискусій та лекцій на знайомі або пов'язані зі своїми зацікавленнями теми; - розуміти більшість радіо- і телепередач, які цікавлять їх особисто та/або професійно і стосуються поточних подій, якщо вони звучать у темпі, що відповідає рівню B2; - розуміти зміст повсякденних розмов на знайомі їм теми, як-от робота, навчання, дозвілля тощо.
		Учні повинні: - розуміти тему (глобальне розуміння), намір та конкретну інформацію (вибіркове та детальне розуміння) висловлювання, що має чітку структуру, презентує стандартний різновид мови, виголошується в нормальному темпі в належних акустичних умовах; - вміти використовувати стратегії розуміння прочитаного.
	Читання	Учні повинні: - визначати тему тексту, який вони читають; - розуміти зміст і намір текстів на загальні теми, що стосуються приватної, соціальної, професійної та освітньої сфери життя; - вміти досить швидко переглядати тексти з метою пошуку необхідної інформації (добір); - вміти знаходити в тексті та розуміти важливі факти, конкретну інформацію та сюжети, навіть якщо вони не представлені безпосередньо; - розуміти в деталях автентичні тексти, написані в різних стилях і формах, які відповідають вимогам рівня B2.

Види діяльності	Рівень В2	
Розуміння	Учні повинні: - розуміти основний зміст та наміри прикладних, публіцистичних, художніх або офіційних текстів (глобальне розуміння) та вміти вишукувати в них конкретну інформацію (вибіркове та детальне розуміння), навіть якщо тексти характеризуються складною лексичною та синтаксичною структурою; - вміти застосовувати основні стратегії розуміння тексту, використовуючи контекст, позатекстову інформацію та власні загальні знання.	
Говоріння	Інтеракція	Учні повинні вміти: - розпочинати, підтримувати та закінчувати розмову, зокрема телефонну, а також приєднуватися та брати активну участь у розмовах інших людей, якщо вони стосуються тем, пов'язаних з приватною, навчальною, професійною та соціальною сферами життя; - вести досить невимушену бесіду з носіями мови на широке коло загальних тем; - брати участь у дискусіях на теми, з якими вони знайомі; - запитувати про будь-які справи, пов'язані з повсякденним життям і функціонуванням у своєму середовищі; - реагувати на більшість запитань, сформульованих слухачем; - висловлювати почуття та емоції та реагувати на такі висловлювання інших.
	Продукування (монолог)	Учні повинні вміти: - надавати інформацію про себе та на теми, пов'язані з приватною, освітньою, професійною та суспільною сферами життя; - описувати повсякденне життя, події, діяльність, плани; - описувати предмети, людей і ситуації; - порівнювати в деталях людей, ситуації та об'єкти; - детально розповідати про послідовність подій; - переказувати реальні та уявні події; - висловлювати власну думку; - пояснювати та обґрунтовувати свої вподобання і думки, вказуючи переваги та вади різних варіантів; - порівнювати предмети, людей і ситуації; - цитувати та реагувати на чуже мовлення; - виголошувати підготовлену промову.

Види діяльності		Рівень B2
Письмо		Учні повинні вміти: • <i>реалізовувати мовні функції та використовувати лексику і граматичні структури обсягом передбаченим каталогами для рівня B2;</i> • контролювати хід розмови; • використовувати компенсаційні та коригувальні стратегії для полегшення розуміння та продукування висловлювань, як-от заміна незнайомих слів описами, переконання в правильному розумінні та вживанні слів, форм та структур, перефразування, використання фраз, які стимулюють роздуми, або попросити додаткового роз'яснення; • вільно користуватися офіційним або неофіційним варіантами польської мови відповідно до ситуації.
	Письмо (продукування та інтеракція)	Учні повинні: • знати письмові форми, передбачені для цього рівня; • вміти писати тексти на теми, включені до тематичного каталогу для рівня B2; • послуговуватися мовою точно, пристосовуючи стиль висловлювання до адресата.
		Учні повинні вміти: • реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури обсягом, передбаченим каталогами для рівня B2; • використовувати компенсаційні та коригувальні стратегії полегшення розуміння свого письмового висловлювання; • розпізнавати та виправляти свої помилки, коли вони їх усвідомлюють; • використовувати офіційний або неофіційний варіанти польської мови відповідно до ситуації.

Види діяльності		Рівень C1
Розуміння	Аудіювання	Учні повинні: • вміти визначати тему того, що вони слухають; • розуміти зміст і намір більшості прямих і непрямих висловлювань (зокрема і на абстрактні та незнайомі теми) стандартними та нестандартними варіантами мови; • розуміти конкретну інформацію, що міститься в згаданих висловлюваннях.
		Учні повинні: • розуміти глобально, вибірково та детально всі типи монологів, діалогів, полілогів (інтенціональних та тематичних), виголошених у досить швидкому темпі, навіть якщо акустичні умови не є добрими, а структура висловлювання не є прозорою. • вміти використовувати різноманітні стратегії досягнення повного розуміння тексту.

Види діяльності		Рівень С1
Розуміння	Читання	Учні повинні: • вміти визначати тему тексту; • розуміти та вміти ідентифікувати позицію автора тексту; • розуміти зміст, сенс та наміри (також виражені в непрямій, іронічній або гумористичній формах) різних видів текстів, включаючи спеціалізовані, неспеціалізовані, а також ті, що містять емоційно-експресивні, ідіоматичні або розмовні вислови; • вміти відділяти факти від думок, а також зміст, який прямо передається в тексті від прихованого; • вміти швидко переглядати тексти, щоб знайти необхідну інформацію (добір).
	Учні повинні вміти: • розуміти глобально, вибірково та детально більшість письмових текстів; • вільно послуговуватися стратегіями, що полегшують розуміння прочитаного, як-от контекстуальне розуміння, поверхове читання, швидкий пошук важливої інформації тощо.	
Говоріння	Інтеракція	Учні повинні: • вільно і спонтанно користуватися мовою в усіх комунікативних ситуаціях, ведучи розмови на будь-які теми; • вміти без труднощів починати, підтримувати і закінчувати розмову, зокрема й телефонну; • без особливих зусиль брати участь у будь-якій розмові чи дискусії, а також вести дискусію; • чітко формулювати свої думки та погляди, покликатись на висловлювання співрозмовників, добре реагувати на репліки слухачів, без зайвих зусиль відповідати на їхні запитання та/або заперечення; • обґрунтовувати власну позицію, відповідати на запитання та зауваження, аргументувати.

Види діяльності		Рівень С1
Продуктування	Учні повинні вміти:	• формувати чіткі висловлювання на теми, окреслені в каталозі, та завершувати висловлювання відповідним висновком; • розвивати та обґрунтовувати власні погляди та думки, підкріплюючи їх аргументами й відповідними прикладами; • пояснювати та обґрунтовувати свої уподобання і думки, детально описуючи переваги і вади різних варіантів; • вільно викладати розповідь у визначеній послідовності подій, завершуючи виступ відповідним висновком; • створювати детальні описи; • детально порівнювати предмети, людей і ситуації; • цитувати, коментувати та реагувати на думки інших; • вільно й без зусиль виголошувати підготовлену промову, використовуючи відповідну інтонацію, щоби підкреслити певні аспекти або передати тонкіші відтінки значення.
	Учні повинні вміти:	• <i>виражати наміри та реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури обсягом, передбаченим каталогами для рівня С1;</i> • <i>контролювати перебіг розмови;</i> • вільно послуговуватися компенсаційними та коригуючими стратегіями, вміти майстерно вийти з розпочатої розмови; • <i>замінювати незнайомі слова та фрази описом або перефразуванням у вільній, ненав'язливій манері, використовувати фрази, що стимулюють роздуми тощо;</i> • <i>розпізнавати та природно виправляти помилки у своєму мовленні;</i> • використовувати офіційний або неофіційний різновиди польської мови відповідно до ситуації.
Письмо (продуктування та інтеракція)	Учні повинні:	• знати письмові форми, передбачені для цього рівня С1; • вміти писати тексти різного обсягу на теми, подані в каталозі; • точно послуговуватися мовою, пристосувати свій стиль висловлювання до його адресата.

Види діяльності	Рівень С1
Письмо	Учні повинні вміти: • виражати наміри та реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури обсягом, передбаченим каталогами для рівня С1; • використовувати компенсаційні та коригувальні стратегії для полегшення розуміння свого письмового висловлювання; • розпізнавати та виправляти свої помилки, коли вони усвідомлюють їх; • використовувати офіційний або неофіційний варіанти польської мови відповідно до ситуації.

Види діяльності	Рівень С2
Розуміння	Аудіювання Учні повинні: • вміти визначати тему того, що вони слухають • розуміти зміст і намір усіх видів висловлювань (прямих і непрямих) на стандартних і нестандартних варіантах мови, зокрема тих, що містять емоційно-експресивні, ідіоматичні, розмовні, сленгові та регіональні вислови; • розуміти конкретну інформацію, що міститься в згаданих висловлюваннях.
	Учні повинні: • розуміти глобально, вибірково та детально всі типи монологів, діалогів, полілогів (інтенціональних та тематичних), виголошених у природному і швидкому темпі в різних умовах сприймання; • вміти вільно послуговуватися різноманітними стратегіями для досягнення повного розуміння тексту.
Читання	Учні повинні: • вміти визначати тему тексту; • розуміти та вміти окреслити позицію автора тексту; • розуміти зміст і намір (включно з непрямыми, алюзивними, іронічними та гумористичними висловами) всіх типів письмових текстів, зокрема тих, що містять емоційно-експресивні, ідіоматичні, розмовні, сленгові, регіональні або архаїчні вислови; • вміти відділяти факти від думок, а також зміст, який прямо передається в тексті, від прихованого; • вміти швидко переглядати тексти, щоб знайти необхідну інформацію (добір).

Види діяльності		Рівень C2
Говоріння		Учні повинні вміти: - розуміти глобально, вибірково та детально всі нефахові письмові тексти; - вільно послуговуватися різноманітними стратегіями, що сприяють повному розумінні текстів.
	Інтеракція	Учні повинні: - вільно і спонтанно користуватися мовою в усіх комунікативних ситуаціях, ведучи розмови на всі теми; - вміти без труднощів починати, підтримувати і закінчувати розмову, зокрема телефонну; - без особливих зусиль брати участь у будь-якій розмові чи дискусії, а також вести дискусію; - чітко формулювати свої думки та погляди, покликатись на висловлювання співрозмовників, добре реагувати на репліки слухачів, добре сприймати втручання слухачів, без зайвих зусиль відповідати на їхні запитання та/або заперечення; - обґрунтовувати власну позицію, відповідати на запитання та зауваження, аргументувати.
	Продукування	Учні повинні вміти: - формулювати чіткі висловлювання на теми, окреслені в каталозі, та завершувати висловлювання відповідним висновком; - розвивати та обґрунтовувати власні погляди й думки, підкріплюючи їх аргументами і відповідними прикладами; - пояснювати та обґрунтовувати свої уподобання й власну думку, детально описуючи переваги і вади різних варіантів; - вільно викладати розповідь у визначеній послідовності подій, завершуючи виступ відповідним висновком; - створювати детальні описи; - детально порівнювати предмети, людей і ситуації; - цитувати, коментувати та реагувати на думки інших; - вільно й без зусиль виголошувати підготовлену промову, використовуючи відповідну інтонацію, щоби підкреслити певні аспекти або передати тонкіші відтінки значення.

Види діяльності	Рівень С2	
Говоріння		Учні повинні вміти: • виражати наміри та реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури обсягом, передбаченим каталогами для рівня С2; • контролювати перебіг розмови; • вільно послуговуватися компенсаційними та коригуючими стратегіями, вміти майстерно вийти з розпочатої розмови; • замінювати незнайомі слова та фрази описом або перефразуванням у вільній, ненав'язливій манері, використовувати фрази, що стимулюють роздуми тощо; • розпізнавати та природно виправляти огріхи у своєму мовленні; • використовувати офіційний або неофіційний варіанти польської мови відповідно до ситуації.
	Письмо (інтеракція та продукування)	Учні повинні: • знати письмові форми, передбачені для рівня С2; • вміти писати тексти різного обсягу на теми, подані в каталозі; • точно послуговуватися мовою, пристосувати свій стиль висловлювання до його адресата.
Письмо		Учні повинні вміти: • виражати наміри та реалізовувати мовні функції, використовуючи лексику та граматичні структури обсягом, передбаченим каталогами для рівня С2; • використовувати компенсаційні та коригувальні стратегії для полегшення розуміння письмового висловлювання; • розпізнавати та виправляти свої помилки, коли вони усвідомлюють їх; • використовувати офіційний або неофіційний варіанти польської мов, а також стилістичні та орфографічні правила відповідно до ситуації.

Додаток № 3. Самореалізація на роботі. Модель Ліпса-Вірми та Морріса (2009)

Я	Існування		ІНШІ
	Розвиток і ставання собою (моральний і особистісний розвиток, ставати автентичним).	Створення спільноти з іншими (спільні цінності, почуття приналежності, співпраця)	
	Виразнення свого повного потенціалу (креативність, відчуття досягнення цілей, відчуття впливу на інших).	Служіння іншим (робота на користь організації, задоволення потреб інших людей)	
	Дії		

Додаток №4. Емоції та процес навчання

Hinton Christina, Kurt W. Fischer. 2013. Uczenie się z perspektywy rozwojowej i biologicznej. W: Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides (red.). Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce. Warszawa: Wolters Kluwer Polska. 176-208.

Емоції та пізнання нерозривно пов'язані в мозку.

Емоційні переживання також є частиною динамічної архітектури мозку. Емоції та процеси пізнання працюють у мозку безперервно (Barrett 2006, Barrett та ін. 2005, Damasio 1999, 2005). Мозок поділений на скупчення нейронів зі спеціалізованими функціями та природою. Стимул викликає реакцію різних скупчень, що і формує досвід навчання, компоненти котрого можна описати як когнітивні та емоційні, але цей поділ є суто теоретичним, оскільки вони нерозривно пов'язані в мозку.

Емоції та процеси пізнання взаємодіють, керуючи процесами навчання (Hinton, Miyamoto, della Chiesa 2008, Fiscer, Bidell 2006). Діти й підлітки ставлять перед собою емоційно детерміновані цілі й когнітивно визначають, наскільки ситуація сприяє або перешкоджає їхньому досягненню, що викликає емоційні реакції. Для прикладу розглянемо такий сценарій: вчитель, віддаючи учневі

середньої школи Францішкові тест, кладе його на парті учня так, щоб він не бачив оцінки. Потім вчитель перекладає листок так, щоби показати юнакові незадовільну оцінку. Хлопець використовує критичні структури, щоб когнітивно оцінити ситуацію: отримана оцінка перешкоджатиме йому досягти добрих результатів з предмета, спричинить невдоволення матері. Такий стан речей призведе до того, що Францішек не зможе переконати матір купити йому на день народження новий iPhone. Хлопець усвідомлює собі ситуацію, але структури, які складають його лімбічну систему, зокрема мигдалеподібне тіло¹, викликають емоційну реакцію. Унаслідок учень починає відчувати негативні емоції (MacLean 1952), які можуть заважати процесам навчання, що реалізуються в мозку (OECD 2007).

Однак ми можемо навчитися когнітивно регулювати емоційні реакції, що може слугувати афективним механізмом допомоги собі в різних ситуаціях. Дослідження в галузі неврології показують, що регулювання емоцій може зменшити негативні почуття, що проявляється як у зниженні збудження мигдалеподібного тіла, так і в більш позитивному суб'єктивному переживанні емоцій (Ochsner та ін. 2004). Ефективні стратегії регуляції емоцій включають реінтерпретацію та деперсоналізацію. Перша передбачає переосмислення ситуації як більш позитивної, натомість друга детермінує об'єктивну, а не суб'єктивну оцінку ситуації. Варто розглянути, як цей тип регулювання емоцій міг би допомогти Францішкові. Хлопець зміг би когнітивно регулювати свою емоційну реакцію: переосмислити оцінку за тест як лише відсоток від підсумкової оцінки, яку він дістане із цього предмету, і деперсоналізувати невдачу, якої він зазнав, вважаючи тест складним для всіх у класі. Ці стратегії відображаються як у підвищеній активності ділянок кори головного мозку, пов'язаних із когнітивним контролем, так

¹ Лімбічна система складається з багатьох глибинних структур мозку – мигдалеподібне тіло, гіпокамп, поперечна перегородка і базальні ядра – які пов'язані з емоціями, пам'яттю і деякими аспектами руху. Мигдалеподібне тіло – це глибока структура, пов'язана з емоціями та пам'яттю.

і в ослабленій реакції мигдалеподібної залози. Таке регулювання охолоджує емоційну реакцію, даючи змогу цьому учневі зосередитися під час заняття, попри ускладнення, пов'язані з емоціями. Навички, пов'язані з регулюванням емоцій, можуть допомогти дітям і підліткам вчитися ефективніше.

Однак наймолодші учні не дуже вправні в регулюванні емоцій – ці навички потрібно розвивати в дитинстві та підлітковому віці. Дослідження показали, що діти до 12 років практично не здатні зменшити негативний вплив, тоді як підлітки (13-17 років) мають удвічі менше регуляторного контролю, ніж дорослі (Gabrieli 2004). Ці відмінності, ймовірно, лежать у площині нейробіології. В одному дослідженні вивчали нейробіологічні реакції дітей і підлітків (віком 9-17 років) на вираз обличчя, що виражає страх – часто використовуваний у лабораторіях стимул, що викликає емоції (Killgore et al. 2001). Нейровізуалізація показала відносно зниження збудження між мигдалеподібним тілом і корою головного мозку в міру того, як молода особа розвивалася. Це можна інтерпретувати як поступове посилення когнітивного регулювання емоцій. В іншому дослідженні розглядалися відмінності в обробці емоційних стимулів за допомогою уваги в дітей і підлітків віком від 9 до 17 років і дорослих (Monk et al. 2009). Учасників попросили виконати завдання на уважність, коли вони одночасно бачили візуальні емоційні стимули. Унаслідок у дорослих спостерігалось більше збудження кори головного мозку, ніж у дітей, що свідчить про сильнішу цілеспрямовану реакцію в дорослих, як порівняти з неприхованою, зумовленою стимулами реакцією в дітей. Здатність регулювати емоції треба розвивати поступово, у міру дорослішання людини.

Нейронаука підтверджує, що емоційний та когнітивний виміри навчання нерозривно пов'язані між собою. Ідеологічна дискусія, яка триває вже багато років, щодо того, чи мають освітні заклади також працювати над емоційним розвитком учнів, стає неактуальною, оскільки інституції, відповідальні за когнітивний розвиток, автоматично працюють також і над емоційним (Hinto, Miyamoto, della Chiesa 2008). Тому освітяни мають розвивати навички регуляції емоцій, так само як вони це роблять щодо метакогнітивних навичок.

Додаток №5. Відмінності між комунікативним і діяльнісним (завданневим) підходами за Іваною Яновською (2011: 95-96, пор. Розен 2009: 8-9)

	Комунікативний підхід	Діяльнісний підхід
Учень	Іноземець, що користується мовою спорадично під час короткого перебування за кордоном: чутливість до використання мови в екзотичних ситуаціях.	Громадянин Європи/Світу, соціальна одиниця – член певної лінгвокультурної спільноти: чутливість до полілінгвальної та полікультурної освіти.
Мета навчання	Розвиток здатності спілкуватися (розмовляти з іншими) іноземною мовою.	Розвиток здатності діяти разом з іншими, використовуючи іноземну мову.
Основні види діяльності	Усне та письмове продукування та сприймання: - виконання завдань (докомунікативних, комунікативних педагогічних, повсякденних); - рольові ігри, моделювання.	Інтерація (взаємодія) та медіація: - виконання завдань (докомунікативних, комунікативних педагогічних, повсякденних); - метод проєктів; - використання середовища для спільної діяльності та медійних інструментів.
Основні принципи	Надання ваги значенням (концептуальна граматики, яка дає змогу учневі швидко створювати й розуміти значення). Неповторювальне навчання через виконання комунікативних вправ за принципом «ми вчимося спілкуванню, спілкуючись». Орієнтація на особу учня: учень – це суб'єкт і головна дійова особа в процесі навчання, а не об'єкт навчання, на який спрямований метод; соціальні та прагматичні аспекти спілкування.	Надання ваги спільному створенню значень (акцент на комунікативних діях у соціальному контексті та колективних): неповторювальне навчання через участь у колективних діях, спрямованих на досягнення спільної мети. Концентрація на групі (класі): передбачається, що учень стає активною, солідарною та співвідповідальною особистістю. Соціокультурні та прагматичні аспекти спілкування.

	Комунікативний підхід	Діяльнісний підхід
Теоретичні положення	Взаємопроникнення лінгвістичних теорій (поняття комунікативної компетентності, представлені Д. Хаймсом) і теорій вивчення мов (комунікативний підхід).	Теорія дії спрямована на соціокультурні та соціальні цілі. Соціокогнітивні теорії навчання, які підкреслюють соціальний вимір освітнього процесу (значення середовища/контексту для індивідуального навчання).
Оцінка	Оцінка комунікативної компетентності.	Оцінка мовних комунікативних та загальних індивідуальних і соціальних компетентностей: застосування (розроблення) інструментів самооцінювання та формувального оцінювання.

Додаток №6. Модель міжкультурної компетентності Дж. Болтена (2006)
 Bolten, Jürgen. 2006. *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen der entsandter Führungskräfte*.
 W: Klaus Götz (red.). *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training*. München: Hampp. 57-75.

Афективний/емоційний вимір	Когнітивний вимір	Конативний вимір
• толерантність до невизначеності; • толерантність до фрустрації; • вміння керувати стресом та переосмислювати труднощі; • впевненість у собі; • гнучкість; • емпатія, рольова дистанція; • свобода від упереджень, відкритість, толерантність; • етноцентризм; • акцептація та повага до інших культур; • готовність до міжкультурного навчання.	• розуміння явищ культури у зв'язку зі сприйняттям, мисленням, ставленням, способами поведінки та дії; • розуміння іншопольовних контекстів діяльності; • розуміння контекстів власної культури; • розуміння культурних відмінностей партнерів інтеракції; • розуміння особливостей процесів міжкультурної комунікації; • здатність до метаконунікації.	• бажання і готовність спілкуватися в контексті ініціювання ставлення, що становить афективний вимір; • здатність до комунікації; • соціальна компетентність (здатність будувати стосунки та довіру з партнерами з іншомовної культурної інтеракції).

Додаток №7

Аналіз культурного матеріалу типу «як?»

Spychała M., *Model kompetencji interkulturowej a kryteria oceny materiałów nauczania na przykładzie podręczników do nauki języka hiszpańskiego*, w: Jodłowiec, M., Niżegorodcew, A., *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Kraków 2007, s. 271 – 272.

A	Цілі: концепція авторів підручника/методу.
1.	Для кого призначений підручник?
2.	Які цілі переслідували автори підручника, вводючи саме такі, а не інші елементи культури?
B	Відносини між мовою, культурою та цивілізацією
1.	Як трактуються терміни «культура» і «цивілізація»?
2.	Чи є видимий зв'язок між культурою та мовою?
3.	Який варіант мови домінує в підручнику?
4.	Чи включені елементи невербальної комунікації і як вони описані в підручнику?
C	Презентація культурних феноменів
1.	Чи містить підручник повідомлення про стереотипи та спосіб їх презентації?
2.	Які звичаї, традиції домінують у підручнику?
D	Навички, які допоможуть Вам дізнатися про іншу культуру.
1.	Чи подається лише культурологічна інформація, чи учневі надається можливість для саморефлексії (культурної обізнаності)?
2.	Чи допомагають вправи представити учневі власну особисту/культурну реальність?
E	Ставлення (екзистенційна компетентність, емпатія)
1.	Чи потрібно учням розвивати свою культурну свідомість?
2.	Чи допомагають комунікативні вправи бути відкритими до культурних відмінностей?
3.	Чи заохочується позитивне оцінювання?

ДОДАТКИ

4.	Чи розвивається емпатія, яка допомагає бути відкритими до культурних відмінностей, представлених у підручнику?
F	Спосіб організації культурологічних елементів
1.	Чи з'являються культурологічні елементи окремо, чи вони інтегровані з іншим матеріалом у межах підручника?
2.	Чи є тематичний зв'язок між різними вправами на занятті?
G	Графічна презентація культурологічних елементів.
1.	Чи графічні елементи автентичні та достатньо описані: світлини, зображення, кольори тощо?
2.	Чи мають вони стосунок до культурологічної інформації, поданої на занятті?

Додаток №8. Запитання, які допоможуть визначити профіль учасників курсу іноземної мови

(Carras та ін. 2007: 25-26, tłum. Gajewska i Sowa 2014: 100)

Хто?
Вік/стать/національність
Отримані дипломи
Кар'єрний ріст
Посада
Знання іноземних мов
Навчання

ЧОМУ?
Чому Ви відвідуєте ці курси іноземної мови?
З огляду на навчання.
З огляду на професійну діяльність
Мені потрібно отримати сертифікат/диплом.
Чи вплине цей курс на Вашу професійну позицію?

ЧОМУ?
Наскільки добре Ви володієте іноземною мовою?
Який Ваш рівень володіння іноземною мовою?
Де і коли Ви вивчали іноземну мову?
Наскільки добре Ви знаєте культуру країни/країн, мову якої вивчаєте?
Чи були Ви в країні, мову якої вивчаєте, або в іншій країні, де розмовляють цією мовою?

ДЕ?
Аналіз оточення
Курс проходить в іншомовному середовищі
Чи діяльність, пов'язана з курсом, відбувається у середовищі іноземної мови?
Чи країна/місто, де проходить курс, є місцем вашої професійної діяльності? Якщо ні, то на якій відстані вони розташовані?
Як може бути пов'язане з місцем роботи?
Чи можна буде проводити заняття «в польових умовах»? (візити на підприємства, робота в лабораторії тощо).
В яких умовах буде проходити курс?
Курс буде проходити в робочий чи позаробочий час?
Курс буде проходити на роботі чи за поза нею?
Чи роботодавець фінансує курс?
Як часто/як довго на тиждень/місяць відбуватимуться заняття?
Чи буде курс інтенсивним? Вечірній курс?

ДОДАТКИ

Додаток № 9. Конспект заняття з польської мови як іноземної та другої мови (авторський)

Група: Рівень:

Тема заняття:

.....

Мета заняття:

.....

Конкретні цілі заняття:

.....

.....

.....

Підручники й навчальні матеріали:

.....

.....

.....

Фаза заняття	Діяльність учителя	Діяльність учнів	Соціальна форма. Підручники і дидактичні матеріали
Warm up – Вступ			
Input – Рецептивні види діяльності			
Репродукція мовних і комунікативних структур			
Output – Продукційні види діяльності			
Підсумки та оцінка			

Додаток №10. Оцінювання та валідація культури забезпечення якості Як ми визначаємо, що освітній заклад, де ми проводимо наші заняття, представляє належну культуру забезпечення якості у сфері організації та проведення навчання? Запропонована шкала (1-5) допоможе нам проаналізувати підхід нашого освітнього закладу до забезпечення якості.

Зважаючи на наступні дескриптори – де б Ви розмістили свій освітній заклад та освітній процес, який він реалізує?

Обґрунтуйте вибір місця вашого закладу. Обговоріть це в групі.

Шкала культури підтримання якості (особиста розробка, див. West-Burnham 1992, Muresan та ін. 2007)

Цінності освітнього закладу та людей, які в ньому працюють, не обговорюються відкрито й рідко обговорюються з колегами.	1 2 3 4 5	Цінності інституції спільні для всіх працівників, вони реалістичні, їх постійно дотримуються.
Керівники організаційно та мериторично працюють переважно над процедурами та системами.	1 2 3 4 5	Керівники організаційно та мериторично працюють разом з усіма колегами
Комунікація в установі завжди ієрархічна, зверху вниз.	1 2 3 4 5	Відбувається відкритий, позитивний діалог з усіма, хто має відношення до освітнього закладу
Робочі колективи, що виконують конкретні завдання, завжди мають обмежену мету.	1 2 3 4 5	Робочі колективи, створені для реалізації конкретних ідей та завдань, є сильними та самоорганізованими
Брак успіхів сприймається як поразка	1 2 3 4 5	Навчання на помилках є природним і очікуваним. Розробляються різні стратегії для цього підходу
Застереження щодо здійснення нової, іноді ризикованої організаційної та дидактичної діяльності.	1 2 3 4 5	Впровадження нової, іноді ризикованої організаційної та дидактичної діяльності розглядається як частина освітнього процесу

Додаток №11. Спостереження на занятті як невіддільна частина забезпечення якості освіти Модель спостереження на занятті (Muresan та ін. 2007: 58)

Основна причина	Де? Коли?	Хто? Навіщо?	Кто спостерігає?	Зворотна інформація / оцінка
Процес підготовки вчителів, підвищення кваліфікації молодих кадрів	Процес навчання/ удосконалення	Практикант / молодий спеціаліст впроваджує інновації в освітній процес (випробовує нові прийоми навчання)	а) Ментор-практик/ методист; б) Інші практиканти/інші колеги	а) Описовий; б) Дружно – партнерський.
Професійне вдосконалення	Робоче місце вчителя або участь у процесі професійного розвитку	Наприклад, розвиток умінь самооцінювання	Тренер або радник, колеги в ролі менторів	Менше лідерства, більше атмосфери партнерства
Оцінка роботи	Поза або в освітньому закладі, як частина форми підвищення кваліфікації або поза нею	Для того, щоби перевірити, чи відповідає навчання критеріям функціонування та розвитку освітнього закладу	Внутрішні або зовнішні оцінювачі/ наставники	Різні форми
Підготовка наставників	Робоче місце учителів	Спостерігачі можуть збирати нові ідеї або розмірковувати про ефективність навчання, спостерігаючи за заняттями.	Тренери або спостерігачі (в рамках власного навчання), колеги на рівних правах	По-партнерськи

Streszczenie

Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście ukraińskim

Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego to opracowanie monograficzne z zakresu podstaw glottodydaktyki polonistycznej. Prezentuje podstawowe zagadnienia dotyczące najważniejszych obszarów teoretycznych, badawczych i praktycznych współczesnego uczenia się oraz nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście ukraińskim. Zawarte w książce treści obejmują aspekty o charakterze interdyscyplinarnym, łączące dydaktykę językową z pedagogiką, psychologią uczenia się oraz psycholingwistyką. Publikacja oferuje całościowe spojrzenie na zagadnienia związane z procesem sterowanego uczenia się i nauczania języków.

Tom ma charakter monografii akademickiej. Składa się z pogrupowanych tematycznie wykładów obejmujących poszczególne zagadnienia teoretyczne, uzupełniane rozwiązaniami programowymi i praktycznymi. Taki układ książki odpowiada wdrażanemu na uczelniach podziałowi dydaktycznego kursu wprowadzającego na wykłady i ćwiczenia, zwykle realizowane w postaci zajęć o charakterze konwersatoryjnym. W swoim formacie pedeutologicznym koncepcja tomu zorientowana jest na realizację humanistycznego emancypacyjno-krytycznego modelu kształcenia nauczycieli. W myśl jego założeń celem i nadrzędnym środkiem nauczania staje się uwalnianie studentów od dogmatycznego myślenia oraz zachęcanie ich do krytycznej refleksji w odniesieniu do przekazywanych treści, realizowanych aktywności i zadań dydaktycznych. Celem opracowania jest wspieranie kształcenia refleksyjnych praktyków, cechujących się jednocześnie wysokim poziomem samoświadomości dydaktycznej

i autonomii. Koncepcja książki, realizująca dydaktyczne założenia konstruktywizmu, włącza w proces kształcenia przyszłych i wykonujących już zawód nauczycieli dotychczasowe doświadczenia edukacyjne oraz zachęca ich do tworzenia własnych autorskich rozwiązań dydaktycznych. Pełni funkcję merytorycznego punktu odniesienia stanowiącego swoisty pomost między zebranymi doświadczeniami i wyobrażeniami a praktyką edukacyjną, do której jej użytkownicy są merytorycznie przygotowywani.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, dydaktyka i metodyka nauczania, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, psychologia uczenia się języków

Summary

Didactics and Methodology of Teaching Polish as a Foreign Language in a Ukrainian Context

Didactics and Methodology of Teaching Polish as a Foreign Language is a monographic work on the basics of Polish language glottodidactics. It presents basic issues, covering the most important theoretical, research and practical areas of contemporary learning and teaching Polish as a foreign language in a Ukrainian context. The content included in the book includes aspects of an interdisciplinary nature, combining language didactics with pedagogy, psychology of learning and psycholinguistics. The publication offers a comprehensive view of issues related to the process of guided learning and teaching languages.

The volume has the character of an academic monograph. It consists of thematically grouped lectures covering individual theoretical issues, supplemented with programming and practical solutions. This structure of the book corresponds to the division of the didactic introductory course into lectures and exercises, usually carried out in the form of conversational classes, implemented at universities. In its pedagogical format, the concept of the volume is oriented towards the implementation of the humanistic emancipatory-critical model of teacher education. According to its assumptions, the aim and primary means of teaching is to free students from dogmatic thinking and encourage them to critically reflect on the content provided, activities and didactic tasks. The aim of the study is to support the education of reflective practitioners, who are simultaneously characterised by a high level of didactic self-awareness and autonomy. The concept of the book, implementing the didactic

assumptions of constructivism, will include previous educational experiences in the education process of future and existing teachers and encourages them to create their own original didactic solutions. It plays the role of a substantive point of reference, which constitutes a kind of bridge between the collected experiences and ideas and the educational practice for which its users are substantively prepared.

Keywords: Polish language glottodidactics, didactics and methodology of teaching, teacher education and development, psychology of language learning

Резюме

Дидактика й методика навчання польської мови як іноземної в українському контексті

Дидактика й методика навчання польської мови як іноземної – це монографічне дослідження основ полоністичної глоттодидактики, у якому викладено базові питання, що охоплюють найважливіші теоретичні, науково-дослідні та практичні положення сучасного процесу вивчення та навчання польської мови як іноземної в українському контексті. Праця має міждисциплінарний характер, поєднуючи мовну дидактику з педагогікою, психологією навчання та психолінгвістикою, пропонує цілісний погляд на проблеми, пов'язані з процесом керованого вивчення та навчання мов.

Видання є академічною монографією. Подає лекційний матеріал, що висвітлює окремі теоретичні питання, блок практичних завдань та програмних положень. Така структура праці відповідає принципам організації вступного дидактичного освітнього курсу з поділом на лекції та практичні заняття, що в університетах проводяться найчастіше у формі бесіди. Педологічна концепція видання зорієнтована на реалізацію гуманістичної емансипативно-критичної моделі педагогічної освіти, яка має на меті звільнити здобувачів від догматичного мислення та заохотити їх критично осмислювати теоретичний матеріал та дидактичні завдання.

Метою праці є підготовка рефлексивних педагогів-практиків, яких характеризує високий рівень дидактичної самосвідомості та автономії. Концепція книги, що реалізує дидактичні принципи конструктивізму, дозволить інтегрувати у процес підготовки

майбутніх та чинних вчителів попередній освітній досвід, а також заохотить їх до опрацювання власних авторських дидактичних рішень, сприятиме поєднанню зібраного досвіду та ідей з освітньою практикою, до якої користувачі праці мериторично підготовлені.

Ключові слова: полоністична глоттодидактика, дидактика й методика навчання, підготовка й підвищення кваліфікації вчителів, психологія вивчення мов

Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2. Praca zbiorowa pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka*, Kraków 2011; wyd 2. poprawione, Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P.E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P.E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Monografia zbiorowa pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny*, Kraków 2015.

- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Monografia zbiorowa pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie*. Monografia zbiorowa pod red. W. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*. Monografia zbiorowa pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki, Kraków 2016.
- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie*. Glottodydaktyka polonistyczna dziś, pod red. I. Janowskiej i P.E. Gębała, Kraków 2016.
- t. 16: W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*. Monografia zbiorowa, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.
- t. 19: M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstów pisanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 20: *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*. Monografia zbiorowa, pod red. I. Janowskiej i M. Biernackiej, Kraków 2020.
- t. 21: D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.
- t. 22: I. Janowska, M. Plak, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki*, Kraków 2021.
- t. 23: *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, pod red. T. Czerkies i A. Prizel-Kani, Kraków 2022.

Nowe w Glottodydaktyce Studia lingwistyczne i pedagogiczne

- t. 1: P. E. Gębał, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.
- t. 2: *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne. Monografia zbiorowa*, pod red. P. E. Gębała, Kraków 2018.
- t. 3: *Specjalne potrzeby edukacyjne. Identyfikacja, obszary dostosowania i oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne*, pod red. B. Pitulę, J. Wolnego, Kraków 2019.
- t. 4: M.J. Nawracka, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*, Kraków 2020.
- t. 5: P. Levchuk, *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców nie-polskiego pochodzenia*, Kraków 2020.
- t. 6: S. Kołsut, *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym. Zaangażowanie uczących się a efektywność kształcenia*, Kraków 2021.
- t. 7: *Empirische Studien und didaktische Implikationen der modernen Fremdsprachenforschung. Am Beispiel des Deutschen*, pod red. S. Kołsut, P. Gębała, Kraków 2021.

Sprzedaż prowadzi
WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl
Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Наш підручник – монографічне дослідження, присвячене теоретичним і методологічним засадам сучасного навчання польської мови в українському контексті, поєднує питання дидактики польської мови з методикою навчання польської мови як іноземної.

Це дослідження охоплює актуальні питання, пов'язані з певними теоретичними, дослідницькими, програмними та організаційними аспектами сучасного вивчення та навчання іноземних мов, що становлять основу процесу підготовки учителів польської мови як іноземної в українських освітніх закладах. Зміст підручника відповідає сучасним європейським стандартам підготовки вчителів іноземних мов.



<https://akademicka.pl>

