

Magdalena Olpińska-Szkielko

Glottodydaktyczne implikacje lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i koncepcji wychowania dwujęzycznego

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 9,
103-115

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Magdalena OLPIŃSKA-SZKIEŁKO
Uniwersytet Warszawski

Glottodydaktyczne implikacje lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i koncepcji wychowania dwujęzycznego

Abstract:

Glottodidactic Implications of the Linguistic Study of Bilingualism and Bilingual Education

The article deals with the implications of the linguistic study of bilingualism and bilingual education for second language teaching in early educational stages: in pre-school children and primary school children. In the first part, the question is raised which age is optimal for the beginning of language learning. The second part touches upon didactic and methodological problems of language teaching in early educational stages. Early English learning materials are analyzed and compared with Polish integrated learning materials. The analysis results in some conclusions for the didactic process. In accordance with the theoretical issues some principles for the shaping of didactic materials, teaching forms and activities, adequate tasks and contents of a language lesson are described.

Wstęp

Przedmiotem rozważań przedstawionych w niniejszym artykule są implikacje glottodydaktyczne, w szczególności implikacje dla dydaktyki języków obcych na wczesnych etapach edukacyjnych, lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym.

Glottodydaktyka jest dyscypliną naukową, która na podstawie badań i naukowej obserwacji procesów przyswajania języka dąży m.in. do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces nauczania i uczenia się języka (drugiego/ obcego) bardziej efektywnym i skutecznym (por. F. Grucza 2007: 16–17). W poszukiwaniu tej odpowiedzi glottodydaktyka odwołuje się także do osiągnięć innych dyscyplin lingwistycznych, w tym do lingwistycznych badań nad dwujęzycznością. Spośród wielu zagadnień związanych z dwujęzycznością dla glottodydaktyki jednym z najważniejszych i pierwszym, na które chciałabym odpowiedzieć, jest pytanie o to, jaki wiek jest najkorzystniejszy dla rozpoczęcia nauki języka drugiego/ obcego? Współczesne badania nad dwujęzycznością i nad akwizycją językową jednoznacznie wskazują na to, iż są to wczesne lata życia człowieka, czyli czas od narodzin do ok. 6–8 lat, które są uważane za okres szczegól-

nej wrażliwości językowej. Jest to czas intensywnej nauki języka ojczystego, a więc 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” (E. Werlen 2002: 65). W tym okresie dzieci mogą, ucząc się drugiego języka, korzystać jeszcze wciąż ze swoich wrodzonych „zdolności uczenia się języka”, które pozwoliły im tak skutecznie opanować ich język pierwszy (por. H. Wode 2000, 2004). Przyjmuje się, że dzieci, które rozpoczynają naukę drugiego języka w tym okresie życia, mogą w sprzyjających warunkach osiągnąć w wieku późniejszym to, co u dorosłych wiąże się z podjęciem dużego wysiłku – wysoki poziom kompetencji tego języka, poziom dwujęzyczności funkcjonalnej, a nawet poziom zrównoważonej kompetencji w obu językach. Liczne badania naukowe¹ wskazują na to, iż młodsi uczący się znajdują się wobec starszych na „uprzywilejowanej pozycji” zwłaszcza w dziedzinie wymowy, ale także w dziedzinie rozumienia ze słuchu, składni i morfologii. Ponadto dzieci na ogół nie znają jeszcze uprzedzeń i zahamowań wobec „inności” – z tego względu nowy język nie jest dla nich „językiem obcym” w tradycyjnym sensie tego słowa, który podkreśla to, iż język, którego się uczymy, nie jest tak bliski jak język ojczysty, lecz „nieznany” i „daleki”; wyrażenie to podkreśla dystans dzielący to, co „własne” i to, co „obce”. Dlatego, mówiąc o kontakcie dziecka z językiem innym niż jego język ojczysty, nie mówimy raczej o „języku obcym”, lecz o „języku drugim”, kładąc nacisk na aspekt zbliżenia pomiędzy językami i kulturami.

Określenie granic czasowych okresu szczególnej wrażliwości językowej (na 6–8 lat) implikuje glottodydaktyczny postulat rozpoczynania nauki pierwszego języka drugiego jak najwcześniej – w klasie I szkoły podstawowej, a nawet już w przedszkolu. W świetle współczesnych badań naukowych prowadzonych na całym świecie, m.in. w Kanadzie, USA, Niemczech, Hiszpanii czy krajach skandynawskich², uznaje się za pewnik, iż wczesny kontakt z drugim językiem nie ma żadnych negatywnych skutków dla dziecięcego rozwoju. Wręcz przeciwnie, wczesny intensywny kontakt z drugim językiem w sytuacji, w której dzieci w wielu przedszkolnym lub wczesnoszkolnym w swoim kraju ojczystym rozpoczynają naukę tego języka w przedszkolu lub w szkole, korzystnie wpływa na rozwój ich pierwszego języka. Ale nie tylko. Wczesny intensywny kontakt dziecka z językiem drugim wpływa pozytywnie także na jego rozwój poznawczy, rozwój myślenia dziecka. Wreszcie, wczesny intensywny kontakt z drugim językiem stwarza dobre podstawy nabywania w przyszłości kolejnych języków obcych:

Wszyscy, którzy oprócz swojego języka ojczystego nauczyli się drugiego języka, rozwinęli *kompetencję uczenia się języków*. Powstaje ona przede wszystkim dzięki kompleksowym, dynamicznym zależnościom pomiędzy sprawnościami językowymi w języku ojczystym a doświadczeniami z językiem drugim, i ułatwia nabywanie trzeciego języka. (E. Werlen 2002: 68)

¹ Szczegółowy przegląd badań w: M. Olpińska (2004).

² Szczegółowy przegląd badań w: M. Olpińska (2004); por. też M. Olpińska (2009).

Oczywiście wczesne rozpoczęcie nauki drugiego języka nie stanowi gwarancji ani osiągnięcia wysokiego poziomu rozwoju kompetencji tego języka, ani też jego korzystnego wpływu na rozwój innych dziecięcych kompetencji. Istotnym „czynnikiem sukcesu” jest intensywność kontaktu z drugim językiem. Najlepsze wyniki osiągane są w programach wczesnej całkowitej immersji (*early total immersion*), w której dzieci, rozpoczynające naukę w przedszkolu, zostają w 100% „zanurzone w języku drugim”. W programach tych dzieci rozwijają zarówno językowe sprawności receptywne, jak i sprawności produktywne. 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 powinien wynosić co najmniej 50% – por. F. Genesee 1987: 1), dzieci rozwijają początkowo głównie sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu)³. 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 (por. K. Kersten 2013: 42).

Jednak dla wszystkich form „spotkania z drugim językiem”, niezależnie od częstotliwości i intensywności kontaktu z nim, pewne warunki powodzenia tego procesu są wspólne: nauka drugiego języka musi odbywać się w specyficznych warunkach, które – mówiąc ogólnie – powinny odpowiadać warunkom, jakie stwarzane są dla nauki drugiego języka w programach wychowania dwujęzycznego. Oznacza to, że wczesny początek nauki języka drugiego musi wiązać się z gruntownymi zmianami w zakresie metodyki nauczania, która, jak pokazuje analiza podręczników przeznaczonych do wczesnej nauki języków obcych (języka angielskiego – podręczniki do nauki innych języków na wczesnych etapach edukacyjnych praktycznie nie są w Polsce dostępne) w polskich przedszkolach i szkołach podstawowych (klasy 1–3), w głównej mierze opiera się na zasadzie wprowadzania, wielokrotnego powtarzania i utrwalania przy zastosowaniu różnych technik pracy na lekcji, ograniczonego zasobu prostych struktur leksykalnych i gramatycznych. Ilustruje to następujący przykład przedstawionej w formie komiksu historii Jasia i Małgosi (Ilustracja 1), „opowiedzianej” przy użyciu 11 słów (jeśli policzymy oddzielnie powtórzenia, rodzajniki i przyrostki, to jest to liczba 16):

³ Por. np. wyniki badania przeprowadzonego po roku trwania projektu wczesnej immersji częściowej w przedszkolu nr 4 w Oleśnie, w: M. Olpińska (2006).

Mike: Look!
 Sue: Listen!
 Sue: Knock.
 Czarownica: Come in!
 Czarownica: Look!
 Mike: Open the door!
 Sue: Be quiet!
 Sue: Close the door!
 Czarownica: Stop!
 Mike: Run!



Ilustracja 1. Historia Jasia i Małgosi (M. Appel, J. Zarańska, Hocus Pocus 1, 2007: 20)

Czy takie podejście jest zgodne ze współczesnym stanem wiedzy glottodydaktycznej, a także stanem lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym? Na to pytanie – drugie kluczowe pytanie niniejszych rozważań – spróbuję odpowiedzieć, opierając się na przykładach.

1. Naturalna sytuacja uczenia się

Badania nad rozwojem językowym dzieci dwujęzycznych wskazują wyraźnie na to, że wczesna nauka języka drugiego musi odbywać się w sytuacji, która skonstruowana jest tak, aby możliwie jak najdalej odpowiadać warunkom procesu naturalnego nabywania pierwszego języka przez dziecko. W tak skonstruowanej sytuacji dzieci będą mogły stosować do przyswojenia języka drugiego te same strategie, które stosowały, ucząc się wymowy, składni, morfologii i semantyki języka ojczystego, a które należą do ich wrodzonego wyposażenia językowego. Naturalna sytuacja uczenia się języka charakteryzuje się tym, że dla użycia języka drugiego i interakcji językowej istnieje zawsze wyraźny kontekst sytuacyjny i komunikacyjny, dzięki czemu dzieci są w stanie, na podstawie tego kontekstu, samodzielnie rekonstruować znaczenie wypowiedzi językowych. W analizowanych podręcznikach do wczesnej nauki języka angielskiego kontekst sytuacyjny i komunikacyjny tworzony jest poprzez zastosowanie obrazu (ilustracje, przedmioty z najbliższego otoczenia itd.) oraz elementów TPR (gesty, mimika, ruch). Jednak często jest to kontekst użycia wypowiedzi formułowanych w języku ojczystym dzieci (języku polskim)! W większości przypadków trudno jest zatem mówić o samodzielnej rekonstrukcji znaczenia wyrażen drugiego języka przez dzieci, gdyż wyrażenia te są zazwyczaj tłumaczone (objaśniane, opisywane) przy pomocy wyrażen języka polskiego. Kontekst językowy wyrażen drugiego języka praktycznie nie istnieje. Nauczyciele są nierzadko zachęceni do używania języka polskiego, np. L. Dyson/ B. Michałowski, *Our Discovery Island Starter. Książka dla nauczyciela*, 2012: 24: *Porozmawiaj z dziećmi po polsku o swojej sali i wyposażeniu przedszkola/szkoły. Nazwijcie przedmioty, które są niezbędne do nauki (np. krzesło, stół, kredki).*

Tymczasem z badań nad dwujęzycznością wynika, że nauczyciel nie tylko nie powinien odwoływać się do języka ojczystego dzieci, lecz nawet nie powinien nadmiernie upraszczać swoich wypowiedzi w drugim języku (będzie o tym mowa jeszcze później). Zamiast tego nauczyciel w trosce o to, aby dzieci go rozumiały, powinien dostosowywać formę swoich wypowiedzi do ich niedoskonałych umiejętności komunikacyjnych poprzez stosowanie w swoich wypowiedziach wielu parafraz i powtórzeń, a także poprzez intensywnie wspieranie percepcji wypowiedzi dzięki zastosowaniu wielu różnorodnych bodźców akustycznych, wizualnych, kinestetycznych, rytmicznych itd.

2. Nauczanie zintegrowane

W polskim systemie oświaty cały I etap edukacyjny (klasy 1–3, a także oczywiście cała edukacja przedszkolna) jest okresem nauczania zintegrowanego bez podziału na poszczególne przedmioty. Dotyczy to również języków obcych. W ramach tego podejścia niektóre treści programowe dotyczące wybranych zagadnień tematycznych, bloków tematycznych i projektów mogą być częściowo lub

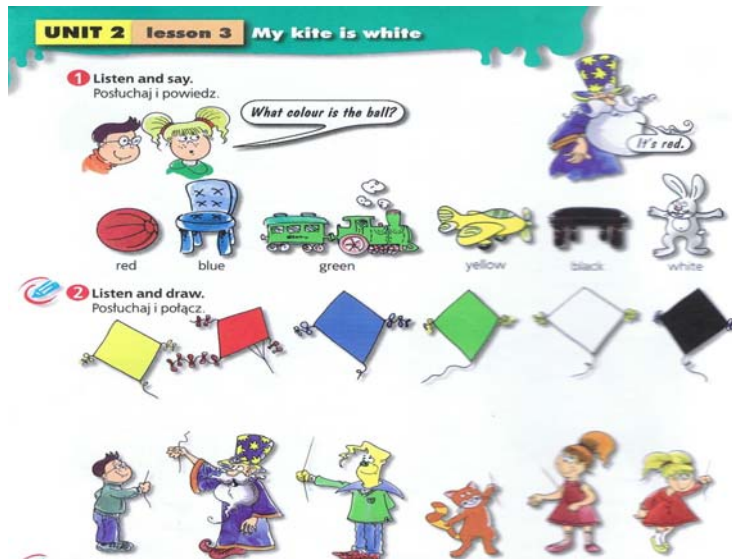
w całości realizowane w języku drugim. Ta zasada wychowania dwujęzycznego odpowiada w pełni postulatowi nowoczesnej glottodydaktyki, w myśl której „nauczanie języka obcego w szkole podstawowej jest raczej nauczaniem treści poprzez język obcy, a nie nauczaniem gramatyki i słownictwa” (E. Werlen 2002: 65). Oznacza to, iż na wczesnych etapach edukacyjnych nie powinna mieć miejsca formalna nauka języka w sensie opanowania pewnego pensum zagadnień gramatycznych czy leksykalnych – niemniej jednak takie pensum podane jest w przypadku każdego z analizowanych podręczników do nauki języka angielskiego w przedszkolu i klasach 1–3 szkoły podstawowej. W podręcznikach tych odnajdujemy wykaz struktur językowych do opanowania czynnego i biernego, a także lekcje powtórzeniowe, których celem jest sprawdzenie stopnia opanowania tych struktur przez uczących się. Stoi to w jawnej sprzeczności z zasadami wychowania dwujęzycznego, w myśl których wczesne nauczanie języka drugiego powinno mieć charakter „spotkania z tym językiem” i odbywać się w sposób zintegrowany z ogólnym rozwojem poznawczym dzieci, a także rozwojem ich języka ojczystego.

Nauczanie zintegrowane oznacza, że metody i techniki pracy na zajęciach języka drugiego powinny być zbieżne z metodami i technikami pracy na zajęciach prowadzonych w języku ojczystym dzieci. Oznacza to także, że rodzaje ćwiczeń, które mogą i powinny być stosowane podczas zajęć języka drugiego, w gruncie rzeczy nie powinny różnić się od tych, jakie są stosowane w celu wspierania dziecięcego rozwoju języka pierwszego i sprawności poznawczych. Przeanalizujmy kolejny przykład, dotyczący przyswajania przez dzieci i utrwalania nazw kolorów. Przykład z podręcznika do nauczania zintegrowanego realizowanego w języku polskim (Ilustracja 2):



Ilustracja 2. Małgorzata Strzałkowska, *Kolory* (A. Bobryk, M. Krzywicka Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięciolatki, 2007: 94–95)

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 (Ilustracja 3 i Ilustracja 4).



Ilustracja 3. Kolory (M. Appel/J. Zarańska, Hocus Pocus 1, 2007: 18).



Ilustracja 4. Kolory (L. Dyson, K. Pogodzińska, Our Discovery Island Starter, 2012: 58).

Jednak w pierwszym przypadku, pobudzając i wspomagając procesy poznawcze dziecka prowadzące do powstania (utrwalenia, rozszerzenia) pojęcia danego koloru, autorki podręcznika odwołują się do znanych i bliskich dziecku 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 („koralce indyka”, „glony”, „ostróżki”, „cień do powiek mamy” itd.). Zadanie dziecka polega na dopasowaniu naklejek do zbiorów obiektów w tym samym kolorze. W drugim przypadku brakuje jednoznacznego odwołania się 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) – a więc odwołuje się do analizy *stricte* językowej – jeśli dziecko nie rozpozna nazwy koloru, nie wykona prawidłowo zadania. Wydaje się zatem, że w pierwszym przypadku – dzięki odniesieniu do dziecięcego doświadczenia w poznawaniu rzeczywistości pozajęzykowej, a także dzięki istnieniu bogatszego kontekstu językowego (por. A. Duszak 1998: 167), dziecku będzie znacznie łatwiej zapamiętać prawidłowe nazwy kolorów.

Ważną zasadę dydaktyczną nauczania zintegrowanego stanowi połączenie działania językowego i niejęzykowego, a także uwzględnienie i wykorzystanie naturalnej dziecięcej ciekawości, chęci poznawania świata i gotowości podejmowania aktywności poznawczej, potrzeby i zdolności uczenia się poprzez własną aktywność, rozwiązywanie problemów i zabawę, uczenia się wszystkimi zmysłami i całym ciałem. Nauczanie zintegrowane oznacza też zastosowanie elementów muzycznych i fantazyjnych, uczenie się poprzez piosenki, rymy, baśnie i opowieści, które dzieci „przeżywają” podczas zajęć, i rzeczywiście wszystkie te elementy odnajdujemy w analizowanych podręcznikach. Istnieje jednak pewna zasadnicza różnica pomiędzy materiałami dydaktycznymi do nauki języka drugiego i materiałami do nauczania realizowanego w języku polskim, a dotyczy ona dostosowania wyboru i zakresu tematów (treści nauczania) i zadań do możliwości poznawczych dzieci. Otóż z reguły jesteśmy skłonni – w odniesieniu do materiałów dydaktycznych do nauki drugiego języka – wyrażać obawę, czy nie są one – zważywszy na niedoskonałe umiejętności językowe uczących się – zbyt trudne i wymagające. Analiza porównawcza materiałów dydaktycznych⁴ wykazuje, że jest zupełnie odwrotnie. W podręcznikach do wczesnej nauki języka angielskiego znajduje się sporo zadań polegających na rozwiązywaniu problemów poznawczych (np. dopasowywanie cienia do kształtu obrazka, łączenie pasujących elementów, wykluczanie elementu nie pasującego itd.), jednak ich poziom trudności znacznie odbiega od możliwości poznawczych dzieci, tj. od poziomu trudności

⁴ Szczegółowe zestawienie materiałów dydaktycznych – zob. Bibliografia.

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 (Ilustracja 5) należy uzupełnić większą ilość elementów (10), nie ma „podpowiedzi” w postaci zarysu poszczególnych brakujących elementów obrazka, które dziecko musi samodzielnie wyciąć i przylepić w odpowiednim miejscu przy pomocy kleju. W drugim przypadku (Ilustracja 6) 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, przyklejając naklejki, które 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.



Ilustracja 5. Zwierzęta w dżungli (E. Zgondek, L. Kołodziej, Entliczek Pentliczek. Kajecik 2. Pięciolatki, 2007: 60-61)



Ilustracja 6. Zwierzęta w Zoo (N. Simmons, Ricky the Robot 2, 2012: 6)

3. Rozwój sprawności językowych

Zgodnie z zasadami wychowania dwujęzycznego, w początkowej fazie nauki drugiego języka na wczesnych etapach edukacyjnych rozwijane jest szczególnie rozumienie ze słuchu. Rozwój tej sprawności odbywa się dzięki percepcji i przetwarzaniu informacji językowej w zrozumiałych dla dzieci sytuacjach komunikacyjnych – poprzez intensywne słuchanie interesujących treści dzieci uczą się rozpoznawać i rozumieć jednostki leksykalne na podstawie kontekstu językowego i sytuacyjnego. Częste, intensywne słuchanie wpływa pozytywnie także na rozwój wymowy, intonacji, rytmu i melodii języka. Dlatego rozwój sprawności rozumienia ze słuchu stanowi podstawę rozwoju sprawności mówienia w późniejszym okresie nauki – początkowo mówienia naśladowczego (reproduktywnego), a potem mówienia produktywnego (kreatywnego – sprawność ta rozwija się tym szybciej i lepiej, im bardziej intensywny jest kontakt dziecka z drugim językiem). Sprawności czytania i pisania są zwykle najpierw rozwijane w języku ojczystym dzieci, chociaż próby w języku drugim nie są wykluczone. Jednak sprawności te rozwijane są intensywnie na ogół dopiero w kolejnych latach szkolnych. Rozwój sprawności czytania polega przede wszystkim na rozwoju strategii samodzielnego rekonstruowania treści tekstów pisanych – rozumienia jednostek leksykalnych na podstawie kontekstu, odnajdywania najważniejszych informacji w tekście itp. Natomiast nauka pisania w języku drugim na I etapie edukacyjnym polega na podejmowaniu prób przepisywania, grupowania, czy przyporządkowywania znanych słów i wyrażeń, dzięki czemu dzieci zaznajamiają się z zasadami ortografii, które ułatwią im rozwój sprawności pisania na dalszych etapach edukacji.

Analiza wybranych podręczników do wczesnej nauki języka angielskiego wykazała, że zasady te są realizowane w znikomym stopniu. Najważniejszym problemem jest, wspomniany już wcześniej, prawie całkowity brak kontekstu językowego – dlatego trudno jest mówić w przypadku tych podręczników o rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu lub czytania. Tylko w jednym podręczniku (C. Selby, *Playtime A*, 2011) znalazły się bardziej złożone pod względem językowym opowiadania. W przypadku pozostałych podręczników można co najwyżej mówić o umiejętności rozpoznawania pojedynczych struktur językowych (słów i zwrotów). Nie zmienia tego także intensywne zastosowanie prostych rymowanek i piosenek. Bez rozwoju sprawności receptywnych trudno zaś jest mówić o rozwoju sprawności produktywnych. Oto przykład typowego zadania „na mówienie”: L. Dyson/ B. Michałowski, *Our Discovery Island Starter. Książka dla nauczyciela*, 2012: 24: *Zapytaj dzieci po polsku, co widzą na obrazku i co robią postaci. zachęcaj dzieci, by odpowiadały, podając angielskie słowa, np. boy, girl, look, sit down, stand up*. Jeśli chodzi o zadania wspierające rozwój sprawności pisania – to na tym etapie próby pisania po śladzie, jakie znajdujemy np. w podręczniku *Hocus Pocus 1* (M. Appel/ J. Zarańska 2007) – ten rodzaj aktywności z wymienionych wyżej najbardziej odpowiada zasadom wychowania dwujęzycznego.

4. Autentyczność i bogactwo oferty językowej

Zintegrowany rozwój sprawności językowych i niejęzykowych oznacza to, że wyrażenia języka drugiego stają się obok wyrażeń języka ojczystego dzieci instrumentem ich rozwoju poznawczego. Aby wyrażenia języka drugiego mogły spełnić funkcję środka rozwoju wiedzy i poznania świata, ich użycie musi być autentyczne. Wyrażenia języka drugiego muszą być używane na zajęciach w funkcji środka komunikacji, interakcji i prezentacji treści. Wypowiedzi nauczyciela i materiały dydaktyczne nie powinny być upraszczane pod względem gramatycznym i leksykalnym kosztem ich autentyczności komunikacyjnej i „zawartości informacyjnej”, zaś kontakt z językiem drugim powinien być możliwie jak najbardziej zróżnicowany i intensywny (por. H. Wode 2004). Wypowiedzi formułowane w drugim języku powinny także stale towarzyszyć rytuałom lekcyjnym, takim jak na przykład: powitanie, formy zwracania się do nauczyciela, pożegnanie itp., zachowanie porządku w sali, zachowanie dyscypliny podczas wykonywania zadań, przygotowanie pomocy i przyborów potrzebnych do pracy na zajęciach, typowe polecenia do ćwiczeń i zabaw itp.

Analiza podręczników przeznaczonych do nauki języka angielskiego na wczesnych etapach edukacyjnych pokazuje, że również ze spełnieniem tego postulatu są ogromne trudności. Wprowadzane struktury językowe są maksymalnie uproszczone, często są to pojedyncze wyrazy, a polecenia do zadań są zwykle tłumaczone na język polski lub objaśniane w języku polskim, np. M. Appel/ J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, 2007, Unit 1, ćw. 4: *Listen, draw and say – Posłuchaj i zaznacz [v]. Która z postaci nie przedstawiła się?*; ćw. 5: *Draw and say – Narysuj siebie obok Pana Tricka i przedstaw się*.

Podobnie wygląda sprawa organizacji pracy na lekcji. W podręcznikach dla nauczycieli znajdują się co prawda wskazówki, aby odwoływać się do pewnych stałych elementów zajęć, takich jak piosenki na powitanie, piosenki na pożegnanie itd., a także lista prostych poleceń, z którymi „po kilku lekcjach uczniowie osłuchają się (...) i zapamiętują je” (M. Appel/ J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, 2007: 11), ale jednocześnie z podanych scenariuszy lekcji wynika jednoznacznie, że w znacznej części odbywają się one w języku polskim! Dzieci nie otrzymują więc szansy na podjęcie wysiłku samodzielnego rekonstruowania wyrażeń języka angielskiego ani na podstawie kontekstu językowego, ani nawet na podstawie kontekstu sytuacyjnego, gdzie wyrażenia językowe byłyby powiązane z czynnościami, które dzieci obserwują i w których uczestniczą. Sytuacje komunikacyjne, w których dzieci biorą udział na lekcji, są w dużej mierze symulowane i udawane, a więc nie tylko użycie wyrażeń językowych, ale także działania, które wykonują uczący się, nie są autentyczne. Przykład: L. Dyson/ B. Michałowski, *Our Discovery Island Starter. Książka dla nauczyciela*, 2012: 24: *Zabawa ruchowa. Powtórz z dziećmi nazwy prostych czynności: look, speak, listen, sing, draw, colour. Wyjaśnij dzieciom, że będziesz podawać nazwy czynności, a ich zadaniem będzie udawanie [podkreślenie M.O.], że je wykonują. Powiedz: Look, look, 1,2,3! uczniowie wykonują odpowiedni gest, np. przykładają dłoń do czoła i mrużą oczy, by lepiej widzieć*.

5. Podsumowanie

Analiza wybranych podręczników do nauki języka angielskiego na wczesnych etapach edukacyjnych pozwala na wysnucie wniosku, iż ich stosowanie w procesie nauczania nie sprzyja stwarzaniu naturalnej sytuacji uczenia się języka drugiego, w której dzieci mogłyby wykorzystać swoje wrodzone „zdolności uczenia się języków”, jakimi dysponują w okresie szczególnej wrażliwości językowej, a przez to nie wspiera w zadowalającym stopniu ani rozwoju poszczególnych sprawności językowych, ani zintegrowanego rozwoju językowego i poznawczego uczących się. Największe słabości tych materiałów dydaktycznych to ubóstwo kontekstu językowego, które sprawia, że użycie wypowiedzi drugiego języka nie spełnia wymogu autentyczności i adekwatności komunikacyjnej (postulowanego w glottodydaktyce nie tylko w odniesieniu do wczesnych form nauczania języka drugiego) oraz ich niedopasowanie do poziomu rozwoju poznawczego dzieci. 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

- Duszek, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, (w:) H. Kordela/ T. Zygmunt (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*. Chełm. 12–24.
- Kersten, K. (2013), *Ins Sprachbad eintauchen*, (w:) *Gehirn und Geist* 6/2013, www.gehirn-und-geist.artikel/1191470. 40–43.
- Olpińska, M. (2004), *Wychowanie dwujęzyczne*, Warszawa.
- Olpińska, M. (2006), *Untersuchungsbericht. Leistungen von Kindern in der bilingualen Gruppe im Kindergarten Nr. 4 in Olesno*, (w:) *Studia Niemcoznawcze* XXXII. 839–845.
- Olpińska, M. (2009), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Werlen, E. (2002), *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:) M. Dakowska/ M. Ol-

pińska, Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość. Warszawa. 64–88.

Wode, H. (2000), *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*. Kiel.

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

Podręczniki do nauki języka angielskiego

Appel, M./ J. Zarańska (2007), *Hocus Pocus 1*. Wyd. Szkolne PWN, Warszawa.

Dyson, L./ B. Michałowski (2012), *Our Discovery Island. Starter, Książka dla nauczycieli*. Pearson Central Europe, Warszawa.

Dyson, L./ K. Pogłodzińska (2012), *Our Discovery Island. Starter*. Pearson Central Europe, Warszawa.

Leighton, J. (2011), *Captain Jack 2 Plus*. Macmillan Education, Oxford.

Medwell, C. (2008), *Hello, Cheeky*. Macmillan Education, Oxford.

Selby, C. (2011), *Playtime A*. Oxford University Press, Oxford.

Simmons, N. (2012), *Ricky the Robot 2*. Pearson Education Limited, Oxford.

Podręczniki do nauczania zintegrowanego

Bobryk, A./ M. Krzywicka (red.) (2007), *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięciolatki*. Nowa Era, Warszawa.

Dudelewicz, E.M. i in. (2011), *Mam 4 latka*. Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz.

Gawrońska, B./ E. Raczek (2013), *Tropiciele. Roczne przygotowanie przedszkolne, Karty 1 i 2*. WSiP, Warszawa.

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

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

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

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