

Dr hab. Magdalena Olpińska

Zagadnienia dwujęzyczności jako przedmiot badań glottodydaktycznych

Glottodydaktyka jest dyscypliną naukową, która na podstawie badań i obserwacji procesów akwizycji językowej dąży do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces nauczania i uczenia się języka (drugiego/obcego) bardziej efektywnym i skutecznym¹. Odpowiedź na to pytanie nie jest możliwa bez odwołania się do osiągnięć lingwistyki, ponieważ wiedzę glottodydaktyczną w znacznej mierze funduje wiedza lingwistyczna, w tym także lingwistyczne badania nad dwujęzycznością.

Spośród wielu zagadnień związanych z dwujęzycznością dla glottodydaktyki najbardziej interesujące są dwa pytania. Pierwsze z nich brzmi:

- Kiedy rozpoczynać proces nauczania języka drugiego/obcego?, czyli: jaki wiek jest najbardziej korzystny dla rozpoczęcia nauki języka drugiego/obcego?

Zagadnienie roli wieku uczącego się w procesie nabywania języka drugiego/obcego, cieszy się zarówno wśród glottodydaktyków, jak i lingwistów zajmujących się problematyką dwujęzyczności dużym zainteresowaniem. Wiek jest *najczęściej przywoływanym czynnikiem determinującym sukces lub niepowodzenie w procesie nauki drugiego języka*². W dyskusji nad parametrem wieku w procesie akwizycji języka drugiego/obcego podkreśla się zwłaszcza dwa aspekty. Z jednej strony porównuje się proces naturalnej akwizycji języka u dzieci i dorosłych, a z drugiej – przeciwstawia się naturalny proces akwizycji języka procesowi kulturowanemu (szkolnemu) w poszczególnych grupach wiekowych.

Jeśli chodzi o pierwszy aspekt, to większość badaczy na podstawie licznych badań – przeprowadzonych głównie wśród różnych grup imigrantów³ – reprezentuje pogląd, iż młodsi uczący się znajdują się wobec starszych na uprzywilejowanej pozycji. „Wyższość” dzieci nad młodzieżą i dorosłymi w procesie naturalnej akwizycji języka drugiego/obcego manifestuje się zwłaszcza w dziedzinie wymowy – z reguły tylko dzieci w wieku przed- i wczesnoszkolnym są w stanie rozwinąć pełną kompetencję w tym zakresie i używać języka płynnie i bez obcego akcentu, w sposób, jaki charakteryzuje użycie tego języka przez jego mówców rodowitych – ale także w dziedzinie rozumienia ze słuchu, składni i morfologii.

Jeżeli chodzi o drugi aspekt, to wyniki badań nie są już takie jednoznaczne: teza o „wyższości”, a przynajmniej „nie-niższości” uczniów starszych w porównaniu z uczniami młodszymi jest reprezentowana szczególnie na gruncie badań nad przyswajaniem języka drugiego/obcego w warunkach edukacyjnych. Niektóre badania⁴ dokumentują lepszy i szybszy postęp w nauce uczniów starszych, nie obalają one jednak tezy, że młodsze dzieci, ucząc się przez dłuższy czas, rozwijają pełniejszą kompetencję w zakresie posługiwania się drugim językiem. Dobre wyniki w nauce języka w warunkach edukacyjnych udowadniają jedynie, jak skuteczne mogą być niektóre formy czy metody nauczania, takie jak specjalny trening wymowy, opisany w pracy Neufelda. Starsi uczniowie, a szczególnie dorośli, lepiej sobie radzą w sytuacji lekcyjnej w klasie, co może tłumaczyć ich lepszy i szybszy postęp w nauce języka.

¹ Por. Gruzca F. *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki* [w:] Kordela H., Zygmunt T. [red.] *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm 2007, s. 16-17.

² Rieck B.O. *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsemigranten. Eine Langzeituntersuchung*, Frankfurt am Main 1989, s. 170.

³ Olpińska M. *Wychowanie dwujęzyczne*, Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa 2004, s. 55 i n.

⁴ Np. Snow C.E., Hoefnagel-Höhle M. *The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning* [w:] *Child Development* 49, 1978, s. 1114-1128; Snow C.E., Hoefnagel-Höhle M. *Individual Differences in Second-Language Ability: A Factor Analytic Study* [w:] *Language and Speech* 22, 1979, s. 151-162; Neufeld [w:] Larsen-Freeman D., Long M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London/New York 1991.

Dorośli i starsze dzieci nabywają umiejętności posługiwania się językiem drugim z reguły (przynajmniej w sytuacji lekcyjnej) szybciej niż młodsze dzieci, te ostatnie jednak zwykle osiągają wyższy stopień kompetencji językowej.

Dlatego, mimo iż popularna swego czasu hipoteza „okresu krytycznego” lub „wieku krytycznego” dla naturalnego procesu akwizycji językowej Lenneberga⁵, która stanowiła propozycję wyjaśnienia różnic występujących w tym procesie u dzieci i osób starszych, nie została ostatecznie potwierdzona przez badania, to większość badaczy zakłada, że istnieje okres w życiu człowieka, który jest szczególnie korzystny dla rozpoczęcia procesu rozwoju drugiego języka, tzw. okres szczególnej wrażliwości językowej (*sensitive period*)⁶. Jest to okres od 0 do około 6-8 lat.

Na marginesie tych rozważań należy dodać, iż twierdzenie, że w procesie wczesnej akwizycji języka drugiego jedynie parametr wieku odgrywa istotną rolę byłoby niewątpliwie niesłuszne – w najnowszych badaniach nad dwujęzycznością podkreśla się, że przyczyn ogromnych różnic między procesami nabywania języka drugiego/obcego w wieku dziecięcym i dojrzałym należy szukać w bardzo wielu innych czynnikach: emocjonalnych, psychicznych i społecznych⁷. Dlatego ważnym problemem badawczym, który wiąże się z pytaniem o najbardziej korzystny moment rozpoczęcia nauki drugiego języka, jest zagadnienie wzajemnych zależności między rozwojem językowym dziecka a jego rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Inaczej mówiąc: pytanie, jaki wpływ ma wczesny kontakt dziecka z drugim językiem na rozwój jego języka pierwszego, jego inteligencji, tożsamości i kompetencji społecznych.

Drugi język a rozwój językowy dziecka

W pedagogice XIX i pierwszej połowy XX wieku⁸ rozpowszechnione były opinie, iż zbyt wczesna konfrontacja dziecka z językiem obcym, tzn. w momencie kiedy jego język ojczysty nie jest jeszcze w pełni ukształtowany, prowadzi do powstania zaburzeń rozwojowych, błędów językowych, niepowodzeń w nauce oraz zaburzeń w kształtowaniu się narodowej tożsamości dziecka. Z tego powodu

w większości krajów (obowiązkowa) nauka języka obcego rozpoczynała się w dopiero IV lub V klasie szkoły podstawowej. Opierając się na badaniach rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych, można jednakże przyjąć za pewnik, iż wczesny kontakt z drugim językiem nie ma żadnych negatywnych skutków dla rozwoju języka pierwszego. Wczesny intensywny kontakt z drugim językiem stwarza ponadto dobre podstawy nabywania w przyszłości kolejnych języków obcych: *zarówno badania na gruncie glottodydaktyki, jak i neurolingwistyki potwierdzają tezę, iż akwizycja jednego języka obcego wpływa korzystnie na nabywanie dalszych języków. 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*⁹.

Drugi język a rozwój poznawczy dziecka

Zainteresowanie wpływem wczesnego kontaktu dziecka z więcej niż jednym językiem (dwujęzyczności) na rozwój poznawczy (szczególnie na rozwój inteligencji, w tym przede wszystkim na rozwój „mierzalnych” form inteligencji, tzn. tych potencjałów intelektualnych, których wartości da się zmierzyć przy pomocy odpowiednich testów: na inteligencję werbalną, logiczno-matematyczną i przestrzenną) ma długą tradycję. Ten problem należy, obok pytania o optymalny wiek rozpoczęcia procesu akwizycji drugiego języka, do najczęściej dyskutowanych i jednocześnie do najbardziej kontrowersyjnych pytań w dziedzinie badań nad dwujęzycznością.

We wczesnej historii badań nad dwujęzycznością większość badaczy była przekonana o negatywnym wpływie kontaktu z więcej niż jednym językiem na rozwój myślenia dziecka. Badania przeprowadzone przed rokiem 1960, a przede wszystkim w latach 20. i 30. XX wieku, w przeważającej części dokumentują negatywny wpływ dwujęzyczności na rozwój intelektualny: gorsze wyniki w testach na inteligencję, a także gorsze wyniki w szkole u dzieci dwujęzycznych niż u dzieci

⁵ Lenneberg E.H. *Biological Foundations of Language*, New York/London/Sydney 1967.

⁶ Por. np. Patkowski M.S. *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language* [w:] *Language Learning* 30, 1980, s. 449-472.

⁷ Por. Olpińska M. *Wychowanie dwujęzyczne*, s. 68 i n.

⁸ Por. Blocher E. *Zweitsprachigkeit: Vorteile und Nachteile* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982, s. 20; Gogolin I. *Fremdsprachen im Vorschul- und Primarbereich* [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. [red.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel 1995, s. 105.

⁹ Werlen 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:] Dakowska M., Olpińska M. [red.] *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały z konferencji w Warszawie, 14-15.02.2002, s. 68.

jednojęzycznych. Z tego wnioskowano, że dwujęzyczność powoduje „duchowy zamęt” i „zahamowania językowe”. Badania te można jednak łatwo skrytykować ze względu na niedostatki metodologiczne. Najważniejsze zarzuty dotyczą faktu, że w eksperymentach tych nie uwzględniono wielu czynników językowych i pozajęzykowych, postulowanych już nawet we wczesnych badaniach nad dwujęzycznością¹⁰, takich jak wiek testowanych, metody i warunki przyswajania języków, a także warunki socjalne, ekonomiczne, psychologiczne i emocjonalne, czy też te związane z typem edukacji.

Niemniej jednak przekonanie o negatywnym wpływie dwujęzyczności na inteligencję było tak rozpowszechnione, że autorzy projektu z roku 1962, który okazał się przełomowy w dziejach badań nad akwizycją drugiego języka u dzieci w warunkach edukacyjnych, E. Peal i W.E. Lambert¹¹ wyszli z takiego właśnie założenia. Celem ich badań było wykrycie potencjalnych deficytów intelektualnych u osób dwujęzycznych, aby opracować odpowiednie strategie wyrównywania tych deficytów. Wyniki testów były dla samych autorów wielkim zaskoczeniem. Okazało się, że dokumentują one w prawie wszystkich werbalnych i niewerbalnych częściach testów lepsze wyniki osiągnięte przez uczniów dwujęzycznych. Także wyniki w nauce szkolnej tych uczniów były lepsze niż dzieci jednojęzycznych.

Wyniki eksperymentu Peal i Lamberta zostały potwierdzone w licznych badaniach na całym świecie¹². Poświadczają one jednoznacznie, że wczesny kontakt z drugim językiem może korzystnie wpływać na rozwój zdolności intelektualnych człowieka. Chodzi tu przede wszystkim o takie zdolności, jak: „elastyczność poznawcza”, kreatywność, myślenie analityczne i metajęzykowe, zdolność oceny gramatyczności zdań, wrażliwość na relacje semantyczne pomiędzy słowami, doskonałe zdolności tłumaczeniowe itd.

Jednakże trzeba przyznać, że nie wszystkie wyniki badań pozwalają w tak jednoznaczny sposób ustalić pozytywny wpływ dwujęzyczności na roz-

wój zdolności poznawczych człowieka. Negatywną korelację obu czynników zdają się potwierdzać badania prowadzone także w latach 70. i 80. XX wieku. Jednym z najbardziej znanych przykładów takich badań jest eksperyment, który przeprowadziły Skutnabb-Kangas i Taukomaa¹³. Badaczki zajmowały się problematyką fińskich emigrantów w Szwecji i stwierdziły, że fińskie (dwujęzyczne) dzieci wykazują znaczne deficyty rozwojowe. Do podobnych rezultatów doszła Ben-Zeev¹⁴ w swoich badaniach nad dziećmi hiszpańsko-angielskojęzycznymi w USA. Istnienie tak różnych, sprzecznych ze sobą wyników badań skłoniło badaczy do poszukiwania wyjaśnienia, od jakich czynników zależy pozytywny lub negatywny wpływ dwujęzyczności na inteligencję.

Odpowiedzi na to pytanie badacze dwujęzyczności poszukują w kontekście warunków socjoekonomicznych i psychologiczno-emicjonalnych rozwoju języków. Jedną z najbardziej przekonujących hipotez stawia Cummins¹⁵. Przedstawia on w zasadzie dwie hipotezy dotyczące wyjaśnienia tego fenomenu; hipotezę progów i hipotezę wzajemnej zależności języków, dotyczące funkcjonalnej wzajemnej zależności pomiędzy rozwojem pierwszego i drugiego języka.

Cummins stwierdził, że poziom kompetencji, jaki osiągają dzieci w dwóch językach wywiera znaczący wpływ na ich zdolności intelektualne. Zauważył on, że dzieci, które posługują się językiem dominującym w danej społeczności jako językiem ojczystym, zaś język obcy poznają w szkole, osiągają znakomite wyniki w nauce zarówno w obu językach, jak i w innych przedmiotach szkolnych. Natomiast te dzieci, których językiem ojczystym jest język mniejszości etnicznych, opanowują zarówno swój język ojczysty, jak i język drugi (język dominujący danej społeczności) często w stopniu niezadowalającym i uzyskują ponadto gorsze wyniki w nauce innych przedmiotów szkolnych. Przyjął on zatem, że istnieje pewien poziom (próg) kompetencji językowej, jaki muszą osiągnąć dzieci w obu językach, aby ich rozwój intelektualny mógł postępować bez zakłóceń. Dokładniej rzecz ujmując, chodzi tutaj o dwa progi¹⁶.

¹⁰ Np. Asenian S. *Bilingualism and Mental Development. A Study of Bilingual Children in New York City*, New York 1972, s. 51.

¹¹ Tu: Lambert W.E. *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences* [w:] Hornby P. *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, New York 1977, s. 15-27.

¹² Olpińska M. *Wychowanie dwujęzyczne*, s. 97 i n.; Olpińska M. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych* [w:] Gruzca F., Lukszyn J. [red. serii] t. 9 serii *Języki. Kultury. Teksty. Wiedza*, Warszawa 2008, s. 168 i n.

¹³ Skutnabb-Kangas T. *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*, Clevedon 1987.

¹⁴ Ben-Zeev S. *Mechanism by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures* [w:] Hornby P. *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, New York 1977, s. 33.

¹⁵ Cummins J. *Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982, s. 34-43; Cummins J. *Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children* [w:] Bialystok E. [red.] *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge 1992, s. 70-89.

¹⁶ Por. Cummins J. *Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, s. 38.

Osiągnięcie pierwszego progu byłoby wystarczające, aby zniwelować negatywne skutki dwujęzyczności, zaś osiągnięcie drugiego progu mogłoby stanowić warunek pozytywnego wpływu bilingwizmu na rozwój inteligencji.

W hipotezie wzajemnej zależności języków Cummins wychodzi z założenia, że istnieje zależność pomiędzy stopniem kompetencji, jaki dziecko osiąga w rozwoju swojego pierwszego języka, a stopniem kompetencji, jaki może osiągnąć w rozwoju swego języka drugiego. Wysoki poziom rozwoju pierwszego języka w momencie pierwszego intensywnego kontaktu z językiem drugim umożliwia osiągnięcie podobnej kompetencji w drugim języku. Natomiast ograniczona znajomość języka pierwszego w tym momencie ogranicza rozwój języka drugiego.

Tym samym dochodzimy do drugiego pytania, które, jak zaznaczono na początku tych rozważań, należy do najbardziej interesujących problemów dwujęzyczności z punktu widzenia glottodydaktyki:

- W jaki sposób należy nauczać języka drugiego/obcego, aby skutki kontaktu z tym językiem były pozytywne zarówno dla rozwoju języka pierwszego, jak i innych zdolności i umiejętności?

Przede wszystkim należy przyjąć, iż wiek do ok. 6-8 lat jest okresem najbardziej korzystnym dla rozpoczęcia nauki drugiego języka. Te wczesne lata życia człowieka, wiek przedszkolny i wczesny wiek szkolny, to okres szczególnej wrażliwości językowej. W tym wieku dzieci mogą, ucząc się drugiego języka, korzystać jeszcze wciąż ze swoich wrodzonych „zdolności uczenia się języka”, które pozwoliły im tak skutecznie opanować ich język pierwszy¹⁷.

Ponadto, w świetle przedstawionych wyżej rozważań, należy przyjąć, iż sytuacja, w której dzieci w wielu przedszkolnym lub wczesnoszkolnym w swoim kraju ojczystym rozpoczynają naukę drugiego języka w szkole lub w przedszkolu, jest bardzo korzystna dla rozwoju kompetencji owego języka, a także innych dziecięcych kompetencji. Aby jednak osiągnąć te oczekiwane rezultaty, dla nauki drugiego języka musi być stworzona naturalna sytuacja uczenia się, którą można ogólnie scharakteryzować w następujący sposób:

- użycie języka i interakcja muszą mieć zawsze silny związek sytuacyjny; wszystkie wypowiedzi nauczyciela powinny być powiązane w miarę możliwości z konkretnymi działaniami,

- uwaga nauczyciela powinna być skierowana na treść, a nie na formę językową wypowiedzi uczących się; nauczyciel powinien przede wszystkim chcieć zrozumieć dziecko i dlatego akceptować wszystkie jego wypowiedzi, nawet niepełne lub nieprawidłowe,
- nauczyciel chce być przez dziecko rozumiany, dlatego powinien dopasowywać formę swoich wypowiedzi do niedoskonałych umiejętności dziecka (np. stosować w swoich wypowiedziach wiele parafraz i powtórzeń; nie chodzi tu jednak o nadmierne upraszczanie wypowiedzi – por. niżej).

W tak skonstruowanej sytuacji dzieci na ogół nie mają żadnych trudności z zaakceptowaniem obecności nowego języka w szkole lub w przedszkolu. Warunki uczenia się odpowiadają w dużej mierze warunkom przyswajania języka ojczystego (pierwszego języka) dziecka w domu rodzinnym. Dzięki temu dzieci mogą stosować do przyswojenia języka drugiego/obcego te same strategie, które stosowały, ucząc się wymowy, składni, morfologii i semantyki języka ojczystego, a które należą do ich wrodzonego wyposażenia językowego.

Jak z tego wynika, wczesny początek nauki języka obcego musi wiązać się z gruntownymi zmianami w zakresie metodyki nauczania – metody nauczania języka muszą być dostosowane do potrzeb i możliwości poznawczych dzieci. Co to oznacza w praktyce, spróbują wyjaśnić następujące przykłady.

Nauczanie zintegrowane

W polskim systemie oświaty cały I etap edukacyjny (klasy I-III, a także oczywiście cała edukacja przedszkolna) jest okresem nauczania zintegrowanego bez podziału na poszczególne przedmioty. Dotyczy to również języków obcych. Wobec tego niektóre treści programowe dotyczące wybranych zagadnień tematycznych i projektów mogą być częściowo lub w całości realizowane w języku obcym. Zasada ta 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*¹⁸. Ważną zasadą dydaktyczną wczesnego nauczania języków obcych stanowi także połączenie działania językowego i niejęzykowego. Oznacza to uwzględnienie dziecięcej potrzeby i zdolności uczenia się poprzez własną aktywność,

¹⁷ Por. Wode H. *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, 2000; Wode H. *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel 2004.

¹⁸ Werlen 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*, s. 65.

rozwiązywanie problemów i zabawę, uczenia się wszystkimi zmysłami i całym ciałem. Nauczanie ukierunkowane na treść oznacza też zastosowanie elementów muzycznych i fantazyjnych, uczenie się poprzez piosenki, rymy, baśnie i opowieści, które dzieci przeżywają na lekcji, a jednocześnie rezygnację z jakiegokolwiek analizy gramatycznej zjawisk językowych.

Rola sprawności językowych

Bardzo ważną rolę we wczesnym nauczaniu języków obcych odgrywa ustna interakcja między nauczycielem i uczniami. Oznacza to zdecydowaną przewagę ustnych form pracy na lekcji. W języku obcym najpierw rozwijane są ustne sprawności językowe – przede wszystkim rozumienie ze słuchu, a później także mówienie. Należy przy tym pamiętać, że celem wczesnego nauczania języków obcych nie jest opanowanie przez dzieci pewnego zasobu słów i struktur gramatycznych, lecz raczej *rozwój kompetencji rozumienia i wyrażania treści w języku obcym*¹⁹. Częste, intensywne słuchanie interesujących dzieci treści wpływa pozytywnie na rozwój dziecięcej zdolności rozumienia wypowiedzi językowych, a także rozwój wymowy, intonacji, rytmu i melodii języka. Sprawności czytania i pisanie powinny być najpierw rozwijane w języku ojczystym dzieci, chociaż próby w języku obcym nie są oczywiście wykluczone. Jednak sprawności te rozwijane są intensywnie dopiero w kolejnych latach szkolnych.

Nauczanie interkulturowe

Jednym z najważniejszych zadań nowoczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w międzynarodowej społeczności. Dzieci kształtują swoją tożsamość i osobowość najpierw w zetknięciu z kulturą, historią, tradycjami i wartościami swojego kraju ojczystego. Jednocześnie jednak szkoła powinna wspierać tworzenie otwartych i tolerancyjnych postaw swoich uczniów wobec innych kultur, tradycji i systemów wartości. Spotkanie z językiem obcym oznacza także spotkanie z obcą kulturą, choć niektórzy badacze podkreślają fakt, iż nie każde nauczanie języka obcego jest samo przez się nauczaniem interkulturowym²⁰. Jednak we wczesnym nauczaniu języka obcego tak właśnie jest z pewnością, gdyż język nie stanowi tu obiektu nauki w sensie lingwistycznym, lecz jedną z możliwości doświadczenia i poznania świata. Nie chodzi tutaj

o to, aby dzieci otrzymywały informacje o kraju języka, którego się uczą, i jego kulturze, choć odgrywają one również ważną rolę, ale o to, że wypowiedzi języka obcego stają się oprócz wypowiedzi języka ojczystego środkiem rozwoju poznawczego dzieci.

Autentyczność oferty językowej

Aby wyrażenia języka obcego mogły spełnić funkcję środka rozwoju poznawczego, ich użycie na lekcji musi być autentyczne, muszą być używane jako środek komunikacji, interakcji i prezentacji wiedzy. Wypowiedzi nauczyciela i materiały dydaktyczne nie powinny być zatem upraszczane pod względem gramatycznym i leksykalnym kosztem ich autentyczności komunikacyjnej i zawartości informacyjnej, powinny być jedynie dostosowane do zdolności poznawczych i stanu wiedzy dzieci. Oczywiście nauczyciel nie może zapominać, iż ma do czynienia z uczącymi się języka obcego. Dlatego oferta wypowiedzi językowych musi być dobrze ustrukturyzowana, kontrolowana w swojej progresji i motywująca²¹. Ponadto kontakt z językiem obcym nie powinien być ograniczony do określonych sytuacji na lekcji, lecz możliwie jak najbardziej zróżnicowany i intensywny²². Przede wszystkim jednak sytuacja uczenia się języka obcego powinna być skonstruowana w określony sposób: użycie języka obcego musi następować zawsze w zrozumiałym dla dzieci kontekście sytuacyjnym, tak aby mogły one na jego podstawie samodzielnie rekonstruować znaczenie wypowiedzi.

Podsumowując: na wczesnym etapie edukacyjnym nie powinna mieć miejsca formalna nauka języka w sensie opanowania pewnego pensum zagadnień gramatycznych czy leksykalnych. Nauczanie języka obcego na tym etapie powinno mieć charakter spotkania z tym językiem i odbywać się w sposób zintegrowany z rozwojem języka ojczystego i ogólnym rozwojem poznawczym dzieci. Formalna nauka języka obcego może rozpoczynać się w klasie IV szkoły podstawowej, w tym okresie także może, a nawet powinna rozpocząć się nauka drugiego języka obcego. Należy oczywiście zaznaczyć, iż sam wczesny początek nauki języka drugiego/obcego nie jest gwarancją sukcesu – aby wczesne nauczanie języków obcych przynosiło oczekiwane rezultaty w postaci rozwoju kompetencji językowej (komunikacyjnej) uczących się, omówione wyżej postulaty glottodydaktyczne powinny przede wszystkim

¹⁹ Ibidem, s. 66.

²⁰ Gogolin I. *Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. [red.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel 2003, s. 99.

²¹ Por. Werlen 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*, s. 64-88.

²² Por. Wode H. *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?*, ibidem.

kim znaleźć odzwierciedlenie w konstrukcji materiałów dydaktycznych, a to ma miejsce wciąż w niewielkim stopniu, przynajmniej w Polsce. Ponadto wydaje się, że konieczne są jakościowe zmiany w polskim systemie oświaty, dotyczące nauczania języków obcych, a także zmiany w programach kształcenia nauczycieli języków obcych.

Bibliografia

1. Asenian S. *Bilingualism and Mental Development. A Study of Bilingual Children in New York City*, New York 1972.
2. Ben-Zeev S. *Mechanism by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures* [w:] Hornby P. *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, New York 1977.
3. Blocher E. *Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982.
4. Cummins J. *Die Schwellemniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982.
5. Cummins J. *Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children* [w:] Bialystok E. [red.] *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge 1992.
6. Gogolin I. *Fremdsprachen im Vorschul- und Primarbereich* [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. [red.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel 1995.
7. Gogolin I. *Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. [red.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel 2003.
8. Grucza F. *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki* [w:] Kordela H., Zygmunt T. [red.] *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm 2007.
9. Lambert W.E. *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences* [w:] Hornby P. *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, New York 1977.
10. Larsen-Freeman D., Long M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London/New York 1991.
11. Lenneberg E.H. *Biological Foundations of Language*, New York/London/Sydney 1967.
12. Olpińska M. *Wychowanie dwujęzyczne*, Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa 2004.
13. Olpińska M. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych* [w:] Grucza F., Lukszyn J. [red. serii] t. 9 serii *Języki. Kultury. Teksty. Wiedza*, Warszawa 2008.
14. Patkowski M.S. *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language* [w:] *Language Learning* 30, 1980.
15. Rieck B.-O. *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsemigranten. Eine Langzeituntersuchung*, Frankfurt am Main 1989.
16. Skutnabb-Kangas T. *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*, Clevedon 1987.
17. Snow C.E., Hoefnagel-Höhle M. *The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning* [w:] *Child Development* 49, 1978.
18. Snow C.E., Hoefnagel-Höhle M. *Individual Differences in Second-Language Ability: A Factor Analytic Study* [w:] *Language and Speech* 22, 1979.
19. Werlen 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:] Dakowska M., Olpińska M. [red.] *Edukacja dwujęzyczna. Przed-szkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały konferencji w Warszawie, 14-15.02.2002.
20. Wode H. *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, 2000.
21. Wode H. *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel 2004.

Autorka jest pracownikiem Katedry Teorii Języków i Akwizycji Językowej Wydziału Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim