

**dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko**

Uniwersytet Warszawski

Wydział Lingwistyki Stosowanej, Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej  
tel. (22) 553 42 82

e-mail: m.olpinska@uw.edu.pl

## LINGWISTYCZNE PODSTAWY UCZENIA JĘZYKÓW OBCYCH NA ETAPIE PRZEDSZKOLNYM

### STRESZCZENIE

Z chwilą wejścia w życie nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, nauczanie pierwszego języka obcego na etapie przedszkolnym – będzie to zapewne w większości przypadków język angielski – stanie się obowiązkowe i powszechne. Z tego względu opracowanie podstaw dydaktyki języka obcego na tym etapie edukacyjnym, podobnie jak opracowanie ram programowych kształcenia nauczycieli oraz przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych, stanowi palącą potrzebę. W moim przekonaniu nie wystarczy bowiem „przenieść” zasad metodyki nauczania języka obcego na etapie wczesnoszkolnym (klasy 1-3) do przedszkola lub też „dopasować” te zasady do specyfiki edukacji przedszkolnej poprzez uproszczenie lub/i ograniczenie oferty językowej. Dydaktyka językowa na etapie przedszkolnym musi uwzględniać fakt, iż różnice w poziomie rozwoju językowego (w języku ojczystym), poznawczego, emocjonalnego czy społecznego pomiędzy dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są zasadnicze. Z jednej strony dzieci w wieku przedszkolnym nie rozwinęły jeszcze wielu umiejętności, jakie w coraz większym stopniu posiadają dzieci w wieku szkolnym, z drugiej strony wiek przedszkolny (3-5 lat) to etap bardzo intensywnego rozwoju językowego, tzw. okres szczególnej wrażliwości językowej, w którym dzieci do nauki drugiego języka mogą jeszcze stosować strategie, które pozwalają im na skuteczne opanowanie języka pierwszego. Współczesny stan badań lingwistycznych, w szczególności badań nad procesami akwizycji pierwszego języka oraz drugiego języka w warunkach naturalnych, a także badań glottodydaktycznych, pozwala na sformułowanie wniosków i postulatów dotyczących zasad dydaktycznych nauczania języków obcych na etapie przedszkolnym. Ich prezentacja jest celem mojego artykułu.

**Słowa kluczowe:** uczenie, język obcy/drugi, akwizycja języka pierwszego, dwujęzyczność, okres szczególnej wrażliwości językowej, zintegrowany rozwój umiejętności, nauczanie zintegrowane

## SUMMARY

### Linguistic Fundamentals of Second/Foreign Languages Teaching at Pre-School Level

The article deals with the implications of the linguistic study of the first language acquisition, bilingualism and bilingual education in second/foreign language teaching in the earliest educational stage i.e. in pre-school children. The article touches upon the didactic and methodological problems of language teaching at that level. English teaching materials for young learners are analyzed and compared with Polish integrated learning materials. The analysis results in some conclusions for the didactic process. In the context of the theoretical issues, some principles for the composing of didactic materials, teaching forms and activities, adequate tasks and contents of a language lesson are described.

**Key words:** learning, teaching, second language, foreign language, first language acquisition, bilingualism, sensitive period in language acquisition, integrated language skills development, integrated teaching

Przedmiotem mojego artykułu są lingwistyczne i psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języka obcego/drugiego na etapie przedszkolnym. Moje rozważania rozpocznę od wyjaśnienia kilku podstawowych pojęć, do których będę się odnosić w dalszej części artykułu.

Naukowym badaniem procesów, przebiegających podczas nauki języka zajmuje się samodzielna dyscyplina naukowa zwana glottodydaktyką<sup>1</sup>. Glottodydaktyków zajmują zarówno procesy nauczania, jak i uczenia się języków, wspólnie określanych mianem procesów uczenia. Zatem, mówiąc o uczeniu języka drugiego/obcego w przedszkolu, będę odnosić się do zagadnień związanych zarówno z nauczaniem, jak i z uczeniem się tego języka. Na podstawie badań i obserwacji naukowej procesów akwizycji językowej glottodydaktyka dąży do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces uczenia języka bardziej efektywnym i skutecznym<sup>2</sup>. Odpowiedź na to pytanie nie jest możliwa bez odwołania się do osiągnięć lingwistyki, ponieważ wiedza lingwistyczna funduje w znacznej mierze wiedzę glottodydaktyczną. W tym miejscu chciałabym wyraźnie zaznaczyć,

<sup>1</sup> Por. F. Gruzca, *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, [w:] *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, H. Kordela, T. Zygmunt (red.), Chełm 2007, s. 22.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 16-17.

że używając w dalszej części artykułu określenia *lingwistyka*, czy *lingwistyczny*, będą odnosić się zarówno do badań lingwistycznych, jak i psycholingwistycznych w ich „tradycyjnym” rozumieniu. Współczesna lingwistyka (kognitywna, a w szczególności antropocentryczna teoria języków, która stanowi podstawę moich rozważań) uznaje nierozzerwalność języków i ich nosicieli – ludzi: mówców i słuchaczy<sup>3</sup>. Obejmuje ona zatem zakresy zagadnień badawczych utożsamiane zarówno z dziedziną lingwistyki, jak i psycholingwistyki. Lingwistyka jest dziedziną tradycyjnie zajmującą się naukowym badaniem języków ludzkich i próbującą wyjaśnić, czym owe języki są. Niemniej jednak lingwiści (kognitywni) badający specyficzne właściwości językowe ludzi jako mówców i słuchaczy są przecież także „psycholingwistami”. Psycholingwistyka jest bowiem nauką badającą ludzkie działania językowe – jest nauką o „językowym zachowaniu i doświadczeniu”<sup>4</sup>. Celem jej badań jest między innymi wyjaśnienie, jak to się dzieje, że człowiek przyswaja język, aby móc się nim „posługiwać” w procesie komunikacji.

Ponadto muszę zaznaczyć, iż traktuję wyrażenia *język obcy* i *język drugi* jako synonimy. Wynika to ze specyfiki wybranego przeze mnie jako przedmiot rozważań etapu edukacyjnego i wieku uczących się. Współczesne badania nad akwizycją językową jednoznacznie wskazują na to, że wczesne lata życia człowieka, czyli czas od narodzin do ok. 6-8 lat, można uznać za tzw. okres szczególnej wrażliwości językowej. Jest to czas intensywnej nauki języka pierwszego/ojczystego, a także czas, w którym kolejny język może się bardzo dobrze rozwijać: „w wieku przedszkolnym i we wczesnym wieku szkolnym języki obce są przyswajane w odpowiednich warunkach łatwiej, szybciej i skuteczniej niż w wieku późniejszym”<sup>5</sup>. W tym okresie język obcy/drugi może być nabywany „jak język ojczysty”, ponieważ dzieci mogą, ucząc się drugiego języka, korzystać ze swoich wrodzonych „zdolności uczenia się języka”, tych samych, które pozwoliły im tak skutecznie opanować ich język pierwszy<sup>6</sup>.

3 Por. m.in. F. Grucza, *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, [w:] *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin 1993; F. Grucza, *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, [w:] *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, J. Piontek, A. Wiercińska (red.), Poznań 1993; F. Grucza, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, F. Grucza, M. Dakowska (red.), Warszawa 1997.

4 G. Rickheit i in., *Psycholinguistik*, Tübingen 2004, s. 13.

5 E. Lang, *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV*, [w:] *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*, M. Dakowska, M. Olpińska (red.), Studia Naukowe IKLA 22: <https://portal.uw.edu.pl/web/snikla/tomy-serii>, Warszawa 2014, s. 48.

6 Por. H. Wode, *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Kiel 2000; H. Wode, *Frühes (Fremd) Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?*, Kiel 2004.

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione wyżej pytanie o efektywność procesów uczenia języka glottodydaktyka odwołuje się do osiągnięć wielu różnych dyscyplin lingwistycznych. Najważniejszymi z nich są lingwistyczne badania nad procesami akwizycji językowej (rozwojem języka pierwszego) oraz badania nad dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym. Jak stwierdza m. in. M. Dakowska: „Badając rzeczywiste procesy mentalne warunkujące przyswajanie i użycie języka ojczystego, psycholingwiści budują nieodzowny fundament dla określenia procesów interesujących dydaktykę języków obcych”<sup>7</sup>, albowiem, jak wyjaśnia W. Butzkamm, „naturalne zasady akwizycji językowej (...) nie przestają działać w momencie, kiedy przenosimy się do klasy szkolnej”, jako „ulożone w uczących się i do pewnego stopnia niezależne od środowiska, rozwijają się jednak tylko w interakcji z nim”<sup>8</sup>. Z kolei lingwistyczne badania nad dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym dostarczają nam wskazówek, jak kształtować środowisko uczenia języka drugiego w okresie szczególnej wrażliwości językowej, aby było ono efektywne.

Podstawowa zasada wczesnego nauczania języka drugiego/obcego, jaką można sformułować na podstawie osiągnięć wspomnianych wyżej dyscyplin lingwistycznych, mówi, że uczenie tego języka, niezależnie od częstotliwości i intensywności kontaktu z nim, musi odbywać się w warunkach, które – mówiąc ogólnie – powinny możliwie w jak największym stopniu odpowiadać warunkom procesu naturalnego nabywania języka pierwszego. W tych warunkach wszystkie wypowiedzi i interakcje językowe, w których dziecko uczestniczy, są zanurzone w kontekście sytuacyjnym i komunikacyjnym, a integralną częścią rozwoju językowego dziecka jest doświadczenie i rozumienie otaczającego je świata. Rozwój umiejętności językowych nie jest wyizolowany, lecz zintegrowany z rozwojem innych umiejętności dziecka: innych umiejętności umysłowych, ale także umiejętności fizycznych, emocjonalnych i społecznych. Wypowiedzi językowe, które dziecko słyszy w swoim otoczeniu, nie służą prezentacji określonych wyrażen i struktur językowych, lecz porozumieniu się – wypowiedzi te są autentyczne i pełnią rolę środków komunikacji.

W dalszej kolejności postaram się wyjaśnić, w jaki sposób te zasady naturalnej akwizycji językowej powinny znaleźć zastosowanie w projektowaniu procesu uczenia języka drugiego w okresie przedszkolnym.

<sup>7</sup> M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001, s. 15.

<sup>8</sup> W. Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen u. Basel 2002, s. 91, w oryginale: „Natürliche Erwerbsprinzipien (...) sind nicht in dem Augenblick außer Kraft gesetzt, in dem man sich ins Klassenzimmer begibt. [Sie] (...) sind als im Lernenden angelegte Eigengesetzlichkeiten in gewissen Grenzen unabhängig von der Umwelt, entfalten sich aber nur im Wechselspiel mit ihr. Schließlich kann Sprache nur in einer sprechenden Umwelt erworben werden”.

## 1. Zanurzenie wypowiedzi drugiego języka w kontekście sytuacyjnym i komunikacyjnym

Naturalna sytuacja nabywania języka pierwszego charakteryzuje się tym, że interakcje językowe, w których dziecko uczestniczy, zawsze zachodzą w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Podobnie sytuacja uczenia języka drugiego powinna być skonstruowana tak, by wypowiedzi języka drugiego były „zanurzone” w określonym kontekście sytuacyjnym i komunikacyjnym. Dzięki temu dzieci będą w stanie samodzielnie rekonstruować znaczenie towarzyszących tym sytuacjom wypowiedzi językowych, stosując do przyswojenia drugiego języka te same strategie, które stosowały, ucząc się wymowy, składni, morfologii i semantyki języka ojczystego, a które należą do ich wrodzonego wyposażenia językowego<sup>9</sup>.

W praktyce oznacza to, że wszystko, czego dotyczy interakcja językowa z dziećmi, powinno być połączone z konkretnymi działaniami i zadaniami. Dziecku, które bierze aktywny udział w różnych czynnościach, np. malowaniu, lepieniu z plasteliny, grach i zabawach ruchowych, jedynie „towarzyszą” wypowiedzi drugiego języka. Skontekstualizowane w ten sposób wyrażenia drugiego języka mogą być dzięki temu „zastosowane” w każdej dziedzinie codzienności przedszkolnej. Czynności językowe realizowane w drugim języku mogą być wplecione w zajęcia muzyczne, plastyczne czy sportowe. Stałe zwroty językowe mogą również towarzyszyć powtarzającym się codziennie, rutynowym procedurom w przedszkolu, takim jak jedzenie, spacer, sprzątanie itp. Kontekst użycia wypowiedzi drugiego języka nie powinien być natomiast tworzony w języku ojczystym dzieci. Nauczyciel w procesie uczenia drugiego języka nie powinien odwoływać się do języka pierwszego dzieci (ani nawet nie powinien nadmiernie upraszczać swoich wypowiedzi w drugim języku, o czym będzie mowa później), wbrew temu, że tworzenie kontekstu w języku polskim jest dość powszechnie stosowane w dostępnych na naszym rynku podręcznikach do wczesnej nauki języków obcych (języka angielskiego)<sup>10</sup>, z których kilka wybranych poddałam analizie. W podręcznikach tych np. polecenia do zadań, które mają wykonać dzieci, są tłumaczone na język polski, a często także dodatkowo objaśniane i opisywane przy pomocy wyrażenia języka polskiego: *Listen, draw and say – Posłuchaj i zaznacz [v]. Która z postaci nie przedstawiła się?*<sup>11</sup>; *Draw and say – Narysuj siebie obok Pana*

<sup>9</sup> Por. wyżej; H. Wode, *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Kiel 2000; H. Wode, *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?*, Kiel 2004.

<sup>10</sup> Zestawienie podręczników – zob. spis bibliografii.

<sup>11</sup> M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, Warszawa, 2007, Unit 1, ćw. 4.

*Tricka i przedstaw się*<sup>12</sup>. Nauczyciele są nierzadko nawet zachęcani do używania języka polskiego, np.: *Porozmawiaj z dziećmi po polsku o swojej sali i wyposażeniu przedszkola/szkoły. Nazwijcie przedmioty, które są niezbędne do nauki (np. krzesło, stolik, kredki)*<sup>13</sup>. Stoi to w jawnej sprzeczności z zasadą wczesnego uczenia języka drugiego opartego na lingwistycznych badaniach nad dwujęzycznością i nauczaniem dwujęzycznym.

## **2. Zintegrowany rozwój umiejętności językowych, poznawczych, społecznych i motorycznych – nauczanie zintegrowane**

Z obserwacji rozwoju języka pierwszego wynika bezsprzecznie, iż dziecko do rekonstrukcji znaczenia wyrażen językowych potrzebuje bogatych i różnorodnych doznań, jakich dostarcza mu jego środowisko. Aby jakieś słowo, np. „mleko”, nabrało dla dziecka sensu, dziecko musi przekonać się, jak mleko wygląda, jak smakuje, jak pachnie, jakie jest w dotyku. Inaczej mówiąc, dziecko, aby zrozumieć znaczenie słowa, musi doświadczyć tego, co to słowo nazywa, wszystkimi swoimi zmysłami. Nie inaczej odbywa się to w procesie nabywania języka drugiego w okresie szczególnej wrażliwości językowej. Dlatego tak ważne jest to, aby wczesne uczenie języka drugiego było zintegrowane z ogólnym rozwojem poznawczym, psychofizycznym, emocjonalnym i społecznym dzieci, a także z rozwojem ich języka ojczystego. Ważną zasadę dydaktyczną uczenia zintegrowanego stanowi połączenie działania językowego i niejęzykowego (o którym była mowa wyżej), a także uwzględnienie potrzeby i zdolności uczenia się dzieci poprzez własną aktywność, rozwiązywanie problemów i zabawę, uczenia się wszystkimi zmysłami i całym ciałem. Chodzi o to, aby w procesie uczenia drugiego języka wykorzystywać naturalną dziecięcą ciekawość, ogromną chęć poznania świata i gotowość do podejmowania aktywności poznawczej, a jednocześnie dostosowywać poziom stawianych dzieciom wyzwań do poziomu ich rozwoju na danym etapie.

W odniesieniu do procesu uczenia języka drugiego jesteśmy z reguły skłonni, jak się wydaje, wyrażać obawę, czy owe wyzwania poznawcze nie są – zważywszy na niedoskonałe umiejętności językowe uczących się – zbyt trudne. Analiza porównawcza materiałów dydaktycznych do wczesnej nauki języka obcego i do nauczania zintegrowanego realizowanego w języku polskim<sup>14</sup> wykazuje, że jest

<sup>12</sup> M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, Warszawa, 2007, Unit 1, ćw. 5.

<sup>13</sup> L. Dyson, B. Michałowski, *Our Discovery Island Starter. Książka dla nauczyciela*, Warszawa 2012, s. 24.

<sup>14</sup> Zestawienie materiałów dydaktycznych – zob. spis bibliografii.

zupełnie odwrotnie. W podręcznikach do wczesnej nauki języka angielskiego poziom trudności zadań polegających na rozwiązywaniu problemów poznawczych (np. dopasowywanie cienia do kształtu obrazka, łączenie pasujących elementów, wykluczanie elementu nie pasującego itd.) znacznie odbiega od możliwości poznawczych dzieci, tj. od poziomu trudności zadań, jakie wykonują dzieci w tym samym wieku na zajęciach prowadzonych w języku polskim. Porównajmy dwa przykładowe zadania: w obydwu przypadkach chodzi o ten sam typ zadania – uzupełnienie brakujących części obrazka – wymagana jest synteza wzrokowa oraz sprawności manualne. W pierwszym przypadku<sup>15</sup> (ilustracja 1) należy uzupełnić większą ilość elementów (10), nie ma „podpowiedzi” w postaci zarysu poszczególnych brakujących elementów obrazka, które dziecko musi samodzielnie wyciąć i przykleić w odpowiednim miejscu przy pomocy kleju. W drugim przypadku<sup>16</sup> (ilustracja 2) elementów tych jest znacznie mniej (4, jedna „naklejka” znajduje się już na właściwym miejscu jako przykład prawidłowego wykonania zadania), są one znacznie łatwiejsze do odszukania na obrazku głównym i należy je uzupełnić naklejkami – są znacznie mniej wymagające pod względem manualnym. Należy też zwrócić uwagę na to, że sukces w wykonaniu obu tych zadań nie zależy w żadnym stopniu od umiejętności językowych.

Zintegrowane uczenie języka drugiego w praktyce powinno oznaczać, że niektóre treści programowe dotyczące wybranych zagadnień tematycznych, bloków tematycznych czy projektów są częściowo lub w całości realizowane w języku drugim, zaś metody i techniki pracy na zajęciach języka drugiego powinny być zbieżne z metodami i technikami pracy na zajęciach prowadzonych w języku ojczystym. Oznacza to także, że rodzaje ćwiczeń, które mogą i powinny być stosowane podczas zajęć języka drugiego w gruncie rzeczy nie powinny znacząco różnić się od tych, jakie są stosowane w celu wspierania dziecięcego rozwoju języka pierwszego i sprawności poznawczych. Zilustruje to następujący przykład z podręcznika do nauczania zintegrowanego realizowanego w języku polskim<sup>17</sup> (ilustracja 3) dotyczący przyswajania przez dzieci i utrwalania nazw kolorów. Autorki podręcznika odwołują się w tym przypadku do znanych i bliskich dziecku – a częściowo także nowych i nieznanymi – obiektów z jego najbliższego otoczenia. Nie wymagają przy tym, jak się wydaje, aby zapamiętało ono koniecznie wszystkie nazwy tych obiektów, ani nawet tego, aby je bezbłędnie identyfikowało („korale indyka”, „glony”, „ostróżki”, „cień do powiek mamy” itd.). Zadanie dziecka polega

<sup>15</sup> E. Zgondek, L. Kołodziej, *Entliczek Pentliczek. Kajecik 2. Pięciolatki*, Warszawa 2007, s. 60-61.

<sup>16</sup> N. Simmons, *Ricky the Robot 2*, Oxford 2012, s. 6.

<sup>17</sup> *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięciolatki*, A. Bobryk, M. Krzywicka (red.), Warszawa 2007, s. 94-95.

na dopasowaniu naklejek do zbiorów obiektów w tym samym kolorze. Jeśli dziecko wykona zadanie prawidłowo, to będzie to znak, że nie tylko zna nazwę danego koloru, ale także prawidłowo go identyfikuje jako jedną z charakterystycznych cech obiektów w jego środowisku. Przykład ten jest na pierwszy rzut oka znacznie bardziej skomplikowany pod względem językowym – z powodu o wiele większej ilości „słówek”, niż przykłady z podręczników do nauki języka angielskiego<sup>18</sup> (ilustracje 4 i 5). Jednak w tym drugim przypadku brakuje jednoznacznego odwołania do rzeczywistości pozajęzykowej – samolot jest żółty, a piłka, czerwona na jednym obrazku, na kolejnej stronie również jest żółta – choć jak wiadomo żółte samoloty są rzadkością, a piłki nie mają jednego określonego koloru, w przeciwieństwie do np. pomarańczy czy truskawki. Zadanie zaś polega na dopasowaniu nazw kolorów do obiektów nie różniących się od siebie żadną inną cechą (latawców, kwiatów). Tak więc, mimo wszystko, wydaje się, że w pierwszym przypadku – dzięki odniesieniu do dziecięcego doświadczenia w poznawaniu rzeczywistości pozajęzykowej, a także dzięki istnieniu bogatszego kontekstu językowego<sup>19</sup> – dziecku będzie znacznie łatwiej zapamiętać prawidłowe nazwy kolorów.

### 3. Autentyczność i bogactwo oferty językowej

Uczenie języka drugiego w sposób zintegrowany z rozwojem sprawności niejęzykowych oznacza, że wyrażenia języka drugiego mają stać się (obok wyrażen języka ojczystego dzieci) instrumentem pogłębiania ich wiedzy i poznania świata. Aby wyrażenia języka drugiego mogły spełnić tę funkcję, ich użycie musi być autentyczne. Użycie wyrażen języka drugiego w funkcji środka komunikacji, interakcji i prezentacji treści, a nie prezentacji materiału leksykalnego samego w sobie czy struktur gramatycznych, oznacza, że wypowiedzi nauczyciela i materiały dydaktyczne nie powinny być nadmiernie upraszczane kosztem ich autentyczności komunikacyjnej i „zawartości informacyjnej”<sup>20</sup>. Powinny one natomiast być zawsze silnie skontekstualizowane (o czym była mowa wcześniej), a ich percepcja powinna być intensywnie wspomagana niejęzykowo dzięki zastosowaniu wielu różnorodnych bodźców akustycznych, wizualnych, kinestetycznych, rytmicznych itd., np. poprzez bogatą gestykulację i mimikę, a także użycie wielu pomocy poglądowych, przedmiotów z bezpośredniego otoczenia dziecka,

<sup>18</sup> M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, Warszawa, 2007, s. 18; L. Dyson, K. Pogłodzińska, *Our Discovery Island Starter*, Warszawa 2012, s. 58.

<sup>19</sup> Por. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 167.

<sup>20</sup> Por. H. Wode, *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?*, Kiel, 2004.



części ubioru, zabawek i obrazków<sup>21</sup>. Wypowiedzi te powinny się również charakteryzować dużą liczbą powtórzeń i parafraz.

Natomiast błędem jest zarówno nadmierne redukowanie kontekstu językowego (i niejęzykowego), jak i zastępowanie różnorodności i bogactwa oferty językowej zasadą wprowadzania, wielokrotnego powtarzania i utrwalania przy zastosowaniu różnych technik ograniczonego zasobu prostych struktur leksykalnych i gramatycznych, na jakiej, jak się wydaje, w głównej mierze oparta jest obecnie metodyka wczesnego uczenia języka drugiego/obcego. Zasadę tę dobrze ilustruje następujący przykład przedstawionej w formie komiksu historii Jasia i Małgosi<sup>22</sup> (ilustracja 6), „opowiedzianej” przy użyciu 11 słów (jeśli policzymy oddzielnie powtórzenia, rodzajniki i przyrostki, to jest to liczba 16).

#### 4. Podsumowanie: oczekiwane efekty uczenia języka drugiego na etapie przedszkolnym

Omówione wyżej postulaty określają nieodzowne warunki powodzenia procesu nabywania drugiego języka przez uczących się w wieku przedszkolnym. Ani samo wczesne rozpoczęcie nauki drugiego języka, ani nawet sama intensywność kontaktu z drugim językiem nie stanowią bowiem gwarancji sukcesu. Przede wszystkim należy pamiętać o tym, że nauka drugiego języka na etapie przedszkolnym stanowi jedynie początek procesu akwizycji drugiego języka, który musi być kontynuowany w szkole i w późniejszym okresie (począwszy od klasy 4) uzupełniony o elementy formalnej nauki języka (rozwój kompetencji gramatycznej, ortograficznej, dyskursywnej itd.). Ponadto trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że „widoczne” efekty uczenia języka drugiego na etapie przedszkolnym – w postaci rozwoju produktywnych sprawności językowych – mogą nie być spektakularne. Jak pokazują badania, najlepsze wyniki pod tym względem osiągnane są w programach wczesnej całkowitej immersji (*early total immersion*), w której dzieci rozpoczynające naukę w przedszkolu zostają w 100% „zanurzone w języku drugim”. Natomiast już w programach wczesnej immersji częściowej (*early partial immersion*), w których obydwa języki – język pierwszy dziecka i język drugi – są używane jako języki komunikacji w przedszkolu i w szkole (przy czym udział drugiego języka

<sup>21</sup> Por. H. Wode, *Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?*, Kiel 1998; J. Arnau, *Teacher-Pupil Communication When Commencing Catalan Immersion Programs*, [w:] *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Ch. Lauren (red.), Vaasa 1994; E. Day, M. Shapson, *Studies in Immersion Education*, Clevedon 1996, s. 47 i n.

<sup>22</sup> M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, Warszawa 2007, s. 20 (role Jasia i Małgosi „odgrywają” bohaterowie podręcznika – Sue i Mike).

powinien wynosić co najmniej 50%)<sup>23</sup>, dzieci rozwijają początkowo głównie sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu)<sup>24</sup>. Jeśli kontakt z drugim językiem jest jeszcze mniej intensywny – ograniczony do jednego lub kilku spotkań w tygodniu – to właściwie w ogóle nie należy mówić o rozwoju kompetencji językowej dzieci, lecz raczej o rozbudzeniu ich zainteresowania późniejszą nauką tego języka<sup>25</sup>. Niemniej jednak nie ulega wątpliwości, że procesy akwizycji drugiego języka, jeśli zostaną zainicjowane w wieku przedszkolnym – w okresie szczególnej wrażliwości językowej – zaowocują w przyszłości dziecka możliwością osiągnięcia przez nie wysokiego poziomu rozwoju kompetencji tego języka, a także korzystnym wpływem na rozwój innych jego kompetencji – w zakresie języka ojczystego oraz ogólnych umiejętności poznawczych. Wnioski te w świetle wyników badań naukowych nad dwujęzycznością i wychowaniem (nauczaniem) dwujęzycznym skłaniają do zmiany dotychczasowego sposobu myślenia. Dydaktyka nauczania języków na wczesnych etapach edukacyjnych nie powinna dłużej być traktowana jako „uproszczona wersja” tradycyjnego nauczania języków obcych, lecz uzyskać status odrębnej dyscypliny glottodydaktycznej. Zadaniem tej dyscypliny byłoby nie tylko opracowanie adekwatnych materiałów dydaktycznych, ale także tworzenie odpowiednich programów kształcenia nauczycieli, które mogłyby pociągnąć za sobą niezbędne zmiany w praktyce wczesnego nauczania języków obcych.

## Bibliografia

- Arnau J., *Teacher-Pupil Communication When Commencing Catalan Immersion Programs*, [w:] *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Ch. Lauren (red.), Vaasa 1994, s. 47-76.
- Butzkamm W., *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen u. Basel 2002.
- Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001.
- Day E. M., Shapson S. M., *Studies in Immersion Education*, Clevedon 1996.
- Duszek A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- Genesee F., *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge 1987.
- Grucza F., *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, [w:] *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin 1993, s. 25-47.

<sup>23</sup> Por. F. Genesee, *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge 1987, s. 1.

<sup>24</sup> Por. np. wyniki badania przeprowadzonego po roku trwania projektu wczesnej imersji częściowej w przedszkolu nr 4 w Oleśnie, M. Olpińska, *Untersuchungsbericht. Leistungen von Kindern in der bilingualen Gruppe im Kindergarten Nr. 4 in Olesno*, „Studia Niemcoznawcze” 2006, t. XXXII.

<sup>25</sup> Por. K. Kersten, *Ins Sprachbad eintauchen*, „Gehirn und Geist” 2013, nr 6, [online], [www.gehirn-und-geist.artikel/1191470](http://www.gehirn-und-geist.artikel/1191470), 2013, s. 42.

- Grucza F., *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, [w:] *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, J. Piontek, A. Wiercińska (red.), Poznań 1993, s. 151-174.
- Grucza F., *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] *Podjęcia poznawcze w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, F. Grucza, M. Dakowska (red.), Warszawa 1997, s. 7-21.
- Grucza F., *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, [w:] *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, H. Kordela, T. Zygmunt (red.), Chełm 2007, s. 12-24.
- Kersten K., *Ins Sprachbad eintauchen*, [w:] „Gehirn und Geist” 6/2013, [online], [www.gehirn-und-geist.artikel/1191470](http://www.gehirn-und-geist.artikel/1191470), 2013, s. 40-43.
- Lang E., *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV*, [w:] *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*, M. Dakowska, M. Olpińska (red.), Studia Naukowe IKLA 22: <https://portal.uw.edu.pl/web/snika/tomy-serii>, Warszawa 2014, s. 47-67.
- Olpińska M., *Untersuchungsbericht. Leistungen von Kindern in der bilingualen Gruppe im Kindergarten Nr. 4 in Olesno*, „Studia Niemcoznawcze” 2006, t. XXXII, s. 839-848.
- Rickheit G., Sichelschmidt L., Strohn H., *Psycholinguistik*, Tübingen 2004.
- Wode H., *Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?*, Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Kiel 1998.
- Wode H., *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Englisch Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Kiel 2000.
- Wode H., *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V, Kiel 2004.

#### **Podręczniki do nauki języka angielskiego**

- Appel M., Zarańska J., *Hocus Pocus 1*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2007.
- Dyson L., Michałowski, B., *Our Discovery Island. Starter, Książka dla nauczycieli*, Pearson Central Europe, Warszawa 2012.
- Dyson L., Poglodzińska K., *Our Discovery Island. Starter*, Pearson Central Europe, Warszawa 2012.
- Heath J., *My World 1 Student's Book*, National Geographic Learning, Cengage Learning, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2013.
- James P., *My World 1 Funbook*, National Geographic Learning, Cengage Learning, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2014.
- Leighton J., *Captain Jack 2 Plus*, Macmillan Education, Oxford 2011.
- Medwell C., *Hello, Cheeky*, Macmillan Education, Oxford 2008.
- Selby C., *Playtime A*, Oxford University Press, Oxford 2012.
- Simmons N., *Ricky the Robot 2*, Pearson Education Limited, Oxford 2012.

#### **Podręczniki do nauczania zintegrowanego (język polski)**

- Bobryk A., Krzywicka M. (red.), *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięć latki*, Nowa Era, Warszawa 2007.
- Dudelewicz E. M. i in., *Mam 4 latka*, Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz. 2011.
- Dziejowska J., *Wielka Księga Tropicielei, Roczne przygotowanie przedszkolne*, WSiP, Warszawa 2013.

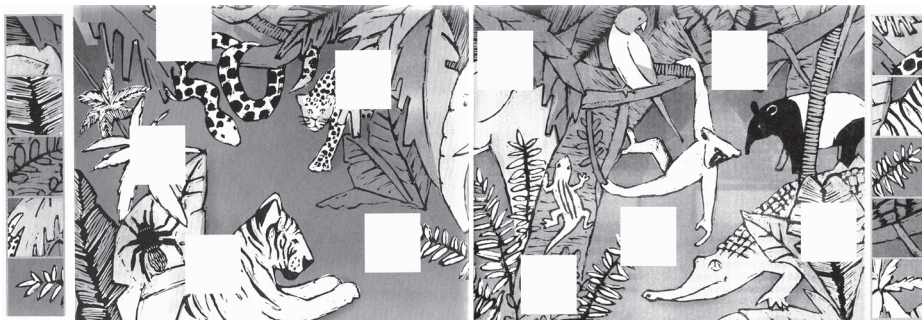
Gawrońska B., Raczek E., *Tropicele. Roczne przygotowanie przedszkolne, Karty 1 i 2*, WSiP, Warszawa 2013.

Lekan E., *Mam 5 latek*, Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz. 2013.

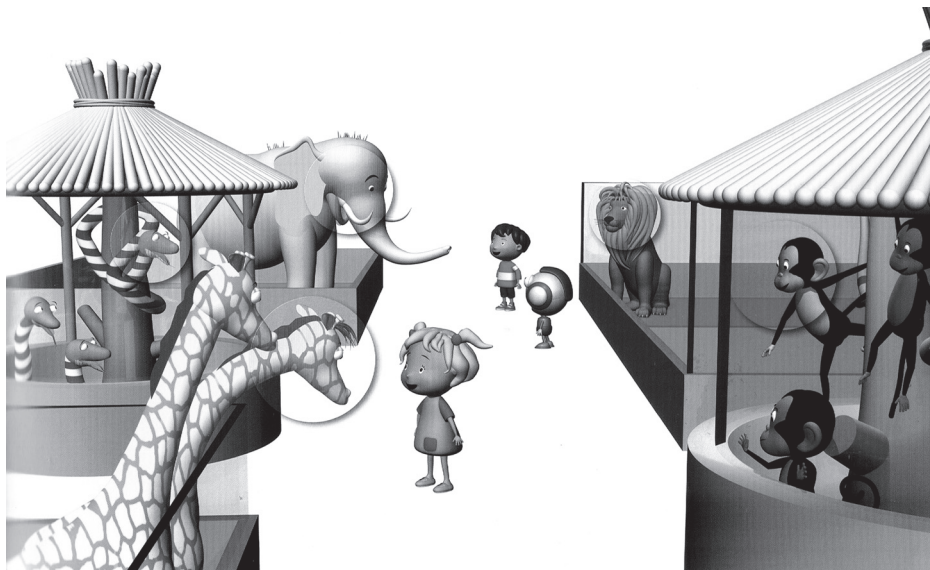
Łada-Grodzicka A., *Razem w przedszkolu. Karty czterolatka*, WSiP, Warszawa 2011.

Wiśniewska A., *Mam 4 latka*, Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz. 2013.

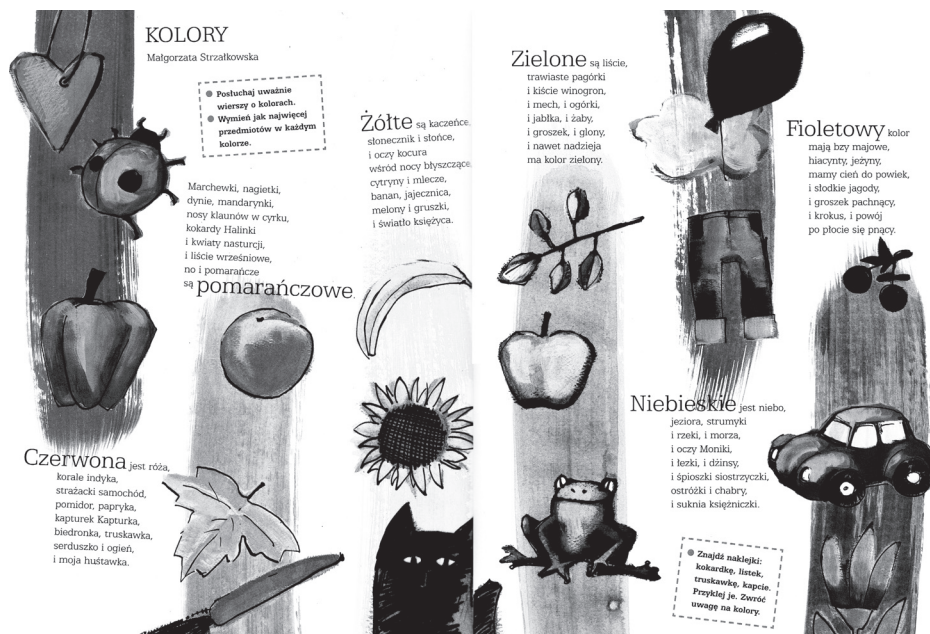
Zgondek E., Kołodziej L., *Entliczek Pentliczek. Kajecik 2, Pięciolatki*, Nowa Era, Warszawa 2007.



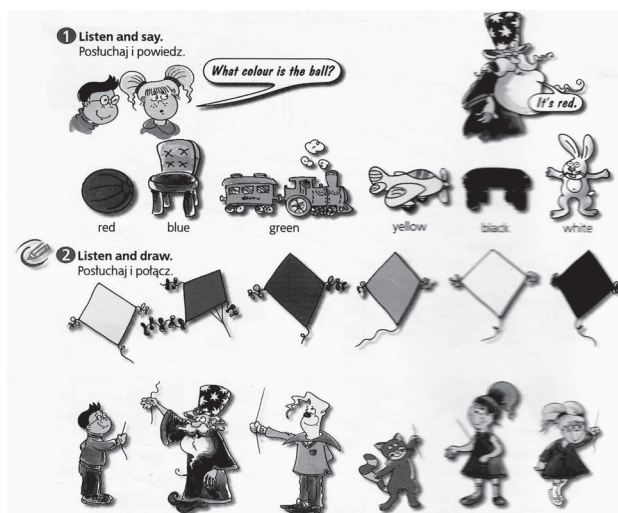
Ilustracja 1. Zwierzęta w dżungli, [w:] E. Zgondek, L. Kołodziej, *Entliczek Pentliczek. Kajecik 2. Pięciolatki*, 2007, s. 60-61.



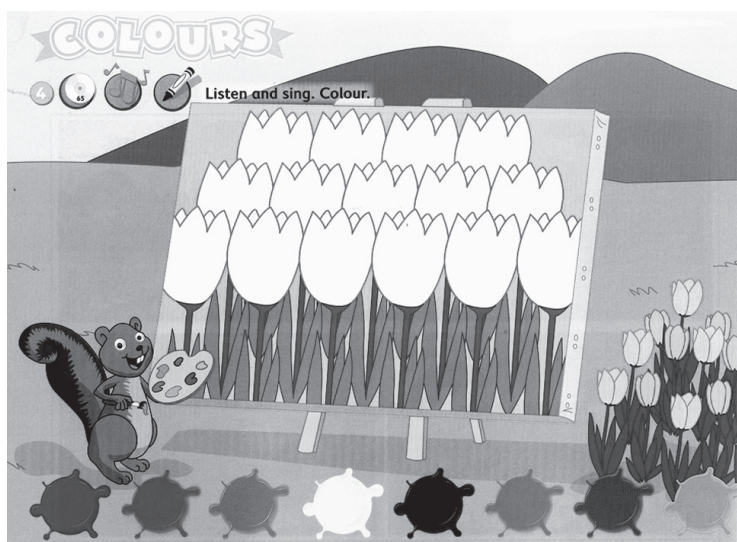
Ilustracja 2. Zwierzęta w Zoo, [w:] N. Simmons, *Ricky the Robot 2*, 2012, s. 6.



Ilustracja 3. Małgorzata Strzałkowska, *Kolory*, [w:] A. Bobryk, M. Krzywicka (red.), *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięciolatki*, 2007, s. 94-95.



Ilustracja 4. Kolory, [w:] M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, 2007, s. 18.



Ilustracja 5. Kolory, [w:] L. Dyson, K. Pogłodzińska, *Our Discovery Island Starter*, 2012, s. 58.



Ilustracja 6. Historia Jasia i Małgosi, [w:] M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, 2007, s. 20.