Edukacja Dziecka
nr 10 (2026)
s. 177–191

ISSN 2543-6406
LICENCJA: CC BY-NC

Natalia Anna Klimczak
ORCID: 0009-0001-6391-9482
Akademia im. Jakuba z Paradyża

Porównanie podejść dydaktycznych w polskich i ukraińskich podręcznikach do nauki języka niemieckiego w kontekście rozwijania kompetencji komunikacyjnej

Comparison of teaching approaches in Polish and Ukrainian textbooks for learning German in the context of developing communication competence

Streszczenie
Kwestia rozwijania kompetencji komunikacyjnej na pierwszym etapie edukacyjnym stanowi jedno z kluczowych zagadnień współczesnej glottodydaktyki. Szczególną rolę przypisuje się zdolności uczniów do funkcjonalnego posługiwania się językiem obcym w zróżnicowanych sytuacjach społecznych i edukacyjnych. Istotne znaczenie zyskują koncepcje dydaktyczne akcentujące działaniowy charakter nauki języka, zwłaszcza na wczesnoszkolnym etapie kształcenia. Celem artykułu jest analiza kontrastywna wybranych polskich i ukraińskich podręczników do nauki języka niemieckiego przeznaczonych dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej, z uwzględnieniem zakresu rozwijanych sprawności językowych oraz stopnia realizacji założeń podejścia komunikacyjnego.

Słowa kluczowe: dydaktyka języków obcych, podejście komunikacyjne, kompetencja komunikacyjna, sprawności językowe

Abstract
The issue of developing communicative competence in the first stage of education is one of the key issues in contemporary language teaching. Particular importance is attached to students'ability to use a foreign language functionally in various social and educational situations. Teaching concepts the emphasize the activity-based nature of language learning, especially in early school education, are gaining importance. The aim of this article is to provide a contrastive analysis of selected Polish and Ukrainian textbooks for teaching German to students in grades 1-3 of primary school, taking into account and the degree to which the communicative approach is implemented.

Keywords: foreign language teaching, communicative approach, communicative competence, language skills

Wstęp

Podstawę niniejszego artykułu stanowi praca licencjacka pod tytułem *Didaktische Grundlagen polnischer und ukrainischer Deutschlehrbücher in den Klassen 1–3*, napisana pod opieką prof. AJP dr hab. Igora Panasiuka i obroniona w 2023 roku. Artykuł opiera się na badaniu przeprowadzonym w jej ramach oraz podejmuje problematykę nauczania języka niemieckiego na pierwszym etapie edukacyjnym, w kontekście rozwijania kompetencji komunikacyjnej uczniów. Opracowanie wpisuje się w nurt badań nad dydaktyką języków obcych na pierwszym etapie edukacyjnym, z uwzględnieniem specyfiki zadań w podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako podstawowego narzędzia kształcenia językowego dzieci. W części teoretycznej omówiono pojęcie kompetencji komunikacyjnej w ujęciu glottodydaktycznym z uwzględnieniem jej znaczenia w edukacji wczesnoszkolnej. Przedstawiono rolę sprawności językowych jako jej komponentów oraz scharakteryzowano założenia podejścia komunikacyjnego stanowiące punkt odniesienia dla organizacji procesu nauczania języka obcego na tym etapie kształcenia. Część empiryczna artykułu poświęcona jest analizie kontrastywnej wybranych polskich i ukraińskich podręczników do nauki języka niemieckiego dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej. Celem badania jest porównanie liczby oraz rozkładu ćwiczeń rozwijających poszczególne sprawności językowe w tematycznie paralelnych rozdziałach podręczników oraz określenie, w jakim zakresie proponowane zadania odpowiadają założeniom podejścia komunikacyjnego. Analiza ta stanowi podstawę do dalszej interpretacji wyników i sformułowania wniosków o charakterze dydaktycznym.

1. Teoretyczne podstawy rozwijania kompetencji komunikacyjnej w kontekście edukacji wczesnoszkolnej

1.1. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej stanowi jedno z fundamentalnych zagadnień współczesnej glottodydaktyki. Od wielu lat pozostaje w centrum refleksji teoretycznej nad nauczaniem oraz uczeniem się języków obcych[1]. Termin ten

[1] I. Janowska, *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyk*a, „LingVaria" 2015, vol. 10, nr 2 (20), s. 41.

pojawił się w odpowiedzi na ograniczenia strukturalistycznego i generatywnego ujmowania języka, w którym kompetencja była rozumiana jako abstrakcyjna, wrodzona zdolność do tworzenia poprawnych gramatycznie wypowiedzi, oderwana od realnych warunków ich użycia[2]. Koncepcja kompetencji językowej Noama Chomsky'ego, oparta na dychotomii kompetencja–performancja, koncentrowała się przede wszystkim na wiedzy o systemie językowym i poprawności formalnej wypowiedzi, pomijając społeczny, pragmatyczny i sytuacyjny wymiar komunikacji[3]. Krytyka tego podejścia doprowadziła do sformułowania pojęcia kompetencji komunikacyjnej, które uwzględnia użycie języka w konkretnych kontekstach społecznych i sytuacyjnych[4]. W ujęciu glottodydaktycznym kompetencja komunikacyjna rozumiana jest jako zdolność do skutecznego porozumiewania się w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych, z uwzględnieniem celu wypowiedzi, ról uczestników interakcji oraz norm społecznych i kulturowych[5]. Współczesna glottodydaktyka, inspirowana Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego, ujmuje kompetencję komunikacyjną w perspektywie działaniowej, traktując komunikację jako formę działania społecznego[6]. Użytkownik języka postrzegany jest zatem nie jedynie jako nadawca i odbiorca komunikatów, lecz jako podmiot realizujący zadania językowe w określonych kontekstach sytuacyjnych i środowiskowych[7]. Takie rozumienie kompetencji komunikacyjnej ma szczególne znaczenie w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej, obejmującej pierwszy etap edukacyjny. Na tym etapie rozwoju dziecka komunikacja językowa pełni funkcję nie tylko poznawczą, lecz także społeczną i wychowawczą[8]. Dzieci uczą się języka przede wszystkim poprzez działanie, interakcję oraz kontakt z prostymi, osadzonymi w ich doświadczeniu sytuacjami

[2] Ibidem, s. 41-42.

[3] I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019, s. 51–52.

[4] I. Janowska, *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, op. cit., s. 43–44.

[5] Ibidem, s. 44–45.

[6] I. Janowska, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, ,,Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" 2020, vol. 27, s. 505.

[7] Ibidem, s. 505–506.

[8] S. Rapacka-Wojtala, *Umiejętność pracy nauczyciela języków obcych z tekstem i na tekście podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnej uczestników procesu dydaktycznego*, „Linguodudactica" 2016, vol. 20, s. 287.

komunikacyjnymi[9]. Kompetencja komunikacyjna kształtuje się stopniowo, w ścisłym powiązaniu z rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym ucznia, a jej rozwijanie wymaga odpowiednio zaprojektowanych zadań oraz materiałów dydaktycznych[10]. Z perspektywy dydaktycznej kompetencja komunikacyjna rozwijana jest przede wszystkim poprzez pracę z różnorodnymi tekstami oraz wypowiedziami ustnymi i pisemnymi, które stanowią podstawę kształcenia sprawności receptywnych i produktywnych[11]. Tekst – rozumiany szeroko jako nośnik komunikatu językowego – pełni funkcję bazy dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej, a efektywność tego procesu zależy od stopnia dostosowania materiału do wieku, możliwości poznawczych oraz potrzeb uczniów[12]. W edukacji wczesnoszkolnej szczególnego znaczenia nabiera zatem dobór krótkich, prostych i osadzonych w bliskiej dziecku rzeczywistości tekstów oraz zadań, które inicjują naturalną potrzebę komunikacji[13]. Istotną rolę w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na pierwszym etapie edukacyjnym odgrywa również nauczyciel, który poprzez odpowiednie planowanie działań dydaktycznych, dobór metod i technik pracy oraz sposób organizacji interakcji w klasie stwarza warunki sprzyjające komunikacji. Efektywność kształcenia kompetencji komunikacyjnej zależy zatem nie tylko od treści podręczników, lecz także od tego, w jaki sposób zadania i ćwiczenia w nich zawarte angażują uczniów w działania językowe oraz umożliwiają integrację różnych sprawności językowych. W tym kontekście analiza podręczników dla klas 1–3 szkoły podstawowej pod kątem rozwijania kompetencji komunikacyjnej pozwala ocenić, w jakim stopniu oferowane materiały odpowiadają potrzebom rozwojowym dzieci oraz założeniom współczesnej glottodydaktyki.

1.2. Sprawności językowe jako komponenty kompetencji komunikacyjnej

W glottodydaktyce kompetencja komunikacyjna ujmowana jest jako zdolność do podejmowania działań językowych w określonych kontekstach społecznych.

[9] Ibidem, s. 290.
[10] I. Janowska, *Wypowiedź ustna w…*, op. cit., s. 288–289.
[11] S. Rapacka-Wojtala, *Umiejętność pracy nauczyciela…*, op. cit., s. 288–289.
[12] Ibidem, s. 289.
[13] C. Badstübner-Kizik, M. Bielicka, *Wyrażenia i zwroty w nauczaniu języka niemieckiego*, Poznań 2023, s. 11–12.

W podejściu ukierunkowanym na działanie realizuje się ona poprzez konkretne działania językowe użytkownika, które w metodologii komunikacyjnej określane są mianem sprawności językowych[14]. Sprawności te stanowią zatem funkcjonalny wymiar kompetencji komunikacyjnej, umożliwiający jej praktyczną realizację w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Zgodnie z ujęciem zaproponowanym w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego działania językowe obejmują sprawności receptywne (rozumienie tekstu słuchanego i czytanego), produktywne (mówienie i pisanie), a także działania interakcyjne i mediacyjne[15]. Ich rozwój pozostaje ściśle powiązany z realizacją zadań komunikacyjnych i nie ma charakteru autonomicznego – sprawności językowe wzajemnie się uzupełniają i współtworzą kompetencję komunikacyjną ucznia. Na pierwszym etapie edukacyjnym (klasy I–III szkoły podstawowej) rozwijanie sprawności językowych podporządkowane jest naturalnemu procesowi przyswajania języka oraz możliwościom rozwojowym dzieci. Zgodnie z założeniami programu nauczania języka obcego nowożytnego, nadrzędnym celem kształcenia językowego na tym etapie jest rozwijanie komunikacji ustnej, rozumianej przede wszystkim jako rozumienie wypowiedzi słuchanych oraz reagowanie na usłyszane komunikaty[16]. Prymat sprawności receptywnych, w szczególności rozumienia ze słuchu, wynika z ich funkcji bazowej wobec dalszego rozwoju produkcji językowej. Program nauczania wskazuje również na naturalną kolejność wprowadzania sprawności językowych, polegającą na stopniowym przechodzeniu od rozumienia tekstu słuchanego, przez budowanie wypowiedzi ustnej, do rozumienia tekstu czytanego oraz tworzenia wypowiedzi pisemnej. Taki układ odpowiada zarówno założeniom metody bezpośredniej, jak i metod naturalnych, zgodnie z którymi na początkowym etapie nauki języka obcego dominować powinien język mówiony, szczególnie w sytuacji, gdy uczniowie nie posiadają jeszcze w pełni rozwiniętych umiejętności pisania w języku ojczystym[17]. Zakres rozwijanych sprawności językowych na pierwszym etapie edukacyjnym ma charakter elementarny i stopniowy. Uczeń kończący

[14] I. Janowska, *Wypowiedź ustna w…*, op. cit., s. 60–61.
[15] I. Janowska, *Kompetencja komunikacyjna a…*, op. cit., s.48–49.
[16] S. Rapacka, K. Wójcik, *Program nauczania języka obcego w klasach I-III i IV-VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 2023, s. 15–16.
[17] Ibidem, s. 18–19.

klasy I–III powinien rozumieć proste polecenia i wypowiedzi nauczyciela, odtwarzać krótkie zwroty, nazywać obiekty oraz formułować bardzo krótkie wypowiedzi ustne, a w zakresie komunikacji pisemnej – czytać i przepisywać pojedyncze wyrazy oraz krótkie zdania[18]. Taki poziom sprawności językowych odpowiada założeniom wczesnoszkolnej edukacji językowej, w której priorytetem jest funkcjonalna komunikacja, a nie formalna poprawność wypowiedzi. Z perspektywy dydaktycznej rozwijanie sprawności językowych na tym etapie odbywa się przede wszystkim poprzez pracę z prostymi, odpowiednio dobranymi tekstami, które stanowią punkt wyjścia do działań komunikacyjnych. Tekst pełni funkcję integrującą różne sprawności językowe i umożliwia uczniom stopniowe przechodzenie od działań receptywnych do produktywnych[19]. Analiza sprawności językowych jako komponentów kompetencji komunikacyjnej pozwala ocenić, w jakim stopniu zadania zawarte w podręcznikach dla klas I–III sprzyjają realizacji celów edukacji językowej.

1.3. Podejście komunikacyjne w glottodydaktyce

W glottodydaktyce podejście komunikacyjne ujmowane jest jako koncepcja dydaktyczna ukierunkowana na organizację procesu nauczania w sposób sprzyjający użyciu języka w działaniach komunikacyjnych. Język obcy funkcjonuje w tym ujęciu przede wszystkim jako narzędzie porozumiewania się, a kluczową rolę odgrywa zastosowanie zadań dydaktycznych wywołujących rzeczywistą potrzebę interakcji językowej. Ćwiczenia opierają się na dialogach, symulacjach, grach językowych oraz pracy w parach i grupach. Poprawność formalna oraz znajomość struktur językowych nie są w tym ujęciu celem samym w sobie, lecz podporządkowane realizacji zadań komunikacyjnych i skuteczności przekazu[20]. Nowy materiał językowy wprowadzany jest w sposób kontekstowy, często z wykorzystaniem środków wizualnych, co wspiera rozumienie znaczeń i ogranicza konieczność odwoływania się do języka ojczystego[21]. Istotną rolę w realizacji podejścia komunikacyjnego odgrywa nauczyciel, który planuje

[18] Ibidem, s. 16.
[19] S. Rapacka-Wojtala, *Umiejętność pracy nauczyciela…*, op. cit., s. 287–288.
[20] H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 34.
[21] T. Konderak, *Koncepcje, podejścia i metody nauczania języka obcego dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2017, vol. 12, nr 3 (45), s. 194.

i organizuje proces dydaktyczny w taki sposób, aby tworzone sytuacje edukacyjne możliwie wiernie odzwierciedlały naturalne sytuacje komunikacyjne występujące w życiu codziennym[22]. Dobór form pracy, technik dydaktycznych oraz sposób organizacji interakcji w klasie sprzyjają aktywizacji uczniów i stwarzają warunki do spontanicznego użycia języka obcego. Szczególne znaczenie podejście komunikacyjne zyskuje na pierwszym etapie edukacyjnym, gdzie – zgodnie z aktualnymi założeniami programowymi – rekomenduje się symulowanie autentycznych sytuacji językowych w celu kształcenia umiejętności pozyskiwania i przekazywania informacji[23]. Na tym etapie edukacyjnym atrakcyjność oraz osadzenie zadań w doświadczeniu dziecka sprzyjają budowaniu pozytywnych emocji i motywacji do nauki języka obcego, co w istotny sposób wspiera osiąganie celów edukacyjnych[24]. Podejście komunikacyjne tworzy zatem ramy dydaktyczne sprzyjające efektywnemu rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów, zwłaszcza w warunkach edukacji wczesnoszkolnej, w której nauka języka obcego powinna opierać się na działaniu, doświadczeniu oraz bezpośrednim zaangażowaniu ucznia w proces komunikacji.

2. Założenia metodologiczne badań

2.1. Cel badań

Przedmiotem artykułu jest przedstawienie analizy kontrastywnej treści wybranych polskich i ukraińskich podręczników do nauki języka niemieckiego na I. etapie edukacyjnym, w kontekście rozwijania kompetencji komunikacyjnej u uczniów. Analiza koncentruje się na strukturze oraz liczbie ćwiczeń ukierunkowanych na kształtowanie sprawności rozumienia ze słuchu, czytania, mówienie i pisania. Jej celem jest identyfikacja podobieństw i różnic w podejściach dydaktycznych oraz ocena stopnia zrównoważenia rozwijania poszczególnych komponentów kompetencji komunikacyjnej w obu badanych systemach edukacyjnych.

[22] W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s.76.
[23] S. Rapacka, K. Wójcik, *Program nauczania języka…,* op. cit., s, 32.
[24] M. Białek, *Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych*, „Lingwistyka stosowana" 2015, vol. 14, nr 3, s. 20.

2.2. Materiał badawczy

Materiał badawczy wykorzystany do przedstawionej w artykule analizy stanowią wybrane polskie i ukraińskie podręczniki do nauki języka niemieckiego, przeznaczone dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej. W przypadku polskiego systemu edukacji analizie poddano serię podręczników *ABCDeutsch neu* autorstwa: M. Kazubowskiej, E. Krawczyk i L. Zastąpiło, wydaną przez Wydawnictwo Naukowe PWN. Wybrane podręczniki zostały wprowadzone do użytku szkolnego po reformie systemu edukacji w 2017 roku, dzięki czemu odzwierciedlają aktualne założenia programowe oraz współczesne podejście do nauczania języków obcych. Materiał badawczy po stronie ukraińskiej stanowią najnowsze podręczniki do nauki języka niemieckiego, zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy autorstwa: S. Sotnykovej i G. Gogolyevej, wydane przez wydawnictwo Ranok w Charkowie, co gwarantuje ich zgodność z aktualnymi standardami kształcenia językowego na Ukrainie.

2.3. Metoda badawcza

Zastosowaną metodą badawczą była analiza kontrastywna zadań dydaktycznych pod kątem rozwijanych sprawności językowych, obejmujących rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie oraz pisanie. Porównane zostały ze sobą zadania zawarte w tematycznie paralelnych rozdziałach polskich i ukraińskich podręczników, przeznaczonych dla odpowiadających sobie klas pierwszego poziomu edukacyjnego. Analiza polegała na systematycznym porównaniu liczby oraz rodzaju zadań przypisanych do poszczególnych sprawności językowych. Każde zadanie zostało zaklasyfikowane zgodnie z dominującą sprawnością, którą rozwijało w największym stopniu, a następnie poddane kwantyfikacji.

3. Analiza porównawcza zadań w podręcznikach dla klas 1–3

Poniżej przedstawiono zestawienie wyników ilościowych uzyskanych w toku przeprowadzonej analizy. Tabele przedstawiają rozkład liczbowy ćwiczeń rozwijających poszczególne sprawności językowe w analizowanych podręcznikach.

3.1. Klasa 1

Tabela 1. Zestawienie liczbowe ćwiczeń z wybranych rozdziałów w klasie 1

Podręcznik Nazwa rozdziału Sprawność	Polski Meine Familie (Moja rodzina)	Ukraiński Meine Familie (Moja rodzina)	Polski Ich mag Kuchen (Lubię ciasto)	Ukraiński Das haben wir gern (Chętnie mamy to)	Polski In der Freizeit (W czasie wolnym)	Ukraiński Die Freizeit (Czas wolny)
Słuchanie	2	16	3	13	3	8
Mówienie	3	5	3	7	3	12
Czytanie	2	5	3	0	4	4
Pisanie	1	7	1	0	1	4

Źródło: opracowanie własne.

W Tabeli 1. porównywano wybrane rozdziały z podręcznika *ABCDeutsch neu 1* oraz *Німецька мова 1*. W obrębie pierwszego bloku tematycznego zestawiono rozdział *Meine Familie* (pol.) z analogicznym rozdziałem *Meine Familie* (ukr.). Analiza liczbowa wskazuje, że w materiale ukraińskim wyraźnie przeważają ćwiczenia ukierunkowane na rozumienie ze słuchu oraz mówienie, podczas gdy w podręczniku polskim liczba zadań w tych obszarach jest znacznie mniejsza. Podobna tendencja widoczna jest w drugim obszarze tematycznym, w którym porównano rozdział *Ich mag Kuchen* (pol.) z rozdziałem *Das haben wir gern* (ukr.). Również tutaj materiał ukraiński charakteryzuje się większą intensywnością ćwiczeń związanych z komunikacją ustną, natomiast zadania rozwijające czytanie i pisanie w podręczniku polskim pojawiają się sporadycznie. W trzecim zestawieniu tematycznym, obejmującym rozdziały *In der Freizeit* (pol.) oraz *Die Freizeit* (ukr.) różnice między materiałami stają się jeszcze bardziej widoczne. Podręcznik ukraiński zawiera większą liczbę ćwiczeń rozwijających mówienie, przy jednoczesnym utrzymaniu wysokiej liczby zadań słuchowych. Całość danych wskazuje, że na poziomie klasy pierwszej materiały ukraińskie konsekwentnie preferują działania związane z komunikacją ustną, podczas gdy podręczniki polskie realizują rozwijanie sprawności językowych w bardziej zawężonym zakresie.

3.2. Klasa 2

Tabela 2. Zestawienie liczbowe ćwiczeń z wybranych rozdziałów w klasie 2

Podręcznik Nazwa rozdziału Sprawność	Polski In der Schule (W szkole)	Ukraiński Die Schule (Szkoła)	Polski Auf dem Sportplatz (Na boisku); Meine Haustiere (Moje zwierzęta domowe)	Ukraiński Hobbys und Freizeit (Zainteresowania i czas wolny
Słuchanie	3	10	6	7
Mówienie	3	14	5	16
Czytanie	1	11	5	5
Pisanie	0	7	1	3

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. ukazuje analizę odpowiadających sobie działów z podręcznika *ABCDeutsch 2* i *Німецька мова 2*. W pierwszym zestawieniu tematycznym analizie poddano rozdział *In der Schule* (pol.) oraz odpowiadający mu rozdział *Die Schule* (ukr.). Wyniki wskazują na wyraźnie większą liczbę ćwiczeń we wszystkich kategoriach sprawności językowych w materiale ukraińskim, przy czym różnice są szczególnie widoczne w zakresie mówienia i czytania. W podręczniku polskim sprawność pisania w tym obszarze nie została uwzględniona. Drugie zestawienie dotyczy porównania dwóch rozdziałów *Auf dem Sportplatz* oraz *Meine Haustiere* (pol.) z jednym rozdziałem *Hobbys und Freizeit* (ukr.). Pomimo faktu, że po stronie polskiej analizie poddano dwie jednostki tematyczne, liczba ćwiczeń rozwijających rozumienie ze słuchu i mówienie w materiale ukraińskim pozostaje porównywalna lub wyższa. Zestawione dane pozwalają stwierdzić, że na etapie klasy drugiej podręczniki ukraińskie w dalszym ciągu konsekwentnie wzmacniają rozwijanie komunikacji ustnej, natomiast materiały polskie oferują mniej intensywny i równomierny rozkład ćwiczeń, szczególnie w odniesieniu do sprawności produktywnych.

3.3. Klasa 3

Tabela 3. Zestawienie liczbowe ćwiczeń z wybranych rozdziałów w klasie 3

Podręcznik Nazwa rozdziału Sprawność	Polski Mein Puppenhaus (Mój domek dla lalek)	Ukraiński Hier leben wir (Tutaj żyjemy)	Polski Die Jahreszeiten (Pory roku); Die vier Jahreszeiten (Cztery pory rok)	Ukraiński Natur und Umwelt (Natura i środowisko)
Słuchanie	4	2	3	4
Mówienie	1	9	3	11
Czytanie	3	7	2	8
Pisanie	1	4	4	8

Źródło: opracowanie własne.

W pierwszym obszarze tematycznym tabeli nr 3 porównano rozdział *Mein Puppenhaus* (pol.) z rozdziałem *Hier leben wir* (ukr.). Dane wskazują, że materiał ukraiński zawiera większą liczbę ćwiczeń rozwijających mówienie i czytanie, podczas gdy w podręczniku polskim relatywnie większą rolę odgrywają zadania słuchowe. Ćwiczenia pisemne w obu podręcznikach występują w ograniczonym zakresie. Drugie zestawienie tematyczne obejmuje porównanie rozdziałów *Die Jahreszeiten*, *Die vier Jahreszeiten* (pol.) oraz *Natur und Umwelt* (ukr,). W tym przypadku różnice pomiędzy materiałami są szczególnie wyraźne, ponieważ podręcznik ukraiński oferuje znacznie większą liczbę ćwiczeń rozwijających wszystkie sprawności językowe, w tym także pisanie. Analiza wyników dla klasy trzeciej wskazuje, że w podręcznikach ukraińskich obserwuje się stopniowe przesunięcie akcentu w stronę intensywniejszego rozwijania sprawności produktywnych, przy jednoczesnym zachowaniu istotnej roli rozumienia ze słuchu. Podręczniki polskie natomiast utrzymują bardziej umiarkowany model pracy nad sprawnościami językowymi, co wskazuje na istnienie odmiennych strategii dydaktycznych w obu systemach edukacyjnych.

4. Dyskusja wyników badań

4.1. Interpretacja wyników analizy kontrastywnej

Przeprowadzona analiza kontrastywna obejmowała porównanie liczby oraz rozkładu ćwiczeń rozwijających poszczególne sprawności językowe w wybranych polskich i ukraińskich podręcznikach do nauki języka niemieckiego na pierwszym etapie edukacyjnym. Celem interpretacji wyników jest identyfikacja dominujących tendencji w strukturze materiału dydaktycznego oraz wskazanie różnic w sposobie organizacji działań językowych na kolejnych poziomach edukacyjnych.

Na poziomie klasy pierwszej wyniki analizy wskazują na wyraźną przewagę liczebną ćwiczeń rozwijających rozumienie ze słuchu oraz mówienie w podręcznikach ukraińskich. Tendencja ta występuje konsekwentnie we wszystkich analizowanych blokach tematycznych i świadczy o silnym ukierunkowaniu materiału na rozwijanie sprawności związanych z komunikacją ustną. Podręczniki polskie charakteryzują się natomiast mniejszą liczbą ćwiczeń we wszystkich kategoriach sprawności językowych, przy czym zadania rozwijające czytanie i pisanie mają charakter marginalny. W klasie drugiej obserwuje się utrzymanie tej samej tendencji. Podręczniki ukraińskie nadal wykazują większą intensywność ćwiczeń, zwłaszcza w zakresie rozumienia ze słuchu oraz mówienia. Istotne jest przy tym, że nawet w sytuacji, gdy po stronie polskiej analizie poddano dwie jednostki tematyczne, liczba ćwiczeń ukierunkowanych na sprawności ustne w materiale ukraińskim pozostaje porównywalna lub wyższa. W materiałach polskich widoczny jest natomiast nierównomierny rozkład ćwiczeń, szczególnie w odniesieniu do sprawności produktywnych, w tym pisania. Analiza materiałów dla klasy trzeciej ujawnia dalsze zróżnicowanie rozkładu sprawności językowych. W podręcznikach ukraińskich zauważalne jest stopniowe zwiększanie udziału ćwiczeń rozwijających sprawności produktywne, przy jednoczesnym zachowaniu istotnej roli rozumienia ze słuchu. Wzrasta liczba zadań ukierunkowanych na mówienie, czytanie oraz pisanie, co wskazuje na bardziej zrównoważony model kształcenia kompetencji komunikacyjnej na tym etapie edukacyjnym. Podręczniki polskie utrzymują natomiast umiarkowany i mniej dynamiczny rozwój sprawności językowych, z wyraźnie mniejszą liczbą ćwiczeń w porównaniu z materiałami ukraińskimi. Uzyskane wyniki empiryczne potwierdzają

istnienie wyraźnych różnic w sposobie organizacji materiału dydaktycznego w analizowanych podręcznikach, zarówno pod względem intensywności pracy nad poszczególnymi sprawnościami językowymi, jak i dynamiki ich rozwoju na kolejnych etapach edukacyjnych.

4.2. Wnioski w kontekście realizacji podejścia komunikacyjnego

Wyniki analizy kontrastywnej stanowią podstawę do oceny stopnia realizacji założeń podejścia komunikacyjnego w badanych podręcznikach do nauki języka niemieckiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Wnioski te pozwalają odnieść strukturę i organizację zadań dydaktycznych do szerszych koncepcji glottodydaktycznych oraz sposobu rozumienia roli języka obcego w procesie nauczania. W tym ujęciu podręczniki ukraińskie reprezentują spójną i konsekwentnie realizowaną orientację komunikacyjną. Język obcy traktowany jest w nich przede wszystkim jako narzędzie działania i porozumiewania się, a proces dydaktyczny podporządkowany jest tworzeniu warunków sprzyjających aktywnemu użyciu języka w interakcji. Taki model pracy dydaktycznej odpowiada założeniom podejścia komunikacyjnego oraz perspektywy działaniowej, w których rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dokonuje się poprzez wykonywanie zadań językowych osadzonych w kontekście społecznym. Podręczniki polskie odzwierciedlają natomiast bardziej umiarkowane i selektywne podejście do realizacji założeń komunikacyjnych. Choć obecne są w nich elementy sprzyjające rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, ich zakres oraz systematyczność pozostają ograniczone. W konsekwencji pełna realizacja celów komunikacyjnych w większym stopniu zależy od działań nauczyciela, który musi aktywnie modyfikować i uzupełniać materiał podręcznikowy. Z dydaktycznego punktu widzenia uzyskane wyniki wskazują na istnienie odmiennych strategii nauczania języka obcego w obu systemach edukacyjnych. W jednym przypadku podejście komunikacyjne stanowi fundament koncepcji dydaktycznej, w drugim – pełni raczej funkcję elementu wspierającego. Różnice te mają istotne znaczenie dla praktyki szkolnej, ponieważ wpływają na liczbę i jakość sytuacji komunikacyjnych, w których uczniowie mogą wykorzystywać język obcy w sposób funkcjonalny. Analiza potwierdza, że podręczniki nie są neutralnym narzędziem dydaktycznym, lecz odzwierciedlają określone podejścia do nauczania języków

obcych. Stopień realizacji założeń podejścia komunikacyjnego zależy zatem nie tylko od deklarowanych celów programowych, lecz także od sposobu ich operacjonalizacji w strukturze zadań i ćwiczeń proponowanych uczniom.

Podsumowanie

Przeprowadzone w artykule rozważania teoretyczne oraz analiza empiryczna umożliwiają syntetyczną ocenę sposobu organizacji nauczania języka niemieckiego na pierwszym etapie edukacyjnym w polskim i ukraińskim systemie oświaty. W części teoretycznej wskazano, że rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w edukacji wczesnoszkolnej powinno opierać się na stopniowym i funkcjonalnie zróżnicowanym kształtowaniu sprawności językowych, adekwatnym do możliwości rozwojowych. Podkreślono również znaczenie podejścia komunikacyjnego, w którym język pełni funkcję narzędzia działania i interakcji.

Analiza kontrastywna podręczników wykazała wyraźne różnice w realizacji tych założeń w praktyce dydaktycznej. Materiały ukraińskie charakteryzują się większą intensywnością pracy nad sprawnościami językowymi, zwłaszcza w zakresie rozumienia ze słuchu i mówienia, oraz wyraźną progresją w rozwijaniu sprawności produktywnych na kolejnych etapach edukacyjnych. Podręczniki polskie prezentują natomiast bardziej umiarkowany i selektywny model organizacji zadań, z mniejszą liczbą ćwiczeń i mniej dynamicznym rozwojem sprawności językowych. Uzyskane wyniki mają istotne znaczenie dydaktyczne, szczególnie w kontekście współczesnej rzeczywistości edukacyjnej w Polsce, w której funkcjonuje duża liczba uczniów mających doświadczenie wcześniejszej nauki w ukraińskim systemie oświaty. Odmienne sposoby organizacji pracy nad sprawnościami językowymi mogą wpływać na proces adaptacji tych uczniów do nowego środowiska szkolnego oraz na ich oczekiwania wobec nauki języka obcego. W tym kontekście kluczową rolę odgrywa nauczyciel, który – świadomy różnic programowych i metodycznych – może elastycznie wykorzystywać podręcznik, modyfikując i uzupełniając proponowane zadania.

Podsumowując, przeprowadzona analiza wskazuje na zróżnicowany stopień realizacji założeń podejścia komunikacyjnego w badanych podręcznikach do nauki języka niemieckiego na pierwszym etapie edukacyjnym, co znajduje odzwierciedlenie w sposobie organizacji zadań oraz rozkładzie ćwiczeń

rozwijających poszczególne sprawności językowe. Badanie stanowi tym samym punkt wyjścia do dalszych analiz nad podręcznikami do nauki języków obcych na tym etapie kształcenia oraz nad ich funkcjonowaniem w warunkach rosnącej różnorodności uczniów w polskiej szkole, a także może dostarczyć implikacji dydaktycznych dla nauczycieli i autorów materiałów edukacyjnych.

Bibliografia

1. Badstübner-Kizik C., *Bielicka M., Wyrażenia i zwroty w nauczaniu języka niemieckiego*, Poznań 2023.
2. Janowska I., *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, ,,LingVaria" 2015, vol. 10, nr 20, s. 41–55.
3. Janowska I., *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
4. Janowska I., *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, ,,Kształcenia Polonistyczne Cudzoziemców" 2020, vol. 27, s. 505–526.
5. Kazubowska M, Krawczyk E., Zastąpiło L., *ABCDeutsch neu 1*, Warszawa 2017.
6. Kazubowska M, Krawczyk E., Zastąpiło L., *ABCDeutsch neu 2*, Warszawa 2018.
7. Kazubowska M, Krawczyk E., Zastąpiło L., *ABCDeutsch neu 3*, Warszawa 2019.
8. Klimczak N., *Didaktische Grundlagen polnischer und ukrainischer Deutschlehrbücher in den Klassen 1-3*, Praca licencjacka, Gorzów Wielkopolski 2023.
9. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
10. Konderak T., *Koncepcje, podejścia i metody nauczania języka obcego dzieci*, ,,Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2017, vol. 12, nr 45, s. 189–206.
11. Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
12. Rapacka S., Wójcik K., *Program nauczania języka obcego nowożytnego w klasach I–III i IV–VIII szkoły podstawowe*j, Warszawa 2023.
13. Rapacka-Wojtala S., *Umiejętność pracy nauczyciela języków obcych z tekstem i na tekście podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnej uczestników procesu dydaktycznego*, „Linguodidactica" 2016, vol. 20, s. 287–304.
14. Sotnykova S., Gogolyeva G., *Німецька мова 1*, Charków 2018.
15. Sotnykova S., Gogolyeva G., *Німецька мова 2*, Charków 2019.
16. Sotnykova S., Gogolyeva G., *Німецька мова 3,* Charków 2020.