

Przemysław E. Gębał

Łukasz Kumięga

W kręgu żywych figur dydaktycznych.

Program nauczania języka niemieckiego w szkole ponadpodstawowej
(w nurcie dydaktyki konstruktywistycznej, mediacyjnej i krytycznej)

~~przekreślenie i kolor czerwony~~ – treści nauczania wykreślone z obecnie obowiązującej podstawy programowej

kolor fioletowy – inne zmiany o charakterze porządkującym lub redakcyjnym wprowadzone do obecnie obowiązującej podstawy programów

1. Metryczka programu

Przedmiot: język niemiecki

Typ szkoły: czteroletnie liceum ogólnokształcące i pięcioletnie technikum

Etap nauki: III etap edukacyjny, warianty: III.2.0 i III.2 (drugi język obcy)¹

Wymiar godzinowy zajęć: 2 i 3 (rozszerzenie) 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 oraz Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, w którym kierował Zakładem Glottodydaktyki oraz Pracownią Glottodydaktyki Porównawczej i Pedeutologii. Obecnie profesor w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Politechniki Śląskiej oraz w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. 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 zainteresowany wielojęzycznością i nauczaniem języków obcych (niemieckiego, włoskiego, hiszpańskiego i francuskiego), a także dydaktyką 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 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z dnia 2 marca 2018 r., poz. 467)

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 Dusseldorfie (ASG Bildungsforum). Zwolennik edukacji pozytywnej i społecznej

2. Wprowadzenie

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia,², która obowiązuje od roku szkolnego 2019/2020 jest rezultatem kolejnej reformy strukturalnej całego systemu edukacji. Jej główne elementy to likwidacja gimnazjów oraz wydłużenie nauki w szkole podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych, co wpłynęło także na zmiany w obszarze organizacji kształcenia językowego.

Według obowiązującej obecnie podstawy programowej język niemiecki, tak jak każdy język obcy nowożytny, może być nauczany w ramach pięciu ścieżek edukacyjnych (zob. tab. 1).

Tabela 1: Organizacja kształcenia językowego w czteroletnim liceum ogólnokształcącym i pięcioletnim technikum

Etap edukacyjny	Język obcy nauczany jako...	Wariant podstawy programowej	Opis	Nawiązanie do poziomu ESOKJ
III (szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące,	pierwszy	III.1.P	kontynuacja 1. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie podstawowym	B1+(B2) B1 (B1+ w zakresie rozumienia wypowiedzi)
		III.1.R	kontynuacja 1. języka obcego	B2+(C1)

² Dz. U. z dnia 2 marca 2018 r., poz. 467 (Tekst dostępny także pod adresem internetowym:

<https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/04/d2018000046701.pdf>

technikum)			nowożytnego ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie rozszerzonym	B2 (B2+ w zakresie rozumienia wypowiedzi)
	drugi	III.2.0	2. język obcy nowożytny od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego lub technikum	A2
		III.2.	kontynuacja 2. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej	A2+
	pierwszy albo drugi	III.DJ	kontynuacja 1. albo 2. języka obcego nowożytnego ze szkoły podstawowej albo od początku w klasie I liceum ogólnokształcącego dwujęzycznego, technikum dwujęzycznego lub w oddziale dwujęzycznym w liceum ogólnokształcącym lub technikum albo kontynuacja z klasy wstępnej przygotowującej uczniów do kontynuowania nauki w oddziałach dwujęzycznych.	C1+(C2) B2+ (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)

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 i 3)³.

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

Tabela 2: Ramowy plan nauczania dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego

Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Tygodniowy wymiar godzin w klasie				Razem w czteroletnim okresie nauczania
	I	II	III	IV	
Pierwszy język obcy nowożytny	3	3	3	3	12
Drugi język obcy nowożytny	2	2	2	2	8

W odniesieniu do klas dwujęzycznych, oferowanych zarówno w ramach nauczania pierwszego i drugiego języka obcego, liczba godzin została zwiększona w sumie o 11 w całym cyklu nauczania (w klasach I–III w postaci 3 godzin, w klasie IV – 2 godzin). Istnieje także możliwość realizacji nauczania języków obcych w zakresie rozszerzonym. Wówczas w całym cyklu kształcenia liczba godzin wzrasta o 6.

Ramowy plan nauczania dla pięcioletniego technikum zakłada taką samą liczbę godzin zajęć w całym cyklu kształcenia, jak w przypadku czteroletniego liceum ogólnokształcącego (por. tab. 2 i 3).

Tabela 3: Ramowy plan nauczania dla pięcioletniego technikum

Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Tygodniowy wymiar godzin w klasie					Razem w pięcioletnim okresie nauczania
	I	II	III	IV	V	
Pierwszy język obcy nowożytny	2	2	2	3	3	12
Drugi język obcy nowożytny	2	2	2	1	1	8

Wymagania ogólne i szczegółowe oraz przewidywany poziom biegłości językowej na zakończenie nauki w liceum ogólnokształcącym i technikum jest identyczny.

Niniejszy program nauczania adresowany jest do nauczających realizujących zajęcia z języka niemieckiego w dwóch wariantach podstawy programowej:

- w wariantcie III.2.0 dla rozpoczynających naukę nowego, drugiego języka w I klasie liceum ogólnokształcącego lub technikum;
- w wariantcie III.2 dla kontynuujących naukę drugiego języka obcego ze szkoły podstawowej.

Program przewiduje również realizację nauczania języka niemieckiego w ramach poszczególnych jego wariantów nauczania w zakresie rozszerzonym (przy zwiększonej liczbie godzin zajęć, w ramach rozszerzeń przedmiotowych).

3. Współczesne kształcenie językowe w Polsce i jego filozofia

Europejski system 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 stanowią zasadniczy punkt odniesienia dla przyjętych w podstawie programowej sposobów opisu i interpretacji umiejętności językowych oraz skali biegłości językowej w zakresie organizacji i realizacji współczesnego kształcenia językowego. 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. Poza wspomnianymi opisami poziomów biegłości językowej, wykorzystanymi w podstawie programowej jako opis efektów kształcenia na koniec każdego etapu edukacyjnego, znajdujemy w nim szereg koncepcji i propozycji, czerpiących z nowoczesnych nurtów współczesnej dydaktyki języków obcych zorientowanych na promocję wielo- i różnojęzyczności, działaniowe i projektowe podejście do uczenia się i nauczania języków. Podejście to definiuje proces uczenia się języka jako osadzony w działaniach społecznych, rozwijających u uczących się szereg kompetencji kluczowych dla rozwoju osobitego i zawodowego, 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

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).

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 w 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 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 uczących się.

Propozycja nowych rozwiązań organizacji edukacji językowej w myśl podstawy programowej definiuje w nieco odmienny sposób postrzeganie samych uczących się języków obcych. Są oni jednostkami, świadomie, krytycznie i refleksyjnie uczestniczącymi w równoległym procesie nauczania dwóch języków obcych, co w wymiarze założeń programowych przekłada się na sposób interpretacji procesu budowania świadomości językowej uczących się. W praktyce dydaktycznej oznacza to wykorzystanie koncepcji europejskiej dydaktyki wielojęzyczności, która w ramach nauczania języka niemieckiego rozwijana jest od kilkunastu lat, w wymiarze dydaktyki języków trójjęzycznych, w konstelacji *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (dalej: *DaFnE*)⁵.

Warto zachęcać uczniów do wykorzystania – zwłaszcza w czasie nauki drugiego języka obcego – znajomości innych języków, w tym również języka ojczystego, w celu ułatwienia uczenia się. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do szukania podobieństw pomiędzy językami w zakresie słownictwa, gramatyki oraz organizacji tekstu, zwracając jednocześnie uwagę na różnice międzyjęzykowe. Umożliwi to uczniom stworzenie zestawu tzw. strategii wielojęzycznych.

⁵ Szerzej na ten temat patrz m.in.: Erlenwein, S., Hufeisen, B. i inni, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, München 2009

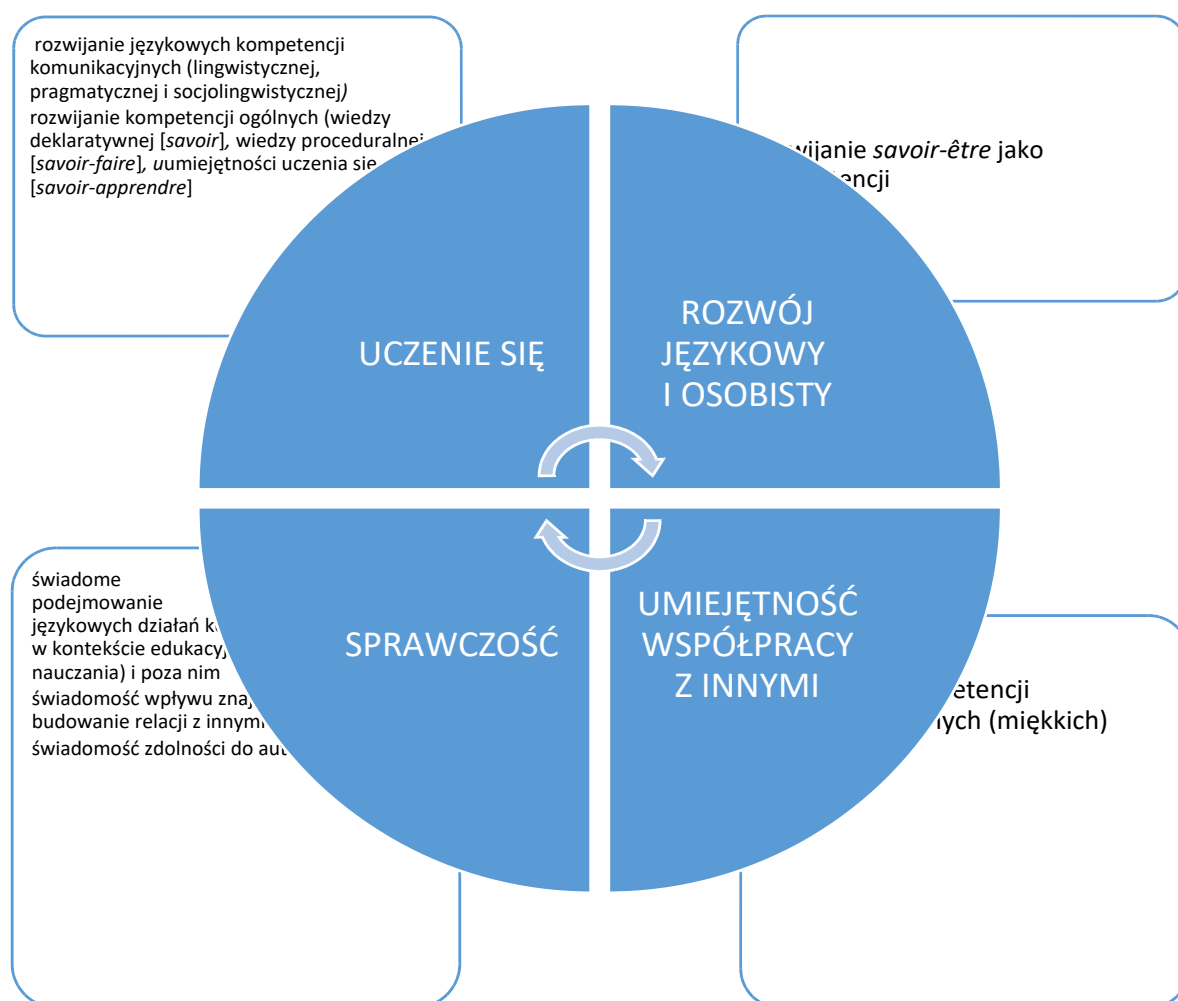
4. Autorski konstruktywistyczny model współczesnego kształcenia językowego P. Gębala (2019) uzupełniony nurtem krytycznym (Kumięga 2020)

Odnoszący się do konstruktywistycznego kontekstu poznawczego autorski model dydaktyki języków obcych P. Gębala uwzględnia złożoność procesu dydaktycznego, łącząc ze sobą wielowymiarowość i indywidualizm uczących się i nauczających oraz niezmiennie istotny współczesny kulturowy kontekst edukacyjny, podkreślający humanistyczną orientację kształcenia językowego (por. ESOKJ 2003 i CEFR-CV 2020).

Nie jest on zorientowany wyłącznie teoretycznie, pozwalając tym samym na bardziej szczegółową prezentację filozofii współczesnej edukacji językowej. Odnosi się bezpośrednio do codziennej praktyki współczesnej edukacji językowej. Należy go traktować jako zarys koncepcji programowej integrującej wypracowywane w oparciu o wyniki badań empirycznych założenia dydaktyczno-metodyczne ze szkolnym nauczaniem języków i wykorzystywanymi w jego ramach technikami nauczania i środkami dydaktycznymi. Celem jego opracowania jest uświadomienie istoty współczesnego procesu kształcenia językowego, jego wielowymiarowości oraz wychowawczej roli we wspieraniu holistycznego rozwoju uczących się i nauczających. Uczący się i nauczający powinni się odnaleźć w owej wielowymiarowości, zarówno w swojej własnej, jak i środowisku, w którym odbywa się proces kształcenia językowego. Konstruowany model ułatwia zrozumienie zasadniczych celów współczesnej edukacji językowej, zachęcając tym samym do świadomego planowania i realizacji zajęć w nurcie refleksyjnej i krytycznej praktyki dydaktycznej, stanowiąc istotny element autorefleksji i refleksji sensu largo nauczających.

Obejmujący cztery elementy model wyznacza zasadnicze cele współczesnej edukacji językowej, które stają się równoległe składnikami dydaktyki języków obcych. Należą do nich uczenie się, rozwój językowy i osobisty, współpraca i sprawczość (zob. schemat 1).

Schemat 1: Autorski model dydaktyki języków obcych



Współczesne kształcenie językowe definiuje **uczenie się języka** jako proces rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych, pozwalających na podejmowanie działań językowych w zakresie czterech poziomów: recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. Współgra ono z rozwijaniem kompetencji ogólnych w zakresie nabywania wiedzy deklaratywnej (*savoir*), umiejętności jej wykorzystania w praktyce, czyli wiedzy proceduralnej (*savoir-faire*), umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*) oraz samoświadomości uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*) (ESOKJ 2003 i CEFR-CV 2020). Wymienione składniki stanowią szczególny punkt wyjścia dla rozwoju umiejętności językowych, wpływając i często warunkując sposób uczenia się języków i posługiwania się nimi (Smuk 2016). Ostatnia z kompetencji ogólnych – *savoir-être* – jest czynnikiem

w znacznym stopniu warunkującym świadomość **rozwoju osobistego i językowego**. Łącząc w sobie cechy kognitywne i afektywne poszczególnych uczących się, kształtuje ich profil osobowościowy i wpływa na przyjmowany przez nich styl uczenia się. Dla zorientowanej humanistycznie współczesnej dydaktyki języków obcych (także dydaktyki i metodyki nauczania języka niemieckiego) rozwój osobisty uczących się i nauczających stanowi cel i wyznacznik zorientowanego refleksyjnie i krytycznie procesu kształcenia. Rozwijanie kompetencji *savoir-être* na zajęciach językowych jest wartością dodaną ułatwiającą indywidualizację procesu nauczania. Wspomniany rozwój wspiera rozwijanie szeregu kompetencji psychospołecznych (miękkich), wzmacniających efektywną komunikację w różnych sytuacjach natury społecznej i kulturowej. Należą do nich m.in. umiejętności ułatwiające podejmowanie decyzji i rozwiązywania problemów, także tych uwarunkowanych kulturowo, umiejętności wspierające efektywne porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych, samoświadomość i empatia oraz zarządzanie emocjami i stresem (por. Madalińska-Michalak i Góralska 2012). Ich rozwijanie wspierane aktywnościami dydaktycznymi podejmowanymi na zajęciach językowych uczy **umiejętności współpracy** i wpisuje językowe kompetencje komunikacyjne w szeroko rozumiany kontekst działań społecznych. Stanowiąca jeden z zasadniczych wskaźników dojrzałości osobowej samoświadomość zakłada m.in. znajomość samego siebie, uczciwość w stosunku do siebie, otwartość na świat i umiejętność nazywania własnych emocji. Wywodząca się z psychologii humanistycznej kategoria jest kluczowym wyznacznikiem zdolności do podejmowania refleksji krytyki. W wymiarze intencjonalnym wspiera jego **sprawczość**, zapewniając mu poczucie samorealizacji i nadając sens podjętemu wysiłkowi uczenia się. W kontekście zajęć dydaktycznych czynnikiem ułatwiającym doświadczanie sprawczości jest realizacja otwartych form nauczania w postaci zorientowanego konstruktywistycznie podejścia działaniowego i projektowego, zapewniającego podejmowanie uwikłanych w kontekst społeczny i kulturowy działań językowych. Działanie te przenoszą pojmowane powszechnie nauczanie języka jako rozwijanie sprawności językowych w szerokie spektrum oddziaływań pedagogicznych zapewniających całościowy rozwój uczących się. Oprócz działań o charakterze refleksyjnym, które skierowane są „do wewnątrz” czyli dotyczą samych uczących się i nauczających warto uzupełnić prezentowany model o rozważania natury krytycznej, które uwzględniają zewnętrzny (społeczny, kulturowy i globalny) kontekst kształcenia językowego i postulują specyficzną jego refleksję krytyczną. Ma na celu optymalizację procesu uczenia się i nauczania. Stawia odważne pytania o zasadność realizacji często pozornie wielokulturowych, a w zasadzie monokulturowych treści kształcenia w ramach

społeczeństw, które w skutek procesów migracyjnych stają się w coraz większym zakresie społeczeństwami wielokulturowymi. Owa wielokulturowość nie będzie tutaj rozumienia w bardzo wąskim zakresie, tzn. dotyczącym jedynie wąsko pojmowanych procesów kulturowych, lecz także społecznych i przede wszystkim ekonomicznych, będących podstawą kształcenia językowo-zawodowego (por. Kumięga 2020).

W repertuar owych oddziaływań warto wpisać także zapowiadane w tytule naszego programu "żywe figury dydaktyczne", którymi mogą być bohaterowie pojawiający się w materiałach dydaktycznych, wykorzystywanych na zajęciach. Ich kreacje, obejmujące szereg, bliskich uczącym się, typów charakterologicznych i tożsamościowych, a także dydaktyczna obecność i włączanie w prezentację nowych treści, wspierają proces rozwoju językowego i implikują możliwości mediacji pedagogicznej z udziałem nauczających. „Żywe figury dydaktyczne” są w swej istocie sprawcze, by zachęcać uczących się do podejmowania działań językowych, wspierających ich rozwój językowy i osobisty.

5. Ogólna koncepcja programu

Wdrażana w Polsce od kilkunastu lat koncepcja kształcenia językowego stara się łączyć ponadnarodowe standardy edukacji językowej (głównie dzięki wykorzystaniu zdobyczy *ESOKJ* oraz *CEFR-CV*) z dotychczasowym polskim dorobkiem i wynikającymi z niego doświadczeniami w zakresie organizacji i realizacji kształcenia językowego. Znajdą one odzwierciedlenie w prezentowanych dalej założeniach programu oraz jego wyznacznikach.

5.1. Założenia programu

Niniejszy program nauczania zakłada realizację celów edukacyjnych, zadań szkoły, treści nauczania oraz osiągnięć uczniów języka niemieckiego w czteroletnim liceum ogólnokształcącym i pięcioletnim technikum w wariantach III.2.0 oraz III.2. Odwołuje się w pierwszej kolejności do obowiązujących aktów prawnych, takich jak:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z dnia 2 marca 2018, poz. 467);
- 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 normatywnych są dodatkowe założenia, uwzględniające współczesne tendencje i koncepcje dydaktyki języków obcych, sformułowane w postaci merytorycznych wyznaczników programu.

5.2. Wyznaczniki programu

Realizacja programu uwzględnia szereg aspektów nowoczesnej dydaktyki języków obcych. Szczególnie ważne są takie jej elementy, jak uczenie się przez działanie (dydaktyka konstruktywistyczna), wspieranie autonomii uczniów, mediacja językowa i kulturowa, nauczanie międzykulturowe, wspieranie i rozwijanie świadomości różnic i podobieństw między językami, a także koncepcje dydaktyki krytycznej, które są wyznacznikami prezentowanej koncepcji kształcenia językowego.

5.2.1. Dydaktyka konstruktywistyczna

Głównym celem rozwijanej współcześnie dydaktyki konstruktywistycznej jest podkreślanie istoty procesu uczenia się, w efekcie którego dochodzi nie tylko do nabywania wiedzy oraz rozwijania stosownych umiejętności i kompetencji, ale przede wszystkim do wzmacniania osobowości uczących się. Nauczanie konstruktywistyczne oferuje uczącym się środowisko uczenia się, sprzyjające odkrywaniu, samodzielnemu konstruowaniu, przeżywaniu i refleksji, także tej o charakterze krytycznym. To odejście od transmisyjnych form nauczania na korzyść aktywności otwartych, zadaniowych, projektowych i ukierunkowanych działaniowo. To orientacja zajęć dydaktycznych nie tylko na treści kształcenia, ale przede wszystkim na relacje między poszczególnymi uczestnikami procesu edukacyjnego, co ważne nie tylko między uczącymi się, ale także między uczącymi się i nauczającymi, co wynika z redefinicji nauczających, którzy w tym nurcie nie sterują procesem uczenia się a jemu towarzyszą. To zatem prymat interakcji i mediacji nad komunikacją monologową w relacjach uczących się z nauczającymi. Jakość panujących w klasie relacji jest jednym z czynników warunkujących przyswajanie nowych treści kształcenia i rozwijanie kluczowych kompetencji.

Według koncepcji niemieckiego dydaktyka Kerstena Reicha na uczenie się i nauczanie w nurcie konstruktywistycznym składają się trzy fazy krytycznie zorientowanego procesu poznawczego: konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji (Reich 2010) (zob. tab. 4).

Tabela 4: Fazy krytycznego procesu poznawczego wg K. Reicha (2018)

		Konstruowanie	Metody i techniki uczenia się	Strategie działania
Działania dydaktyczne	KONSTRUKCJA	Wynajdowanie Kreatywność Innowacja Produkcja Modyfikacja Wypróbowanie	Uzasadnianie Wariacja Kombinacja Transfer	Tworzenie Funkcjonalność pod warunkiem samookreślenia i poczucia własnej wartości
	REKONSTRUKCJA	Odkrywanie Transfer Zastosowanie Powtórzenie Naśladowanie Dopasowanie	Uogólnianie Porządek Wzór Modele	Dowidywanie się Funkcjonalność pod warunkiem własnego działania
	DEKONSTRUKCJA	Ujawnianie Analiza nieprzewidzianego i nieuświadomionego	Powątpiewanie Pominięcie Uproszczenie Krytyka	Krytykowanie Funkcjonalność pod warunkiem ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych

W procesie konstruowania uczący się są swoistymi wynalazcami i kreatorami własnego świata. Konstrukcja oznacza wynalezienie, stworzenie wiedzy od nowa. Procesowi kształcenia na tym etapie towarzyszy doświadczanie, odkrywanie, próbowanie i eksperymentowanie. Odbywa się on z wykorzystaniem technik wspierających działanie. Rekonstrukcja oznacza odkrywanie rzeczy już odkrytych. Zjawiska i treści tego typu stanowią przedmiot szkolnego nauczania. Można ją zdefiniować jako ponowne odkrycie danej wiedzy i

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. Odkrywanie rzeczy i zjawisk już odkrytych także czyni człowieka osobą kreatywną (Dewey 1998: 128). Ostatni z poziomów nauczania konstruktywistycznego według niemieckiego badacza oznacza proces dekonstruowania, czyli badania, ujawniania i odrzucania dotychczasowej wiedzy. To czas na krytyczną refleksję nad własnym procesem uczenia się, co ma uchronić go przed bezkrytycznym uwielbieniem swoich odkryć, co jest jednym z głównych wyznaczników nowoczesnej dydaktyki zorientowanej krytycznie. 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. To widzenie siebie i swojego działania na forum grupy lub klasy, uświadamianie sobie przyjmowanych i wykorzystywanych strategii uczenia się, postaw, wartości i towarzyszących im emocji. Przekładają się one bezpośrednio 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.

Konstruktywistyczne uczenie się to proces edukacyjny, w którym nowa wiedza i umiejętności powstają w oparciu o wiedzę zdobytą wcześniej i przeżyte doświadczenia. Konstruktywistyczny uczący się to osoba, która potrafi uczyć się samodzielnie i jest odpowiedzialna za proces uczenia się. To osoba wykazująca się wysokim stopniem autonomii. Wśród czynników warunkujących efektywny proces uczenia się szczególnego znaczenia nabierają cechy osobowościowe uczących się, do których 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).

Program odnosi się do koncepcji uczenia się przez działanie, zdefiniowanego przez *ESOKJ* i jego uzupełnioną i rozszerzoną wersję *CEFR-CV*. W myśl tak sformatowanego sposobu

realizacji edukacji uczący się postrzegani są jako członkowie społeczności wykonujący określone zadania w pewnych okolicznościach i kontekstach, w obrębie jakiejś dziedziny. Głównym elementem dydaktyczno-metodycznym zajęć językowych staje się realizacja zadań, definiowanych jako celowe działanie, konieczne do rozwiązania wyzwań, wypełnienia zobowiązań czy realizowania dążeń. Działanie należy zatem postrzegać jako aktywność, która ma na celu rzeczywisty efekt i która angażuje złożone procesy kognitywne.

Cele kształcenia stają się zatem tożsame z celami społecznymi, co jest jednym z podstawowych wyznaczników nowoczesnej dydaktyki języków obcych i co nadaje szczególnego znaczenia wprowadzaniu do procesu dydaktycznego otwartych form nauczania, w postaci realizacji projektów oraz form pracy kreatywnej, realizowanych w grupach. Wprowadzenie nowych form pracy nie może jednak sprostać wszystkim wymaganiom, jakie stawia działalność uczącego się oraz ukierunkowanie na proces i kompetencje. Dydaktyka działaniowa odchodzi od koncentrowania się na opanowaniu określonej wiedzy językowej. Skupia się na rozwijaniu umiejętności interakcyjnych, kształtowanych dzięki osobistemu zaangażowaniu uczących się w realizację konkretnych zadań, których efektem staje się każdorazowo określony „produkt działań komunikacyjnych”, prezentowany, i co ważne ewaluowany na forum całej klasy. Podobnie jak tradycyjnie realizowane podejście komunikacyjne, tak i dydaktyka działaniowa głosi prymat języka mówionego nad pisanym, wpisując się tym samym w oczekiwania rynku pracy. W procesie dydaktycznym zwraca uwagę na język mówiony, aktywnie wykorzystywany przez uczniów w trakcie pracy w grupach. Przy czym coraz większą rolę odgrywają znaczenie interakcji społecznej, kooperacji i współpracy, przyczyniając się do rozwoju kompetencji społecznych, w tym zawodowych.

Celem zajęć w podejściu działaniowym jest rozwijanie kompetencji działaniowej, rozumianej jako zdolność i gotowość uczącego się do samodzielnego, odpowiedzialnego, fachowego i profesjonalnego działania, będącego procesem o charakterze dynamicznym i trwającym całe życie. Znacznie większego znaczenia w kontekście podejścia działaniowego nabiera proces zdobywania wiedzy i umiejętności w porównaniu do rezultatów, będących jego wynikiem. Przekonanie to wynika z założenia, że wiedza proceduralna staje się w ramach nowoczesnej edukacji coraz większą wartością w porównaniu do wiedzy deklaratywnej. Coraz 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, ale również wspiera postawę

otwartości wobec nowych trendów i umiejętności podejmowania różnych zadań. Uczącym się należy zatem dać możliwość stawiania i uświadamiania sobie celów dotyczących własnego rozwoju. W opisywanym rozwoju swoistym wsparciem okazać się mogą wprowadzane w zawartość wykorzystywanych na zajęciach materiałów dydaktycznych „żywe figury dydaktyczne”, których oddziaływanie pedagogiczne polegać będzie na zachęcaniu do realizacji zadań i refleksji na rozwojem językowym i osobistym.

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

5.2.2. Uczący się jako jednostki autonomiczne

Współczesne koncepcje nauczania języków obcych w inny sposób definiują role i zakresy obowiązków nauczających i uczących się. Nowoczesny nauczający języków obcych to mentor w procesie uczenia się języka. Jego zasadnicza rola sprowadza się do profesjonalnego doradztwa i koordynacji procesu uczenia się. 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, stawiającego 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, zwłaszcza gdy pojawiają się niepowodzenia. Autonomii jednak nie należy postrzegać w kategoriach indywidualnego uczenia się w przeciwieństwie do uczenia się w grupie. Autonomii doświadcza się właśnie w zespole, we współpracy z innymi uczącymi się poprzez wzajemną refleksję, wspieranie się i szerszą krytykę. To właśnie w ramach komunikacji z pozostałymi uczestnikami procesu kształcenia dostrzega się swoje mocne i słabe strony swoich kompetencji. 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, zresztą nie tylko językowa.

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*⁶ (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.

5.2.3. Mediacja językowa, kulturowa, społeczna i pedagogiczna

Mediacja w pierwotnej wersji *ESOKJ* zdefiniowana została jako działanie umożliwiające komunikację między osobami, które – z różnych powodów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać (tamże: 2003). 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 proponują szersze spojrzenie na aspekt mediacji w kontekście używania języka, uzupełniając językowy wymiar mediacji o trzy inne: kulturową, społeczną oraz pedagogiczną. Podkreślono jednocześnie jej wymiar międzykulturowy.

Mediacja językowa może mieć z jednej strony wymiar międzyjęzykowy, ale także wewnątrzjęzykowy. W tym drugim przypadku odnosi się ona do tekstów w nauczonym języku i koncentruje się na jego strukturze oraz znaczeniu.

W przypadku mediacji międzyjęzykowej z kolei działania związane z przekładem implikują szereg procesów o charakterze kulturowym, tematyzując tym samym aspekty związane z częściową lub całkowitą nieprzekładalnością. Tego typu procesy wymagają

⁶ *Europejskie portfolio językowe: dla uczniów od 10 do 15 lat*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004

podejmowania konkretnych działań mediacyjnych, które uwarunkowane są kulturowo. Mówimy wówczas o **mediacji kulturowej**. Każdorazowo bowiem tłumaczenie z jednego języka na inny język oznacza przejście z jednej kultury w drugą.

Owo zróżnicowanie ma miejsce także w przypadku działań mediacyjnych realizowanych między różnymi socjolektami i idiolektami oraz między różnymi rodzajami tekstów i szerzej reprezentowanymi przez nie stylami. Szczególnie ujawniają się one w trakcie konfrontacji różnych grup społecznych i zawodowych reprezentujących to samo społeczeństwo. Uruchamiane w takich kontekstach działania mediacyjne nazywane są w nowej wersji *ESOKJ* **mediacją społeczną**. Podobnie, jak w przypadku mediacji językowej, mediacja społeczna podejmowana jest w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich, mający charakter interpersonalny, odnosi się do relacji przynajmniej dwóch rozmawiających ze sobą osób. Mediacja intrapersonalna to z kolei proces nadawania przez użytkownika języka znaczenia tekstowi, z którym ma do czynienia. Staje się ona tym samym odzwierciedleniem swoistej relacji w jaką wchodzi autor tekstu pisanego i jego czytelnik lub odpowiednio wypowiadający się i jego słuchacz.

Mediacja pedagogiczna traktuje prowadzony przez nauczających proces nauczania w kategoriach mediacyjnych. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu społeczno-kulturowego zapewniając rozwój swoim uczącym się pełnią oni rolę pośredników między przekazywaną wiedzą a doświadczeniami uczących się i umiejętności ich krytycznego myślenia. Zdaniem 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).

Uwzględniając powyższe konteksty mediacji w CEFR-CV jego twórcy zamieszczają zestawienia wskaźników biegłości w odniesieniu do mediacji relacyjnej i poznawczej. Pod pojęciem mediacji relacyjnej kryje się proces tworzenia i monitorowania relacji międzyludzkich w trakcie komunikacji ustnej. Ich celem staje się wprowadzanie atmosfery wzajemnego zrozumienia i życzliwości, służących współpracy. Mediacji relacyjnej przysłużyć się mogą także wprowadzane w zawartość materiałów dydaktycznych „żywe figury dydaktyczne”, których obecność zachęca do podejmowania różnych działań językowych w duchu współpracy i otwartości na różne sposoby osiągania rezultatów finalnych. Mediacja poznawcza obejmuje m.in. uwzględniające aspekty językowe i kulturowe

objaśnienie tekstów, ich upraszczanie, skracanie oraz wizualizację. W nowej wersji *ESOKJ* obejmuje ona działania związane z tworzeniem znaczeń i ich przekazywaniem. Wymienione powyżej rodzaje mediacji mogą zachodzić w wymiarze działań odnoszących się do jednego języka lub nabierać wymiaru wielojęzycznego. W kontekście dydaktycznym oznaczają one realizację zadań obejmujących dwa lub większą liczbę języków i wspierają tym samym rozwijanie obecnej w *ESOKJ* kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej.

Wśród działań mediacyjnych wyróżnia się aktywności, skupiające się na mediacji tekstu, mediacji pojęć oraz mediacji komunikacji (por. Janowska i Ptak 2021). Mediacja tekstu może być realizowana przez przekazywanie konkretnych informacji, objaśnianie danych, przetwarzanie tekstu, tłumaczenie tekstu pisanego, notowanie, wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne oraz analizę i krytykę tekstów kreatywnych. Mediacja pojęć realizowana jest pod postacią ułatwiania współpracy i interakcji w grupie, a także współpracy w celu tworzenia znaczenia (w ramach współpracy w grupie) oraz przez stosowne zarządzanie interakcją i zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej (w ramach kierowania pracą grupową). Mediacja komunikacji skupia się w swoim formacie dydaktycznym na tworzeniu przestrzeni różnokulturowej, działaniu w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych oraz ułatwianiu komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień (por. CEFR-CV 2020:90).

Strategie mediacyjne pojawiają się w koncepcji dydaktyczno-metodycznej CEFR-CV pod postacią technik służących wyjaśnianiu nowego pojęcia oraz strategii upraszczania tekstu. Pierwsze z nich koncentrują się wokół łączenia z uprzednią wiedzą, dostosowywania języka oraz dzielenia skomplikowanych informacji. Na strategię upraszczania tekstu składa się z kolei umiejętność rozwijania zwięzłego tekstu oraz skracania tekstu (tamże).

Wspomniane przez Janowską i Ptak badania B. Dendrinos (2013) umożliwiły opracowanie listy zawierającej zbiór czynności realizowanych w trakcie procesu mediacji, które polskie badaczki interpretują jako zadania cząstkowe realizowane w ramach działań mediacyjnych. Są nimi:

- *rozumienie problemu luki informacyjnej itp. poprzez odwołanie się do własnej wiedzy i doświadczeń społeczno-kulturowych;*
- *uwzględnienie potrzeb partnerów komunikacji i określenie z wyprzedzeniem, jaki rodzaj interwencji jest wymagany;*

- słuchanie lub czytanie tekstu źródłowego w celu odnalezienia fragmentów informacji lub wiadomości, które należy przekazać, streścić, przetworzyć (w zależności od strategii niezbędnej do wykonania zadania);

- refleksja i podjęcie decyzji, co należy przenieść z tekstu w języku źródłowym do tekstu w języku docelowym; procesy decyzyjne dotyczą nie tylko treści, ale także struktur językowych;

- czerpanie z treści tekstu źródłowego w celu nadania kształtu nowemu tekstowi i/lub przywpywanie fragmentów informacji;

- planowanie organizacji produkcji;

- tworzenie znaczenia w trakcie formułowania tekstu docelowego;

- negocjowanie znaczenia z (realnym lub wyobrażonym) uczestnikiem komunikacji (Janowska i Ptak 2021: 154-155).

Tworząc zadania mediacyjne warto wziąć pod uwagę jedno z dziesięciu kryteriów dobrych aktywności mediacyjnych, autorstwa Alexandra Pfeiffera (2013:52). Należą do nich: uwzględnianie zainteresowania uczących się; dopasowanie do poziomu wymagań; jasne określenie sytuacji, w której ma nastąpić działanie; jednoznaczne nawiązanie do potrzeb adresata; klarowne i prawidłowo skonstruowane polecenie; obecność treści międzykulturowych; osadzenie w tematyce zajęć; brak wymagania uciekania się do pomocy lektkalnych; przejrzyste kryteria oceny oraz prowadzenie do zmiany gatunku tekstu (w razie potrzeby).

5.2.4. Nauczanie międzykulturowe z edukacją dla demokracji

Nauczanie międzykulturowe w ramach zajęć językowych było, i jest w dalszym ciągu jedyną możliwością pedagogicznego wypracowywania u uczących się otwartości na Europę i świat, co w latach 90. i na początku XXI wieku było szczególnie istotne z perspektywy przygotowywania się Polski do wstąpienia do Unii Europejskiej. 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, wprowadzona do obiegu akademickiego w roku 2000 przez germanistkę Elżbietę Zawadzką opisuje 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).

Warunkując efektywność rozwijanych umiejętności przyswajaniem wiedzy definicja ta w solidny sposób wpisuje kompetencję międzykulturową w rzeczywistość edukacji szkolnej, w której praca nad tego typu umiejętnościami powinna stanowić istotny czynnik rozwoju uczących się i nauczających.

Kompetencja międzykulturowa jest ściśle powiązana z kompetencją językową i kompetencją komunikacyjną. Zdaniem Wilczyńskiej, Mackiewicza i Krajki tworzą one kompetencję językowo-komunikacyjno-kulturową jednostek (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka 2019). W myśl wywodzących się z nauk o języku i komunikacji definicji, kompetencja językowa obejmuje normy i reguły formalne regulujące funkcjonowanie autonomicznych systemów danych języków. Kompetencja komunikacyjna zaś 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 ośią wszystkich składników tak rozbudowanej kompetencji jest

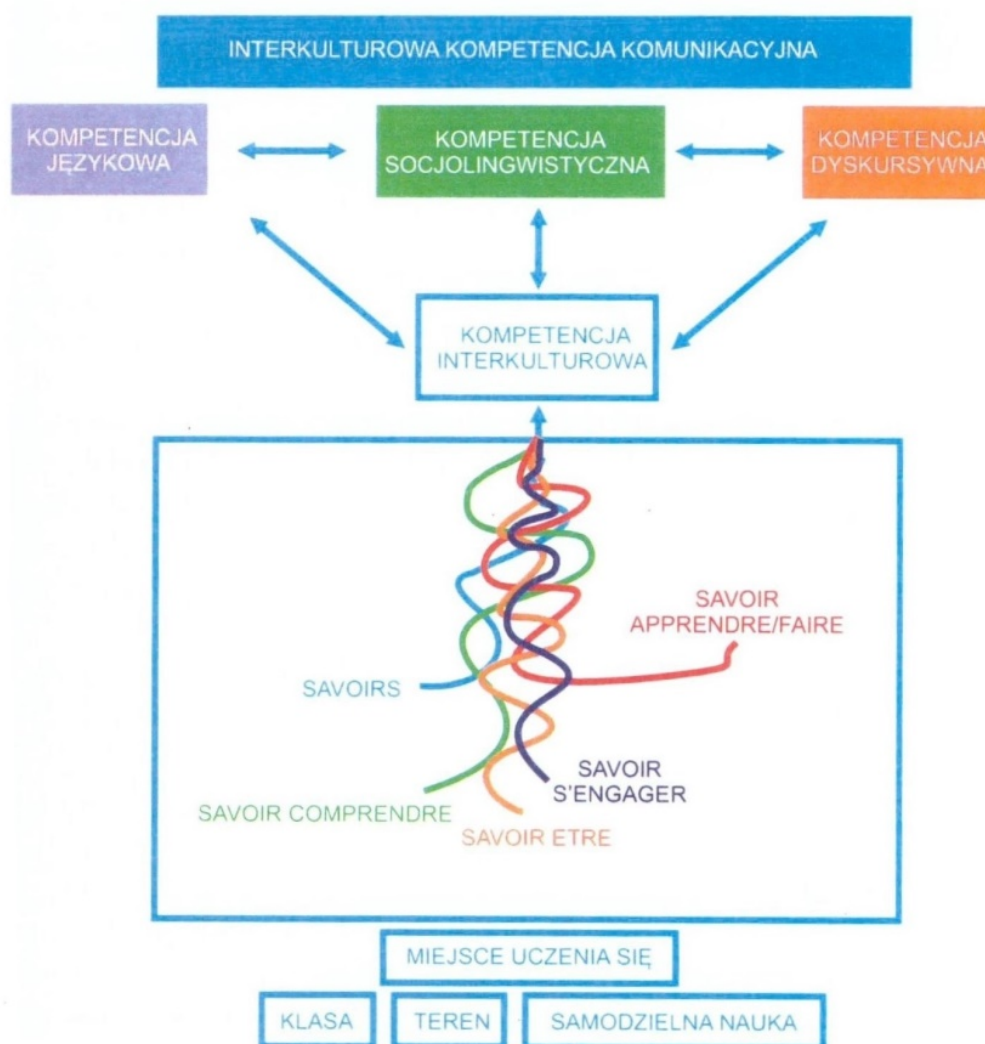
ich ukierunkowanie na społecznie ukonstytuowane znaczenia symboliczne, wyrażające mniej lub bardziej bezpośrednio wartości istotne dla danej wspólnoty. Znaczenia nie wyczerpują się tylko w języku, tylko w działaniu komunikacyjnym czy tylko w kulturze (...). Ta ważna właściwość kompetencji jako zbiorczego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

Inne polskie definicje kompetencji międzykulturowej zwracają uwagę na ścisłe związki języka i kultury w procesie dydaktycznym oraz podkreślają znaczenie kultury własnej,

stanowiącej punkt odniesienia dla opisywanej koncepcji (Miodunka 2004, Torenc 2007, Gębał 2010, 2018 i 2019).

Spośród definicji zagranicznych szczególnym uznaniem cieszy się szeroka koncepcja interkulturowej kompetencji komunikacyjnej M. Byrama. Wychodząc od lingwistyki, zawiera ona także wymiar pedagogiczny i dydaktyczno-metodyczny (zob. schemat 2)

Schemat 2: Płaszczyzny interkulturowej kompetencji komunikacyjnej wg M. Byrama (1997: 73).



Lingwistyczny obszar interkulturowej kompetencji komunikacyjnej w ujęciu Byrama składa się z trzech subkompetencji: lingwistycznej, socjolingwistycznej i dyskursywnej (por. z koncepcją językowej kompetencji komunikacyjnej *ESOKJ*). Na płaszczyźnie pedagogicznej definicja ta różnicuje pięć celów działalności dydaktycznej, do których zalicza się: przekazywanie wiedzy kulturowej, umiejętność odkrywania tego, co nieznane i interakcji z tym, krytyczną świadomość kulturową oraz wychowanie polityczne, a także umiejętność interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań. Wszystkie wymienione cele kształtują postawy uczących się, które w wymiarze kompetencyjnym powinny doprowadzić do otwartości na odmienność kulturową i zaciekawienia różnorodnością. Koncepcja Byrama

lokalizuje także interkulturowe uczenie się, umiejscawiając je w tradycyjnej klasie lekcyjnej, w ramach badań i ćwiczeń w terenie oraz w oparciu o samodzielne uczenie się.

Odwołując się do wizji Byrama sformułowano szereg szczegółowych koncepcji dotyczących kompetencji międzykulturowej. Należy do nich m.in. popularna koncepcja definicji interkulturowych kompetencji cząstkowych z roku 2007, autorstwa A. Erll i M. Gymnich. Składają się na nią: kompetencja kognitywna, kompetencja afektywna oraz kompetencja pragmatyczno-komunikacyjna (Erll i Gymnich 2007: 11-14) (zob. tab. 5).

Tabela 5: Interkulturowe kompetencje cząstkowe wg 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 postrzegania	1. Zainteresowanie innymi kulturami oraz otwieranie się na nie. 2. Empatia (umiejętność w różniące się od naszych własnych zachowania i postawy). 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 kultur naszych partnerów	1. Używanie odpowiednich dla danej sytuacji wzorców komunikacyjnych. 2. Używanie skutecznych strategii rozwiązywania konfliktów.

rzeczywistości, własnych postaw, sposobów zachowań i wzorców komunikacyjnych).	w procesie komunikacji.	
--	-------------------------	--

Szczegółowa 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 szerszej dyskursów i sposobów zachowania.

W przypadku polskich opracowań dydaktycznych kompetencje kulturowe, określane często jako socjokulturowe, w wymiarze wiedzy obejmują znajomość faktów, norm kulturowych determinujących komunikację w danym języku (np. tematy tabu) oraz podstawowe informacje z zakresu historii, gospodarki i sztuki, pozwalające właściwie zrozumieć zachowania i wypowiedzi rozmówców (Komorowska 2005).

W odniesieniu do atrybutów ogólnowychowawczych szkolnej nauki języków, Komorowska uwzględnia istotne cele pozalingwistyczne, realizowane w trakcie procesu dydaktycznego. Spotykamy tutaj także kompetencję interkulturową ucznia, warunkującą efektywne funkcjonowanie w świecie wielojęzycznym i wielokulturowym (Komorowska 2005: 18).

Odnosząc się do założeń dydaktycznych Komorowskiej, Monika Nawracka (2017) zestawiała określone szkolne cele ogólnowychowawcze z wypracowanymi przez dydaktykę sposobami ujmowania kultury (zob. tab. 6).

Tabela 6: Cele ogólnowychowawcze w perspektywie interkulturowej a cechy konstytuujące kulturę wg M. Nawrockiej (2017)

Cele ogólnowychowawcze	Ujęcie kultury
dostrzeganie podobieństw i różnic między własną kulturą a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki	kultura jako podobieństwa, kultura jako różnice, kultura jako cecha społeczna
umiejętność analizowania nowych zjawisk kulturowych w tym tradycji i zachowań przedstawicieli innej społeczności	kultura jako zjawisko (tradycje, zachowania)
umiejętność patrzenia na ludzi i sprawy oczyma członków innej kultury i zrozumienie ich punktu widzenia, rozumienie ich tradycji kulturowej w odróżnieniu od tradycji własnej społeczności, znajomość ich korzeni historycznych	kultura jako inny punkt widzenia (tradycja, korzenie historyczne)
użycie tej wiedzy do uzyskania bardziej obiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia	poprzez spotkanie z inną kulturą obiektywizowanie kultury własnej, relatywizowanie odmienności (kultury, zwyczajów, tradycji, sposobów myślenia)
tolerancja i umiejętność bezkonfliktowego kontaktowania się z przedstawicielami innej kultury	dzięki wzrostowi kompetencji bezkonfliktowość, tolerancja
umiejętność radzenia sobie w sytuacji kontaktu z przedstawicielami innej kultury i innych grup etnicznych, w tym także radzenia sobie w sytuacji nieporozumień międzykulturowych	radzenie sobie z niepowodzeniami

Powyższe zestawienie zawiera szereg celów dydaktycznych wprowadzających założenia nauczania międzykulturowego do edukacji szkolnej.

Tolerancja, szacunek i empatia wobec drugiego człowieka to także wartości wpisujące się w istotną dla procesu kształcenia językowego koncepcję edukacji dla demokracji, rozumianej w kategoriach określonego stylu życia. John Dewey, wielki propagator edukacji dla demokracji, mówi o sposobie postępowania, na który składają się: uczciwość, reguły fair play, tolerancja, solidarność oraz społeczna kooperacja.. Demokracja postrzegana jest tu jako sposób zachowania i kształtowania relacji międzyludzkich oraz aktywność interakcyjna w małych społecznościach i grupach. Środowisko szkolne i klasowe należą do takich wspólnot, gdzie kształtowana jest demokracja na poziomie „face to face”. Demokracja jest także „demokracją kreatywną”, jak to nazywa ją Dewey, ponieważ system ten wyrasta na gruncie wolności kreatywności, zaangażowania, protestu, oporu przeciw niesprawiedliwości. Nauka wartości demokratycznych zaczyna się już w szkole podstawowej i koreluje z wieloma zadaniami z życia szkolnego i klasowego. Ważnym elementem tej edukacji są doświadczenia na poziomie relacji społecznych, nie tylko panujących między uczącymi się, ale także, co bardzo istotne, między nauczającymi i uczącymi się. Relacje te powinny bazować na obopólnym szacunku, tolerancji i zaufaniu. Przyczyniają się one do kształtowania postaw harmonijnego współżycia w grupie poprzez rozwiązywanie wspólnych zadań na przykład w trakcie realizacji pracy metodą projektów. Projekty to metoda kształtowania kompetencji społecznych potrzebnych w demokracji takich jak: dochodzenie do wspólnych rozwiązań, zawieranie kompromisów, łagodzenie konfliktów, radzenie sobie z emocjami, samoświadomość i samokontrola. Wszystkie te wartości są ważnym elementem zajęć – także językowych - zorientowanych na komunikację i działanie.

Zajęcia z języków obcych, których zasadniczym celem jest wspieranie uczących się w rozwijaniu ich umiejętności komunikacyjnych w konkretnym działaniu wykazuje szereg kontekstów, w których wartości demokratyczne wpływają na proces rozwoju językowego uczących się. Poznają oni bowiem obce dla siebie języki, by w przyszłości budować swoje mosty porozumienia między reprezentantami różnych kultur i języków, z poszanowaniem ich odmienności oraz uznaniem ich dorobku i wkładu w rozwój cywilizacji. Każdy z języków jest wartością samą w sobie. Dzięki ich znajomości możliwe staje się nawiązywanie kontaktów z *Innymi* poprzez rozmowę i dialog oraz budowanie ponadnarodowych relacji demokratycznych, opartych na szacunku i współpracy.

Przeniesienie pedagogicznych założeń edukacji dla demokracji w obszar kształcenia językowego implikuje szereg możliwości dydaktycznych i aktywności lekcyjnych. Ilustruje je tabela 7.

Tabela 7: Edukacja dla demokracji i jej implikacje dla dydaktyki języków obcych wg Astrid Męczkowskiej-Christiansen (opracowanie własne)

Założenia pedagogiczne edukacji dla demokracji	Implikacje edukacji dla demokracji dla dydaktyki języków obcych
budowanie relacji demokratycznych poprzez rozmowę, dialog, szacunek dla drugiego człowieka, innych kultur	zorientowane na dialog z innymi uczestnikami zajęć dyskusje, szacunek dla reprezentantów innych kultur (nauczanie międzykulturowe)
rozpoznawanie społecznie aprobowanych norm i wartości z nienaruszeniem prawa do odkrywania pól własnej wolności	odkrywanie wartości ukrytych w innych kulturach, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w kontekście międzykulturowym (nauczanie międzykulturowe)
włączanie uczących się w proces podejmowania decyzji	wspieranie autonomii uczących się
stosowanie demokratycznych metod pracy na zajęciach, m.in. umów, kontraktów (bez stałej ekspozycji nauczyciela jako jedyne decydenta)	realizacja otwartych form pracy, m.in. projektów (ze szczególnym zwróceniem uwagi na kwestie partycypacji) ustalenie i podpisanie zasad kontraktu regulującego przebieg zajęć,
pełen zaufania, zaciekawienia i empatii stosunek nauczających do uczących się	demokratyczny styl pracy nauczającego, wspierający rozwijanie mocnych stron uczących się

Aby móc w pełni korzystać z zasobów kształcenia w poszanowaniu wartości demokratycznych, należy korzystać z jego trzech wymiarów dydaktycznych: kształcenia o demokracji, kształcenia dla demokracji *sensu stricte* oraz kształcenia w demokracji (Męczkowska-Christiansen 2014).

Kształcenie o demokracji to proces uczenia o tym, jak definiowana jest demokracja, jakie są jej rodzaje, w jakich wartościach się przejawia.

Kształcenie dla demokracji to uczenie odpowiedzialności społecznej, wyrażającej się m.in. poprzez wspieranie różnie rozumianego patriotyzmu, udział w wyborach, uczenie tolerancji i dialogu. Znaczna część powyższych założeń pokrywa się z zasadami nauczania międzykulturowego w kontekście zajęć językowych.

Trzeci z nurtów, kształcenie w demokracji to proces nauczania wykorzystujący metody i formy pracy wspierające zachowania wspólnotowe, wzmacniające indywidualny potencjał jednostki z równoczesnym zrozumieniem i wspieraniem dobra wspólnego, promocja działań we współpracy z innymi, osadzonych w pokojowych relacjach. To uczenie partycypacji i krytycyzmu oraz samodzielnego myślenia i autorefleksji. Elementy te wpisują się w główne postulaty językowej dydaktyki krytycznej.

5.2.5. Budowanie i wspieranie świadomości podobieństw i różnic między językami (koncepcja dydaktyki języków tercjalnych *DaFnE*)

Budowanie i wspieranie świadomości podobieństw i różnic między językami stanowi ważny element współczesnej europejskiej dydaktyki wielojęzyczności, wykorzystywanej zwykle w rzeczywistości nauczania języków spokrewnionych ze sobą. W przypadku nauczania języka niemieckiego, czerpiącego z nowoczesnych podejść dydaktycznych, koncepcja ta występuje pod wspomnianą już postacią *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)*. Jej podstawowym założeniem jest integrowanie równoczesnego nauczania dwóch języków obcych, poprzez dydaktyczno-metodyczne propozycje działań, wykorzystujących znajomość języka angielskiego w nauce niemieckiego. Mowa tutaj nie tylko o wykorzystaniu podobieństw między poszczególnymi systemami językowymi czy zwracaniu uwagi na różnice między nimi, lecz także o przypisaniu ważnej roli innym elementom procesu kształcenia, jak na przykład strategiom uczenia się, których właściwy transfer do nowych obszarów nauczania może ułatwić i przyspieszyć proces opanowania nowego języka. Szczegółowe założenia dydaktyczne oraz wynikające z nich implikacje metodyczne prezentuje tabela 8.

Tabela 8: Założenia dydaktyczne i implikacje metodyczne dydaktyki *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (por. Gębał 2019)

Zasada	Założenia dydaktyczne	Implikacje metodyczne
I	Kognitywny charakter nauczania i uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> – Świadome porównywanie fenomenów językowych z języka ojczystego (L1) oraz języków obcych (L2, L3, ... uświadamiające istnienie wspólnej bazy językowej i zachęcające do przydatnych z punktu widzenia procesu uczenia się stosownych transferów językowych). – Świadome postrzeganie i omawianie różnic w celu zapobiegania możliwym interferencjom językowym. – Świadome omawianie doświadczeń w uczeniu się i nauczaniu języków obcych, umożliwiających bardziej wydajny sposób przyswajania języków obcych.
II	Rozumienie podstawą uczenia się języków obcych (od zrozumienia do produkcji językowej)	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywizacja i transfer dotychczasowej wiedzy o systemach znanych już (nauczanych wcześniej) języków. – Świadome rozpoznawanie podobieństw i różnic między poszczególnymi językami. – Intensywna praca z tekstami (zwykle pisanymi). – Rozwijanie tzw. mówienia dyskursywnego obok interakcji językowej.
III	Zorientowanie zajęć i materiałów dydaktycznych na konkretne treści	<ul style="list-style-type: none"> – Dopasowanie treści do zainteresowań uczniów. – Zmiana progresji tematycznej w stosunku do tej realizowanej w trakcie nauki angielskiego, w celu uniknięcia znudzenia i demotywacji.
IV	Zorientowanie zajęć i	<ul style="list-style-type: none"> – Odkrywanie systemu języka w trakcie pracy z

	materiałów dydaktycznych na teksty	<p>tekstem.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rozwijanie sprawności globalnego rozumienia tekstów na bazie materiałów zawierających dużą liczbę internacjonalizmów i anglicyzmów (amerykanizmów). – Rozwijanie sprawności selektywnego rozumienia tekstów na bazie materiałów zawierających dużą liczbę internacjonalizmów i anglicyzmów (amerykanizmów).
V	Ekonomizacja procesu uczenia się języków	<ul style="list-style-type: none"> – Koncentracja na treściach najważniejszych i najbardziej przydatnych pod względem komunikacyjnym. – Aktywizacja uczniów. Włączanie ich w proces efektywnej organizacji procesu kształcenia i w planowanie zajęć.

Organizacja i realizacja zajęć językowych w ramach koncepcji *DaFnE* wyraźnie wykazuje nawiązywanie do założeń kognitywno-refleksyjnego sposobu uczenia się i nauczania języków. Twórcy tej koncepcji zakładają świadome odkrywanie i poznawanie nowych struktur językowych, każdorazowo porównywanych z funkcjonującymi już w znanych uczniom językach oraz poddawany ciągłym refleksjom i analizom sposób przyswajania języka i poznawania jego nowych fenomenów. Wykorzystanie podobieństw między językami traktowane jest z perspektywy pedagogiczno-dydaktycznej jako źródło możliwych transferów, przyspieszających i znacznie ułatwiających nabywanie kolejnego języka. Negatywny aspekt interferencji, będący przez lata obiektem zainteresowań dydaktyków i językoznawców, odgrywa tutaj rolę drugorzędną. Traktuje się go jako naturalny, uboczny produkt procesu uczenia się kilku języków obcych, który z czasem w znacznym stopniu powinien zanikać. Kognitywny sposób uczenia się języka przejawia się także w zorientowaniu zajęć na pracę z tekstami oraz przekazywanie konkretnych treści, których tematyka powinna uwzględniać zainteresowania i możliwości poznawcze uczniów. Ważnym elementem koncepcji, zdaniem jej autorów, jest konieczność ekonomizacji procesu uczenia

się języka, wynikająca przede wszystkim z faktu, iż drugiego i kolejnych języków obcych naucza się zwykle w krótszym czasie i mniejszej liczbie godzin. Sytuacja ta wymusza zmianę sposobu planowania progresji zajęć i staje się głównym bodźcem do powstania idei dydaktyki języków tercjalnych.

5.2.6. Nauka języka z wykorzystaniem nowych technologii

Współczesny germanista nie tylko powinien mieć świadomość istniejących możliwości w dziedzinie narzędzi i środków technologii informacyjnej, lecz także potrafić z nich efektywnie korzystać w procesie kształcenia językowego. Niewątpliwymi korzyściami płynącymi z zastosowania pracy z nowymi technologiami w ramach zajęć językowych jest rozwijanie myślenia twórczego uczniów i rozwijania strategii uczenia się, a tym samym wspierania autonomii uczniów. Technologie oddziałują na szereg zmysłów, dając im możliwość emocjonalnego i intelektualnego zaangażowania się poprzez kojarzenie wartości poznawczych i estetycznych. Nauczyciele 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 naturalnych kontekstach komunikacyjnych. 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, także językowego.

5.2.7. Dydaktyka krytyczna

Dydaktyka krytyczna (por. Kumięga 2020) wyrasta z przekonania o konieczności podjęcia refleksji krytycznej nad wszystkimi elementami kształcenia, w tym kształcenia językowego, w odniesieniu do jego kontekstu zewnętrznego obejmującego między innymi: kontekst polityczny, gdy przede wszystkim mowa o instytucjach państwowych kreujących i realizujących politykę edukacyjną, w tym językową; kontekst migracyjny, gdy chodzi o wpływ na zarządzanie tzw. kryzysem migracyjnym oraz szeroko rozumiany kontekst integracyjny (szerzej inkluzyjny), gdy chodzi o logikę i strategię włączania osób uczących się między innymi do systemu edukacji i rynku pracy.

Dydaktyka krytyczna, zanurzona w wyżej wymienione konteksty przygląda się zatem elementom kształcenia i podejmuje próbę ich optymalizacji. W swoich założeniach koncepcyjnych odwołuje się do pedagogiki krytycznej. Szkudlarek (2010: 12-16), bazując przede wszystkim na dorobku pedagogiki amerykańskiej, wyróżnia trzy główne nurty myślenia krytycznego w kontekście edukacyjnym: konserwatywny (domagający się kanonu podstawowych pojęć i lektur odwołujących się do dziedzictwa kulturowego Zachodu), liberalny (wiązany z postulatami wolności, indywidualizmu i twórczości uczących się) i zorientowany na zmianę (nazywany także w innych opracowaniach transformatywnym, por. Klus-Stańska 2018: 187), dotyczący odsłaniania aspektów edukacji, które ową zmianę uniemożliwiają bądź utrudniają. Jest to swego rodzaju zaplecze koncepcyjne stanowiące podstawę do dalszych rozważań osadzonych już w kontekście dydaktycznym. I tak Klus-Stańska (2018) wyróżnia w ramach dydaktyki ogólnej trzy paradygmaty: obiektywistyczne (dydaktyka normatywna, dydaktyka instrukcyjna, neurodydaktyka), interpretatywno-konstruktywistyczne (dydaktyka humanistyczna, konstruktywistyczna i konektywistyczna) oraz transformatywne (dydaktyka krytyczna i libertariańska). Dydaktyka krytyczna osadzana w paradygmacie transformatywnym, tzn. poszukującym zmiany społecznej jest dziedziną nową, reagującą na długi zastój we włączaniu do refleksji nad szkołą bądź szerzej nad edukacją specyficznie rozumianego namysłu krytycznego i stawia sobie za cel rekonstrukcję i krytykę ukrytego oddziaływania szkoły w zakresie wszystkich elementów kształcenia (Klus-Stańska 2018: 202). Do tych elementów zaliczane są szczególnie: narzucane przez władze listy przedmiotów i ich treści, konstruowane w podstawie programowej efekty uczenia się, testy i egzaminy, elementy dydaktyczne takie jak: nacisk na aktywność werbalną, marginalizacja wiedzy technicznej, dobór lektur, koncentracja treści historycznych na zagadnieniach polityki, indywidualistyczno-rywalizacyjna kultura nauczania, wdrażanie w

rozumienie życia wartościowego jako polegającego na zdobywaniu kolejnych formalnych, zbiurokratyzowanych szczebli oświatowych, model lekcji oparty na władzy jednej osoby nad innymi (por. Klus-Stańska 2018: 203). Podsumowując ten wątek można uznać, że materialnymi i niematerialnymi przedmiotami specyficznie pojmowanej refleksji w ramach dydaktyki krytycznej stają się: program nauczania, treści kształcenia, strategie kształcenia i formuły lekcji.

Podobnie jak pedagogika krytyczna, także dydaktyka krytyczna – będąc konsekwentną w postrzeganiu siebie jako dziedziny zanurzonej w paradygmacie transformatywnym – będzie stawiała sobie za cel zmianę, określaną jako: „naprawienie programu nauczania, oraz nasycenie szkolnego uczenia się uczniów treściami i strategiami, które umacniają ich angażowanie się w tworzenie świata wyznaczonego przez krytycznie rozumianą sprawiedliwość” (Klus-Stańska 2018: 207). Dydaktyka krytyczna zahacza tym samym o kwestie etyczne i odwołując się do Kwiecińskiego (2007) postuluje „alfabetyzację krytyczną”. Będzie tym samym w „naprawianiu” programu kształcenia preferowała określone treści (prawa człowieka, edukację polityczną, refleksję krytyczną nad fake news’ami, treści związane ze społecznościami lokalnymi i szkolnymi) oraz określone strategie (zmiana reguł komunikacji, orientacja na komunikację), ukazywanie niejednoznaczności, wzmacnianie idei debaty, czytanie krytyczne, orientacja na potrzeby uczniów i środowisk lokalnych). Wszystkie te elementy redefiniują nauczającego w ramach dydaktyki krytycznej, który to staje się w tym nurcie „transformatywnym intelektualistą”, reagującym na wyzwania współczesności.

6. Warunki umożliwiające realizację koncepcji programu

Zasadniczymi warunkami umożliwiającymi realizację naszego programu są: 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.

6.1. Kwalifikacje nauczających

W myśl zapisów z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*⁷ oraz *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*⁸ pedagog zatrudniony w gimnazjum 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 przedmiotem rozważań Hanny Komorowskiej, w *Metodyce nauczania języków obcych*⁹. 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. Pierwsza grupa cech (umiejętności interakcyjne) składa się na zalecaną postawę nauczającego wobec uczących się – sposób ich traktowania, dbałość o przyjazną atmosferę na zajęciach oraz gotowość wspierania w trudnych sytuacjach. Te cechy stanowią podstawę efektywnego

⁷ Dz. U. z dnia 27 marca 2009 r., Nr 50, poz. 400

⁸ Dz. U. z dnia 11 marca 2019 r., poz. 465.

⁹ Por. Komorowska, H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s. 86–89

procesu uczenia się i nauczania. Umiejętności pedagogiczne to kompetencje pozwalające na optymalną organizację procesu kształcenia. Zadaniem współczesnych nauczających jest przede wszystkim przygotowywanie uczących się do samodzielnej pracy poprzez wdrażanie działań pedagogicznych o charakterze autonomicznym. Kolejnym obszarem kompetencji nauczającego języka obcego są jego umiejętności językowe oraz znajomość kultury obszaru nauczanego języka. Ostatnia grupa cech nauczającego, czyli jego umiejętności dydaktyczne, to znajomość metodyki nauczania danego języka.

Kompetencje nauczających języków obcych są też tematem dociekań Elżbiety Zawadzkiej w publikacji *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*¹⁰. 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.

Szczegółowy zarys modułowej koncepcji kształcenia i funkcji nauczających języków obcych autorstwa Elżbiety Zawadzkiej prezentuje tabela 9.

¹⁰ Zawadzka, E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004

Tabela 9: Modułowa koncepcja kompetencji i funkcji nauczyciela języków obcych według E. Zawadzkiej¹¹.

Kompetencje nauczyciela języków obcych	Szczegółowy zakres umiejętności nauczycieli języków obcych	Funkcje nauczyciela języków obcych
Kompetencje językowe (specjalistyczne)	– znajomość nauczanego języka co najmniej na poziomie C1 wg skali biegłości językowej <i>ESOKJ</i>	Nauczyciel języków obcych jako ekspert
Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne	<ul style="list-style-type: none"> – znajomość psychologii rozwojowej (wiedza o różnych grupach wiekowych, ich potrzebach oraz możliwościach) – kompetencja komunikacyjna (znajomość prawideł komunikacji międzyludzkiej, dyskurs pedagogiczny, dialog) – umiejętność współdziałania (budowanie zaufania, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, przeciwdziałanie przemocy itp.) 	Nauczyciel języków obcych jako ekspert
Kompetencje metodyczne	<ul style="list-style-type: none"> – umiejętność planowania i organizowania procesu nauczania – umiejętność odpowiedniego 	Nauczyciel języków obcych jako ekspert

¹¹ Por. Tamże, s. 109–305 oraz Gębał, P. E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013

	<p>doboru materiału, technik pracy adekwatnych do wieku uczniów i poziomu opanowania przez nich języka obcego</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność korzystania z technologii informatycznych, przydatnych zarówno do wspomagania procesu uczenia się, jak i do wzbogacania własnej pracy – umiejętność prawidłowej ewaluacji procesu nauczania 	
Kompetencje wychowawcze i moralne	<ul style="list-style-type: none"> – wychowanie w duchu wolności i demokracji, tolerancji, odpowiedzialności i przestrzegania norm zgodnych z ogólnohumanistycznymi wartościami 	Nauczyciel języków obcych jako wychowawca
Kompetencje krajo- i kulturoznawcze	<ul style="list-style-type: none"> – znajomość krajów, realiów, norm, zwyczajów danego obszaru językowego – znajomość problemów wielo- i międzykulturowych, funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń – umiejętność kształtowania postaw tolerancji i akceptacji wobec „innych” kulturowo – umiejętność nauczania 	Nauczyciel języków obcych jako pośrednik kulturowy

	międzykulturowego	
Kompetencje organizacyjne	– tworzenie warunków do autonomicznego uczenia się	Nauczyciel języków obcych jako organizator, moderator, ewaluator i doradca
Kompetencje innowacyjno-kreatywne	<ul style="list-style-type: none"> – twórcze korzystanie z informacji – umiejętność analizy problemów i twórczego ich rozwiązywania – myślenie krytyczne – niestandardowość działania 	Nauczyciel języków obcych jako innowator, badacz i refleksyjny praktyk

Każda z wymienionych funkcji zawodowych nauczających języków obcych odzwierciedla współczesne stadium rozwoju, zarówno europejskiej, jak i polskiej myśli dydaktycznej. Nauczający ewaluator posiada m.in. umiejętność pracy z *Europejskim portfolio językowym*. Nauczający innowator, badacz i refleksyjny praktyk z kolei potrafi prowadzić *badania w działaniu*, będące jednym z podstawowych instrumentów zapewniających stały rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych pedagogów.

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*¹². Na opisywane kompetencje badawcze, zdaniem tej autorki, składają się trzy rodzaje umiejętności: diagnostyczna, strategiczna i analityczna. Ich szczegółowy zakres prezentuje tabela 10.

¹² Piegzik, W., Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego, W: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz 2009, s. 517–526

Tabela 10: Umiejętności badawcze nauczyciela 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; 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:

Nauczyciel badacz to także ten, który zdołał przełamać barierę między badaczem a praktykującym nauczycielem; to ten, który zmienił relację między teorią a praktyką.¹³

Rozwijanie umiejętności badawczych współczesnych nauczających staje się istotnym elementem dającym szansę na przeprowadzanie reform w polskiej szkole:

Rozważania wokół kompetencji badawczej nauczyciela nabierają szczególnej wagi w obecnej sytuacji reformy oświaty oraz systemu kształcenia nauczycieli, które wymagają aktualizowania kompetencji zawodowych oraz ciągłego ich poszerzania. Wprowadzanie uczniów do samodzielności wymaga samodzielności samego nauczyciela.¹⁴

¹³ Tamże, s. 525

¹⁴ Tamże

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. Jego otwartość na nowe trendy w dyskursie naukowym i zjawiska społeczne odzwierciedla naturalną potrzebę współtworzenia gospodarki opartej na wiedzy, a także dążenie do wzmacniania społeczeństwa obywatelskiego.

Czynnikiem warunkującym efektywność procesu kształcenia językowego jest bez wątpienia także poczucie spełnienia zawodowego i zadowolenia z warunków pracy nauczających. Szczęśliwy, otwarty na wyzwania dydaktyczne pedagog to osoba wsłuchująca się w potrzeby i oczekiwania uczących się, chętnie służąca im pomocą w trudnych chwilach oraz angażująca się w dodatkową działalność na rzecz rozwoju szkoły jako instytucji edukacyjnej, nie ograniczającej się do realizacji regularnych zajęć, wynikających z wymagań określonych w podstawie programowej. Spełniony nauczający to osobą ciągle pracująca nad swoim rozwojem zawodowym i odległa od symptomów wypalenia zawodowego.

Wypracowane na gruncie współczesnej psychologii koncepcje i modele dobrostanu w środowisku zawodowym odnoszą się do trzech aspektów sytuacji pracy, obejmujących pozytywne subiektywne cechy doświadczenia podmiotu, pozytywne cechy podmiotu oraz pozytywne instytucje i społeczności. Stanowią one bezpośrednie odzwierciedlenie koncepcji dobrostanu psychicznego i społecznego uznawanych za twórców filarów psychologii pozytywnej M. Seligmana i M. Csikszentmihalyia. Zgodnie z ich wizją dobrostan psychiczny obejmuje doświadczanie przez człowieka pozytywnych emocji, niski poziom szkodliwych nastrojów oraz wysoki poziom zadowolenia z życia. W kontekście społecznym na poziom dobrostanu wpływa w dużym stopniu format relacji międzyludzkich. W kontekście edukacyjnym będą to wzajemne relacje między nauczającymi a uczącymi się, które w perspektywie pedagogicznej przekładają się na wspieranie mocnych stron uczących się, ich wiarę w siebie oraz akceptację na podejmowane przez nich niestandardowe działania. Zgodnie z eudajmonistyczną orientacją dobrostanu nadrzędnym czynnikiem warunkującym jego funkcjonowanie i rozwój nie jest hedonistyczne chwilowe czerpanie radości z pozytywnych doznań i doświadczeń, tylko wartościowe życie. Jednym z czynników go warunkujących jest silne poczucie sensu tego, co się robi (Seligman 2005).

6.2. 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, szczególnie w trakcie mówienia w interakcji. Uczący się kontynuujący naukę języka niemieckiego po szkole podstawowej powinien uczyć się w grupie osób o zbliżonym poziomie zaawansowania językowego. Wymaga to przyjęcia przez szkołę odpowiednich rozwiązań w zakresie organizacji zajęć. O przydziale uczącego się do odpowiedniej grupy językowej decydować powinien przeprowadzony na początku roku szkolnego różnicujący test plasujący, którego wyniki pozwolą na stworzenie grup językowych o zbliżonym poziomie zaawansowania. Właściwa ocena nabytych umiejętności językowych na wcześniejszych etapach edukacyjnych stanowi podstawowy warunek realizacji programu.

6.3. Czas realizacji programu

Niniejszy program jest przeznaczony do pracy z uczniami, którzy realizują naukę języka niemieckiego w dwóch wariantach podstawy programowej: III.2.0 i III.2. Można jednak założyć, iż będzie on realizowany w klasach, w których język niemiecki jest nauczany jako drugi język obcy, równolegle do realizowanych zajęć z języka angielskiego. Godzinowy wymiar nauczania obejmuje dwie (w przypadku rozszerzeń - trzy) godziny tygodniowo. Wszyscy uczący się języka niemieckiego, w każdym wariancie, będą uczyć się przez cały okres nauki w czteroletnim liceum ogólnokształcącym lub pięcioletnim technikum.

6.4. 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.

Szczególnie istotny jest także regularny kontakt z rodzimymi użytkownikami języka w postaci udziału i realizacji w projektach i programach współpracy międzynarodowej.

Realizacja powyższych wymagań będzie uwarunkowana w dużym stopniu także od wyposażenia pracowni językowej w odpowiedni sprzęt i pomoce dydaktyczne. Zakładamy, iż na wyposażeniu pracowni językowej znajdują się takie środki wizualne, jak: odtwarzacz DVD, odtwarzacz CD, komplet słowników dwu- i jednojęzycznych (także w wersji elektronicznej); plansze leksykalne i gramatyczne. Uczący się i nauczający powinni mieć zapewnioną możliwość pracy z rzutnikiem multimedialnym oraz z tablicą interaktywną. 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 i iPhone'y.

7. Cele nauczania

Przyświecające naszej propozycji programowej założenia kształcenia językowego sformułowane zostaną w postaci celów ogólnych i celów szczegółowych.

7.1. Cele ogólne

Wskazane w podstawie programowej nadrzędne cele kształcenia obejmują trzynaście zasadniczych elementów. Sześć z nich w szczególny sposób koreluje z wyznacznikami niniejszego programu. Ich powiązanie, uwzględniające glottodydaktyczną perspektywę edukacji szkolnej prezentuje tabela 11.

Tabela 11: Cele kształcenia ogólnego w perspektywie glottodydaktycznej

	Cele kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum¹⁵	Wyznaczniki programu (perspektywa kształcenia językowego)
1.	Traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), budowanie świadomości podobieństw i różnic między językami
2.	Doskonalenie umiejętności myślowo- językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami itp.	Budowanie świadomości podobieństw i różnic między językami, dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), nauczanie międzykulturowe z edukacją dla demokracji, mediacja językowa i kulturowa
3.	Rozwijanie osobistych zainteresowań ucznia i integrowanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), nauczanie międzykulturowe z edukacją dla demokracji, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, wspieranie autonomii uczenia się
4.	Zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie	wspieranie autonomii uczenia się, nauczanie międzykulturowe z edukacją dla demokracji, mediacja językowa i kulturowa, dydaktyka

¹⁵ Por.: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 marca 2018 r., poz. 467

	dociekającej	krytyczna
5.	Łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrażeniowo-twórczymi	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), wspieranie autonomii uczenia się, budowanie świadomości podobieństw i różnic między językami
6.	Rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej	Nauczanie międzykulturowe z edukacją dla demokracji, mediacja językowa i kulturowa, wspieranie autonomii uczenia się, dydaktyka krytyczna
7.	Rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie	Nauczanie międzykulturowe z edukacją dla demokracji, mediacja językowa i kulturowa, wspieranie autonomii uczenia się, dydaktyka krytyczna
8.	Rozwijanie u uczniów szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości	Nauczanie międzykulturowe z edukacją dla demokracji, dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), wspieranie autonomii uczenia się, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, dydaktyka krytyczna

Najważniejsze umiejętności nabywane przez uczących się w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum przypisano siedmiu kategoriom, które zostały zaprezentowane w tabeli 12, także w powiązaniu z wyznacznikami programu.

Tabela 12: Umiejętności zdobywane przez uczącego się liceum ogólnokształcącego i technikum w perspektywie kształcenia językowego

	Umiejętności zdobywane przez ucznia na poziomie liceum ogólnokształcącego i technikum ¹⁶	Wyznaczniki programu (perspektywa kształcenia językowego)
1.	Myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującą interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów możliwe jest rozwijanie następujących typów myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe. Synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia.	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), budowanie świadomości podobieństw i różnic między językami
2.	Czytanie – umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi; kluczowa umiejętność lingwistyczna i psychologiczna prowadząca do rozwoju osobowego,	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), nauczanie międzykulturowe z edukacją dla demokracji,

¹⁶ Tamże.

	aktywnego uczestnictwa we wspólnocie, przekazywania doświadczeń między pokoleniami	dydaktyka krytyczna
3.	Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz podstaw porozumiewania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), mediacja językowa i kulturowa, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych
4.	Kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie	Wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), mediacja językowa i kulturowa
5.	Umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni	Wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych
6.	Umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł	Dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie), dydaktyka krytyczna
7.	Nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania	Uczenie się przez działanie, wspieranie autonomii uczenia się
8.	Umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych	Wspieranie autonomii uczenia się, dydaktyka konstruktywistyczna (uczenie się przez działanie),

		nauczanie międzykulturowe z edukacją dla demokracji
--	--	--

Ogólne cele kształcenia dopełnia zbiór zaprezentowanych poniżej celów szczegółowych.

7.2. 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 13.

Tabela 13: Osiągnięcia w zakresie wiedzy i działań językowych¹⁷

WARIANT III.2.0

	Zakres kompetencji językowej	Szczegółowy opis
1.	Znajomość środków językowych	Uczeń posługuje się 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 proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
3.	Tworzenie wypowiedzi	Uczeń samodzielnie tworzy 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 prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
5.	Przetwarzanie wypowiedzi	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

¹⁷ Tamże.

WARIANT III.2

	Zakres kompetencji językowej	Szczegółowy opis
1.	Znajomość środków językowych	Uczeń posługuje się 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 proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.
3.	Tworzenie wypowiedzi	Uczeń samodzielnie tworzy 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 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 14.

Tabela 14: Wymagania szczegółowe dla liceum ogólnokształcącego i technikum¹⁸

WARIANT III.2.0

	Zasadniczy zakres wymagań	Uszczegółowiony zakres wymagań
1.	<p>Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:</p>	<p>1) człowiek (np. dane personalne, okresy- życia, wygląd, 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, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne)</p> <p>4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu)</p> <p>5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości)</p> <p>6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne)</p> <p>7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, promocje, korzystanie z usług)</p> <p>8) podróżowanie i turystyka (np. środki</p>

¹⁸ Tamże, s. 76–79

		<p>transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie)</p> <p>9) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media)</p> <p>10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu)</p> <p>11) zdrowie (np. samopoczucie, choroby; i ich objawy, wizyta u lekarza i leczenie)</p> <p>12) nauka i technika (np. korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych)</p> <p>13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, elementy krajobrazu)</p>
2.	<p>Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) 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. formę, 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 proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, pocztówki, napisy,</p>	<p>1) określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu</p> <p>2) określa intencje nadawcy/autora tekstu</p>

	<p>broszury ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie):</p>	<p>3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację)</p> <p>4) znajduje w tekście określone informacje</p> <p>5) układa informacje w określonym porządku</p> <p>6) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu</p>
4.	<p>Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne, w miarę płynne wypowiedzi ustne:</p>	<p>1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska</p> <p>2) opowiada o czynnościach, wydarzeniach i doświadczeniach z przeszłości i teraźniejszości</p> <p>3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości</p> <p>4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość</p> <p>5) opisuje upodobania</p> <p>6) wyraża i uzasadnia swoje opinie</p> <p>7) wyraża uczucia i emocje</p> <p>8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji</p>
5.	<p>Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, wpis na blogu):</p>	<p>1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska</p> <p>2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości</p> <p>3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości</p> <p>4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość</p>

		<p>5) opisuje upodobania</p> <p>6) wyraża i uzasadnia swoje opinie</p> <p>7) wyraża uczucia i emocje</p> <p>8) 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 i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, wyraża wątpliwość</p> <p>5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób</p> <p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady</p>

		<p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia</p> <p>11) nakazuje, zakazuje</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby</p> <p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek)</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe</p>
7.	<p>Uczeń reaguje w formie krótkiego, prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach:</p>	<p>1) przedstawia siebie i inne osoby</p> <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 i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, wyraża wątpliwość</p> <p>5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób</p> <p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady</p>

		<p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia</p> <p>11) nakazuje, zakazuje</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby</p> <p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek)</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe</p>
8.	<p>Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie:</p>	<p>1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, 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> <p>3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim</p>
9.	<p>Uczeń posiada:</p> <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</p>	

	kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową	
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 z różnych źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np.- z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), 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, zastępowanie	

	innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych)	
14 .	Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami)	

WARIANT III.2

	Zasadniczy zakres wymagań	Uszczegółowiony zakres wymagań
1.	<p>Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:</p>	<p>1) człowiek (np. dane personalne, okresy- życia, wygląd, 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, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne)</p> <p>4) praca (np. popularne zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu)</p> <p>5) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, konflikty i problemy)</p> <p>6) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, lokale gastronomiczne)</p> <p>7) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, wymiana i zwrot towaru, promocje, korzystanie z usług)</p> <p>8) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel baza noclegowa, wycieczki,</p>

		<p>zwiedzanie)</p> <p>9) kultura (np. twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media)</p> <p>10) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu)</p> <p>11) zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby; i ich objawy, wizyta u lekarza i leczenie)</p> <p>12) nauka i technika (np. wynalazki, korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych)</p> <p>13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, elementy krajobrazu, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego)</p> <p>14) życie społeczne (np. wydarzenia i zjawiska społeczne)</p>
2.	<p>Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) 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. formę, czas, miejsce, uczestników)</p> <p>5) znajduje w wypowiedzi określone informacje</p> <p>6) układa informacje w określonym porządku</p>

		7) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi
3.	Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe , pocztówki, napisy, broszury ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie):	1) określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu 2) określa intencje nadawcy/autora tekstu 3) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację) 4) znajduje w tekście określone informacje 5) układa informacje w określonym porządku 6) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu
4.	Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne, w miarę płynne wypowiedzi ustne:	1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska 2) opowiada o czynnościach, wydarzeniach i doświadczeniach z przeszłości i teraźniejszości 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości 4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość 5) opisuje upodobania 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób 7) wyraża uczucia i emocje 8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji
5.	Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi	1) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska

	<p>pisemne (np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartkę pocztową, e-mail, historyjkę, wpis na blogu):</p>	<p>2) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości</p> <p>3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości</p> <p>4) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość</p> <p>5) opisuje upodobania</p> <p>6) wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób</p> <p>7) wyraża uczucia i emocje</p> <p>8) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji</p>
6.	<p>Uczeń reaguje ustnie w typowych, sytuacjach:</p>	<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 i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, wyraża wątpliwość</p> <p>5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób</p> <p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na</p>

		<p>życzenia i gratulacje</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady</p> <p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia</p> <p>11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby</p> <p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, zdziwienie, nadzieję, obawę)</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe</p>
7.	<p>Uczeń reaguje w formie krótkiego, prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, krótki list prywatny, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach:</p>	<p>1) przedstawia siebie i inne osoby</p> <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 i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, wyraża wątpliwość</p> <p>5) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób</p>

		<p>6) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje</p> <p>7) zaprasza i odpowiada na zaproszenie</p> <p>8) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi proste negocjacje w sytuacjach życia codziennego</p> <p>9) prosi o radę i udziela rady</p> <p>10) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia</p> <p>11) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje</p> <p>12) wyraża prośbę oraz zgodę na spełnienie prośby lub odmowę spełnienia prośby</p> <p>13) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, zdziwienie, nadzieję, obawę)</p> <p>14) stosuje zwroty i formy grzecznościowe</p>
8.	Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie:	<p>1) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, 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> <p>3) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim</p>
9.	Uczeń posiada:	
	1) podstawową wiedzę o	

	<p>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.	<p>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)</p>	
11.	<p>Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych)</p>	
12.	<p>Uczeń korzysta ze z różnych źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych</p>	

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, zastępowanie innym wyrazem, opis, 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.

7.3. Cele wychowawcze w nauce języka obcego

Pośród celów wychowawczych przypisywanych zajęciom z języka obcego nowożytnego warto wymienić następujące: przygotowanie do kształcenia ustawicznego, 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).

Nauka języka obcego jest współcześnie traktowana jako jedna z tzw. kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie (konceptcja *lifelong learning*). Jednym z zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie uczących się do efektywnego zarządzania swoją

karierą zawodową, w której ważną rolę odgrywać będzie znajomość języków obcych i stała gotowość do podnoszenia jej poziomu.

Uczący się języka obcego kształtują swoją osobowość 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 krajów 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 zadań w mniejszych i większych grupach, wykorzystanie elementów pracy projektowej na zajęciach oraz przeprowadzanie dyskusji problemowych na tematy społecznie istotne.

Szerokie wykorzystanie otwartych form nauczania, wraz z ich ewaluacją, sprzyjać będzie ponadto rozwijaniu postaw autonomicznych uczniów, które w nowoczesnej dydaktyce językowej traktowane są jako jedno z kluczowych. Przejmowaniu odpowiedzialności za osiągnięcie wspólnego celu towarzyszyć będzie proces otwierania się na odmienne poglądy i różnorodne metody osiągania zakładanych celów dydaktycznych.

8. 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 7. 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 działania.

8.1. Ogólny zakres tematyki

Przewidywany do realizacji zakres tematyczny w ciągu całego cztero-/pięcioletniego cyklu nauczania języka niemieckiego obejmuje zagadnienia ujęte w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej, z uwzględnieniem konkretnych wariantów nauczania. Progresja

materiału nauczania ma charakter spiralny. Poszczególne zagadnienia tematyczne powracają na dalszych etapach nauki, obudowane bardziej złożonymi strukturami komunikacyjnymi, leksykalnymi i gramatycznymi.

8.2. Szczegółowy zakres tematyki oraz funkcje językowe i intencje komunikacyjne

W trakcie nauki języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym poszczególne funkcje komunikacyjne powinny być wprowadzane w odniesieniu do wzrastających umiejętności językowych uczących się. Zaprezentowane poniżej w tabeli 15. 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 15: 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 powtórzenie, mówienie wolniej lub głośniej, prośba o przeliterowanie wyrazu (imienia, nazwiska, nazwy miejscowości)
	wygląd, 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 wydarzeń z życia szkoły – 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"> – nawiązywanie kontaktu z rozmówcą – 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 – potwierdzenie i zaprzeczenie znajomości 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 – określanie czasu i miejsca – 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 – wyrażanie zainteresowania i dezaprobaty – wskazywanie preferowanej formy płatności
	korzystanie z usług	<ul style="list-style-type: none"> – identyfikacja i lokalizacja przedmiotu – nawiązywanie kontaktów i prowadzenie rozmów w typowych sytuacjach związanych z codziennym korzystaniem z usług (poczta, kawiarnia internetowa, fryzjer etc.)

Podróżowanie i turystyka	środki transportu i korzystanie z nich	uzyskiwanie i udzielanie informacji (kasa biletowa, informacja kolejowa, autobusowa, lotnicza)
	orientacja w terenie	<ul style="list-style-type: none"> – zadawanie pytań i udzielanie informacji – opis i lokalizacja miejsc oraz kierunków
	Hotel baza noclegowa	uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat bazy noclegowej i możliwości noclegu w danym miejscu
	Wycieczki	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie miejsc, które warto zwiedzić – uzyskiwanie i udzielanie informacji na ten temat – relacjonowanie wydarzeń związanych ze zwiedzaniem miast
Kultura	tradycje i zwyczaje	<ul style="list-style-type: none"> – 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 (kasy biletowe, informacja telefoniczna o repertuarze, koncertach etc.)
Sport	dyscypliny sportu, uprawianie sportu	<ul style="list-style-type: none"> – 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, dodawanie otuchy
	choroby, i ich objawy, wizyta u lekarza i leczenie	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie czynności i zjawisk dotyczących zdrowia i choroby – umawianie się na wizytę u lekarza – opisywanie dolegliwości w trakcie wizyty u lekarza – uzyskiwanie informacji na temat sposobu leczenia
Nauka i technika	Wynalazki	<ul style="list-style-type: none"> – opisywanie wynalazków – uzyskiwanie informacji na temat wynalazków
	korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych	uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat funkcjonowania wybranych urządzeń technicznych oraz mediów i nośników informacyjno-komunikacyjnych
Świat przyrody	pogoda, pory roku	<ul style="list-style-type: none"> – uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat pogody – opisywanie zjawisk pogodowych – wyrażanie przypuszczenia – opisywanie pór roku
	rośliny i zwierzęta	<ul style="list-style-type: none"> – nazywanie roślin i zwierząt – uzyskiwanie i udzielanie informacji na temat pielęgnowania roślin i opieki nad zwierzętami
	Krajobraz	opisywanie krajobrazu oraz poszczególnych jego elementów: podstawowe elementy krajobrazu wiejskiego i miejskiego

Przedstawiony powyżej układ treści powinien być realizowany w sposób spiralny, tzn. przez powtarzanie, treści powinny być utrwalane i pogłębiane. Dzięki temu w trakcie dwuletniego kursu językowego uczący się ma możliwość efektywnego opanowania poszczególnych funkcji komunikacyjnych.

8.3. 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 autora programu prezentacja zagadnień gramatycznych odbywa 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 zbieżny jest z zagadnieniami przypisanymi poszczególnym poziomom biegłości językowej *ESOKJ* i *CEFR-CV*, których osiągnięcie, w myśl podstawy programowej stanowi cel dydaktyczny zajęć w ramach konkretnych wariantów nauczania (III.2.0, III.2).

8.4. 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 ojczystego uczących się. Do elementów, na które należy zwrócić uwagę uczniów, należą na przykład: 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.

9. Metodyczne aspekty realizacji programu

Zorientowana konstruktywistycznie współczesna dydaktyka działaniowa nie stawia sobie za najważniejszy cel przyswojenie konkretnego materiału językowego, lecz 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.16).

Tabela 16: Działania językowe i strategie komunikacyjne według I. Janowskiej¹⁹

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		

¹⁹ Tamże, s. 106 Janowska, I., *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, rozprawki 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 itp.). 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 opis przedstawiono w dalszej części programu.

9.1. 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 pisanie,
- 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.

Przykłady aktywności lekcyjnych odzwierciedlających poszczególne techniki nauczania zaprezentowano w rozdziale 12.

9.1.1. 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).

Intencje słuchania lub czytania wiążą się bardzo szczegółowo z rodzajami tekstów, na przykład: kiedy uczący się czyta relację z wycieczki swojego kolegi, to interesują go najważniejsze wydarzenia (rozumienie globalne). Gdy słucha reklam podczas wizyty w supermarkecie, jego uwaga jest skupiona tylko na konkretnych informacjach, np. cenach reklamowanych produktów (rozumienie selektywne). W przypadku instrukcji obsługi, np. jakiegoś urządzenia elektronicznego, ważne jest dokładne zrozumienie całego tekstu (rozumienie szczegółowe).

9.1.1.1. 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 zadanie pytanie,
- ustalanie prawidłowej kolejności zdarzeń,
- wypełnianie tabeli,
- uzupełnianie luk w tekście paralelnym,
- 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),
- opowiadanie treści tekstu z perspektywy innego bohatera,
- przygotowanie możliwego dokończenia usłyszanego tekstu.

Przykłady aktywności lekcyjnych rozwijających słuchanie ze zrozumieniem

((do wstawienia skan z zadaniem 3, strona 31))

((do wstawienia skan z zadaniem 2, strona 62))

9.1.1.2. 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 itp. 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,
- przedstawianie treści z perspektywy innego bohatera,
- odgrywanie ról bohaterów przeczytanego tekstu.

Przykłady aktywności lekcyjnych rozwijających czytanie ze zrozumieniem

((do wstawienia skan zadania 2, strona 48))

((do wstawienia skan zadania 3, strona 48))

9.1.2. Działania produktywne (w zakresie mówienia i pisania)

Nadrzędnym celem zajęć z języka obcego jest przygotowanie uczących się do podejmowania komunikacji w danym języku. Rozwijanie umiejętności w zakresie mówienia i pisania 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.

9.1.2.1. 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.

Przykłady aktywności lekcyjnych rozwijających mówienie

((do wstawienia skan z zadaniem 1, strona 58))

((do wstawienia skan z zadaniem 7, strona 99))

9.1.2.2. 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. Tworząc teksty uczą się rozróżniania między nieformalnym i formalnym stylem wypowiedzania.

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: listu (formalnego i prywatnego), opisu, opowiadania, sprawozdania,
- redagowanie zakończenia tekstu lub jego początku.

Przykłady aktywności lekcyjnych rozwijających pisanie

((do wstawienia skan z zadaniem 4, strona 80))

((do wstawienia skan z zadaniem 7, strona 118, wraz z Profitipp))

9.1.3. Działania interakcyjne (w formie ustnej i pisemnej)

Działania interakcyjne w myśl ESOKJ definiowane są jako posługiwanie się językiem w roli rozmawiającego z jednym lub kilkoma rozmówcami oraz jako słuchacza tworzącego wspólnie rozmowę. Partnerzy interakcji uczestniczą w procesie negocjowania znaczeń (ESOKJ 2003: 73). Podczas interakcji stosowane są stale strategie zarówno receptywne, jak i produktywne. Działania interakcyjne mogą się odnosić do działań zarówno ustnych, jak i pisemnych.

Do przykładowych ustnych działań interakcyjnych należą: transakcja, nieformalna rozmowa i dyskusja, wywiad, debata, negocjacje oraz wspólne planowanie czegoś. Na interakcję pisemną składają się: wymiana notatek, prowadzenie korespondencji tradycyjnej i elektronicznej, negocjowanie tekstów umów, wypełnianie formularzy, tworzenie przepisów kulinarnych etc.

Przykłady aktywności lekcyjnych rozwijających interakcję ustną i pisemną

((do wstawienia skan z zadaniem 4, strona 95))

9.1.4. Działania mediacyjne (w formie ustnej i pisemnej)

Stanowiąca zasadniczy element działań mediacyjnych mediacja językowa obejmuje przetwarzanie informacji w języku docelowym oraz przekazywanie informacji w języku innym niż nauczany język obcy. W trakcie procesu mediacji uczący się występuje jako

pośrednik między rozmówcami (ESOKJ 2003: 83). Nabiera on zwykle także charakteru kulturowego i społecznego. Działania mediacyjne w kontekście lekcyjnym obejmują zwykle: umiejętność tłumaczenia z języka obcego oraz na język obcy, streszczanie najważniejszych treści oraz parafrazowanie lub interpretację tekstu. Podstawa programowa w kontekście rozwijania umiejętności mediacyjnych wymienia także przekazywanie informacji zawartych w materiałach wizualnych i audiowizualnych.

Aby podejmowane w ramach zajęć językowych działania mediacyjne można było uznać za właściwe, powinny one oferować uczącym się możliwość rozwijania i stosowania wielu strategii komunikacyjnych. Do tych najważniejszych należą:

- odróżnianie informacji istotnych od mniej istotnych;
- dokonywanie podsumowań z uwzględnieniem kontekstu i rozmówców;
- streszczanie przekazu treściowego tekstu źródłowego z uwzględnieniem jego specyfiki kulturowej;
- uwzględnienie dotychczas nabytej wiedzy językowej i wiedzy o świecie;
- upraszczanie struktur językowych;
- stosowanie technik parafrazowania niezrozumiałego dla odbiorcy komunikacji słownictwa (wykorzystywanie internacjonalizmów, synonimów, parafraz, przykładów ilustrujących kontekst);
- uwzględnianie zgodności tekstu źródłowego i docelowego (por. Gębał, Miodunka 2020: 320-321).

Przykłady aktywności lekcyjnych rozwijających interakcję ustną i pisemną

((do wstawienia skan z zadaniem 4, strona 74))

((do wstawienia skan z zadaniem 3, strona 95))

9.2. Nauczanie gramatyki

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 li 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 uświadomią 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),

- przekształcanie zdań,
- uzupełnianie zdań,
- budowanie zdań z rozsypanki wyrazowej.

Przykłady aktywności lekcyjnych rozwijających kompetencje gramatyczne

((do wstawienia skan z zadaniem 5, strona 42))

((do wstawienia skan z zadaniem 6, strona 93, wraz z Profitipp))

9.3. Nauczanie leksyki

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. Ważnym zasadą dydaktyczną w nauczaniu leksyki jest konieczność powiązania jej z kontekstem komunikacyjnym, a nie nauczanie leksyki jako zbioru niepowiązanych ze sobą elementów. Jest to warunkiem efektywnego nauczania języka obcego.

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),
- podawanie synonimów lub antonimów,
- układanie zdań lub dialogów z nowo poznanymi słowami,
- układanie tekstów piosenek zawierających rymy,
- rozwiązywanie krzyżówek, rebusów.

Przykłady aktywności lekcyjnych rozwijających kompetencje leksykalne))

((do wstawienia skan z zadaniem 1, strona 61))

((do wstawienia skan z zadaniem 1, strona 84))

9.4. Nauczanie wymowy i intonacji

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,
- śpiewanie piosenek.

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 akustyczne *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*.

Przykłady aktywności lekcyjnych rozwijających kompetencje fonologiczne

((do wstawienia skanu z zadaniem 7, strona 23))

((do wstawienia skanu z zadaniem 2, strona 67))

9.5. Rozwijanie umiejętności efektywnego uczenia się (trening w zakresie strategii uczenia się)

Uczeniu się języków obcych towarzyszy stosowanie konkretnych technik i strategii uczenia się. „Strategia uczenia się” w kontekście procesu uczenia się jest postrzegana jako działanie lub sekwencja działań prowadzących do osiągnięcia pewnego celu.

W kontekście uczenia się języka obcego na uwagę zasługuje przedstawienie strategii pośrednich i bezpośrednich Rebekki Oxford w publikacji *Language Learning Strategies*²⁰. Stosowanie ich pomaga uczącemu się w osiągnięciu celu, jakim jest efektywne opanowanie języka, jednak to on musi zdecydować, która strategia najlepiej odpowiada jego stylowi uczenia się. Dlatego też technik i strategii nie można uczącemu się narzucać, lecz tylko pomagać je odkrywać. Zapoznavanie uczących się z nowymi technikami i strategiami powinno przebiegać stopniowo oraz w trakcie całego procesu nauczania języka. Rolą nauczających jest bowiem stworzenie uczącym się jak najlepszych warunków do ich odkrywania, doświadczania i oceny przydatności.

Do najbardziej znanych strategii i technik uczenia się zalicza się:

- umiejętne korzystanie ze słownika,
- sporządzanie map semantycznych,
- sporządzanie notatek,

²⁰ Oxford, R., *Language Learning Strategies*, New York, 1990

- podkreślanie kluczowych informacji bądź nowych słów i zwrotów w tekście,
- stosowanie obrazów i wizualizacji,
- stosowanie fiszek i prowadzenia kartoteki słówek,
- grupowanie słów i zwrotów,
- łączenie nowych słów z ich synonimami lub antonimami,
- używanie nowych słów i zwrotów w zdaniach,
- przedstawianie wyrazów i zwrotów za pomocą dramy,
- mnemotechniki etc.

Przykłady aktywności lekcyjnych wspierających rozwijanie strategii uczenia się języka

((do wstawienia skan z zadaniem 1, strona 53))

((do wstawienia skan z zadaniem 6a i b, strona 60))

9.6. Koncepcja DaFnE. Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim

Istotnym elementem koncepcji *DaFnE* (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*) jest rozwijanie kompetencji strategicznych w zakresie efektywnego uczenia się języków obcych. Doświadczenia nabyte w trakcie uczenia się języka angielskiego mogą zostać z powodzeniem wykorzystane w nauce języka niemieckiego. Transfer poszczególnych technik uczenia się może następować także w przeciwnym kierunku.

Opisane działania dydaktyczne znajdują proste przełożenie na kształt konkretnych ćwiczeń i zadań realizowanych w trakcie zajęć.

Koncepcja *DaFnE* wymaga otwartości na język angielski i jego wykorzystanie podczas procesu nauczania i uczenia się, tym bardziej, że uczniowie dysponują już wymaganą znajomością języka angielskiego. Ważne jest, by to właśnie uczniowie posiadali tę wiedzę, natomiast nauczający nie musi wykazywać się bardzo dobrą znajomością tego języka.

Przykłady aktywności lekcyjnych wykorzystujących podobieństwa międzyjęzykowe

9.7. Elementy nauczania międzykulturowego

Oprócz materiałów dydaktycznych obejmujących treści kulturopoznawcze, związane zwykle z tzw. kulturą wysoką, warto pokazać różnorodne aspekty codziennego życia mieszkańców krajów niemieckojęzycznych w kontraście do życia w Polsce.

Dla potrzeb organizacji zajęć zorientowanych na aspekty międzykulturowe przygotowano różne modele ich realizacji. Ciekawą propozycję stanowi typologia aktywności wspierających międzykulturowość autorstwa niemieckich badaczy: Saskii Bachmann, Sebastiana Gerholda i Gerda Wesslinga (1996). Zgodnie z ich koncepcją rozwijanie kompetencji międzykulturowej w ramach zajęć językowych wymaga treningu w czterech obszarach kształcenia. Są nimi:

1. Trening postrzegania, który jest sterowany przez nasze wcześniejsze doświadczenia, specyficzne dla danego kręgu kulturowego wartości, jak również zakorzenione stereotypy. Oczywiście niemożliwe jest natychmiastowe zburzenie stereotypów. Celem zajęć jest uświadomienie sobie sposobu ich funkcjonowania i oddziaływania oraz tego, że one w nas istnieją.

2. Nabycie strategii właściwej interpretacji znaczenia słów i sytuacji. Uczący się winni zostać uwrażliwieni na możliwość istnienia innych znaczeń niż te znane z własnego języka i kultury.

3. Zdolność porównywania kultur, ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwość porównywania ich z różnych perspektyw. Uczący się winni osiąść zdolność wczuwania się w sytuację innych (empatia).

4. Zdolność komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na komunikację niewerbalną (mimikę, gestykulację, język ciała) (por. Gębał 2019).

Przykłady aktywności lekcyjnych wykorzystujących założenia nauczania międzykulturowego

((do wstawienia skan z zadaniem 1, strona 8))

((do wstawienia skan z zadaniem 2, strona 101))

9.8. Elementy edukacji dla demokracji

Edukacja dla demokracji wspiera takie postawy u młodzieży, jak: otwartość, zaangażowanie i odpowiedzialność za swoje działania. Współpraca i współdecydowanie rozwijane są w trakcie prac projektowych oraz w ramach pracy i współpracy w grupach.

Przykłady aktywności lekcyjnych wykorzystujących założenia edukacji dla demokracji

((do wstawienia skan z zadaniem 4a,b i c, strona 49))

((do wstawienia skan z zadaniami 5 i 6, strona 65))

10. Ocenianie osiągnięć uczących się

Ocena osiągnięć uczących się jest nieodłącznym elementem procesu uczenia się i nauczania. Weryfikacja osiągnięć edukacyjnych polega na rozpoznawaniu przez nauczających poziomu i postępów w opanowaniu przez uczącego się wiedzy i umiejętności w stosunku do stawianych wymagań edukacyjnych.

Ocenianie osiągnięć uczących się wymaga od nauczającego solidnej organizacji pracy oraz konsekwencji. Działania diagnozujące stan wiedzy i umiejętności językowych uczących się oraz stopień osiągnięcia założonych celów powinny być zawsze starannie przemyślane, zaplanowane oraz zintegrowane z całym procesem rozwoju językowego uczących się. Kryteria oceniania powinny być sformułowane w sposób czytelny dla wszystkich uczestników procesu nauczania, zarówno dla nauczających, jak i uczących się.

Kontrolowanie i ocena uczących się wymagają szeregu cech osobowości od nauczających, głównie takich jak: takt, kultura, odwaga moralna, wysokie poczucie sprawiedliwości, obiektywizm oraz odpowiedzialność za losy życiowe wychowanków. Wpływają one na zaufanie między uczącymi się a nauczającymi oraz łagodzą psychologiczne następstwa ewentualnej negatywnej oceny.

Niniejszy program zakłada regularną kontrolę osiągnięć uczących się w zakresie wszystkich obszarów kształcenia językowego. Obejmuje zatem zarówno wszystkie działania językowe, jak i znajomość gramatyki oraz leksyki, poprawną wymowę oraz pisownię, a także elementy pozajęzykowe jak np. efektywne korzystanie z różnych źródeł informacji, umiejętność pracy w zespole itp. Wykorzystywane w ewaluacji formaty zadań powinny przypominać te, realizowane w ramach regularnych zajęć (zob. rozdział 9.). Należy pamiętać, iż w przypadku uczących się ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, winny one być dopasowane do realnych możliwości ich realizacji przez nie.

Integralnym elementem nowoczesnego kształcenia językowego jest zachęcanie uczących się do ciągłej refleksji nad skutecznością uczenia się. Umiejętność dokonywania konstruktywnej samooceny wpływa u uczących się na poziom poczucia własnej suwerenności oraz pozytywnie wspiera budowanie własnej tożsamości językowej.

Z praktycznego punktu widzenia nauczający powinni zadbać o dostarczanie uczącym się odpowiednich materiałów, umożliwiających im sprawną samoocenę. Za dobry przykład posłużyć tutaj mogą ankiety ewaluacyjne oraz arkusze samooceny. Ich propozycje znajdują się także w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego.

Przykłady aktywności lekcyjnych wykorzystujących założenia autoewaluacji

((do wstawienia skan z Selbstbeurteilung/samoocena, strona 23))

((do wstawienia skan z Selbstbeurteilung/samoocena, strona 104))


11. Przykłady realizacji wybranych założeń programu

Sprawczość (w nurcie pozytywnej edukacji językowej)

4 Hallo! Wie geht es dir? Wähle drei Mitschüler. Begrüße sie und frage, wie es ihnen geht. Cześć! Jak się masz? Wybierz trzech kolegów / trzy koleżanki, przywitaj się z nimi i zapytaj, jak się czują.

Begrüßung

formell




informell

Hallo! Hey!

formell

Wie geht es Ihnen?



informell

Wie geht's?

Wie geht es dir? Danke, bestens und dir?	Alles klar bei dir? Alles bestens, danke. / Bestens. / Auch alles bestens, danke.	Alles klar? Ja. Nein.
---	--	-----------------------------

Uczenie się konstruktywistyczne na przykładzie mówienia

- 5** Wähle eine der Personen. Sprich in ihrem Namen. Deine Mitschüler / Deine Mitschülerinnen raten, wer du bist. Wybierz jedną z osób i mów w jej imieniu. Twoi koledzy / Twoje koleżanki zgadują, kim jesteś.



Uczenie się przez działanie z elementami mówienia, czytania ze zrozumieniem i pisania z wykorzystaniem metody projektowej

KAPITEL 3

Willkommen in Aachen

Lektion 3 

Werbetexte über die Schule

1 Ordne die Überschriften den Illustrationen zu.
Dopasuj podpisy do ilustracji.

1 Das Dreiländereck zwischen Deutschland, Belgien und den Niederlanden

2 Ein Klassenraum

3 Das Zentrum von Aachen



GYMNASIUM
RATHAUS AACHEN
MARKT
AACHENER DOM
Kloppergasse
Königsplatz
Münsterplatz
Messeweggraben
Büchel

sidemultimedia 47

2 Ordne die Titel den Texten zu. Dopasuj tytuły do tekstów.

Zahlen

Europaschule

Sprachen

1 : Das Kaiser-Karls-Gymnasium liegt am Dreiländereck
 2 zwischen Deutschland, Belgien und den Niederlanden. Seit 2017 ist das Kaiser-
 3 Karls-Gymnasium „Europaschule in Nordrhein-Westfalen“. Schon seit vielen Jahren
 4 hat die Schule einen Schwerpunkt bei Fremdsprachen. Wir pflegen europäische
 5 Kontakte durch Klassenfahrten und Schüleraustausch. Aktuelle europäische
 6 Fragen gehören auch zum Schulalltag wie die Begegnung mit anderen
 7 Schülerinnen und Schülern in Europa. Die Europa-AG plant und organisiert den
 8 Europa-Projekttag zu europäischen Themen für die 5. und 6. Klasse. Alle Schülerinnen und Schüler
 9 können ihr Betriebspraktikum im europäischen Ausland absolvieren.

10 : Das Kaiser-Karls-Gymnasium (KKG) ist das älteste Aachener Gymnasium. Es ist
 11 über 400 Jahre alt (Gründung als Jungenschule im Jahr 1601). Heute ist das KKG eine moderne Schule
 12 für Jungen und Mädchen. Es befindet sich im Zentrum von Aachen, in der Nähe zum Markt, Rathaus
 13 und Dom. Wir haben über 80 Lehrerinnen, Lehrer und Mitarbeiterinnen und arbeiten mit den Eltern
 14 und den 800 Schülerinnen und Schülern zusammen. Das Gymnasium ist eine Schule mit Mensa und
 15 einem Förder- und Betreuungsangebot (Hausaufgaben) bis 16 Uhr.

16 : Am Kaiser-Karls-Gymnasium lernen alle Schülerinnen und Schüler als erste
 17 Fremdsprache Englisch. Es gibt schon ab der 5. Klasse auch eine bilinguale Klasse auf Englisch. Als
 18 zweite Fremdsprache kann man Französisch oder Spanisch lernen und wir bieten sogar Hebräisch an.
 19 In AGs kann man freiwillig Niederländisch, Italienisch, Altgriechisch und Chinesisch lernen.

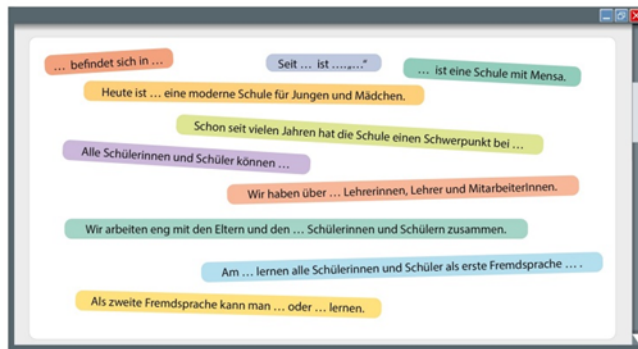
AG - Arbeitsgemeinschaft to rodzaj nieobowiązkowych zajęć w niemieckich szkołach. Jest to najczęściej teatr, chór, zespół muzyczny, drużyna sportowa. Prowadzącymi te zajęcia mogą być również uczniowie.

3 Finde die Informationen im Text (Aufgabe 2). In welchen Textzeilen stehen sie? Notiere die Zeilennummer im Heft. Zanonotuj w zeszytach, w których wierszach tekstów z zadania 2. znajdują się informacje zamieszczone w tabeli. Numery wierszy znajdziesz na prawo od tekstów.

Information informacja	Zeilennummer numer wiersza
a. Das Kaiser-Karls-Gymnasium liegt in Aachen.	/
b. Aachen liegt am Dreiländereck zwischen Deutschland, Belgien und den Niederlanden.	/
c. Die Schule hat einen Schwerpunkt bei Fremdsprachen.	/
d. Alle Schülerinnen und Schüler können ein Praktikum im Ausland absolvieren.	/
e. Die Schule hat eine Mensa.	/
f. Die erste Fremdsprache ist Englisch.	/
g. Die Schule hat eine bilinguale Klasse.	/
h. Die zweite Fremdsprache kann Hebräisch sein.	/

4. Arbeitet in Gruppen. Ihr bereitet einen Entwurf einer Internetseite für eure Schule in Deutsch vor. Pracujecie w grupach. Przygotujecie w języku niemieckim projekt strony internetowej Waszej szkoły.

A. Schreibt mindestens 7 Sätze über eure Schule. Ihr könnt die unten angegebenen Ausdrücke verwenden. Napiszcie przynajmniej siedem zdań o Waszej szkole. Możecie użyć zwrotów podanych poniżej.



B. Verwendet Fotos und bereitet Überschriften vor. Użyjcie zdjęć i przygotujcie podpisy.

C. Präsentiert euren Entwurf im Plenum. Zaprezentujcie Wasz projekt w klasie.



- 2 Höre den Text. Ordne die Informationen. Mach die Aufgabe im Heft. Wysłuchaj nagrania i uporządkuj informacje w kolejności, w jakiej się one pojawiają. Zadanie wykonaj w zeszytach.



聴く

a. Der Flur führt zu der Turnhalle.

b. Im Untergeschoss ist ein Fahrradkeller.

c. Im Erdgeschoss befinden sich das Sekretariat und das Lehrerzimmer.

d. Im ersten Stock befindet sich die Schülerbibliothek.

e. Im zweiten Stock befinden sich die Chemieräume.

f. In jedem Klassenzimmer gibt es eine Uhr.

g. Neben dem Hauptgebäude steht die Aula Carolina.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

- 3 Lies den Text und ergänze fehlende Wörter. Höre dann die Audiodatei und lies im Text mit. Przeczytaj tekst i uzupełnij brakujące wyrazy. Następnie słuchaj nagrania, czytając tekst jednocześnie z lektorem.



聴く

• befindet • sind • steht • sehen • hängen
• stehen • führt

Herzlich willkommen im Kaiser-Karls-Gymnasium. Hier ist das Erdgeschoss. Im Erdgeschoss
sich das Sekretariat, die Verwaltung, das Lehrerzimmer und die Klassenräume. Der
Flur („C-Trakt“) zu der Turnhalle. Im Untergeschoss ist ein Fahrradkeller. Im ersten
Stock noch mehr Klassenräume, die Schülerbibliothek und die Biologieräume. Im
zweiten Stock befinden sich neben Klassenräumen die Physik- und Chemieräume. Neben dem
Hauptgebäude die Aula Carolina. Gehen wir in einen Klassenraum; Hier wir
die Tafel und das Whiteboard. Die Kreide und die Stifte sind im Lehrerpult. Dort die
Tische und die Stühle für die Schüler. An der Wand Poster. In jedem Klassenzimmer
gibt es eine Uhr, einen Computer und mehrere Fenster.



PROFITIPP

Rodzejnik nieokreślony występuje przed rzeczownikiem, który został wymieniony w wypowiedzi po raz pierwszy.

In jedem Klassenzimmer gibt es eine Uhr, einen Computer und mehrere Fenster.

Rodzejnik nieokreślony odmienia się przez przypadki, ale występuje tylko w liczbie pojedynczej.

- 4 Lies die Sätze vor. Wähle dabei den richtigen Artikel. Czytaj głośno zdania, wybierając właściwy rodzajnik.


- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Das ist ein/das Haus. | 5. Eine/Die Uhr von Marie liegt hier. |
| 2. Ein/Das Haus ist neu und schön. | 6. Ich brauche einen/den Computer. |
| 3. Ich kaufe ein/das Haus. | 7. Hast du einen/den Computer von Paul? |
| 4. Wer hat eine/die Uhr? | |

- 5 Arbeitet in Paaren. Jeder Partner schaut nur auf seine Karte. Erfragt fehlende Informationen. Dobierzcie się w pary. Każdy patrzy tylko na swoją kartę. Wypytujcie się o brakujące informacje.

Beispiel:

Wer ist das? Wo ist sie? Was macht er? Wie alt ist sie?

Partnerkarte A	Wer?	Wo?	Was?	Wie alt?
	Tante Katrin	?	Gitarre spielen	?
	?	in Berlin	?	42
	Opa Heinrich	?	Fußball spielen	?
	?	am Meer	?	71

?	ein Buch lesen	?	Oma Leni	
70	?	im Stadion	?	
?	tanzen	?	Onkel Vedat	
40	?	im Urlaub in Antalya	?	
Wie alt?	Was?	Wo?	Wer?	Partnerkarte B

zaangażowanie

Żywe figury dydaktyczne a konstruktywistyczne uczenie

się



Literatura przedmiotu

- Bachmann S., Gerhold S., Wessling G., 1996, *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel – neu*, „Zielsprache Deutsch” 27, s. 77–91.
- Bauer, J., *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hoffmann und Campe Verlag GmbH, Hamburg 2006
- Chłopek, Z., *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 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*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963
- Erlenwein, S., Hufeisen, B. i inni, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, München 2009
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003
- Europejskie portfolio językowe: dla uczniów od 10 do 15 lat*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004
- Gębał, P. E., *Dydaktyka kultury w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Universitas, 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*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2018
- Gębał, P.E., *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

- Gębal, P.E., Miodunka, W.T., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- 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, 2004, s. 487–495
- Janowska, I., Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych, W: *Języki Obce w Szkole* 3, Warszawa 2017, s. 80–86
- Janowska, I., Ptak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2021.
- Klus-Stańska, D. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018
- Komorowska, H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002
- Kumięga Ł. Discourse, Critique and Subject in Vocational Language Education in Germany: An Outline of the Concept of Critical Foreign Language Didactics.” W: *Przegląd Socjologii Jakościowej* 2020/16(4):126-145. (www.przegladsocjologiijakosciowej.org). DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.16.4.07>
- Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, ABC & Wolters Kluwer business, Warszawa 2012
- Miodunka, W. T. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – perspektywy*, Universitas, Kraków 2004.
- Pfeiffer, A., *Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben fuer den Fremdsprachenunterricht*, W: Reimann, D., Rössler, A. (red.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*, Narr Verlag, Tuebingen 2013, s. 44-64.
- Piegiż, W., Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego, W: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (red.) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz 2009, s. 517–526
- Reich, K., Erfinder, Entdecker und Enttarnen von Wirklichkeit. *Pädagogik* 62, 2010, s. 42–47

- Smuk, M. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*, Werset, Lublin 2016
- Sujecka-Zajac, J., *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Werset, Lublin 2016
- Szkudlarek, T. *Wyzwanie pedagogiki krytycznej* W: B. Śliwerski and T. Szkudlarek (red.) *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, 9 – 48
- Szymankiewicz, K., *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój*, Werset, Lublin 2017.
- Torenc, M., *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2007
- Wilczyńska, W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa 1999
- Zawadzka, E., *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, W: Kielar, Z., Krzeszowski, T. P., Lukszyn, J., Namowicz, T. (red.) *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa 2000, s. 451
- Zawadzka, E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004