

Joanna Rokita-Jaśków
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

(Bardzo) wczesne nauczanie języków obcych. Kilka uwag na temat celów, możliwości i metodyki

Foreign language learning in early childhood. Remarks on goals,
achievements and teaching methodology

Abstract: The article presents the phenomenon of very early foreign language teaching (i.e. in the preschool years) from the linguistic and pedagogical perspective. It begins with dispelling the myth about the necessity of 'an early start' for ensuring future competence, pointing at the relevance of cognitive, affective and social factors influencing the outcomes. Then it presents the possible achievements and crosslinguistic influences in language acquisition of a very young child. Finally, it outlines the critical aspects of FL methodology that are necessary for progress in early FLL.

Keywords: early foreign language teaching, critical age hypothesis, cognitive limitations, language awareness, internal motivation to learn

Wstęp

W krajach, w których mówi się na co dzień językiem o stosunkowo małym zasięgu i roli w skali globalnej, istnieje ogromna tendencja, by uczyć się tych języków obcych, które mają duże znaczenie i przydatność w gospodarce, polityce, środkach przekazu itp. Ich znajomość, obok wielu innych kompetencji, jest niezbędna do osiągnięcia sukcesu zawodowego, szczególnie w obecnym zglobalizowanym świecie. Z drugiej strony opanowanie języka obcego w warunkach nienaturalnych jest procesem długotrwałym i wymagającym ogromnego wysiłku. Nic więc dziwnego, że wielu rodziców chce, by języka obcego ich dzieci uczyły się od najmłodszych lat i bardzo wczesnie stwarza im jak najlepsze warunki do opanowania jednego lub nawet kilku języków.

Korzystając z moich wieloletnich badań nad przyswajaniem języka obcego przez małe dzieci (tj. w wieku 2–6 lat) w warunkach instytucjonalnych (por. Rokita 2007, Rokita-Jaśkow 2013), w niniejszym artykule zamierzam pokazać cele i możliwe osiągnięcia dziecka we wczesnej nauce języków obcych. Moim zamiarem jest także wskazanie, w jaki sposób należy nauczać dzieci, by najlepiej wykorzystać ich potencjał poznawczy, a także scharakteryzować czynniki wpływające na efektywność nauczania.

Cele i możliwe osiągnięcia dziecka we wczesnej nauce języków obcych

Charakteryzując celowość nauczania języków obcych dzieci, należy zauważyć, że za decyzjami o jej rozpoczęciu stoją dwie grupy: rodzice i ich aspiracje edukacyjne z jednej strony (Rokita-Jaśkow 2013) oraz wytyczne europejskiej polityki językowej w tym zakresie z drugiej (Komisja Europejska 2011). Motywy nauczania języków obcych dzieci są więc dyktowane oddolnie i odgórnie, i w ten sposób wpływają na kształtowanie polityki edukacyjnej kraju, w tym np. na decyzję wprowadzenia obowiązkowej nauki języka obcego do przedszkoli w 2015 roku.

Jednym z głównych czynników, z powodu którego nauczanie języków obcych jest obecnie tak rozpowszechnione – szczególnie w sektorze prywatnym – i w związku z którym wprowadzono ostatecznie elementy jego nauczania do przedszkoli publicznych, są aspiracje edukacyjne rodziców, którzy wierzą, że tzw. wczesny start językowy zapewni ich dzieciom lepszą kompetencję językową w przyszłości (zob. Rokita-Jaśkow 2013). Często opierają się oni tylko na anegdotycznym założeniu, mającym swe źródła w tzw. hipotezie wieku krytycznego (Lenneberg 1967, 27), że im wcześniej zainicjuje się naukę języków obcych, tym lepiej. Jest to teza tylko połowicznie prawdziwa. Sam wiek rozpoczęcia nauki języka obcego nie stanowi istotnego czynnika wpływającego na jej efektywność w warunkach klasowych, tak jak ma to miejsce w warunkach naturalnych. Obie sytuacje różnią się przede wszystkim tym, że w sytuacji naturalnej, czyli np. gdy dziecko słyszy dwa języki obce w rodzinie dwujęzycznej (lub emigrując z rodziną, uczęszcza do przedszkola w kraju goszczącym), ma ono o wiele dłuższy kontakt z językiem drugim (6–8 godzin dziennie), a także o wiele większą potrzebę komunikacyjną. Wie, że jeśli chce

się pobawić z innymi dziećmi lub porozumieć z nauczycielem, musi wykonać ogromny wysiłek umysłowy i użyć języka drugiego. Czas kontaktu z językiem i motywacja do jego użycia są więc kluczowymi czynnikami decydującymi o łatwości przyswajania języka w warunkach naturalnych (Pfenninger, Singleton 2017).

Z tego powodu w warunkach naturalnych o wiele większą rolę odgrywiają utajone (*implicite*) procesy przyswajania języka niż w warunkach instytucjonalnych. Z kolei w okolicznościach formalnych istotne jest nauczanie *explicite*, wykorzystujące zasoby poznawcze uczącego się, takie jak uwaga i pamięć, które jednak doskonałą się wraz z wiekiem. Empirycznego dowodu na to, że to nie dzieci młodsze, ale nastolatki i starsze dzieci (8–10 lat) osiągają lepsze wyniki w uczeniu się języka dostarczyły np. Snow i Hoefnagel-Höhle (1978), porównujące postępy dzieci i młodzieży uczących się holenderskiego w pięciu różnych badanych grupach. Podobne wyniki uzyskała także Carmen Muñoz (2006) w przekrojowym badaniu prowadzonym w Hiszpanii, w którym zestawiała wyniki w nauce języka angielskiego dzieci rozpoczynających edukację językową w wieku 8 i 11 lat. Badaczka stwierdziła, że postępy dzieci 8-letnich są wolniejsze niż tych zaczynających kształcenie w wieku późniejszym oraz że tempo nauki znacznie przyspiesza, gdy dzieci osiągają wiek 11 lat. Wtedy też zaczynają dorównywać (pod względem poziomu językowego) tym dzieciom, które zaczęły się uczyć języka obcego później. Fakt ten można tłumaczyć tym, że w Piagetowskiej teorii rozwoju około 11. roku życia dzieci wkraczają w fazę operacji formalnych (Schaffer 2013), co oznacza, że rozwija się u nich myślenie abstrakcyjne i są one w stanie np. dopasować poznaną regułę do samodzielnej konstrukcji zdań. Niebagatelną rolę odgrywa tu również wzrost pojemności pamięci roboczej, która pozwala na wykonanie jednocześnie kilku operacji umysłowych. Z psycholingwistycznego punktu widzenia w budowaniu wypowiedzi mówionych uczeń musi przywołać z pamięci długotrwałej wiele jednostek informacyjnych naraz: potrzebne słowa, regułę gramatyczną porządkującą szyk wyrazów w zdaniu, morfemy słotwórcze i fleksyjne, cechy fonologiczne słów, kontur intonacyjny. Samodzielne tworzenie zdania wymaga więc od uczącego się uruchomienia wielu struktur poznawczych w tym samym momencie. Stąd tak ważna jest rola pamięci roboczej w świadomym uczeniu się, jej wpływowi na proces edukacyjny poświęca się coraz więcej miejsca w opracowaniach naukowych. Wiemy, że pojemność pamięci roboczej zwiększa się wraz z wiekiem. Maria Jagodzińska (2003, 131–158) podaje, że pojemność pamięci

roboczej dziecka 3-letniego wynosi około 3 jednostek, 5-letniego – 5 jednostek, a 7-letniego – 7 jednostek. Skala pamięci krótkotrwałej oznacza, ile nowych słów możemy wprowadzić na jednej lekcji, a także jak długie frazy lub zdania dziecko jest w ogóle w stanie powtórzyć. Warto więc pamiętać, że najmłodsze dzieci nie zdołają powtórzyć zdań składających się z więcej niż 3 wyrazów/morfemów.

Jednym ze sposobów zwiększania pojemności pamięci roboczej jest wykorzystywanie różnych strategii pamięciowych, które pozwalają łączyć słowa w większe jednostki, np. wyrazy w bardziej rozbudowane frazy. Również wielokrotne powtarzanie utartych zwrotów pozwala na zautomatyzowane odtwarzanie ich treści z pamięci, co w konsekwencji oznacza poprawę płynności wypowiedzi (Biedroń 2016).

Drugim czynnikiem wpływającym na czynność uczenia się w warunkach formalnych jest umiejętność autoregulacji emocji i zachowania. Autoregulacja oddziałuje na kontrolowanie procesów uwagi, a więc na hamowanie reakcji w sytuacjach wymagających skupienia oraz wzbudzanie reakcji w sytuacjach, gdy potrzebne jest działanie.

Autoregulacja jest szczególnie istotna w przypadku uczenia się w klasie, gdyż – aby przyswoić nowy materiał – konieczne jest przede wszystkim poświęcenie mu świadomej uwagi, by następnie poddać go dalszemu przetwarzaniu i zachować w pamięci długotrwałej. Jest oczywiste, że u dzieci przedszkolnych umiejętność autoregulacji jest znacznie ograniczona, gdyż rozwija się w miarę dojrzewania i doświadczeń szkolnych (Schaffer 2013). Stąd w nauczaniu przedszkolnym nie można wymagać, by dzieci skupiły się na konkretnej treści w danym momencie, lecz odwrotnie, należy tak zaplanować lekcję, by treści i sposób nauczania same przykuły ich uwagę.

Wydaje się więc, że to te czynniki poznawcze, tj. ograniczona pojemność pamięci roboczej, problemy z autoregulacją wraz z niezbyt częstym kontaktem z językiem obcym decydują o ograniczonych możliwościach przyswojenia języka w warunkach nienaturalnych. Z tych też powodów oraz w świetle wielu badań empirycznych uważa się, że hipoteza wieku krytycznego straciła na aktualności i z lingwistycznego punktu widzenia nie jest uzasadnione, by rozpoczynać naukę jak najwcześniej (Pfenninger, Singleton 2016). Wnioski te nie zawsze są jednak brane pod uwagę przy formułowaniu polityki językowej w wielu krajach, w których obniżanie wieku rozpoczynania nauki języka obcego jest promowane wbrew wynikom badań językoznawczych.

Jakich osiągnięć w nauce możemy się spodziewać u dziecka przedszkolnego?

W świetle poczynionych konstatacji rodzi się pytanie, jakich osiągnięć możemy się spodziewać u dziecka uczącego się języka obcego w warunkach formalnych, jeśli weźmie się pod uwagę wspomniane ograniczenia poznawcze.

Oczywiście wszystkie dzieci są w stanie nauczyć się nowych słów, często dedukując ich znaczenie z kontekstu sytuacyjnego lub obrazkowego. Świadczy to o poznawczych umiejętnościach małego dziecka, które poznając nowe słowo, przypisuje je przedmiotowi w najbliższym otoczeniu lub wykonywanej czynności. Początkowo dzieci te nie rozpoznają, które słowo pochodzi z jakiego języka, zapewne zakładając, że każde nowe słowo dotyczy nowego przedmiotu – w myśl tzw. hipotezy kontrastu leksykalnego (por. Clark 1993). Dowodem na prawdziwość tej hipotezy może być fakt, że nawet w warunkach klasy dzieci przyswajały wcześniej te słowa, które łatwiej było wymówić. Mimo przewagi w otoczeniu słów w języku polskim 2-latki uczące się języka angielskiego chętniej przyswajały angielskie słowo *truck* (jednosylabowe) zamiast polskiego *ciągnarówka*, angielskie *apple* zamiast polskiego *jabłko* (zbitka spółgłosek) itp. (Rokita 2007, 93, 104).

Przez stosunkowo długi czas (nawet do kilku miesięcy) dzieci są w stanie użyć lub rozpoznać słowa tylko w tym samym kontekście, w którym je poznały. Dopiero po wielokrotnych powtórzeniach, również w nowych kontekstach, potrafią zastosować te słowa w sytuacjach poza klasą. Zawsze jednak używają tych samych wyrażzeń w utartej formie, bez zmieniania ich formy fleksyjnej. Przykładowo jedno z badanych przeze mnie dzieci (i to uczące się najintensywniej) potrafiło na spacerze, idąc po chodniku i omijając pęknięcia, spontanicznie powiedzieć *Giant steps* (pol. 'duże kroki'). Takie przykłady spontanicznego użycia języka są jednak rzadkością. W przeważającym stopniu czynna znajomość słownictwa obcojęzycznego u dzieci oznacza produkcję indukowaną, tj. sprowokowaną przez pytającego za pomocą obrazków i gestów. Wydaje się, że brak potrzeby komunikacyjnej nie skłania dzieci do produkcji w L2.

W prowadzonych przeze mnie badaniach (zob. Rokita 2007) tempo przyswajania słów przez dzieci 2–4-letnie było bardzo wolne, od około 10 słów u dwulatków do około 50 słów w 3–4 roku życia. Najlepsze z dzieci, po dwuletnim okresie nauki, opanowało około 180 słów czynnie i 205 biernie.

Dość zbliżona liczba słów opanowanych biernie i czynnie nie jest naturalnym procesem, gdyż w środowisku naturalnym dziecko o wiele więcej rozumie, niż mówi. Ta równowaga znajomości słów w środowisku formalnym świadczy o przetrenowaniu zasobu leksykalnego i jego mechanicznym utrwaleniu. Z dzieckiem codziennie ćwiczyła mama, powtarzając materiał klasowy i bawiąc się w sytuacje lekcyjne. W rezultacie dziecko przyswoiło stosunkowo dużą liczbę słów, jednak nie dzięki uruchomieniu podświadomych procesów i znacznej ekspozycji na język, ale dzięki treningowi pamięci. Należy jednak zdać sobie sprawę, że efekty takiej nauki są krótkotrwałe. Jakakolwiek przerwa w powtórzeniach (np. wakacyjna) spowodowałaby natychmiastowy regres w znajomości czynnej słownictwa i nieco wolniejszy w znajomości biernej.

W ciągu 2 lat żadne z badanych dzieci nie weszło w stadium dwu-, wielowyrazowe, które świadczyłoby o uruchomieniu wrodzonych reguł języka, umożliwiające tworzenie zdań i wskazujące na kreatywność językową. Jedyny dowód na taką kreatywność można było znaleźć w wykorzystaniu morfemu słowotwórczego *-man* (ang.), w nowopowstałych nieistniejących w rzeczywistości słowach anglojęzycznych, tj. *beeman* ('człowiek-pszczoła'), *policjaman* ('policjant'). Swobodne użycie tego przyrostka jest wynikiem jego popularności w nazwach w popkulturze (por. *Spider-Man*, *Batman*) również w kraju języka pierwszego (L1). Wydaje się więc, że częstotliwość występowania słów/morfemów jest czynnikiem, który wpływa na tempo przyswajania słownictwa. Jednakże brak kreatywności w tworzeniu zdań wskazuje na to, że nie zostały uruchomione wrodzone reguły języka z powodu zbyt małej ekspozycji na język naturalny.

Czynniki wpływające na osiągnięcia dziecka

Każde dziecko rodzi się z pewnymi wrodzonymi predyspozycjami do nauki, tj. z określonym poziomem inteligencji czy cechami osobowościowymi. Nie mamy na nie bezpośredniego wpływu, jednak jest możliwe, by zarówno wesprzeć ciekawość poznawczą dziecka, jak i zwiększyć intensywność kontaktu z językiem obcym. Liczne badania wskazują na to, że wczesną naukę języka obcego można potraktować jako formę stymulacji poznawczej, budząc nią zainteresowanie dziecka. Ponadto aby mówić o jakichkolwiek postępach dziecka w nauce języka obcego, musi ono mieć z nim częsty kon-

takt, a więc najlepiej słyszeć go w swym bezpośrednim otoczeniu. Stąd niezwykle ważne jest zaangażowanie rodzica w dostarczanie okazji do dodatkowego kontaktu z językiem obcym, nie tylko poprzez utrwalanie materiału lekcyjnego, ale dodatkowe gry i zabawy, wspólne oglądanie bajek i programów edukacyjnych w języku obcym, wspólne czytanie książek, korzystanie z gier internetowych. Na znaczeniu zyskują książeczki/bajeczki cyfrowe, tj. nagrania filmowe znanych bajek w Internecie, którym towarzyszy tekst podświetlający to słowo, które jest w danej chwili wymawiane (Brunsmeier, Kolb 2017, 12). Wielokrotna ekspozycja na ten sam tekst z towarzyszeniem wyświetlanych słów sprzyja w konsekwencji opanowaniu czytania i wymowy w języku obcym.

Szczególnie istotne jest, by rodzice byli współuczestnikami tychże czynności, gdyż stwarza to możliwości tłumaczenia dziecku nowych treści, podtrzymywania zainteresowania poprzez zadawanie dodatkowych pytań, prowokowania do wypowiedzi. Jerome Bruner, amerykański psycholog i współtwórca teorii społeczno-kulturowej, nazwał taką wspólną interakcję budowaniem rusztowania (ang. *scaffolding*), które sprawia, że dorosły dostosowuje się do aktualnego poziomu językowego dziecka i niejako uczy je nowych słów. Czynności te – dobrze znane w badaniach jako sprzyjające przyswajaniu języka pierwszego – równie dobrze sprawdzają się w przyswajaniu L2 (por. Rokita-Jaśkow 2013).

Ważne, by pamiętać, że nie wystarczy zapewnić dziecku biernej ekspozycji na język w tle, np. odtwarzając nagrania, gdyż wtedy dzieci nie kierują ku nim uwagi, traktując je jako nic nieznaczący „hałas”. Treści języka, który ma zostać przyswojony, muszą być znaczące, wyeksponowane i powtarzające się. Niezwykle istotna jest tu rola wyraźnej prozodii i akcentuacji słów kluczowych. Badania Campfield i Murphy (2014) wykazały, że dzieci wykorzystują akcent wyrazowy i zdaniowy jako istotną podpowiedź do dedukcji znaczeń słów w kontekście. Innymi słowy jest bardzo ważne, by nauczyciel lub rodzice, zwracając się do dziecka w języku obcym, opowiadając historyjkę, komentując wydarzenia itp., posługiwali się tym językiem płynnie, szczególnie wyraźnie akcentując te słowa, których znaczenie dzieci miałyby zapamiętać. Dlatego taką wagę ma fakt, by nauczyciele uczący dzieci języków obcych mieli bardzo wysoką kompetencję językową.

O optymalizacji wykorzystywanych metod i środków

Z obserwacji zajęć często wynika, że nauczyciele ograniczają nauczanie języka do fazy prezentacji, w której za pomocą kart obrazkowych wprowadzają

słownictwo, a następnie utrwalają je przy użyciu gier, piosenek i prac plastycznych. Jakkolwiek jest to rozwiązanie poprawne metodycznie, można w nim zauważyć wyróżnienie fazy prezentacji i praktyki, brakuje natomiast użycia nowych słów w kontekście zdaniowym i sytuacyjnym, również dla wyrażenia potrzeb komunikacyjnych, co mogłoby być celem następnej fazy, tj. produkcji. Faza ta jest często pomijana, choć dobrym utrwaleniem byłoby zastosowanie techniki dramy, podczas której dzieci odgrywają scenki znane z czytanych im książeczek i oglądanych bajek, przy czym tekst może być wyuczony. Obecnie – w wyniku badań nad dziećmi wielojęzycznymi – dopuszcza się również świadome mieszanie kodów (ang. *translanguaging*), co sprzyja spontanicznej i autentycznej komunikacji. Dzieci mogą więc improwizować scenki i próbować komunikacji w języku obcym, wykorzystując również niewerbalne środki wyrazu, a także słowa w języku ojczystym. Docenia się tym samym rolę spontanicznej zabawy, w tym zabawy „w udawanie”, w przyswajaniu języka (Oliver, Phelp, Mackey 2008, 131–147).

Konieczność użycia przyswojonego języka w autentycznej sytuacji jest widoczna w takich trendach, jak podejście zadaniowe (ang. *task-based learning*) czy wzorowane na pedagogice Montessori kąciki do nauki języka angielskiego (Mourão 2014). Podejście zadaniowe nie jest zbyt popularne w nauczaniu bardzo małych dzieci, gdyż ograniczenia pamięci roboczej wpływają na ograniczoną produkcję zdaniową. Dzieci rzadko są w stanie powtórzyć zdania/frazy dłuższe niż 3-wyrazowe. Uważam jednak, że jest możliwe zaangażowanie dzieci do wykonania zadań, w trakcie których uczestnik będzie zachęcany choćby do 1-wyrazowej produkcji w języku obcym przy jednoczesnej akceptacji ewentualnej wypowiedzi w języku ojczystym. To rolą dorosłego (nauczyciela, rodzica) jest podtrzymanie wypowiedzi i zaangażowanie dziecka w zadanie. Powinien on przeformułować wypowiedzi dziecka z L1 na L2 czy zadać dodatkowe pytania. Wszystkie te strategie dyskursywne są niczym innym jak sposobami na włączenie dziecka do interakcji w języku obcym, przy jednoczesnym zrozumieniu jego ograniczeń i przyjęciu aktywnej roli przez dorosłego. Należy jednak zauważyć, że budowanie sytuacji zadaniowych jest możliwe tylko w bardzo małych grupach, gdyż tylko w nich można skupić uwagę wszystkich dzieci.

Kąciki tematyczne to miejsca (regaly, skrzynie itp.), gdzie dzieci znajdowałyby przedmioty wykorzystywane na lekcjach języka obcego. W czasie przeznaczonym na samodzielną zabawę mogłyby wykorzystać te przedmioty, bawiąc się np. w lekcję języka angielskiego. Przykładowo jedno z badanych przeze mnie dzieci powiedziało na zrobioną w klasie lornetkę: *To jest moje, do I see you*. Takie wtrącenie do polskiego zdania frazy angielskiej nie świadczy

o dokładnym przyswojeniu znaczenia komponentów frazy, jednakże wskazuje na jej utrwalenie i spersonalizowanie znaczenia.

Wreszcie należy uznać, że wczesny kontakt z językiem obcym ma przede wszystkim być wzbogacającym poznawczo doświadczeniem, przygodą, która może zachęcić dziecko do dalszej nauki języków obcych w przyszłości. Niezwykle ważne jest tu więc generowanie wewnętrznej motywacji do poznawania innych języków. Oprócz zabawowej dydaktyki funkcję motywacyjną spełnia przed wszystkim nauczyciel (Nikolov 1999, 33–65). To od jego umiejętności językowych oraz interakcyjnych zależy, jak są prowadzone zajęcia, czy są żywe i interesujące i jak wpłyną na stosunek dzieci do nauki języka obcego. Motywacja instrumentalna i/lub integracyjna rodzi się u dzieci dopiero w wieku około 11–12 lat.

Podobne badanie przeprowadziła Wu (2003), która stwierdziła, że tym, co motywuje bardzo małe dzieci (tj. w wieku 4–6 lat) do nauki języka obcego i zwiększa ich poczucie kompetencji, jest wdrażanie przewidywalnej struktury zajęć, wykorzystywanie zadań o umiarkowanej trudności oraz stosowanie takiej oceny zwrotnej, która pozwala na przypisanie ewentualnej porażki/powodzenia czynnikom, nad którymi dzieci mają kontrolę. Innym istotnym czynnikiem jest promowanie poczucia autonomii. Dzieci powinny mieć swobodę w wybieraniu metod, zawartości kursu oraz sposobie prezentacji własnych osiągnięć. Okazuje się więc, że już od najmłodszych lat poczucie kontroli nad własnym procesem uczenia się jest tym, co motywuje ucznia do dalszego wysiłku. W tym kontekście wspomniane rozwiązania metodyczne, tj. kąciki do samodzielnej nauki języków obcych i/lub dydaktyka oparta na zadaniach, wydają się najbardziej odpowiednie. Wskazują one także na wymagania stawiane nauczycielom języków obcych uczącym dzieci, którzy muszą mieć odpowiednio wysokie kompetencje dydaktyczne oraz językowe.

Wobec poczynionych uwag wydaje się, że podstawa programowa dla przedszkoli realistycznie ocenia, jakie osiągnięcia są możliwe w wieku przedszkolnym i stawia sobie za cel przede wszystkim przyzwyczajenie do brzmienia języka oraz rozwoju strategii jego rozumienia w kontekście sytuacyjnym. W najnowszej nowelizacji podstawy programowej do przedszkoli (2016), obejmującej nauczaniem języka obcego nowożytnego tylko dzieci sześciolatnie zobligowane do rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, cele te wyrażone są następująco:

Dziecko:

- rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie;

- uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności;
- powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego.
Rozporządzenie MEN z dn. 17 czerwca 2016 r. (poz. 895), zał. 1.

Wydaje się, że cele te, zorientowane głównie na kształcenie rozumienia w języku obcym, częściowo uwzględniają trudności we wdrożeniu efektywnej metodyki nauczania dzieci, która jest kosztowna pod względem ilości czasu przeznaczanego na nauczanie i środków koniecznych do wykształcenia odpowiednich nauczycieli. Wskazówki przedstawione przeze mnie mogą być trudne do realizacji w systemie szkolnictwa publicznego.

W tym miejscu należy dodać, że decyzja o wprowadzeniu języka obcego do przedszkoli od 2015 roku była pokłosiem rekomendacji europejskich (Komisja Europejska 2011), jak i opracowanych raportów na temat stanu badań nad wczesnym rozpoczynaniem nauki języków obcych (Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006). Dokumenty te wyraźnie podkreślały, że zadaniem wczesnego wprowadzania nauki języków obcych do przedszkoli jest nie tyle osiągnięcie biegłości w tych językach, ile zagwarantowanie wszystkim dzieciom równego dostępu do ich nauki i w ten sposób wyrównywanie szans edukacyjnych na starcie szkolnym, a także zapewnienie ciągłości nauki na kolejnych etapach. Raport Edelenbos, Johnstone i Kubanek (2006) dodatkowo wymienia istotne czynniki, które powinny być brane pod uwagę przy konstruowaniu planów nauczania i ocenianiu dzieci, m.in. chodzi o zachęcanie do kreatywnej produkcji językowej, kształcenie umiejętności czytania i pisania w języku obcym od samego początku, wsparcie nauki przez technologie informacyjno-komunikacyjne, udzielanie pozytywnej informacji zwrotnej, uznanie wartości zabawy spontanicznej.

Podsumowanie

Podsumowując rozważania, należy ponownie podkreślić, że celem bardzo wczesnej edukacji obcojęzycznej dzieci nie może być osiągnięcie płynnej

kompetencji w języku obcym, bliskiej dzieciom wychowywanym w naturalnej dwujęzyczności. Jest to nierealne chociażby z powodu ograniczeń poznawczych dzieci oraz ograniczeń w dostępie do różnorodnych danych językowych (ang. *input*). Nie oznacza to jednak, że nauczanie dzieci w tak wczesnym wieku jest zupełnie bezcelowe. Przez wczesne doświadczenia z językiem obcym dzieci budują podwaliny pod dalszą, bardziej intensywną naukę w wieku szkolnym. Przygotowanie to obejmuje zarówno rozbudzenie zainteresowania, jak i motywacji wewnętrznej do nauki języka, rozwój świadomości językowej, w szczególności fonologicznej i międzykulturowej. Cele te nie dają się wyraźnie zmierzyć, a ich efektywność na przestrzeni wielu lat będzie się zmieniać – zależnie od czynników indywidualnych i środowiskowych. Stąd wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego oznacza początek przygody na całe życie.

Literatura

- Biedroń A., 2016, *Rola pamięci roboczej w nauce języka obcego i wielojęzyczności*, „Neofilolog”, nr 47.
- Brunsmeyer S., Kolb A., 2017, *Picturebooks Go Digital – The Potential of Story Apps for the Primary EFL Classroom*, „CLELE Journal”, no. 5/1, <http://clelejournal.org/article-1-picturebooks-go-digital/> [dostęp: 8.07.2017].
- Campfield D., Murphy V.A., 2014, *Elicited imitation in search of the influence of linguistic rhythm on child L2 acquisition*, „System”, no. 42.
- Clark E., 1993, *The lexicon in acquisition*, Cambridge.
- Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A., 2006, *Languages for the children in Europe: Published research, good practice and main principles*, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc.youngsum_en.pdf [dostęp: 28.03.2016].
- Jagodźnińska M., 2003, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Sopot.
- Komisja Europejska, 2011, *Early Language Learning at Pre-Primary Level in Europe: Current Situation and Future Perspectives* http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellphb_summaries.pdf [dostęp: 28.03.2016].
- Konkluzje Prezydencji w Barcelonie. 15–16 marca 2002*, http://ec.europa.eu/languages/documents/doc4794_en.pdf [dostęp: 28.03.2016].
- Lennenberg E.H., 1967, *Biological Foundations of Language*, New York.
- Mourão S., 2014, *Taking play seriously in the pre-primary classroom*, „ELT Journal”, no. 68.
- Muñoz C., ed., 2006, *Age and the Rate of Foreign Language Acquisition*, Clevedon.
- Nikolov M., 1999, *Why do you learn English? Because the teacher is short: A study of Hungarian children's foreign language learning motivation*, „Language Teaching Research”, no. 3.
- Oliver R., Philp J., Mackey A., 2008, *The impact of teacher input, guidance and feedback on ESL children's task-based interactions*, in: Oliver R., Philp J., Mackey A. eds, *Second language acquisition and the younger learner. Child's Play?*, Amsterdam.
- Pfenninger S.E., Singleton D., 2017, *Beyond age effects in instructional L2 learning. Revisiting the agefactor*, Bristol.

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego. Rozporządzenie MEN z dn. 17 czerwca 2016 r. (poz. 895, poz. 896), zlat. 1, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2016/895> [dostęp: 8.07.2017].*
- Rokita J., 2007, *Lexical development in early L2 acquisition*, Kraków.
- Rokita-Jaśkow J., 2014, *Using storybooks as a catalyst for negotiation of meaning and enhancing speaking among very young learners of L2: evidence from a case study*, w: Pawlak M., Waniek-Klimczak E., *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*, Heidelberg.
- Rokita-Jaśkow J., 2013, *Foreign language learning at pre-primary level; parental aspirations and educational practice*, Kraków.
- Schaffer H., 2013, *Psychologia dziecka*, przeł. Wojciechowski A., Warszawa.
- Snow C., Hoefnagel-Höhle M., 1978, *The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning*, "Child Development", no. 49.
- Wu X., 2003, *Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment*, "System", no. 31.