

Ewa Wieszczyńska

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
Wrocław*

**PROBLEMATYKA SPRAWNOŚCI
MÓWIENIA WE WCZESNOSZKOLNEJ
EDUKACJI JĘZYKOWEJ
W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYCH
NIEMIECKOJĘZYCZNYCH BADAŃ
EMPIRYCZNYCH**

**Speaking skills related issues in an early language education
from the perspective of recent empirical studies based
on the German language**

The main goal of this paper is to evaluate recent empirical studies conducted in the German environment which concern the processes of foreign language acquisition by young children in their early school education. The results of these new studies led to the development of new teaching strategies based on the interaction between the teacher and the young learners. Different aspects of the studies reported in the paper are now subject to a widespread debate and they deserve attention in our educational context as well, since Polish schools resemble German ones in many respects. Therefore, the critical overview presented here can be seen as an inspiration for a new research agenda in the area of second language research and teaching methodology for that age group. Moreover, from the practical point of view, it opens new options in developing new teaching methods and teaching materials for young foreign language learners in Polish schools.

1. Wprowadzenie

We współczesnej niemieckojęzycznej literaturze glottodydaktycznej toczą się dyskusje nad optymalną metodą nauczania języka obcego na etapie wczesnoszkolnym. Danych do opracowania podstaw takiej koncepcji dostarczają wyniki badań empirycznych, których jednym z głównych celów jest m.in. ewaluacja dotychczasowych metod nauczania i zbadanie procesów przyswajania języka obcego dzieci młodszych w warunkach szkolnych. Wyniki tych badań wskazują na małą skuteczność metod opartych wyłącznie na osłuchiwanie z językiem obcym, podkreślają natomiast potencjał językowy dziecka w odniesieniu do rozwijania umiejętności ustnej interakcji w języku obcym. Krytyce poddawane są te koncepcje, które opierają się wyłącznie na reagowaniu niewerbalnym na wypowiedzi ustne nauczyciela, powtarzaniu na pamięć wyuczonych piosenek, wierszyków, rymowanek i promują bezrefleksyjne używanie prymarnych struktur językowych opanowanych imitacyjnie.

W publikacjach naukowych w zakresie wczesnej edukacji językowej toczy się również dyskusja nad podłożem teoretycznym koncepcji opartych na osłuchaniu z językiem obcym. Uznanie słuchania za podstawową sprawność w nauce języka obcego na wczesnych etapach edukacji wynika z faworyzowania tych teorii przyswajania języka, które krzyk i produkcję głosek niemowlaka nie uznają za fazę poprzedzającą mówienie. Zdaniem tych teorii rozwój języka mówionego rozpoczyna się dopiero z fazą gaworzenia. Dziecko widziane jako odbiorca języka i istota przetwarzająca bodźce słuchowe, nie zaś jako współtworząca interakcję z matką czy opiekunem (ruch głową, kontakt wzrokowy, produkcja głosek), tak jak charakteryzuje ten proces Bruner. Dlatego też koncepcje oparte na osłuchiwanie z językiem obcym zakładają etapowe nauczanie poszczególnych sprawności językowych – najpierw słuchanie, a dopiero po pewnym czasie mówienie. Za bardzo ważny etap w nauce języka obcego uznają *silent period*, tzw. prawo do ciszy. Uważają bowiem, że rozwój leksyki i składni w języku jest wynikiem przetwarzania wrażeń słuchowych i konstrukcji mentalnych reprezentacji w umyśle rozwijających się na etapie, kiedy dziecko jeszcze nie mówi (Sambanis, 2007: 45-55). Bleyhl jest zdania, że dziecko zarówno w procesie przyswajania języka ojczystego jak i obcego, najpierw przyswaja system głoskowy, przetwarza i eksperymentuje z językiem. Zbyt wczesne próby mówienia mogą wpłynąć niekorzystnie na obcojęzyczną wymowę (Bleyhl, 2000: 36). Diehr i Frisch krytykują ten etap nauki – wyniki ich badań empirycznych wskazują, że długotrwały brak mówienia na lekcji języka obcego wpływa niekorzystnie na motywację do nauki oraz powoduje, iż dzieci nie mówią lub odpowiadają nauczycielowi w języku ojczystym (Diehr i Frisch, 2008: 15). Również inni badacze uznają wczesne nauczanie języka obcego słuchania i rozumienia za mało skuteczne (Mindt i Wagner, 2009: 173).

Koncepcje oparte na osłuchiwanie uznają, że proces przyswajania języka obcego przebiega podobnie jak nabywanie języka ojczystego. Mindt i Schlüter wskazują jednak, że uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej różnią się

znacznie od dziecka uczącego się mówić w języku ojczystym pod względem poznawczym, rozwojowym i emocjonalnym. Ponadto założenia o podobnym przebiegu tych procesów nie są empirycznie potwierdzone (Mindt i Schlüter, 2003: 6).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie współczesnych niemieckojęzycznych badań empirycznych, które skupiają się na problematyce rozwijania i ewaluacji sprawności mówienia na lekcjach języka angielskiego i francuskiego na etapie wczesnoszkolnym. Należy podkreślić, że wyniki tych badań są w znacznym stopniu przyczynkiem do dyskusji nad nowym podejściem do nauki języka obcego na tym etapie wiekowym.

2. Badania procesów przyswajania języka obcego

Danych o procesach przyswajania języka obcego dzieci w wieku od szóstego do dziesiątego roku życia w warunkach szkolnych dostarczają badania empiryczne „Fremdsprachen in der Grundschule” przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa ds. Nauki, Młodzieży i Sportu Badenii-Wirtembergii. Wprowadzenie języka obcego od klasy 1 szkoły podstawowej i tym samym obniżenie wieku rozpoczynania jego nauki z ośmiu na sześć lat, miało być poprzedzone wnikliwą analizą naukową. Badania empiryczne o charakterze podłużnym przeprowadzono w latach 2001-2005 w wybranych 464 szkołach podstawowych Badenii-Wirtembergii. Stanowią one pierwsze tego typu badania w Niemczech, skupiające się na obserwacji i analizie procesów uczenia się języka obcego dzieci młodszych na przestrzeni całej edukacji wczesnoszkolnej i będące podstawą do opracowania standardów kształcenia w zakresie nauki języka angielskiego i francuskiego w szkole podstawowej (Werlen, 2007: 3).

Zebranie danych opiera się w znacznym stopniu na mikroanalizach nagranych lekcji języka angielskiego i francuskiego, a ich opis ma charakter jakościowy. Nagrania lekcji dokonywano raz w tygodniu, a analizie poddano procesy przyswajania języka obcego wybranych uczniów podczas każdej lekcji, jak również przeanalizowano jego progresję na przestrzeni czterech lat nauki szkolnej (Werlen, 2007: 8).

Wyniki badań wskazują, że nauka języka obcego na etapie wczesnoszkolnym powinna opierać się na immersji i refleksji. Dzieci uczą się języka obcego w interakcji, poprzez interakcję i w celu interakcji z nauczycielem i rówieśnikami. Immersja rozumiana jest jako zanurzenie w interakcję i w dany kontekst sytuacyjny prezentowany na lekcji. Należy zatem poprzez autentyczne współdziałanie na lekcji rozwijać równocześnie umiejętność słuchania i mówienia, rozumianego jako odpowiednia reakcja językowa na wypowiedzi nauczyciela i rówieśników. Mikroanalizy lekcji pokazują, że dzieci spontanicznie reagują na wypowiedzi nauczyciela lub kolegów i koleżanek z klasy, powtarzając pojedyncze wyrazy, nawet gdy nie oczekuje się od nich werbalnych reakcji (Werlen, Bleutge i Manz, 2006: 46-48). Uważa się, że tego typu działania pełnią dwie podstawowe funkcje. Uczniowie wchodzą za pomocą prostych środków językowych w interakcję z nauczycielem, sygnalizując tym samym swoje zainteresowanie lekcją bądź tematem. Ponadto powtarzając na głos dane słownictwo mają możliwość sprawdzenia

nia zrozumienia wypowiedzi innych osób i swojej obcojęzycznej wymowy. Znacząca część wypowiedzi ma charakter grupowy – dzieci mimo chęci reagowania werbalnego w języku obcym chcą pozostać jednak anonimowymi. Szczególnie w pierwszych miesiącach nauki cechuje je również duży kontakt emocjonalny z nauczycielem. Ich wypowiedzi są skierowane przede wszystkim do nauczyciela, o czym informuje kontakt wzrokowy z prowadzącym w trakcie reakcji werbalnej. Wraz ze wzrostem kompetencji językowej tego typu działania pojawiają się coraz rzadziej, występują jedynie wówczas, gdy uczniowie konfrontowani są z nowym i trudnym słownictwem.

Wskazano również, że wraz ze wzrostem umiejętności mówienia rozwija się nowa strategia polegająca na *code-switching* – uważa się, że to mieszanie kodu językowego daje dzieciom większą możliwość komunikowania się oraz wskazuje na umiejętność refleksji nad językiem (Werlen, Bleutge i Manz, 2006: 49-50). Mikroanalizy lekcji potwierdziły również zdolność dzieci w wieku wczesnoszkolnym do refleksji nad językiem i procesem jego przyswajania. Wskazano, że w momencie gdy nauczyciele potrafią zaobserwować i przeanalizować wypowiedzi uczniów pod względem lingwistycznym i zastosować odpowiednie ćwiczenia mające na celu uświadomienie dzieciom użycie danego słownictwa i struktur językowych, wówczas wzrasta ich umiejętność spontanicznego werbalnego reagowania w języku obcym (Werlen, Bleutge i Manz, 2006: 43).

Również badanie Roos przeprowadzone w roku szkolnym 2003/2004, skupia się na opisanu procesów przyswajania języka obcego w pierwszym roku jego nauki, a w szczególności koncentruje się na analizie osiągniętych przez dzieci celów w zakresie produkcji językowej w odniesieniu do standardów kształcenia określonych w podstawie programowej i w podręczniku wiodącym. Badanie przeprowadzono na grupie uczniów klas trzecich rozpoczynających naukę języka angielskiego, grupa badawcza obejmowała 4 klasy (Roos, 2007: 116). Podłoże teoretyczne badania stanowią *Processability Theory* i *Teachability Hypothesis* – dają one możliwość oszacowania, na których etapach przyswajania języka obcego poszczególne struktury językowe uczeń jest w stanie opanować w sposób produktywny (Roos, 2006: 109).

Badanie podzielono na dwa etapy – pierwszy obejmował systematyczną obserwację lekcji języka angielskiego, w trakcie drugiego przeprowadzono wywiady językowe, które obejmowały zadania pokazujące umiejętność samodzielnego, spontanicznego zastosowania struktur językowych wchodzących w skład słownictwa produktywnego podręcznika wiodącego. Na podstawie zebranych danych autorka określiła poziom rozwoju językowego uczniów po pierwszym roku nauki. Osiągnięte przez dzieci wyniki w zakresie produkcji ustnej porównano również ze standardami kształcenia sformułowanymi w podstawie programowej i podręczniku wiodącym, w celu pokazania, na ile odpowiadają one rzeczywistym możliwościom przeciętnego ucznia klasy trzeciej szkoły podstawowej. Celem obserwacji natomiast było zaznajomienie się z metodami pracy oraz zebranie danych w zakresie tematów, struktur gramatycznych i słownictwa wprowadzanego i utrwalanego.

nego na lekcji. Na ich podstawie autorka badania opracowała zadania wchodzące w skład wywiadów językowych (Roos, 2007: 126-141).

Wyniki analizy ilościowej struktur morfosyntaktycznych pojawiających się w wypowiedziach ustnych dzieci wykazują, że proces przyswajania języka angielskiego przebiega u wszystkich badanych zgodnie z założeniami *Processability Theory* – 87,5% badanych znajduje się na 1 poziomie rozwoju językowego, 12,5% na poziomie 2 i wczesnym stadium fazy 3. Dzieci formułują samodzielne i spontaniczne wypowiedzi wyłącznie w oparciu o wyrażenia jednowyrazowe i frazy rzeczownikowe (Roos, 2007: 164). Natomiast analiza porównawcza wyników osiągniętych przez dzieci w zakresie samodzielnego mówienia z celami założonymi w podstawie programowej i sformułowanymi w podręczniku wiodącym pokazuje duży rozdźwięk między przewidywaniami a rzeczywistymi możliwościami uczniów rozpoczynających naukę języka obcego. Poprzedzająca badanie empiryczne analiza podręcznika wiodącego wskazuje, że jego autorzy przy wyborze i kolejności wprowadzanych i ćwiczonych struktur językowych nie opierali się na żadnej naukowej teorii przyswajania języka obcego. Cele nauczania w zakresie produkcji językowej w nim zawarte, obejmują struktury językowe ze wszystkich poziomów *Processability Theory*. Badane dzieci natomiast formułowały samodzielne, spontaniczne wypowiedzi za pomocą struktur językowych typowych dla 1 poziomu rozwoju językowego. Wprawdzie stosowały one również struktury językowe z wyższych poziomów – były to jednak prymarne struktury opanowane wyłącznie imitacyjnie, a dzieci nie potrafiły ich wykorzystać w sposób samodzielny i spontaniczny w nowych kontekstach sytuacyjnych (Roos, 2007: 169-172). Wydaje się zatem słusznym zastanowić się nad etapami wprowadzania poszczególnych struktur językowych pod kątem możliwości ich świadomego opanowania przez dzieci w danym stadium rozwoju językowego.

3. Badania jakości kształcenia językowego

Danych o jakości kształcenia językowego w pierwszych klasach szkoły podstawowej dostarczają badania przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa ds. Kształcenia, Kultury i Nauki Saary (Franceschini, 2003). Skuteczność nauki języka francuskiego w pierwszym i drugim roku nauki badana była w wybranych 25 klasach, w terminie od stycznia 2001 do lutego 2002 roku. Ewaluację kompetencji językowej dzieci przeprowadzono na podstawie analizy jakościowej i ilościowej danych opartych na obserwacji lekcji, diagnozie rozwoju językowego wybranych uczniów oraz w oparciu o wyniki testu diagnostycznego przeprowadzonego na zakończenie badania. Mikroanalizy lekcji koncentrują się na formach interakcji w klasie, reakcjach dzieci wskazujących na zrozumienie wypowiedzi nauczyciela oraz na wypowiedziach ustnych uczniów. Autorzy badania podejmują również próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzieci rozwijają swoją kompetencję komunikacyjną i samodzielnie tworzą wypowiedzi ustne.

Test diagnostyczny miał natomiast na celu ocenę indywidualnych umiejętności dzieci w zakresie słuchania i mówienia (Franceschini, 2003: 9-11).

W podsumowaniu wstępnych wyników autorzy odnoszą się w sposób krytyczny do poziomu językowego dzieci biorących udział w badaniu. Wskazują co prawda na dość wysoki poziom opanowania słownictwa receptywnego – dzieci rozumiały obcojęzyczne wypowiedzi nauczyciela, jednak reagowały na nie przede wszystkim w sposób niewerbalny lub udzielały odpowiedzi w języku ojczystym. Bardzo rzadko komunikowały się w języku obcym za pomocą jedno- lub dwuwyrzowych zdań. Dopiero po 15 miesiącach nauki języka francuskiego były w stanie tworzyć samodzielne, spontaniczne dwu- i trzywyrzowe wypowiedzi ustne – są to przede wszystkim frazy rzeczownikowe, frazy czasownikowe występowały bardzo rzadko. Zaobserwowano natomiast, że dzieci czyniły duże postępy w mówieniu sterowanym opartym na powtarzaniu chórem i użyciu prymarnych struktur językowych opanowanych imitacyjnie. Zwrócono uwagę na poprawną wymowę i płynność wypowiedzi (Franceschini, 2003: 22-23).

Ważnym wydaje się fakt, iż dzieci znacznie częściej tworzyły samodzielne i spontaniczne wypowiedzi w języku obcym na lekcjach opartych na interakcji. Decydującą rolę odgrywał tu nauczyciel, który potrafił nawiązać kontakt emocjonalny z klasą. Przeprowadzone analizy jakościowe i ilościowe materiału badawczego wskazują, że dzieci dysponowały dużym potencjałem, który umożliwia im samodzielne mówienie już w pierwszych miesiącach nauki. Autorzy badań proponują zatem spojrzeć na naukę języka obcego z innej perspektywy – uważają, że jest on przyswajany poprzez konkretne działanie z innymi i dlatego też proponują zastąpić dotychczasowe metody nauczania formami opartymi na interakcji i wspólnym działaniu językowym z rówieśnikami (Franceschini, 2003: 24).

Również wyniki badania mającego na celu ocenę poziomu językowego dzieci w zakresie mówienia, przeprowadzonego na zakończenie dwuletniego cyklu nauki języka angielskiego w wybranych szkołach Północnej Nadrenii-Westfalii, wskazują na konieczność zmiany dotychczasowej koncepcji nauczania (Groot-Wilken i Thürmann, 2007). Próbką badawczą objęła 1400 uczniów klas czwartych, badanie o charakterze poprzecznym przeprowadzono w maju 2007. Dane ilościowe i jakościowe zebrano na podstawie testu kompetencji językowej składającego się z dwóch zadań. Pierwsze polegało na przeprowadzeniu dialogu z nauczycielem i sprawdzało umiejętność interakcji w sytuacji pierwszego spotkania z nowo poznaną osobą. Podczas drugiego zadania dzieci opisywały obrazek.

Wyniki przeprowadzonego testu wskazują, że dzieci potrafiły tylko w części wejść w interakcję z nauczycielem – na postawione pytania udzielały co prawda poprawnych odpowiedzi, jednak tylko co dziesiąty uczeń był w stanie samodzielnie zadać pytanie w języku obcym. W podsumowaniu wyników drugiego zadania autorzy podkreślają wysoki poziom opanowania produktywnego słownictwa – dotyczy to przede wszystkim rzeczowników. Wypowiedzi dzieci były dość krótkie i składały się z jednego wyrazu i fragmentów zdań. Tylko 10% uczniów była w stanie opisać obrazek za pomocą spójnych krótkich zdań.

Na podstawie obserwacji zachowań uczniów podczas wykonywania zadań testowych, stwierdzono dużą gotowość do komunikowania się w języku obcym, mimo deficytów w zakresie odpowiednich środków językowych. Dzieci nie bały się popełniać błędów, podejmowały ryzyko komunikacyjne stosując różnorodne strategie, w celu wyrażenia swoich intencji w języku angielskim. Uznaje się, że ten potencjał dzieci należy odpowiednio wykorzystać w planowaniu nauczania na etapie wczesnoszkolnym. Lekcje języka obcego powinny dawać możliwość rozwijania umiejętności słuchania i mówienia poprzez fazy lekcji oparte na interakcji. Dzięki tym działaniom stworzy się dzieciom możliwość produktywnego użycia języka obcego w naturalnych warunkach komunikacyjnych. Natomiast nauka języka powinna być również oparta na refleksyjnym podejściu do jego elementów – przeanalizowane błędy językowe dzieci świadczą, że potrafią one uogólniać i eksperymentować z językiem.

4. Badania wdrożeniowo-ewaluacyjne

Badanie przeprowadzone przez Sambanis miało na celu ocenić funkcjonowanie nowej koncepcji nauczania opartej na wspólnych działaniach językowych w klasie. Koncepcja ta opiera się na interakcjonizmie Brunera i teorii figuracji Eliaasa. Zakłada ona, że dziecko uczy się języka obcego po to by uczestniczyć w procesie komunikacji, a przyswaja sobie obcojęzyczny kod poprzez współpracę z innymi dziećmi i nauczycielem. W tym procesie zarówno słuchanie jak i mówienie odgrywają równorzędną rolę – badania empiryczne wskazują na zależność pomiędzy motywacją a rozwijaniem umiejętności mówienia na lekcji języka obcego. Rozwijanie mówienia opiera się na nauce jego elementów poprzez słuchanie, ćwiczenie odpowiedniej wymowy, imitację i poszerzanie słownictwa w zakresie języka instrukcji klasowych i zwrotów używanych w życiu codziennym (*sprachlernorientierte Ko-Aktionen*). Kładzie się jednak duży nacisk na to by zdania te wykonywane były w grupie i wspierały jej dynamikę. Najważniejszym jednak elementem lekcji są aktywności oparte na wspólnym przeżywaniu języka obcego (*spracherlebnisbetonte Ko-Aktionen*) – proponuje się takie formy pracy, gdzie możliwa będzie w miarę naturalna interakcja uczniowie-nauczyciel. Koncepcja odrzuca *silent period*, tzw. prawo do ciszy oraz tradycyjne formy pracy ze słownictwem, polegające na fazach wprowadzenia, ćwiczenia i zastosowania. (Sambanis, 2007: 137-159; 2008: 60-66).

Wdrożenie nowej koncepcji nauczania i jej ewaluacja przeprowadzone zostały w oparciu o studium przypadku. Badania prowadzone były głównie w metodologii jakościowej, opierającej się na zasadach badań w działaniu. W celu zapewnienia jak największego stopnia ugruntowania wiedzy zastosowano triangulację badaczy, źródeł i metod. Badanie przeprowadzono w terminie od kwietnia do lipca 2004 w dwóch różnych szkołach podstawowych. Próbką badawczą obejmowała dwie klasy pierwsze – grupę uczącą się języka angielskiego i grupę uczącą się języka francuskiego. Dane zebrane zostały na podstawie obserwacji lekcji,

mikroanaliz wybranych sekwencji lekcji w oparciu o nagrania wideo, protokołów, ankiet, ankiet samooceny uczniów, wywiadów i dzienników badań. Główne pytania badawcze odnoszą się do roli aktywności opartych na wspólnym działaniu językowym w rozwijaniu umiejętności interakcji w języku obcym, do języka ucznia i nauczyciela w trakcie komunikacji, do technik nauczania rozwijających równocześnie rozumienie ze sluchu i mówienie. Ponadto badanie dostarcza danych w zakresie rozwoju językowego i strategii uczenia się dzieci w pierwszym roku nauki języka obcego na etapie wczesnoszkolnym (Sambanis, 2007: 86-87).

Wyniki badań pokazują, że rozwój umiejętności komunikacyjnych w języku obcym jest już możliwy na początkowym etapie nauki poprzez wprowadzenie faz lekcji opartych zarówno na sprawnościach receptywnych i produktywnych. Zastosowanie nowej koncepcji nauczania opartej na działaniach językowych w żadnym stopniu nie wpływa niekorzystnie na proces przyswajania języka obcego. Dzieci ucząc się poprzez doświadczenie a nie obserwację, mają możliwość w znacznie większym stopniu stosować język obcy na lekcji. Analiza porównawcza wypowiedzi badanych nauczycieli i uczniów wskazuje, że zastosowanie w nauczaniu sekwencji lekcji opartych na interakcji daje dzieciom wiele możliwości produktywnego użycia środków językowych przy równoczesnym rozwijaniu umiejętności rozumienia ze sluchu. Ustne reakcje językowe uczniów na lekcjach języka angielskiego wynoszą 50% całości wypowiedzi, a na lekcjach języka francuskiego 41,7% (są to zarówno reakcje całej klasy jak i wypowiedzi pojedynczych uczniów). Na podkreślenie zasługuje fakt, że są to przede wszystkim samodzielne, spontaniczne wypowiedzi ustne o długości nawet do 7 wyrazów (Sambanis, 2007: 351-353). Ich analiza leksykalno-składniowa pokazuje, że 2/3 reakcji ustnych składa się z jedno- i dwuwyrzowych wypowiedzi, około 1/3 stanowią wypowiedzi o długości od trzech do siedmiu wyrazów. Najczęściej stosowanymi złoženiami wyrazowymi są takie połączenia jak: rodzajnik i rzeczownik, zaimek pytający i zaimek osobowy oraz przymiotnik i rzeczownik. Czasownik pojawia się w wypowiedziach dłuższych będących prymarnymi strukturami językowymi opanowanymi imitacyjnie. Autorka wysuwa hipotezę, że zdania dwuwyrzowe dzieci budują samodzielnie w oparciu o reguły używania języka, dłuższe natomiast zapamiętywane i odtwarzane są w całości w oparciu o imitację (Sambanis, 2007: 360-361).

Mikroanalizy sekwencji lekcji opartych na interakcji dostarczają danych mających na celu wyjaśnienie w jakich sytuacjach dzieci stosują język ojczysty i mieszanki językowe. Autorka uważa, że uczniowie używają ich jako strategii kompensacyjnych, komunikacyjnych i kognitywnych. Dzieci najczęściej przechodzą na język ojczysty i wykorzystują mieszanki językowe w momencie, gdy brak im środków językowych do wyrażenia danych intencji w języku obcym, a nie potrafią ich przekazać za pomocą środków niewerbalnych i parawerbalnych. Rzadziej w celu refleksji językowej w formie tzw. głośnego myślenia. Autorka uważa, że stosowanie mieszanek językowych może świadczyć o wiedzy językowej w zakresie składni obcojęzycznej – dzieci bowiem w sposób świadomy uzupełniają odpowiednimi

wyrazami z języka ojczystego luki w wypowiedziach w języku obcym. Mieszanki te pojawiają się częściej w drugim roku nauki, co ma związek z bardziej zaawansowanym opanowaniem obu systemów językowych. Analiza wypowiedzi uczniów pokazuje również, że wczesne próby mówienia nie wpływają w żaden sposób niekorzystnie na obcojęzyczną wymowę. Również nie mają niekorzystnego wpływu na rozwój umiejętności rozumienia ze sluchu (Sambanis, 2007: 353-357).

5. Podsumowanie

Omówione powyżej badania stanowią wybór aktualnych tendencji we wczesnej edukacji językowej w Niemczech. Zaproponowane rozwiązania znajdują odzwierciedlenie w licznych opracowaniach metodycznych dla nauczycieli języków obcych i tym samym podejmują próbę połączenia teorii z praktyką szkolną.

Wykorzystując zdolności dzieci do refleksji nad językiem i procesem jego przyswajania, opracowano model wprowadzania i ćwiczenia nowych elementów języka „od imitacji do świadomego użycia środków językowych” (*Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln*). Dla celów lekcji języka obcego zaadaptowano z psychologii poznawczej schemat Karmiloff-Smitha – zakłada on przejście od procesów poznania pośredniego do procesów poznania bezpośredniego. Zastosowanie tego modelu pozwala na produkcję językową, kreatywność i możliwość użycia prymarnych struktur językowych opanowanych imitacyjnie w nowych kontekstach sytuacyjnych (Mindt, 2006; Dudek, 2006).

Podjęmowane są również próby opracowania podstawowego słownictwa i struktur językowych, możliwych do opanowania produktywnego przez dzieci uczące się języka angielskiego. Punkt wyjścia stanowi poziom rozwoju językowego uczniów na poszczególnych etapach edukacji wczesnoszkolnej, jak również częstotliwość występowania danego słownictwa w języku dzieci będącymi rodzimymi użytkownikami tego języka (Mindt i Wagner, 2009). Opracowywane są również narzędzia diagnozujące poziom opanowania umiejętności mówienia w języku angielskim, które opiera się na różnych formach dyskursu, w zależności od wieku ucznia i poziomu opanowania języka (Diehr, 2006; Diehr i Frisch, 2008).

Przedstawione badania empiryczne w zakresie wczesnej edukacji językowej mogą stanowić również przyczynek do dyskusji nad kształceniem językowym w pierwszych klasach szkoły podstawowej w Polsce. Przeprowadzono je bowiem w warunkach badawczych, które w niewielkim stopniu różnią się od polskiego kontekstu edukacyjnego na tym etapie szkolnym.

BIBLIOGRAFIA

- Bleyhl, W. 2000. *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.

- Diehr, B. 2006. „Fünf Thesen zur Beurteilung der Sprechleistungen im ergebnisorientierten Englischunterricht in der Grundschule“ (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.
- Diehr, B., Frisch, S. 2008. *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig: Westermann.
- Dudek, J. 2006. „Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln: Unterrichtseinheit zum Modalverb *can*“ (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.
- Franceschini, R. 2003. „Effizienz des Frühunterrichts: begleitende Forschung im Rahmen der Fremdsprachenreformen“. Schlussbereich über das erste Förderjahr 1.1.2001-28.2.2002: www.phil.uni-sb.de/fr/romanistik/linguistik/lf/DW09.10.2009.
- Groot-Wilken, B., Thürmann, E. 2007. „Learn to speak English. Eine Studie zeigt, dass Kinder im Englischunterricht der Grundschule mehr sprechen sollten“. *Forum Schule* 19/2: <http://archiv.forum-schule.de/fs19/magforsch.html> DW 09.10.2009.
- Mindt, D. 2006. „Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln: Ein neues Unterrichtsmodell“ (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.
- Mindt, D., Schlüter, N. 2003. *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Mindt, D., Wagner, G. 2009. *Innovativer Englischunterricht für die Klassen 1 und 2*. Braunschweig: Westermann.
- Roos, J. 2006. „Spracherwerb und Sprachproduktion im Englischunterricht der Grundschule“ (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.
- Roos, J. 2007. *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr.
- Sambanis, M. 2007. *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sambanis, M. 2008. „Sprechen im Anfangsunterricht oder ist Schweigen Gold?“ (w) *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2* (red. Ch. Reinhold, G. Cwik). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Werlen, E. 2007. „Zusammenwirken von Unterrichtsziel und Fachdidaktik im Fremdsprachenunterricht der Grundschule“ (w) *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. Festschrift für Frau Prof. Dr. Heidemarie Sarter* (red. B. Stein). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Werlen, E., Bleutge, Ch., Manz, S. 2006. „Grundlagen für eine Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts – Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase *Fremdsprachen in der Grundschule in Baden-Württemberg*“ (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.