

Przemysław E. Gębal

Łukasz Kumięga

Język niemiecki w działaniu i we współpracy.

Program nauczania języka niemieckiego w klasach VII i VIII szkoły podstawowej

1. Metryczka programu

Przedmiot: język niemiecki

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Etap nauki: II etap edukacyjny (klasy VII–VIII), wariant: II.2 (drugi język obcy)¹

Wymiar godzinowy zajęć: 2 godziny zajęć tygodniowo

Autorzy: Przemysław E. Gębał, Łukasz Kumięga

Przemysław E. Gębał – prof. dr hab. nauk humanistycznych, lingwista stosowany, glottodydaktyk, pedeutolog. Germanista z wykształcenia, studiował także filologię włoską i francuską na Freie Universität w Berlinie oraz na Université Paris III (La Sorbonne Nouvelle). Wieloletni pracownik Katedry Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego, Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, w którym kierował Zakładem Glottodydaktyki oraz Pracownią Glottodydaktyki Porównawczej i Pedeutologii, a także Instytutu Badań nad Edukacją i Komunikacją Politechniki Śląskiej oraz Instytutu Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Obecnie profesor w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego. Autor i współautor licznych publikacji z zakresu uczenia się i nauczania języków obcych oraz podręczników i materiałów dydaktycznych do ich nauki. W swojej obecnej działalności naukowej skupia się na wielojęzyczności i nauczaniu języków obcych (niemieckiego, włoskiego, hiszpańskiego i francuskiego), a także na dydaktyce języka polskiego jako obcego i drugiego. Promotor glottodydaktyki porównawczej i zorientowanych humanistycznie nurtów edukacji językowej. Kontynuator idei krakowskiej szkoły glottodydaktyki porównawczej, propagator dydaktyki języków obcych, stanowiącej humanistyczne zaplecze rozwoju autonomicznej glottodydaktyki. Trener, mentor, analityk transakcyjny i akredytowany tutor rozwojowy i akademicki. Zwolennik edukacji pozytywnej.

¹ Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z dnia 14 lutego 2017 r., poz. 356 z późn. zm.).

Łukasz Kumięga – dr n. hum., germanista, lingwista stosowany, dydaktyk krytyczny, zainteresowany edukacją językową w kontekście migracji, nauczaniem języka niemieckiego w nurcie krytycznym i dyskursywnym. Współredaktor opracowań z zakresu lingwistyki stosowanej, w tym prac poświęconych dydaktyce dyskursywnej. Doświadczenie dydaktyczne zdobywał na uniwersytetach w Polsce i w Niemczech. Prowadził także zajęcia dedykowane uchodźcom oraz migrantom w ramach kursów integracyjnych oraz kursów niemieckiego języka zawodowego w szkole językowej w Düsseldorfie (ASG Bildungsforum). Obecnie adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego, zwolennik edukacji pozytywnej i społecznej.

2. Wprowadzenie

*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*², która obowiązuje od roku szkolnego 2017/2018 jest rezultatem kolejnej reformy strukturalnej całego systemu edukacji. Jej głównymi założeniami była likwidacja gimnazjów oraz wydłużenie nauki w szkole podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych, co wpłynęło także na zmiany w obszarze organizacji i realizacji kształcenia językowego.

Według obowiązującej obecnie podstawy programowej język niemiecki, tak jak każdy język obcy nowożytny, może być nauczany w klasach IV – VIII szkoły podstawowej w ramach czterech ścieżek edukacyjnych (zob. tab. 1).

Tabela 1: Organizacja kształcenia językowego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej

Język obcy nowożytny nauczany jako:	Wariant podstawy programowej	Opis – charakterystyka edukacyjna	Przewidywane osiągnięcia – nawiązanie do poziomu biegłości językowej <i>ESOKJ</i>
pierwszy	II.1.	kontynuacja z klas I–III	A2+ (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
	II.1.DJ	dla oddziałów dwujęzycznych	A2+/B1

² Dz. U. z dnia 14 lutego 2017 r., poz. 356 z późn. zm. (Tekst dostępny także pod adresem internetowym: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-obcy-nowozytny.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>).

drugi	II.2.	od początku w klasie VII	A1
	II.2.DJ	od początku w klasie VII w oddziałach dwujęzycznych	A+

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. określa ramowe plany nauczania dla szkół publicznych, które opisują liczbę godzin zajęć językowych dla poszczególnych etapów edukacyjnych i klas (zob. tab. 2)³.

Tabela 2: Ramowy plan nauczania języków obcych nowożytnych w klasach IV–VIII szkoły podstawowej

Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Tygodniowy wymiar godzin w klasie				Suma godzin w pięcioletnim okresie nauczania
	IV	V	VI	VII VIII	
Pierwszy język obcy nowożytny	3	3	3	3 3	15
Drugi język obcy nowożytny	–	–	–	2 2	4

W odniesieniu do klas dwujęzycznych, oferowanych zarówno w ramach nauczania pierwszego i drugiego języka obcego, liczba godzin została zwiększona w sumie o 4 w całym cyklu nauczania (w klasie VII w postaci 2 godzin i w klasie VIII – kolejnych 2 godzin).

Niniejszy program nauczania adresowany jest do nauczających realizujących zajęcia z języka niemieckiego w wariantcie II.2. dla rozpoczynających naukę nowego, drugiego języka w VII klasie szkoły podstawowej.

³ Dz. U. z dnia 31 marca 2017 r., poz. 703.

3. Współczesne kształcenie językowe w Polsce i jego filozofia

Współczesne kształcenie językowe w Polsce w swoim formacie zinstytucjonalizowanym odnosi się bezpośrednio do filozofii i organizacji edukacji językowej prezentowanej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) wraz z jego rozszerzoną i uzupełnioną wersją *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (dalej: CEFR-CV)⁴. Zamieszczone w nim założenia dydaktyczne oraz propozycja skalowanie rozwoju językowego uczących się stanowią zasadniczy punkt odniesienia dla przyjętych w podstawie programowej sposobów opisu i interpretacji umiejętności językowych oraz skal biegłości językowej. Dokument ten odgrywa istotną rolę w standaryzacji europejskiej (także w wymiarze globalnym) edukacji językowej i przenosi tym samym realizowany w Polsce proces kształcenia językowego w międzynarodowy kontekst działań edukacyjnych, gwarantując jego porównywalność z innymi europejskimi systemami szkolnymi. Poza wspomnianymi opisami poziomów biegłości językowej, wykorzystanymi w podstawie programowej jako opis efektów kształcenia na koniec każdego z trzech etapów edukacyjnych, znajdujemy w nim szereg koncepcji i propozycji, czerpiących z nowoczesnych nurtów współczesnej dydaktyki języków obcych zorientowanych na promocję wielo- i różnojęzyczności. Leżące u podłoża filozofii kształcenia językowego opisywanego w ESOKJ podejście działaniowe definiuje proces uczenia się języka jako osadzony w aktach społecznych, rozwijających u uczących się szereg kompetencji kluczowych dla rozwoju osobitego, mających zarówno charakter ogólny, jak i odnoszących się do językowych kompetencji komunikacyjnych. Termin „językowe kompetencje komunikacyjne” odsyła nas do umiejętności umożliwiających oddziaływanie społeczne na otaczający uczących świat za pomocą środków językowych. Realizowane na zajęciach działania językowe dają uczącym się możliwość praktycznego stosowania zdobytej wiedzy oraz wspierają rozwijanie umiejętności językowych, inicjują, stymulują i wzmacniają pracę w grupach, a także stanowią pomoc w rozwijaniu umiejętności w zakresie strategii uczenia się. Dają im także szansę głębszego samopoznania, umożliwiają większy udział we współtworzeniu zajęć, przyczyniając się do zwiększenia ich autonomii i przejmowania coraz większej odpowiedzialności za własny proces rozwoju językowego. Realizacji tych celów kształcenia językowego powinno sprzyjać także

⁴ Por. Rada Europy: Coste, D. i inni, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003, s. 20–29 i 30–49 oraz nowa wersja tego dokumentu z roku 2020, zatytułowana *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (Council of Europe, Strasbourg 2020).

wykorzystywanie nowoczesnych technologii informacyjnych, które zapewnią autonomicznym uczącym się szerszy dostęp do ćwiczeń i zadań, przygotowanych w nurcie efektywnego angażowania różnych kanałów sensorycznych. Nowe media ułatwią nawiązywanie kontaktów z reprezentantami kultury niemieckojęzycznej oraz z uczącymi się języka niemieckiego w różnych częściach świata. W ten sposób wpłyną na rozwijanie kompetencji kulturowych i międzykulturowych uczących się.

4. Ogólna koncepcja programu

Wdrażane w Polsce koncepcje kształcenia językowego starają się łączyć ponadnarodowe standardy edukacji językowej (głównie dzięki wykorzystaniu zdobyczy *ESOKJ* oraz *CEFR-CV*) z dotychczasowym polskim dorobkiem psycholingwistycznym oraz dydaktyczno-metodycznym, jak i z wynikającymi z niego doświadczeniami w zakresie organizacji i realizacji kształcenia językowego. Znajdują one także odzwierciedlenie w założeniach niniejszego programu oraz jego wyznacznikach.

4.1. Założenia programu

Niniejszy program nauczania zakłada realizację celów edukacyjnych, zadań szkoły, treści nauczania oraz osiągnięć uczniów języka niemieckiego w ramach drugiego etapu edukacyjnego (w klasach VII–VIII szkoły podstawowej). Bezpośrednio odwołuje się do obowiązujących aktów normatywnych, takich jak:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z dnia 14 lutego 2017 r., poz. 356 z późn. zm.);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z dnia 31 marca 2017, poz. 703).

Istotnym uzupełnieniem zapisów dydaktyczno-metodycznych powyższych aktów prawnych są dodatkowe założenia, uwzględniające współczesne koncepcje i kierunki rozwoju dydaktyki języków obcych, sformułowane w postaci merytorycznych wyznaczników programu.

4.2. Wyznaczniki programu nauczania

Realizacja programu nauczania uwzględnia wiele aspektów nowoczesnej dydaktyki języków obcych. Szczególnie istotne są takie jej elementy, jak dydaktyka konstruktywistyczna, uczenie się przez działanie, wspieranie autonomii uczących się oraz nauczających, mediacja językowa i kulturowa oraz nauczanie międzykulturowe. Nadrzędnym punktem odniesienia dla koncepcji kształcenia prezentowanej w programie jest dydaktyczno-metodyczne podejście zorientowane

na podejmowanie działań językowych, sytuujące proces rozwoju językowego uczących się w szerokim kontekście społecznym.

4.2.1. Dydaktyka języków obcych w świetle podejścia konstruktywistycznego

Podkreślanie istoty procesu uczenia się, w skutek którego dochodzi nie tylko do nabywania wiedzy oraz rozwijania stosownych umiejętności i kompetencji, ale przede wszystkim do wzmacniania osobowości uczących się – to główny wyznacznik rozwijanej współcześnie dydaktyki konstruktywistycznej, która stanowi podstawę naszego programu nauczania. Nauczanie konstruktywistyczne oferuje środowisko uczenia się, które sprzyja odkrywaniu, samodzielnemu konstruowaniu, przeżywaniu i refleksji. Odchodzi tym samym od transmisyjnych form nauczania na korzyść aktywności otwartych, zadaniowych, projektowych i ukierunkowanych działaniowo. Nie tylko treści kształcenia, ale przede wszystkim relacje między poszczególnymi uczestnikami procesu edukacyjnego (co ważne nie tylko między uczącymi się, ale także między uczącymi się i nauczającymi) określają i podkreślają specyfikę procesu dydaktycznego.

Kersten Reich, niemiecki dydaktyk, wyszegolnił w ramach swojego podejścia konstruktywistycznego trzy fazy krytycznie zorientowanego procesu poznawczego, które mają wpływ na uczenie się i nauczanie. Są nimi fazy: konstrukcji (1), rekonstrukcji (2) i dekonstrukcji (3) (por. Reich 2010). W procesie konstruowania uczący się stają się wynalazcami i kreatorami własnego świata. Konstrukcja (1) oznacza wynalezienie, tworzenie wiedzy od nowa. Procesowi kształcenia na tym etapie towarzyszą doświadczanie, odkrywanie, próbowanie i eksperymentowanie. Zachodzą one z wykorzystaniem technik wspierających działanie. Rekonstrukcja (2) to ponowne odkrywanie rzeczy już odkrytych. Zjawiska i treści tego typu stanowią przedmiot nauczania szkolnego. Ponowne odkrycie danej wiedzy niesie ze sobą jej dalsze wypróbowywanie i doświadczanie. W dydaktyce konstruktywistycznej ważniejszy od jej nabywania jest sam proces jej odkrywania i wnioski, jakie płyną z niego dla samego uczącego się i rozwoju jego samoświadomości. To także element procesu poznawczego, który czyni człowieka osobą kreatywną (Dewey 1998: 128). Ostatni z poziomów nauczania konstruktywistycznego, według niemieckiego badacza, to proces dekonstruowania (3), czyli badania, ujawniania i odrzucania dotychczasowej wiedzy, a zatem czas na krytyczną refleksję nad własnym procesem uczenia się, co ma uchronić przed bezkrytycznym uwielbieniem swojego odkrywania i w konsekwencji przed bezrefleksyjną reprodukcją. Dekonstrukcja to dla uczących się czas autorefleksji i kształtowania postawy

krytycznej wobec swoich wcześniejszych konstrukcji. To także zachęta do spojrzenia na swoje działania z różnych perspektyw, w tym także z perspektywy wspólnotowej, która stanowi ważny element tego programu nauczania. Oznacza widzenie siebie i swojego działania na forum grupy lub klasy, uświadamianie sobie przyjmowanych i wykorzystywanych strategii uczenia się, ale także postaw, wartości i towarzyszących im emocji. Przekładają się one na kształtowanie otwartości i dobrych relacji w grupie, co ułatwia i wspiera krytyczne spojrzenie na dokonania swoje i innych uczących się oraz postrzeganie procesu uczenia się jako niekończącego się procesu pracy nad swoim rozwojem i jego wpływem na rozwój innych. Wspiera i uzupełnia w ten sposób kształcenie językowe o wymiar społeczny.

Uczący się to w optyce konstruktywistycznej osoby, które potrafią uczyć się samodzielnie i, co bardzo istotne, odpowiedzialne są za swój proces uczenia się. To zatem osoby wykazujące się wysokim stopniem autonomii. Wśród czynników warunkujących efektywny proces uczenia się szczególnego znaczenia nabierają cechy osobowościowe uczących się, do których, zdaniem Reicha, m.in. należą:

- akceptacja samego siebie i rozwijanie zaufania do własnych możliwości edukacyjnych;
- akceptacja samodzielności w procesie uczenia się;
- umiejętność wyznaczania sobie celów;
- umiejętność planowania swojej drogi edukacyjnej oraz rozwoju osobistego;
- umiejętność krytycznego oglądu i osądu osiągniętych wyników własnej nauki (Reich 2010).

Konstruktywizm edukacyjny umożliwił na poziomie dydaktyczno-metodycznym rozwinięcie koncepcji uczenia się przez działanie, zdefiniowanego przez *ESOKJ* i jego uzupełnioną i rozszerzoną wersję *CEFR-CV*. W myśl tak skonceptualizowanego sposobu realizacji edukacji językowej uczący się definiowani są jako członkowie społeczności wykonujący określone zadania w pewnych okolicznościach i kontekstach, w obrębie jakiegoś obszaru społecznego. Zasadniczym elementem dydaktyczno-metodycznym zajęć językowych staje się realizacja zadań, definiowanych jako działanie celowe, konieczne do rozwiązania wyzwań społecznych, wypełnienia zobowiązań czy realizowania określonych dążeń. Działanie należy zatem postrzegać jako aktywność, która ma na celu rzeczywisty efekt i która angażuje złożone procesy kognitywne.

Cele kształcenia językowego stają się zatem tożsame z celami społecznymi, przez co dydaktyka języków obcych nabiera bardziej praktycznego formatu, co nadaje szczególnego znaczenia wprowadzaniu do procesu dydaktycznego otwartych form nauczania, w postaci realizacji projektów oraz form pracy kreatywnej, realizowanych w grupach. Wprowadzenie tych form pracy nie może jednak sprostać wszystkim wymaganiom, jakie stawia działalność uczącego się oraz ukierunkowanie na proces i kompetencje. Poprzez odchodzenie od koncentrowania się na opanowaniu określonej wiedzy językowej dydaktyka działania skupia się na rozwijaniu umiejętności interakcyjnych, kształtowanych dzięki osobistemu angażowaniu uczących się w realizację konkretnych zadań, których efektem staje się każdorazowo określony „produkt działań komunikacyjnych”, prezentowany, i co ważne ewaluowany na forum całej klasy. Prymat języka mówionego nad pisany stanowi element wspólny dla tradycyjnego podejścia komunikacyjnego i nowoczesnego podejścia działania. Coraz większą rolę odgrywają znaczenie interakcji społecznej, kooperacji i współpracy, przyczyniając się do rozwoju kompetencji społecznych.

Rozwijanie kompetencji działania to główny cel zajęć realizowanych w nurcie działania. Rozumiana jest ona jako zdolność i gotowość uczącego się do samodzielnego, odpowiedzialnego i profesjonalnego działania, będącego procesem o charakterze dynamicznym i trwającym całe życie. Większego znaczenia nabiera proces zdobywania wiedzy i umiejętności w porównaniu do jego rezultatów. Związane jest to z przekonaniem, że wiedza proceduralna staje się w ramach nowoczesnej edukacji coraz większą wartością w porównaniu do wiedzy deklaratywnej. Więcej uwagi poświęca się procesowi transformacji nabytej wiedzy w umiejętności i kompetencje. Dydaktyka zorientowana na proces stawia na rozwój, a rozwój rozumiany jest jako ciągła zmiana, która wzmacnia kreowanie nowych możliwości. Doświadczenie „nowości” nie tylko rozszerza horyzonty intelektualne młodych ludzi, ale również wspiera postawę otwartości wobec nowych rozwiązań i umiejętności podejmowania różnych zadań. Uczącym się należy zatem dać przestrzeń do stawiania i uświadamiania sobie celów dotyczących własnego rozwoju.

Podejście działania w sposób oczywisty wpływa na nauczanie elementów podsystemów języka. Nauczanie gramatyki, słownictwa i poprawnej wymowy może, a wręcz powinno być realizowane w nurcie działania. Wprowadzanie nowych konstrukcji językowych na zajęciach każdorazowo odnosi się do konkretnych społecznych działań językowych, które narzucają progresję materiału gramatycznego, leksykalnego i fonetycznego.

4.2.2. Nowe spojrzenie na uczących się i nauczających: o autonomii

Naszkiecowane powyżej podejście zadaniowe oferuje dydakcie języków obcych inne spojrzenie na role i zakresy obowiązków nauczających i uczących się. Nowoczesny nauczający języków obcych to mentor w procesie uczenia się języka. Jego rola sprowadza się do profesjonalnego doradztwa i koordynacji procesu uczenia się. Nauczający towarzyszy uczącemu się w procesie dydaktycznym. Uczący się z kolei przejmują odpowiedzialność za planowanie, organizację i realizację własnego procesu uczenia się. Stając się jednostkami samodzielnymi, rozwijają i doskonalą indywidualne strategie uczenia się, które przygotowują ich do efektywnego funkcjonowania we współczesnym świecie, stawiającym na indywidualizm.

Uczący się są w stanie samodzielnie wybierać odpowiednie taktyki i strategie, prowadzące ich do osiągnięcia wyznaczonego celu oraz potrafią zarządzać własnym procesem uczenia się, także gdy pojawiają się niepowodzenia. Autonomii jednak nie należy postrzegać w kategoriach indywidualnego uczenia się w opozycji do uczenia się w grupie. Autonomii doświadcza się w zespole, we współpracy z innymi uczącymi się poprzez wzajemną refleksję, wspieranie się i wzajemną krytykę. To właśnie w ramach komunikacji z pozostałymi uczestnikami procesu kształcenia dostrzega się swoje mocne i słabe strony swoich umiejętności. W obliczu różnorodności stylów życia, sposobów uczenia się, postaw i wartości ważnym elementem staje się formowanie umiejętności świadomego uczenia się przez całe życie oraz refleksyjnego i krytycznego podejścia do nowych tendencji oraz ich transformacji. Umiejętności kształtowania autonomii i odpowiedzialnego działania stają się – w kontekście społeczeństw nowoczesnych – ważnymi kompetencjami, które powinna wspierać współczesna i zorientowana na rozwój edukacja językowa, postrzegając siebie także w kategoriach edukacji społecznej.

Ważnym instrumentem dydaktycznym, wspomagającym nauczających w działaniach stawiających na autonomię uczących się jest m.in. systematyczne rozwijanie umiejętności samooceny. Pewnego rodzaju standardem tego typu działań jest *Europejskie Portfolio Językowe*⁵ (dalej: *EPJ*), materiał promowany przez Radę Europy, który powstał na podstawie szwajcarskiej koncepcji autoewaluacji biegłości językowej. Jego elementy obecne są w wykorzystywanych obecnie w szkołach ponadpodstawowych materiałach dydaktycznych do nauki języka niemieckiego.

⁵ *Europejskie portfolio językowe: dla uczniów od 10 do 15 lat*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004.

4.2.3. O poencjale mediacji

W pierwotnej wersji *ESOKJ* mediacja zdefiniowana została jako działanie umożliwiające komunikację między osobami, które – z różnych powodów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać (tamże: 2003). I tak koncentrując się na mediacji językowej ustnej i pisemnej, dydaktyka działaniowa proponowała realizację, w ramach procesu kształcenia językowego, działań obejmujących tłumaczenia pisemne i ustne, parafrazowanie, opracowywanie streszczeń tekstów (także w języku ojczystym lub innym języku obcym), podsumowywanie tekstów oraz przeformułowywanie ich treści. W rozszerzonej wersji *ESOKJ*, pod postacią CEFR-CV z roku 2020 jej twórcy rozwijają aspekt mediacji językowej, uzupełniając ją o trzy inne wymiary: kulturowy, społeczny oraz pedagogiczny, sytuując ją w kontekście międzykulturowym.

Mediację językową rozumieć można zarówno w jej wymiarze międzyjęzykowym, ale także wewnątrzjęzykowym. W tym drugim przypadku odnosi się ona do tekstów w nauczonym języku i koncentruje się na jego strukturze oraz znaczeniu.

Działania związane z przekładem w przypadku mediacji międzyjęzykowej implikują szereg procesów kulturowych, tematyzując tym samym aspekty związane z częściową lub całkowitą nieprzekładalnością. Tego typu procesy wymagają podejmowania konkretnych działań mediacyjnych o charakterze kulturowym i mówimy wtedy o **mediacji kulturowej**. Każdorazowo bowiem tłumaczenie z jednego języka na inny język oznacza przejście z jednej kultury w drugą.

Różnicowanie ma miejsce także w przypadku działań mediacyjnych realizowanych między różnymi socjolektami i idiolektami oraz między różnymi rodzajami tekstów i szerzej reprezentowanymi przez nie stylami. Ujawniają się one w ramach komunikacji między różnymi grupami społecznymi, reprezentujących to samo społeczeństwo. Uruchamiane w takich kontekstach działania mediacyjne to w nowej wersji *ESOKJ* **mediacja społeczna**, która jest realizowana w dwóch wariantach: interpersonalnym lub intrapersonalnym.

Mediacja pedagogiczna wiązana jest z prowadzonym przez nauczających procesem nauczania. W nawiązaniu do założeń konstruktywizmu społeczno-kulturowego, zapewniając rozwój swoim uczącym się, nauczający pełnią rolę pośredników między przekazywaną wiedzą a doświadczeniami uczących się i umiejętności ich krytycznego myślenia. Według Iwony Janowskiej mediacja pedagogiczna obejmuje m.in. takie działania, jak: ułatwianie dostępu do wiedzy, zachęcanie do refleksji; współtworzenie znaczeń we współpracy z innymi (mediacja poznawcza) oraz zapewnienie realizacji powyższych typów mediacji przez organizację i

wspieranie kultury uczenia się wspierającej kreatywność (mediacja relacyjna) (por. Janowska 2017).

4.2.4. Nauczanie międzykulturowe

Nauczanie międzykulturowe w ramach zajęć językowych ma na celu rozwijanie wśród uczących się otwartości na Europę i świat. Produktem nauczania międzykulturowego stało się kształtowanie kompetencji międzykulturowej, rozumianej jako jeden z elementów warunkujących efektywność procesu komunikacji z reprezentantami odmiennych rzeczywistości kulturowych. Jedną z pierwszych polskich definicji tej kompetencji przedstawiła germanistka Elżbieta Zawadzka, która definiuje ją jako:

kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień, i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum (Zawadzka 2000: 451).

Z perspektywy dydaktyki języków obcych bardzo ważne jest powiązanie kompetencji międzykulturowej z kompetencją językową i kompetencją komunikacyjną. Zdaniem Wilczyńskiej, Mackiewicza i Krajki tworzą one kompetencję językowo-komunikacyjno-kulturową jednostek (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019). Kompetencja językowa obejmuje normy i reguły formalne regulujące funkcjonowaniem autonomicznych systemów danych języków. Kompetencja komunikacyjna dotyczy norm i reguł społecznych, sterujących użyciem języka w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Ponieważ kultura odgrywa istotną rolę w komunikacji (funkcjonuje także zależność odwrotna) to powstała między nimi współzależność uwidacznia się w psychiczno-intelektualnej aktywności jednostek, działających w kontekście społecznym w oparciu o swoje zasoby i kompetencje. Wspólną osią wszystkich składników tak rozbudowanej kompetencji jest

ich ukierunkowanie na społecznie ukonstytuowane znaczenia symboliczne, wyrażające mniej lub bardziej bezpośrednio wartości istotne dla danej wspólnoty. Znaczenia nie wyczerpują się tylko w języku, tylko w działaniu komunikacyjnym czy tylko w kulturze (...). Ta ważna właściwość kompetencji jako zbiorczego regulatora naszych działań komunikacyjnych powiązana jest z pozostałymi

naszymi zasobami psycho-intelektualnymi, co wyraziście ujawnia się zarówno w akwizycji J1 oraz kolejnych J2, jak i w konkretnych aktach komunikacji językowej (Tamże: 371).

Poszukując wyznaczników kompetencji międzykulturowej warto przywołać propozycję autorstwa A. Erll i M. Gymnich. Wedle tej koncepcji na kompetencje międzykulturową składają się: kompetencja kognitywna, kompetencja afektywna oraz kompetencja pragmatyczno-komunikacyjna, które opisane są szczegółowo w poniższej tabeli 3. (Erll i Gymnich 2007: 11–14).

Tabela 3: Interkulturowe kompetencje cząstkowe według A. Erll i M. Gymnich (2007)

KOMPETENCJA INTERKULTUROWA		
Kompetencja kognitywna (wiedza o)	Kompetencja afektywna (postawy i nastawienie)	Kompetencja pragmatyczno- komunikacyjna (wiedza jak, samodiałanie)
1. Wiedza o innych kulturach (wiedza o specyfice kulturowej innych krajów). 2. Ogólna, teoretyczna wiedza o kulturze (wiedza o sposobach funkcjonowania kultur, o istnieniu różnic kulturowych i ich wpływie na procesy komunikacji zachodzące w kontekstach międzykulturowych. 3. Samorefleksja (analiza własnych sposobów	1. Zainteresowanie innymi kulturami oraz otwieranie się na nie. 2. Empatia (umiejętność wczucia się w zachowania i postaw, różniące się od naszych własnych). 3. Umiejętność rozumienia tego, co obce/inne od naszego. 4. Umiejętność radzenia sobie ze sprzecznościami/różnicami między własnym systemem wartości i norm a systemami charakterystycznymi dla	1. Używanie odpowiednich dla danej sytuacji wzorców komunikacyjnych. 2. Używanie skutecznych strategii rozwiązywania konfliktów.

postrzegania rzeczywistości, własnych postaw, sposobów zachowań i wzorców komunikacyjnych).	kultur naszych partnerów w procesie komunikacji.	
--	---	--

Prezentacja częściowych kompetencji międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej uwidacznia szerokie spektrum umiejętności, których rozwijanie wymaga różnych działań dydaktycznych podejmowanych przez nauczających języków obcych.

Treści międzykulturowe na zajęciach językowych wpłynęły na zasadniczą zmianę definiowanych dla nich celów dydaktycznych, uzupełniając te wcześniej definiowane o nowe, przypisujące kulturze szczególne miejsce w procesie kształcenia językowego. Należą do nich zwykle: pogłębianie zdolności komunikowania się w kontekście kulturowym; próba uwolnienia się od stereotypów w postrzeganiu innych kultur; zwrócenie uwagi na istnienie różnych, uwarunkowanych kulturowo, interpretacji tekstów bądź szerzej dyskursów i sposobów zachowania.

4.2.5. Nowe technologie w nauczaniu języka niemieckiego

Nowoczesny germanista nie tylko powinien posiadać wiedzę i świadomość z zakresu istniejących możliwości w dziedzinie narzędzi i środków technologii informacyjnej, lecz przede wszystkim powinien potrafić z nich efektywnie korzystać w procesie nauczania języka niemieckiego. Wiąże się to przede wszystkim z rozwijaniem myślenia twórczego uczniów i rozwijaniem strategii uczenia się, co wspiera autonomię uczących się. Technologie oddziałują na szereg zmysłów, dając im możliwość emocjonalnego i intelektualnego zaangażowania poprzez kojarzenie wartości poznawczych i estetycznych. Nauczający mają coraz szerszy dostęp do nieograniczonych zasobów informacyjnych i do coraz większej liczby programów edukacyjnych do nauczania języka niemieckiego w wymiarze multimedialnym. Dostępne narzędzia oferują synchroniczną i asynchroniczną komunikację pomiędzy nauczającym a uczącym się oraz poszczególnymi uczącymi się za pomocą forów, grup dyskusyjnych, chatów, będących elementem poszczególnych multimedialnych pakietów edukacyjnych. Wykorzystanie ich potencjału stwarza wiele możliwości wglądu i zarazem treningu w ważnych z perspektywy procesu dydaktycznego naturalnych kontekstach komunikacyjnych i działaniowych. Wykorzystywanie nowych technologii sprzyja także rozwijaniu i doskonaleniu

umiejętności w zakresie podsystemów języka. Wprowadzanie i utrwalanie słownictwa oraz gramatyki, a także trening wymowy i intonacji powinny być wspierane poprzez wykorzystanie nowoczesnych multimedialnych materiałów dydaktycznych. Pakiety multimedialne proponują także szereg aktywności, umożliwiających dokonywanie autoewaluacji poszczególnych sprawności językowych uczących się. Zachęcają do świadomego treningu językowego, realizowanego metodą prób i błędów, aż do formułowania właściwych reguł i zasad, rządzących poszczególnymi elementami podsystemów języka. Nauczanie wspierane nowoczesnymi technologiami stało się wraz z nastaniem w roku 2020 epidemii COVID codziennie praktykowanym, dobrze rozpracowanym przez nauczających formatem realizacji kształcenia, w tym także językowego.

5. Warunki umożliwiające realizację programu nauczania

Do głównych warunków umożliwiających realizację naszego programu nauczania zaliczyć należy przede wszystkim: wysokie kompetencje merytoryczno-dydaktyczne nauczających, właściwie określona liczebność i struktura grup, umożliwiające indywidualizację procesu nauczania, oraz wysokiej jakości materiały dydaktyczne i odpowiednie wyposażenie sal lekcyjnych, gwarantujących ich efektywne wykorzystanie.

5.1. Kwalifikacje nauczających

W myśl zapisów z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli⁶ oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli⁷ pedagog zatrudniony w szkole podstawowej w charakterze nauczyciela języka niemieckiego powinien ukończyć:

- studia magisterskie na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub w specjalności lingwistyka stosowana w zakresie danego języka obcego oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne lub
- studia licencjackie na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub w specjalności lingwistyka stosowana w zakresie danego języka obcego oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne lub
- studia w kraju, w którym językiem urzędowym jest dany język obcy oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne lub
- nauczycielskie kolegium języków obcych w specjalności odpowiadającej danemu językowi obcemu lub
- studia wyższe na kierunku (specjalności) innym niż wymagany, ale ponadto ukończył studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

Zakres konkretnych kompetencji i umiejętności zawodowych nauczających języków obcych jest celem różnych opracowań o charakterze teoretycznym i praktycznym, m.in. jest

⁶ Dz. U. z dnia 27 marca 2009 r., nr 50, poz. 400.

⁷ Dz. U. z dnia 11 marca 2019 r., poz. 465.

przedmiotem rozważań Hanny Komorowskiej, w *Metodyce nauczania języków obcych*⁸. W części poświęconej zadaniom i działaniom nauczających języków obcych autorka ta wylicza cztery kluczowe kompetencje w tym zakresie. Należą do nich: umiejętności interakcyjne, umiejętności pedagogiczne, umiejętności językowe oraz umiejętności dydaktyczne.

Kompetencje nauczających języków obcych są też tematem dociekań Elżbiety Zawadzkiej w publikacji *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*⁹. Autorka przedstawia zarys modelu kształcenia nauczających, w którym umieszcza sześć zasadniczych funkcji zawodowych specjalistów od nauczania języków obcych. Są to funkcje: eksperta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora i doradcy; ewaluatora oraz innowatora; badacza i refleksyjnego praktyka. Swoistym pierwowzorem dla sposobu prowadzenia samego procesu kształcenia staje się w jej założeniach humanistyczny model kształcenia nauczających. We współczesnych opracowaniach pedeutologicznych coraz częściej podkreśla się znaczenie kompetencji badawczej nauczających. Staje się ona przedmiotem rozważań m.in. Wioletty Piegzik w artykule *Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego*, zamykającym tom *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*¹⁰. Na opisywane kompetencje badawcze, zdaniem tej autorki, składają się trzy rodzaje umiejętności: diagnostyczna, strategiczna i analityczna. Ich szczegółowy zakres prezentuje tabela 4.

Tabela 4: Umiejętności badawcze nauczających języków obcych (za W. Piegzik)

Poziom umiejętności	Zakres umiejętności
umiejętność diagnostyczna	trafne i szybkie rozpoznanie czynników powodujących zakłócenia w klasie i niesprzyjających rozwojowi uczniów
umiejętność strategiczna	wybór i zastosowanie konkretnych środków zaradczych; włączenie do procesu kształcenia nowego elementu zapowiadającego zmianę; kontrolowanie sytuacji po włączeniu nowego elementu;

⁸ Por. H., Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s. 86–89.

⁹ Zob. E., Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

¹⁰ W., Piegzik, *Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego*, [w]: M., Pawlak, A., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz 2009, s. 517–526.

	szybkie wprowadzenie ewentualnej zamiany w przypadku braku skuteczności zastosowanej strategii
umiejętność analityczna	krytyczny ogląd i osąd określonego zagadnienia z różnych punktów widzenia; dochodzenie do wniosków; sprawność interpretacyjna

Opisane przez Wiolettę Piegzik umiejętności powinny zmniejszać istniejący dystans pomiędzy teorią a praktyką nauczania, nadając naukowym rozważaniom dydaktycznym większe znaczenie i uznanie w oczach nauczających.

Współczesny nauczający języków obcych to specjalista stale doskonalący swój warsztat dydaktyczny i językowy, który traktuje ustawiczne rozwijanie swoich umiejętności i kompetencji jako istotny element własnego rozwoju osobowego.

5.2. Liczebność i struktura grup językowych

Grupa językowa uczestnicząca w zajęciach języka niemieckiego nie powinna być większa niż 15 osób. Dzielenie klas na grupy – naszym zdaniem – zapewni wszystkim uczącym się intensywniejszy udział w zajęciach, a tym samym większą indywidualizację procesu nauczania i ułatwi pracę nauczającemu. Wielkość grupy ma szczególnie istotny wpływ na efektywność podejmowania produktywnych działań językowych oraz realizacji otwartych, działaniowych form nauczania, takich jak realizacja projektów.

5.3. Czas realizacji programu

Niniejszy program jest przeznaczony do pracy z uczniami, którzy realizują naukę języka niemieckiego w wariantcie II.2. podstawy programowej. Godzinowy wymiar nauczania obejmuje 2 godziny tygodniowo. Wszyscy uczący się języka niemieckiego w tym wariantcie organizacyjnym podstawy programowej będą uczyć się go w szkole podstawowej w ciągu 2 lat.

5.4. Materiały dydaktyczne i wyposażenie sal lekcyjnych

Zgodnie z zapisami podstawy programowej do zadań szkoły należą m.in.:

- zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, których wybór odpowiada zadaniom wychowawczym;

- zapewnienie uczącym się przynajmniej minimum kontaktu z językiem obcym, a także stworzenie możliwości aktywnego używania języka mówionego i pisanego;
- wdrażanie uczących się do autonomii w procesie uczenia się;
- wspieranie uczących się w rozwijaniu postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

Warunkiem niezbędnym do osiągnięcia powyższych wymagań jest zapewnienie uczącym się kontaktu z autentycznym językiem poprzez stały dostęp do autentycznych materiałów dydaktycznych oraz do podręczników, gwarantujących kontakt z żywym językiem niemieckim.

Realizacja powyższych wymagań będzie uwarunkowana w dużym stopniu także od wyposażenia pracowni językowej w odpowiedni sprzęt i pomoce dydaktyczne. Zakładamy, iż dysponować ona będzie takimi środkami wizualnymi, jak: komputer do dyspozycji nauczającego, rzutnik multimedialny oraz tablica interaktywna. Na zajęciach warto także korzystać z zasobów internetowych, w tym także z komponentów internetowych podręczników i innych materiałów dydaktycznych. Sugeruje się także wykorzystywanie technologii mobilnych i realizację zadań, przygotowanych w postaci aplikacji na smartfony.

6. Cele nauczania

Przyświecające naszej propozycji programowej założenia kształcenia językowego, podobnie jak w przypadku podstawy programowej kształcenia ogólnego, sformułowane zostaną w postaci celów ogólnych i celów szczegółowych.

6.1. Cele ogólne

Wskazane w podstawie programowej nadrzędne cele kształcenia obejmują trzynaście zasadniczych elementów. Ich powiązanie, uwzględniające glottodydaktyczną perspektywę edukacji szkolnej prezentuje tabela 5.

Tabela 5: Cele kształcenia ogólnego w perspektywie edukacji językowej

	Cele kształcenia ogólnego szkoły podstawowej¹¹	Wyznaczniki programu (perspektywa kształcenia językowego)
1.	Wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);	wspieranie autonomii uczących się, nauczanie międzykulturowe
2.	Wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;	wspieranie autonomii uczących się, nauczanie międzykulturowe, mediacja językowa i kulturowa
3.	Formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;	wspieranie autonomii uczących się, nauczanie międzykulturowe, mediacja językowa i kulturowa
4.	Rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;	wspieranie autonomii uczenia się, nauczanie międzykulturowe, dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie)

¹¹ Por. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 lutego 2017 r., poz. 356.

5.	Rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), wspieranie autonomii uczących się
6.	Ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie)
7.	Rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;	Nauczanie międzykulturowe, mediacja językowa i kulturowa, wspieranie autonomii uczących się, dydaktyka konstruktywistyczna
8.	Wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;	Nauczanie międzykulturowe, mediacja językowa i kulturowa, wspieranie autonomii uczących się, dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie)
9.	wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji	dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), wspieranie autonomii uczących się, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych
9.	Wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;	dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), wspieranie autonomii uczących się, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych
10.	Kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;	Nauczanie międzykulturowe, dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), wspieranie autonomii uczących się, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych,

11.	Zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;	dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), wpieranie autonomii uczących się, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych
12.	Ukierunkowanie ucznia ku wartościom.	Nauczanie międzykulturowe, wpieranie autonomii uczących się,

Najważniejsze umiejętności nabywane przez uczących się w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej przypisano 7 kategoriom, które zostały zaprezentowane w tabeli 6, także w powiązaniu z wyznacznikami programu.

Tabela 6: Umiejętności zdobywane przez uczącego się szkole podstawowej w edukacji językowej

	Umiejętności zdobywane przez ucznia na poziomie szkoły podstawowej¹²	Wyznaczniki programu (perspektywa kształcenia językowego)
1.	Sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie)
2.	sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie)
3.	poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych
4.	Kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi	Wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych,

¹² Tamże.

	wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;	
5.	Rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;	Mediacja językowo-kulturowa, nauczanie międzykulturowe
6.	Praca w zespole i społeczna aktywność;	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), mediacja językowo-kulturowa
7.	Aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.	Nauczanie międzykulturowe

Ogólne cele kształcenia dopełnia zbiór zaprezentowanych poniżej celów szczegółowych.

6.2. Cele szczegółowe

Podstawa programowa wyznacza szczegółowe cele kształcenia w ramach pięciu obszarów rozwijania kompetencji językowych w odniesieniu do *ESOKJ* i *CEFR-CV*. Ilustruje je tabela 7.

Tabela 7: Osiągnięcia w zakresie wiedzy i działań językowych¹³

WARIANT II.2 podstawy programowej kształcenia ogólnego

	Zakres kompetencji językowej	Szczegółowy opis
1.	Znajomość środków językowych	Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.
2.	Rozumienie wypowiedzi	Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także bardzo proste wypowiedzi pisemne w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

¹³ Tamże.

3.	Tworzenie wypowiedzi	Uczeń samodzielnie formułuje bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
4.	Reagowanie na wypowiedzi	Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie bardzo prostego tekstu w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
5.	Przetwarzanie wypowiedzi	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Szczegółowy zakres wymagań dla II etapu edukacyjnego zawiera tabela 8.

Tabela 8: Wymagania szczegółowe dla szkoły podstawowej¹⁴

WARIANT II.2 podstawy programowej szkoły podstawowej

	Zasadniczy zakres wymagań	Uszczegółowiony zakres wymagań
1.	Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:	<p>1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);</p> <p>2) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);</p> <p>3) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, życie szkoły);</p> <p>4) praca (np. popularne zawody, miejsce pracy);</p> <p>5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, urodziny, święta);</p>

¹⁴ Tamże, s. 76–79.

		<p>6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne);</p> <p>7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, korzystanie z usług);</p> <p>8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki);</p> <p>9) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje);</p> <p>10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, uprawianie sportu);</p> <p>11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);</p> <p>12) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz).</p>
2.	<p>Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia) artykułowane wyraźnie w standardowej odmianie języka:</p>	<p>1) reaguje na polecenia;</p> <p>2) określa główną myśl wypowiedzi;</p> <p>3) określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi;</p> <p>4) określa kontekst wypowiedzi (np. czas, miejsce, uczestników);</p> <p>5) znajduje w wypowiedzi określone informacje;</p> <p>6) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.</p>
3.	<p>Uczeń rozumie bardzo proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe,</p>	<p>1) określa główną myśl tekstu;</p> <p>2) określa intencje nadawcy/autora tekstu;</p>

	napisy, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, teksty narracyjne, wpisy na forach i blogach):	<p>3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę);</p> <p>4) znajduje w tekście określone informacje;</p> <p>5) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.</p>
4.	Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne:	<p>1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;</p> <p>2) opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>3) przedstawia intencje i plany na przyszłość;</p> <p>4) przedstawia upodobania;</p> <p>5) wyraża swoje opinie;</p> <p>6) wyraża uczucia i emocje;</p> <p>7) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.</p>
5.	Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, pocztówkę, e-mail, historyjkę, wpis na blogu):	<p>1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;</p> <p>2) opowiada o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;</p> <p>3) przedstawia intencje i plany na przyszłość;</p> <p>4) przedstawia upodobania;</p> <p>5) wyraża swoje opinie;</p> <p>6) wyraża uczucia i emocje;</p> <p>7) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.</p>

6.	Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach:	<p>1) przedstawia siebie i inne osoby;</p> <p>2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź</p> <p>3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;</p> <p>4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami;</p> <p>5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia; pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;</p> <p>6) składa życzenia, odpowiada na życzenia;</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje;</p> <p>9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;</p> <p>10) nakazuje, zakazuje;</p> <p>11) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p> <p>12) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);</p> <p>13) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.</p>
7.	Uczeń reaguje w formie bardzo prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, e-mail, wpis na	1) przedstawia siebie i inne osoby;

	czacie/forum) w typowych sytuacjach:	<p>2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);</p> <p>3) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);</p> <p>4) wyraża swoje opinie, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami;</p> <p>5) wyraża swoje upodobania, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;</p> <p>6) składa życzenia, odpowiada na życzenia;</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje;</p> <p>9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;</p> <p>10) nakazuje, zakazuje;</p> <p>11) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p> <p>12) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek);</p> <p>13) stosuje zwroty i formy grzecznościowe.</p>
8.	Uczeń przetwarza bardzo prosty tekst ustnie lub pisemnie:	<p>1) przekazuje w języku obcym nowożytnym podstawowe informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);</p> <p>2) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;</p>

		3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim.
9.	Uczeń posiada:	<p>1) podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;</p> <p>2) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.</p>
10.	Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).	
11.	Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).	
12.	Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.	
13.	Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne w	

	przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, wykorzystywanie środków niewerbalnych).	
14.	Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).	

Realizacja sformułowanych wyżej szczegółowych wymagań implikuje realizację konkretnych treści nauczania oraz wybór stosownych technik pracy z uczącym się. Ich opis znajduje się na kolejnych stronach niniejszego programu.

6.3. Cele wychowawcze w nauce języka obcego

Wśród celów wychowawczych przypisywanych zajęciom z języka obcego nowożytnego warto wymienić następujące: rozwijanie kompetencji kulturowych i postaw tolerancji wobec odmienności kulturowej (nauczanie międzykulturowe i edukacja dla demokracji), trening umiejętności społecznych (uczenie się przez działanie) oraz przejmowanie odpowiedzialności za własny proces uczenia się (wspieranie autonomii).

Uczący się języka obcego mają możliwość rozwoju i kształtowania swojej osobowości poprzez kontakt z dorobkiem kulturowym i cywilizacyjnym innych kultur. Międzykulturowy charakter zajęć z języka niemieckiego powinien wpływać na rozwijanie postaw ciekawości i chęci odkrywania rzeczywistości innych krajów, w naszym przypadku przede wszystkim niemieckojęzycznych. Udział w projektach i programach współpracy i wymiany międzynarodowej jest pożądanym elementem uzupełniającym szkolną edukację językową. Zajęcia języka niemieckiego mają na celu także rozwijanie umiejętności i kompetencji społecznych. Osiągnięciu tego celu służy realizacja założeń podejścia działaniowego do uczenia się i nauczania języków, wykonywanie zadań w mniejszych i większych grupach, wykorzystanie elementów pracy projektowej na zajęciach oraz przeprowadzanie dyskusji problemowych na tematy istotne społecznie.

Szerokie wykorzystanie działaniowych i otwartych form nauczania, wraz z ich ewaluacją, sprzyjać będzie ponadto rozwijaniu postaw autonomicznych uczniów, które w nowoczesnej dydaktyce językowej traktowane są jako szczególnie istotne. Przejmowaniu odpowiedzialności

za osiągnięcie wspólnego celu towarzyszyć będzie proces otwierania się na odmienne poglądy i różnorodne sposoby osiągania zakładanych celów dydaktycznych.

7. Zakres tematyki i treści nauczania

Podstawa programowa określa zakres wiedzy i umiejętności, stanowiących treści nauczania, które uczeń powinien zdobyć w trakcie kształcenia ogólnego na trzecim etapie edukacyjnym. Treści te umożliwiają realizację celów ogólnych i szczegółowych, zaprezentowanych w rozdziale 6. niniejszego programu nauczania.

Należy podkreślić, że treści realizowane na poszczególnych etapach edukacji językowej powinny być bliskie doświadczeniu oraz zainteresowaniom uczących się oraz powinny urzeczywistniać ich realne potrzeby komunikacyjne i działaniowe.

7.1. Ogólny zakres tematyki

Przewidywany do realizacji zakres tematyczny w ciągu całego dwuletniego cyklu nauczania języka niemieckiego obejmuje zagadnienia ujęte w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej. Progresja materiału nauczania ma charakter spiralny. Poszczególne zagadnienia tematyczne będą powracać na dalszym etapie nauki języka niemieckiego w szkole ponadpodstawowej, obudowane bardziej złożonymi strukturami komunikacyjnymi, leksykalnymi i gramatycznymi.

7.2. Szczegółowy zakres tematyki oraz funkcje językowe i intencje komunikacyjne

W trakcie nauki języka niemieckiego na drugim etapie edukacyjnym w klasach VII–VIII poszczególne funkcje komunikacyjne powinny być wprowadzane w odniesieniu do wzrastających umiejętności językowych uczących się. Zaprezentowane poniżej w tabeli 9. zestawienie wybranych funkcji językowych i intencji komunikacyjnych uwzględnia charakterystyczny dla programu spiralny układ treści. Pokazuje możliwy sposób organizacji ich wprowadzania. Większość wymienionych funkcji powtarza się w ramach poszczególnych jednostek tematycznych.

Tabela 9: Funkcje językowe i intencje komunikacyjne w spiralnym układzie treści

Ogólny zakres tematyczny	Szczegółowy zakres tematyczny	Funkcje językowe i intencje komunikacyjne
Człowiek	Dane personalne	<ul style="list-style-type: none"> – uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat nazwiska, wieku, miejsca zamieszkania; – przedstawianie się, reakcja na przedstawienie się innej osoby, przedstawienie osoby trzeciej; – rozpoczynanie i kończenie rozmowy: powitanie i pożegnanie, sygnalizowanie braku zrozumienia, prośba o przeliterowanie wyrazu (imienia, nazwiska, nazwy miejscowości);
	Wygląd zewnętrzny, cechy charakteru	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie wyglądu osób i cech charakteru; – uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat wyglądu i cech charakteru.
	Uczucia i emocje	<ul style="list-style-type: none"> – pytanie o samopoczucie i stan emocjonalny innej osoby; – wyrażanie i opisywanie pozytywnych i negatywnych stanów emocjonalnych.
	Umiejętności i zainteresowania, rzeczy osobiste	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie własnych umiejętności i zainteresowań; – pytanie o umiejętności i zainteresowania innej osoby; – opisywanie rzeczy osobistych.
Miejsce zamieszkania	Dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie przedmiotów i miejsc (dom i jego okolica, rodzaje mieszkań, pomieszczenia); – uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat miejsca zamieszkania, wyposażenia domu oraz wykonywanych prac domowych.

Edukacja	Przedmioty nauczania, uczenie się	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie miejsc i czynności związanych z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi – wyrażenie prośby o opinię oraz własnych opinii i upodobań na temat sposobów uczenia się.
	Życie szkoły, szkoła i jej pomieszczenia, przybory szkolne	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie ludzi, miejsc i czynności związanych ze szkołą; – nazywanie i opisywanie przyborów szkolnych.
Praca	Popularne zawody	<ul style="list-style-type: none"> – pytanie o zawód i udzielanie informacji na ten temat; – opisywanie ludzi, miejsc i czynności związanych z różnymi zawodami i ich specyfiką; – opisywanie wymarzonego zawodu.
	Miejsce pracy	<ul style="list-style-type: none"> – pytanie o miejsce pracy i udzielanie informacji na ten temat; – opisywanie miejsc i czynności.
Życie prywatne	Rodzina	<ul style="list-style-type: none"> – pytanie o członków rodziny i udzielanie informacji na ich temat; – opisywanie osób (cech zewnętrznych, osobowości i charakteru, wyglądu).
	Znajomi i przyjaciele	<ul style="list-style-type: none"> – pytanie o znajomość jakiejś osoby; – opisywanie wyglądu i charakteru osoby; – wyrażanie uczuć i emocji.
	Czynności życia codziennego	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie wydarzeń, osób, miejsc i czynności; – określanie czasu; – wyrażanie życzeń i preferencji.

	Formy spędzania czasu wolnego, określanie czasu, urodziny, święta	<ul style="list-style-type: none"> – pytanie o plany i udzielanie informacji na ich temat; – opisywanie wydarzeń, osób, miejsc i czynności; – określanie czasu i przedziałów czasowych trwania określonych czynności; – wyrażanie życzeń i preferencji.
Żywnienie	Artykuły spożywcze	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie przedmiotów, miejsc i czynności; – wyrażanie upodobań i preferencji.
	Posiłki	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie rzeczy i czynności; – wyrażanie prośby i podziękowania; – wyrażanie opinii, preferencji i upodobań.
	Lokale gastronomiczne	<ul style="list-style-type: none"> – rozpoczynanie rozmowy (z kelnerem, sprzedawcą w barze szybkiej obsługi); – uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat karty dań, cen; – wyrażanie prośby i podziękowania.
Zakupy i usługi	Rodzaje sklepów	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie miejsc, osób i czynności; – pytanie i udzielanie informacji.
	Towary i ich cechy	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie przedmiotów i czynności; – zadawanie pytań i udzielanie informacji; – porównywanie przedmiotów.
	Sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie miejsc, osób, przedmiotów i czynności; – pytanie i udzielanie informacji; – wyrażanie życzeń i preferencji.

	Korzystanie z usług	– identyfikacja i lokalizacja.
Podróżowanie i turystyka	Środki transportu i korzystanie z nich	– uzyskiwanie i udzielanie informacji.
	Orientacja w terenie	– zadawanie pytań i udzielanie informacji; – opis i lokalizacja miejsc oraz kierunków.
	Hotel	– uzyskiwanie i udzielanie informacji.
	Wycieczki	– opisywanie miejsc, które warto zwiedzić; – uzyskiwanie i udzielanie informacji na ten temat; – relacjonowanie wydarzeń związanych ze zwiedzaniem miast.
Kultura	Tradycje i zwyczaje	– opisywanie tradycji i zwyczajów – wyrażanie stanów emocjonalnych (zaciekawienia, zachwyty, zniechęcenia, znudzenia etc.) związanych z recepcją tradycji i zwyczajów.
	Uczestnictwo w kulturze	– nawiązywanie kontaktu z rozmówcą oraz uzyskiwanie i udzielanie informacji.
Sport	Dyscypliny sportu, uprawianie sportu	– opisywanie ludzi, miejsc i czynności związanych z najpopularniejszymi dyscyplinami sportu. – udzielanie i uzyskiwanie informacji na temat poszczególnych dyscyplin oraz uprawiania sportu.
	Sprzęt sportowy	– uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat sprzętu sportowego.
	Obiekty sportowe	– uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat imprez sportowych.

Zdrowie	Samopoczucie	<ul style="list-style-type: none"> – pytanie o samopoczucie i udzielanie informacji na ten temat; – wyrażanie radości, zaniepokojenia.
	Choroby, ich objawy oraz leczenie	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie czynności i zjawisk dotyczących zdrowia i choroby; – opisywanie dolegliwości w trakcie wizyty u lekarza; – uzyskiwanie informacji na temat sposobu leczenia.
Świat przyrody	Pogoda, pory roku	<ul style="list-style-type: none"> – uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat pogody; – opisywanie zjawisk pogodowych; – opisywanie pór roku.
	Rośliny i zwierzęta	<ul style="list-style-type: none"> – nazywanie roślin i zwierząt; – uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat opieki nad zwierzętami.
	Krajobraz	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie krajobrazu oraz poszczególnych jego elementów.

7.3. Zagadnienia gramatyczne

Kształcenie kompetencji gramatycznej to nie tylko znajomość struktur gramatycznych, ale przede wszystkim umiejętność właściwego ich stosowania w efektywnej komunikacji. Poprawność gramatyczna wypowiedzi nie stanowi zatem celu samego w sobie. Prezentacja struktur gramatycznych powinna odbywać się w sposób jednoznacznie skorelowany z funkcjami komunikacyjnymi i podejmowanymi przez uczących się działaniami językowymi. Zgodnie z intencją autorów niniejszego programu nauczania prezentacja zagadnień gramatycznych powinna odbywać się głównie w sposób indukcyjny, pozwalający uczącym się na samodzielne odkrywanie zależności, na podstawie których formułują oni reguły gramatyczne. Zakres przewidywanych do realizacji struktur gramatycznych powinien sprzyjać osiąganiu celów komunikacyjnych i podejmowaniu działań językowych, przypisanych poszczególnym poziomom biegłości językowej *ESOKJ* i *CEFR-CV*, których osiągnięcie, w myśl podstawy programowej, stanowi cel dydaktyczny zajęć.

7.4. Zasady pisowni

Na efektywną komunikację z rodzimymi użytkownikami języka docelowego wpływa również opanowanie podstawowych zasad pisowni, umożliwiających podejmowanie pisemnych działań językowych. Należy zatem uwrażliwić uczących się na elementy, które nie są typowe dla innych języków z rodziny germańskiej, np. angielskiego, mimo że są one blisko spokrewnione z językiem niemieckim. Zasady pisowni w języku niemieckim różnią się też od tych, które obowiązują w systemie języka polskiego. Do elementów, na które należy zwrócić uwagę uczniów, należą np.: pisownia rzeczowników wielką literą, umlauty czy pisownia dyftongów, pisownia podwójnych spółgłosek i długich samogłosek, niemego *h*. Istotne jest również ćwiczenie zapisu ortograficznego przy jednoczesnym uwzględnieniu zasad niemieckiej fonetyki i fleksji.

8. Metodyczne aspekty realizacji programu

Współczesna dydaktyka działaniowa stawia sobie za najważniejszy cel kształtowanie kompetencji działaniowej, rozumianej jako zdolność oraz gotowość uczącego się do samodzielnego, odpowiedzialnego i fachowego działania.

Zgodnie z *ESOKJ* i *CEFR-CV* do działań językowych zalicza się działania receptywne, produktywne, interakcyjne oraz mediacyjne (*ESOKJ* 2003 i *CEFR-CV* 2020) (zob. tab. 10).

Tabela 10: Działania językowe i strategie komunikacyjne według I. Janowskiej¹⁵

Działania językowe							Strategie
Recepcja		Interakcja		Produkcja		Mediacja	RECEPCJA: – Rozpoznawanie wskazówek płynących z wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz konstruowanie znaczenia
Ustna (słuchanie)	Pisemna (czytanie)	Ustna	Pisemna	Ustna (mówienie)	Pisemna (pisanie)	Ustna i pisemna	
Rozumienie ze słuchu: ogólny opis umiejętności	Czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności	Interakcja ustna: ogólny opis umiejętności	Interakcja pisemna: ogólny opis umiejętności	Wypowiedź ustna: ogólny opis umiejętności	Wypowiedź pisemna: ogólny opis umiejętności		

¹⁵ Tamże, s. 106; I., Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.

Stuchanie programów radiowych i TV oraz nagrań	Stuchanie komunikatów i instrukcji	Stuchanie jako widz/słuchacz	Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka
Czytanie i rozumienie instrukcji	Czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji	Czytanie w celu orientacji	Czytanie i rozumienie korespondencji
Dyskusja formalna i udział w spotkaniach	Dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi)	Konwersacja	Rozumienie rozmówcy – rodzimego użytkownika języka
		Notatki, wiadomości, formularze	Prowadzenie korespondencji
Zwracanie się do publiczności	Oświadczenia publiczne	Wypowiedź monologowa: przedstawienie własnego stanowiska	Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć
		Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań	Pisanie twórcze
			INTERAKCJA: <ul style="list-style-type: none"> – Zabieranie głosu – Współdziałanie w interakcji – Prośba o wyjaśnienie PRODUKCJA: <ul style="list-style-type: none"> – Planowanie wypowiedzi – Kompensacja – Monitorowanie i korekta wypowiedzi

		Rozmowa prowadzona w konkretnym celu					
		Rozmowy o kupowaniu towarów i o usługach					
		Wymiana informacji					
		Prowadzenie i udzielanie wywiadu					
Posługiwanie się tekstami. Notowanie (podczas wykładu, zajęć seminaryjnych etc.). Przetwarzanie tekstu.							

Poszczególne działania językowe w obrębie produkcji, recepcji, interakcji i mediacji składają się z określonych zadań cząstkowych odnoszących się do konkretnych technik rozwijających poszczególne umiejętności językowe. Ich prezentację zamieszczono w dalszej części programu.

8.1. Techniki nauczania wspierające podejmowanie językowych działań komunikacyjnych

Niniejszy program zakłada, że uczący się po zrealizowaniu danego materiału będzie w stanie podejmować następujące działania językowe:

- receptywne: w zakresie rozumienia ze słuchu i czytania ze zrozumieniem,
- produktywne: w zakresie mówienia i pisania,
- interakcyjne: w zakresie prowadzenia dialogu,
- mediacyjne: w zakresie transformacji wypowiedzi oraz przekazywania informacji w innym języku niż ten, w którym uczeń ją uzyskał.

Zaprezentowane na kolejnych stronach programu techniki pracy mogą być stosowane nie tylko w celu kształcenia poszczególnych umiejętności językowych, ale mogą także służyć jako przykładowe formaty testowania osiągniętych efektów nauczania.

8.1.1. Podejmowanie działań receptywnych (w zakresie słuchania i czytania ze zrozumieniem)

Działania receptywne odnoszą się do rozumienia tekstu słuchanego i czytanego. Można tu wymienić: słuchanie i czytanie oświadczeń publicznych (np. informacji, instrukcji, ostrzeżeń), słuchanie mediów (np. radio, telewizja, nagrania), czytanie tekstów użytkowych i prasowych, słuchanie jako widz/słuchacz (np. teatr, zebrania, wykłady, koncerty) czy słuchanie przypadkowo usłyszanych rozmów lub czytanie wywiadów (por. ESOKJ 2003: 67). Każdy tekst może być słuchany lub czytany w określonym celu, który nauczający powinien określić przed jego odtworzeniem lub lekturą.

W kontekście zajęć szkolnych większość tekstów do słuchania i czytania stanowi integralną część realizowanego na zajęciach podręcznika, ale mogą być one samodzielnie przygotowane przez nauczającego.

Z umiejętnością rozumienia tekstu słuchanego i czytanego związane są następujące rodzaje i strategie rozumienia tekstów:

- rozumienie globalne (ogólne zrozumienie tekstu),
- rozumienie selektywne (wychwycenie pewnych informacji),
- rozumienie szczegółowe (szczegółowe zrozumienie całej informacji) (ESOKJ 2003: 68).

8.1.1.1. Recepcja ustna – słuchanie ze zrozumieniem

Istnieje cały szereg typologii technik pracy i zadań rozwijających umiejętność rozumienia ze słuchu. Obejmują one zadania do wykonania przed wysłuchaniem tekstu, zadania do wykonania podczas słuchania tekstu oraz zadania do wykonania po wysłuchaniu tekstu.

Zadania **do wykonania przed wysłuchaniem tekstu** mają na celu przygotowanie uczącego się do wysłuchania nagrania. Wprowadzają go w tematykę poruszoną w tekście oraz aktywizują jego wiedzę.

Przykładowe techniki pracy do zastosowania przed wysłuchaniem tekstu obejmują:

- formułowanie skojarzeń na dany temat (asocjogram, ilustracja, grafika),
- formułowanie pytań do tekstu (np. na podstawie jego tytułu).

W trakcie pierwszego słuchania tekstu zadaniem uczących się jest globalne zrozumienie tekstu, natomiast dopiero podczas drugiego słuchania należy dążyć do uchwycenia szczegółowych informacji.

Zadania **towarzyszące słuchaniu tekstu** odnoszą się głównie do rozumienia selektywnego oraz szczegółowego. Ponieważ uczący się cały czas skoncentrowany jest na śledzeniu tekstu i podążaniem za nim, ma zatem bardzo mało czasu na wykonanie tego zadania. Do technik towarzyszących słuchaniu tekstu należą:

- wskazywanie informacji zgodnych lub niezgodnych z treścią tekstu (prawda/fałsz, tak/nie),
- identyfikowanie osób, miejsc i sytuacji (kontekst sytuacyjny),
- układanie historyjki obrazkowej,
- wskazywanie właściwej odpowiedzi na zadane pytanie,
- ustalanie prawidłowej kolejności zdarzeń,
- sporządzanie notatek.

Zadania przewidziane **do wykonania po wysłuchaniu tekstu** odnoszą się głównie do odpowiedzi na pytania do tekstu lub przedstawienia streszczenia wysłuchanego materiału.

Techniki stosowane najczęściej na tym etapie pracy lekcyjnej obejmują:

- udzielanie odpowiedzi na pytania,

- streszczanie usłyszanego tekstu,
- wyrażanie własnej opinii na temat tekstu (w formie pisemnej lub ustnej),
- przygotowanie możliwego dokończenia usłyszanego tekstu.

8.1.1.2. Recepcja pisemna – czytanie ze zrozumieniem

Głównym celem podejmowania działań receptywnych w zakresie czytania ze zrozumieniem jest przygotowanie uczącego się do posługiwania się językiem w warunkach naturalnych, dlatego też szczególne znaczenie ma tutaj wykorzystywanie tekstów autentycznych.

Na zajęciach języka niemieckiego, w myśl założeń podstawy programowej pojawiają się różnego rodzaju teksty, m.in. takie jak: prospekty, formularze, karty dań, rozkłady jazdy, plany, pocztówki, listy on-line, blogi, chaty, wpisy w komunikatorach i portalach społecznościowych etc. Teksty powinny być dość krótkie oraz zrozumiałe, to znaczy bez nadmiaru nowych słów, czy zawiłych struktur gramatycznych. Praca z tekstem czytany ma charakter treningu. Należy w nim wykorzystać umiejętności uczących się w zakresie antycypowania obecnych w tekstach treści. Pojawiające się tendencje do dosłownego rozumienia całego tekstu, polegające na tłumaczeniu go „słowo w słowo” na język ojczysty, nie powinny mieć miejsca

Podobnie, jak w przypadku rozumienia ze słuchu wyróżnia się trzy rodzaje aktywności związanej z pracą z tekstem czytany: zadania przeznaczone do wykonania przed przeczytaniem tekstu, bezpośrednio podczas czytania tekstu oraz po jego przeczytaniu.

Przykładowe techniki stosowane **przed czytaniem tekstu**:

- zebranie skojarzeń do tematu, którego dotyczy tekst (mapa myśli, asocjogram, grafika, rysunek),
- formułowanie hipotez dotyczących tekstu,
- formułowanie pytań do tekstu (np. na podstawie jego tytułu lub tytułu poszczególnych fragmentów tekstu),
- przeprowadzenie rozmowy wprowadzającej na temat związany z tekstem (np. nawiązanie do doświadczeń/wiedzy uczniów).

Przykładowe techniki wykorzystywane **podczas czytania tekstu**:

- zaznaczanie słów kluczowych,

- zaznaczanie informacji zgodnych i niezgodnych z treścią tekstu (prawda/fałsz, tak/nie),
- nadawanie tytułów fragmentom tekstu,
- przyporządkowywanie tytułu fragmentom tekstu lub tekstu ilustracjom,
- układanie fragmentów tekstu lub zdań w logiczną całość,
- korygowanie kolejności zdarzeń,
- zaznaczanie odpowiedzi na zadane pytania,
- sporządzanie notatek.

Przykładowe techniki stosowane **po przeczytaniu tekstu**:

- formułowanie odpowiedzi na pytania (ustnie lub pisemnie),
- wyrażanie własnej opinii na temat poruszony w tekście (ustnie lub pisemnie),
- proponowanie dalszego ciągu tekstu,
- odgrywanie ról bohaterów przeczytanego tekstu.

8.1.2. Działania produktywne (w zakresie mówienia i pisanie)

Nadrzędnym celem zajęć z języka obcego jest przygotowanie uczących się do podejmowania komunikacji w danym języku. Rozwijanie umiejętności w zakresie mówienia i pisanie jest etapem przygotowującym do ważnego z perspektywy komunikacyjnej wchodzenia w interakcję z innymi.

W kontekście zajęć szkolnych większość realizowanych na nich aktywności produktywnych stanowi realizację propozycji zamieszczonych w podręczniku. Warto je rozszerzać o aktywności samodzielnie przygotowane przez nauczających.

8.1.2.1. Produkcja ustna – mówienie

Działania językowe w zakresie mówienia obejmują: czytanie na głos tekstu pisanego, mówienie na podstawie notatek lub napisanego tekstu, odegranie scenki lub roli oraz spontaniczne wypowiadanie się na dany temat.

Do najczęściej wykorzystywanych aktywności rozwijających umiejętność mówienia należą m.in.:

- wyrażanie przypuszczeń na temat tekstu, ilustracji, sytuacji,
- formułowanie skojarzeń,
- formułowanie odpowiedzi na pytania,
- tworzenie dialogów na podstawie schematu,
- opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc, zjawisk, czynności i sytuacji,
- opowiadanie lub relacjonowanie wydarzeń,
- przeprowadzanie wywiadu,
- odgrywanie ról,
- gry i zabawy językowe.

8.1.2.2. Produkcja pisemna – pisanie

Działania językowe w zakresie pisania odnoszą się to tworzenia tekstów. Umiejętność tę należy rozwijać od samego początku nauki języka. Na wczesnym etapie nauki języka polega on zwykle na pisaniu odtwórczym lub naśladowaniu innych wzorców. Podczas tego procesu głównym zadaniem nauczającego jest stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielnego tworzenia tekstów.

Uczący się tworzą teksty, w których zwykle opisują swoje doświadczenia, życie innych ludzi, wydarzenia z przeszłości i teraźniejszości, intencje i plany na przyszłość. W swoich tekstach prezentują swoje stanowisko, wyrażają swoje opinie oraz towarzyszące im uczucia i emocje.

Na najczęściej wykorzystywanych technik pracy w rozwijaniu umiejętności pisania należą m.in.:

- wypełnianie tabel, prospektów, ankiet, formularzy,
- uzupełnianie luk w tekście,
- redagowanie wiadomości SMS, e-maili, zaproszeń i pocztówek,
- podpisywanie zdjęć, obrazków, ilustracji,

- tworzenie tekstu na podstawie historyjki obrazkowej,
- tworzenie dłuższych form wypowiedzi.

8.2. Rozwijanie kompetencji gramatycznej

Gramatyka spełnia funkcję podrzędną w stosunku do komunikacji. Stanowi element przygotowujący do podejmowania działań komunikacyjnych. Szczególnie istotne staje się tym samym nadanie jej charakteru funkcjonalnego poprzez właściwe odnoszenie reguł gramatycznych do możliwości jej wykorzystania w praktyce, czyli pokazanie funkcji, jaką pełni w efektywnej komunikacji. Uczący się powinni zatem posiadać umiejętności zastosowania reguł gramatycznych w komunikacji w języku obcym, a nie posiadać tylko wiedzy gramatycznej. Gramatyka nie powinna stać się celem samym w sobie.

Poszczególne elementy pensum gramatycznego powinny być prezentowane drogą indukcji, w myśl której uczący się sami dochodzą do reguły na podstawie zaprezentowanych im przykładów użycia konkretnych elementów systemu gramatycznego. Możliwe jest także wykorzystywanie podejścia dedukcyjnego, w myśl którego nauczający podaje regułę gramatyczną, a następnie uczący się realizują szereg ćwiczeń, które ilustrują użycie danego elementu gramatyki w praktyce. Samodzielne rozwiązywanie problemów i dochodzenie do wniosków na bazie własnych doświadczeń i aktywności przyczynia się do lepszego zapamiętywania i magazynowania nauczanych treści. Stąd większą wartość dydaktyczną ma w tym przypadku nauczanie indukcyjne.

Na realizację podejścia indukcyjnego składają się następujące etapy:

1. identyfikacja: wyszukiwanie form gramatycznych w tekście,
2. klasyfikacja form stosownie do przyjętego kryterium (np. trzecia forma czasownika),
3. systematyzacja, odkrywanie prawidłowości,
4. generalizacja: formułowanie reguł,
5. tworzenie nowych struktur według sformułowanej reguły (por. Gębał i Miodunka 2020).

Choć gramatyka jest podporządkowana komunikacji, to spełnia bardzo istotną rolę w nauczaniu języka. Precyzja wyrażania się w danym języku obcym zależy bowiem w dużej mierze od stopnia opanowania struktur gramatycznych. Takie podejście w kontekście praktycznym uświadamia uczącym się istotę refleksyjnego podejścia do uczenia się gramatyki.

Do technik wykorzystywanych w nauczaniu gramatyki należą przykładowo:

- samodzielne uzupełnianie reguł gramatycznych na podstawie materiału leksykalnego,
- uzupełnianie tabel,
- rozwiązywanie testów wielokrotnego wyboru (*multiple-choice tests*),
- uzupełnianie zdań,
- budowanie zdań z rozsypanki wyrazowej.

8.3. Rozwijanie kompetencji leksykalnej

We współczesnym nauczaniu języków leksyka spełnia funkcję nadrzędną w stosunku do gramatyki, dlatego należy zwrócić na nią szczególną uwagę. Podczas gdy nieznajomość struktur gramatycznych przyczynia się tylko do zakłóceń przekazu, nieznajomość leksyki uniemożliwia w ogóle przekazanie komunikatu w języku obcym. Istotną zasadą dydaktyczną w nauczaniu leksyki jest konieczność powiązania jej z kontekstem komunikacyjnym i działaniowym, a nie nauczanie leksyki jako zbioru niepowiązanych ze sobą elementów.

Do najczęściej wykorzystywanych technik wspierających leksykalny rozwój uczących się należą:

- przyporządkowywanie opisu lub ilustracji znaczeniu słowa,
- graficzne przedstawianie znaczenia wyrazów lub zwrotów,
- klasyfikowanie wyrazów według kryteriów, np. znaczenia lub rodzaju gramatycznego,
- wskazywanie wyrazu niepasującego do pozostałych,
- sporządzanie tematycznych słowniczków obrazkowych,
- sporządzanie kart do nauki słówek (fiszki, tworzenie tzw. *Lernkartei* – kartoteki słówek),
- układanie zdań lub dialogów z nowo poznanymi słowami,
- rozwiązywanie krzyżówek, rebusów.

8.4. Rozwijanie kompetencji fonologicznych

W myśl *ESOKJ* kompetencja fonologiczna oznacza znajomość oraz umiejętność odbioru i produkowania jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście

(alofonów), cech fonetycznych wyróżniających fonemy (np. dźwięczność, nosowość), fonetycznej kompozycji (struktura sylab, akcent, ton), fonetyki zdaniowej (akcent, rytm zdaniowy, intonacja), redukcji fonetycznej (np. elizja).

Poniższe techniki pracy zalecane są podczas treningu wymowy i intonacji:

- rozróżnianie, rozpoznawanie i imitowanie dźwięków,
- słuchanie i powtarzanie wyrazów sklasyfikowanych według określonego kryterium fonetycznego,
- słuchanie i powtarzanie całych zdań,
- powtarzanie łamańców językowych,
- dopasowywanie usłyszanego wyrażenia do jego graficznej formy,
- zaznaczanie usłyszanych słów w tekście,
- zaznaczanie akcentu zdaniowego lub wyrazowego.

Nauczając języka niemieckiego, warto rozważyć konieczność realizacji ćwiczeń fonetycznych, które pokazują specyfikę fonetyki języka niemieckiego w kontekście polszczyzny. Uczący się języka niemieckiego powinni zostać zapoznani z różnymi wariantami akustycznymi *r*, realizacjami akustycznymi litery *e*, samogłoskami z przegłosem, dyftongami. Powinny także zostać im zaprezentowane takie osobliwości fonetyczne jak: *ich-Laut*, spółgłoski wymawiane z przydechem oraz *ng-Laut*, wymowa długich i krótkich samogłosek (nietypowych dla języka polskiego), jak również głoski wybuchowe takie jak: *p*, *t*, *k*.

9. Testowanie i ewaluacja kompetencji językowych

9.1 Testy językowe i ich klasyfikacja

Test językowy to stosunkowo krótka i łatwa do organizacji procedura, prowadząca do oceny określonych składników biegłości językowej. Zadaniem testu jest danie uczącym się możliwości „wykazania się wiedzą lub sprawnościami w sposób na tyle zwięzły, aby można było ocenić wyniki i z poziomu wykonania testu wyciągnąć wnioski o ogólnym poziomie działania językowego, jakiego możemy oczekiwać od nich obecnie, bądź w przyszłości” (Ingram 1983: 225, zob. też Seretny, Lipińska 2005: 255).

Klasyfikacja testów językowych zależy od przyjętego kryterium. Najczęściej testy są dzielone ze względu na:

- formę (testy pisemne i ustne),
- przedmiot testowania (testy sprawnościowe i testy podsystemów języka),
- zastosowanie, czyli sposób wykorzystania danych uzyskanych w procesie testowania (np. określenie poziomu zaawansowania, przydzielenie do grupy językowej, określenie mocnych i słabych stron testowanego itd.). Ze względu na możliwości zastosowania testy dzieli się zwykle na testy osiągnięć (*achievement tests*), testy biegłości (*proficiency tests*), testy plasujące (*placement tests*), testy diagnostyczne (*diagnostic tests*), testy prognostyczne (*prognostic tests*).

Testy osiągnięć należą do najczęściej stosowanych w praktyce nauczania języków obcych. Ich celem jest określenie, jaką część materiału przewidzianego w programie lub podręczniku testowani opanowali. Testy te odnoszą się do okresu nauczania i dlatego są dzielone na testy półroczne (przeprowadzane w połowie semestru), semestralne i roczne. Z drugiej strony są ściśle związane z programem nauczania realizowanym przez konkretnego nauczającego w danej grupie, według wybranego podręcznika. Jak zatem widać, testy osiągnięć udzielają odpowiedzi na pytanie, jaką wiedzę przyswoili testowani z tego materiału, który został przerobiony.

9.2 Stały monitoring rozwoju językowego uczących się. Ocenianie kształtujące

Coraz częściej wykorzystywany sposób stałego monitorowania i wspierania osiąganych efektów uczenia się realizowany jest pod postacią oceniania kształtującego (formatywnego). To wybiegający poza uzyskiwane oceny wyrażane według przyjętej skali (w Polsce 1–6), system monitoringu uzyskiwanych efektów edukacyjnych polegający na systematycznym pozyskiwaniu informacji na temat przebiegu procesu uczenia się. Wymagający stałej współpracy nauczających i uczących się format realizacji zajęć stawia sobie za cel zapewnienie uczącym się informacji zwrotnej pomagającej im w podnoszeniu efektywności uczenia się języka. Nauczającym z kolei oferuje on możliwość budowania ważnej z perspektywy emocjonalnych uwarunkowań procesu uczenia się i nauczania relacji z uczącymi się, opierającej się na wzajemnym zaufaniu i otwartości. Zasadniczym celem oceniania kształtującego jest wspieranie rozwoju uczących się, zachęcanie ich do refleksji nad efektywnością przyswajania nowych treści oraz pomaganie im w kreowaniu własnego stylu uczenia się. Ocenianie kształtujące tym samym na pierwszym planie stawia edukacyjne potrzeby uczących się, a nie elementy przewidywanego do realizacji programu nauczania.

W wymiarze pedagogicznym ocenianie kształtujące uwzględnia cztery czynniki podnoszących efektywność procesów uczenia się. Należą do nich: monitorowanie nauczania, eksponowanie celów lekcji i kryteriów sukcesu, przekazywanie informacji zwrotnej oraz pozytywne relacje nauczający-uczący się (por. Hattie 2015).

Stosowanie oceniania kształtującego w praktyce edukacyjnej opiera się na realizacji pięciu strategii, określających jego zasadnicze cele dydaktyczne. Wszystkie strategie są ze sobą powiązane, które uzupełniając się, kształtują swoiste drogowskazy do uczenia się i nauczania (por. Sterna 2008, i 2016).

Strategia 1: Cele i kryteria sukcesu

Realizacja tej strategii polega na zapewnienie uczącym się wiedzy na temat celów realizowanych zajęć oraz kryteriów osiągnięcia sukcesu, czyli wskazania, po czym można poznać, że przyświecające zajęciom cele zostały przez nich zrealizowane. Owe kryteria sukcesu ułatwiają dokonanie podsumowania zajęć i stają się częścią wykonywanych na ich zakończenie aktywności wspierających autoewaluacją osiąganych efektów. W podręcznikach do nauki języków obcych strategia celów i kryteriów sukcesu obecna jest pod postacią:

- otwierających poszczególne podręcznikowe jednostki lekcyjne informacji pod postacią:
Na tej lekcji / W tym rozdziale nauczysz się...;
- zamykających je tabel autoewaluacyjnych, zawierających sformułowania:
Potrafię.../Umiem..., uzupełnionych o konkretne cele i skale umożliwiające subiektywną ocenę ich realizacji.

Strategia 2: Dialog

Realizacja tej strategii stanowi prowadzenie i rozwijanie dialogu pomiędzy nauczającym a uczącym się. Zajęcia prowadzone są w taki sposób, by z jednej strony stymulowały ciekawość uczących się i odkrywanie wiedzy nauczającego, z drugiej zaś zachęcały ich do własnego poszukiwania informacji i nowej wiedzy. W ramach tej strategii sugerowane jest organizowanie otwartych dyskusji na temat sposobów i strategii uczenia się.

Strategia 3: Informacja zwrotna

Istotnym elementem oceniania kształtującego jest udzielania uczącym się informacji zwrotnej. Powinna ona przybierać postać wspierającego feedbacku, zawierającego wyczerpujący komentarz na temat uzyskanych efektów oraz wskazówki odnośnie dalszego postępowania, mającego na celu np. ograniczenie popełniania błędów. Każda informacja zwrotna powinna udzielać odpowiedzi przynajmniej na cztery poniższe pytania:

1. *Co uczący się zrobił dobrze?*
2. *Co należy poprawić?*
3. *Jak należy to poprawić?*
4. *Jak uczący się ma się dalej rozwijać?*

Feedback powinien uwzględniać podane uczącym się wcześniej do wiadomości wymagania, stanowiące opisywane kryteria sukcesu. Wówczas mają oni możliwość samodzielnego kształtowania i rozwijania strategii uczenia się oraz realnego poczucia odpowiedzialności za swoje osiągnięcia.

Strategia 4: Współpraca uczących się, czyli wzajemne nauczanie

Celem tej strategii jest wspieranie pracy w grupach, umożliwiającej uczenie się jej członków od siebie nawzajem, odkrywanie potencjału współpracy z innymi (np. w trakcie pracy metodą projektu). W ramach pracy z innymi uczestnikami zajęć sugeruje się dokonywanie oceny koleżeńskiej. Odbывается ona na podstawie poznanych wcześniej kryteriów. Członkowie

poszczególnych grup przekazują sobie w otwarty sposób informacje zwrotne o wykonanych przez nich zadaniach.

Strategia 5: Odpowiedzialność

Wspierania autonomii uczących się i przejmowanie przez nich odpowiedzialności za osiągnięte efekty orientują działania dydaktyczne na proces uczenia się oraz czynią z uczniów autorów swojego procesu nauczania. Celem tej strategii oceniania kształtującego jest podejmowanie działań motywujących uczących się, przejawiających się w postaci budowania zainteresowania nauczającymi zagadnieniami, wskazywania ich przydatności w codziennej komunikacji, zachęcania do konkretnego działania językowego oraz do stosowania samooceny.

W odniesieniu do szkolnych zajęć z języka obcego nowożytnego, do stosowania oceniania kształtującego, w szczególności do udzielania uczniom informacji zwrotnej, zobowiązują nauczających sugerowane w dokumentach programowych rozwiązania, będące realizacją rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej:

- z dnia 3 sierpnia 2017 r. (poz. 1534) w sprawie oceniania uczących się (§ 12. „Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”);
- z dnia 16 sierpnia 2017 r. (poz. 1611) w sprawie wymagań wobec szkół, wskazujące na informację zwrotną, która „pomaga uczniowi uczyć się i planować swój indywidualny proces uczenia się”.

Ocenianie kształtujące stanowi zatem istotny element planowania i realizacji szkolnego procesu dydaktycznego w zakresie języka niemieckiego.

10. Przykłady realizacji wybranych założeń programu

Uczenie się konstruktywistyczne na przykładzie mówienia

Ćwiczenie 5, strona 11 TOM 2

Uczenie się przez działanie z wykorzystaniem metody projektowej

Ćwiczenie 2, strona 56 TOM1

Wspieranie autonomii uczących się

Ćwiczenie 5, strona 20 TOM 2

Nauczanie międzykulturowe

Cwiczenie 3, str. 32

Autoewaluacja

Testet euch selbst, str. 36, 56 TOM 1

Literatura przedmiotu

- Bachmann S., Gerhold S., Wessling G., 1996, *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel – neu*, „Zielsprache Deutsch” 27.
- Bauer J., *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*, Hamburg 2006.
- Chłopek Z., *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa 2018.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Council of Europe, Strasbourg 2020.
- Dendrinos B., *Testing and teaching mediation: Input from the KPG exams in English*, “Directions in Language Teaching and Testing” 1, [on-line] https://rcel2.enl.uoa.gr/directions/issue1_f.htm (dostęp 21.10.2021).
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie: Wstęp do filozofii wychowania*, Warszawa 1963.
- Erlenwein S., Hufeisen, B. i inni, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, München 2009.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Europejskie portfolio językowe: dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa 2004.
- Gębał P.E., *Dydaktyka kultury w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków 2010.
- Gębał P.E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- Gębał P.E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.
- Gębał P.E., *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa 2019.
- Gębał P.E., Miodunka, W. T., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020.
- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się uczniów*, Warszawa 2015.

- Hüther G., *Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer?*, Zeitschrift für Pädagogik 50, z. 4, Niemcy 2004, s. 487–495.
- Janowska I., *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, [w]: *Języki Obce w Szkole* z. 3, Warszawa 2017.
- Janowska I., Ptak M., *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków 2021.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Kołosut S., *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym: zaangażowanie uczących się a efektywność kształcenia*, Kraków 2021.
- Kumięga Ł. *Dyskurs, krytyka i podmiot w edukacji zawodowo-językowej w Niemczech. Zarys koncepcji krytycznej dydaktyki języków obcych*, [w]: *Przegląd Socjologii Jakościowej* t. 16, nr 4, 2020, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.16.4.07>.
- Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.
- Miodunka W.T. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – perspektywy*, Kraków 2004.
- Pfeiffer A., *Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben fuer den Fremdsprachenunterricht*, [w]: D. Reimann, A. Rössler (red.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, Tuebingen 2013.
- Piegiż W., *Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego*, [w]: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz 2009.
- Reich K., *Erfinder, Entdecker und Enttarnen von Wirklichkeit*. „Pädagogik” 62, 2010.
- Smuk M. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*, Lublin 2016.
- Sujecka-Zajac J., *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Lublin 2016.

- Szkudlarek T. *Wyzwanie pedagogiki krytycznej* [w]: B. Śliwerski, T. Szkudlarek (red.) *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2010.
- Szymankiewicz K., *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój*, Lublin 2017.
- Torenc M., *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław 2007.
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999.
- Zawadzka E., *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [w]: Z. Kielar, T.P Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz, (red.) *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa 2000.
- Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.