

Jak częste oglądanie kreskówek może wpłynąć na przyswajanie języka obcego przez dziecko

Przyczynek do roli inputu medialnego

ANNA JAWOROWSKA

W okresie wieku dziecięcego występują optymalne warunki do nauki języków. Wśród metodyków nie ma jednak jednomyślności co do ilości i jakości dawki językowej niezbędnej do skutecznego przyswajania języka przez dzieci. W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy materiał językowy w postaci bajek audiowizualnych, w swojej naturalnej formie, może stworzyć korzystne warunki przyswajania języka obcego przez dzieci.

Według tradycyjnych koncepcji nauczania, dzieciom należy przekazywać wyselekcjonowany, mocno uproszczony materiał językowy, uwzględniający progresję gramatyczną. Taki pogląd jest sprzeczny z przekonaniem, że przyswajanie języka obcego powinno wykorzystywać naturalne procesy przyswajania języka, i uwzględniać zróżnicowany naturalny materiał językowy (Iluk 2015:22).

Medialna dawka językowa: tak czy nie

Media oferują dzieciom sporo materiału językowego. Spośród nich najważniejszą rolę u dzieci, zwłaszcza przedшкоlnych, odgrywa telewizja (Böhme-Dürr 2000:449). Nie można jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim stopniu programy telewizyjne wpływają na przyswajanie języka u dzieci. Psycholingwiści w większości są zdania, że media, w tym głównie telewizja, nie mają w ogóle, bądź mają jedynie nieznaczny wpływ na rozwój języka u dzieci. Taki stan rzeczy determinuje, ich zdaniem, kilka czynników:

- Przekaz werbalny nie zawsze koreluje z obrazem: w chwili, gdy mówi się o określonych przedmiotach, czynnościach czy zjawiskach, dzieci często nie

mogą w danym momencie zobaczyć tego na ekranie. Utrudnia to w znacznym stopniu weryfikowanie hipotez dotyczących znaczenia poszczególnych słów, zdań czy całych wypowiedzi.

- Artykułacja strumienia mowy jest szybka, co sprawia, że znacznie utrudniona jest jego segmentacja. Ponadto prezentowane treści nie odnoszą się do „tu i teraz”, co jest dla dziecka dodatkową przeszkodą.
- Sposób mówienia w przekazach medialnych nie ma specyficznych cech prozodycznych, charakterystycznych dla werbalnej komunikacji dziecko-dorosły (wolniejsze tempo mówienia, wysoka tonacja głosu, stosowanie pauz itp.).
- Język w przekazie medialnym nie stwarza możliwości funkcjonalnej interakcji i komunikacji. Świat telewizji nie reaguje i nie odpowiada (Böhme-Dürr 2000:433-434).
- Media tradycyjne nie angażują dzieci w sposób aktywny. Nie mogą one stać się uczestnikami określonych sytuacji. Nie mogą niczego dotknąć, powąchać czy posmakować (Böhme-Dürr 2000:437).

Wedle innych opinii, telewizja nie stwarza optymalnych warunków dla przyswajania języka, jednak narracyjne audycje telewizyjne przeznaczone dla dzieci mogą

wpływać pozytywnie na przyswajanie przez nie języka (Diergarten i Nieding 2012:27)¹ gdyż:

- W programach przeznaczonych dla dzieci dostosowuje się język do ich możliwości receptywnych. Tempo prezentacji treści werbalnych jest zwykle takie jak w przypadku bezpośredniej komunikacji dziecko-dorosły (Böhme-Dürr 2000:437-438).
- Treść programów nie odnosi się wprawdzie do „tu i teraz”, jednak dzieci akceptują to, co dzieje się na ekranie, jako pewną formę rzeczywistości i tym samym staje się ona ich rzeczywistością (Böhme-Dürr 2000:437).
- Szczególnie korzystny wpływ na przyswajanie języka może mieć wielokrotny kontakt z określonymi treściami. Dzieci pokonują w znacznym stopniu trudności w rozumieniu treści, kiedy mają możliwość wielokrotnego oglądania tych samych bajek czy programów (Diergarten i Nieding 2012:27).
- Podczas oglądania dzieci nie są pasywne, lecz kontrolują przekaz, koncentrując się na tych elementach werbalnych i pozawerbalnych, które rozumieją i które są dla nich ciekawe (Böhme-Dürr 2000:441).
- Media podnoszą poziom motywacji dzieci w procesie przyswajania języka obcego. Filmy i nagrania audio oferują dzieciom autentyczny język i pobudzają je do aktywności werbalnej i niewerbalnej (Roick 2003:109-110). Dzieci słyszą różne wzorce artykulacyjne, co pozytywnie wpływa na kształtowanie ich wymowy w języku obcym.
- Oglądaniu telewizji bardzo często towarzyszy komunikacja werbalna z dorosłymi. Dzieci wypowiadają się chętnie na temat obrazów, zwykle nie komentują usłyszanych treści. Z kolei komentarze osób dorosłych pomagają dzieciom zrozumieć oglądaną treść (Böhme-Dürr 2000:441).

Programy telewizyjne przeznaczone dla dzieci są niewątpliwie istotnym źródłem materiału językowego, choć, jak widać, trudno jednoznacznie określić, na ile skutecznie mogą wpływać na przyswajanie języka. Małe dzieci przyswajają język obcy podobnie naturalnie jak język pierwszy. Można zatem przyjąć, że rola inputu medialnego będzie w tym przypadku podobna.

Studium przypadku

Chciałabym omówić przypadek chłopca, który samodzielnie i z własnej inicjatywy rozwinął receptywną kompetencję w języku obcym, opierając się wyłącznie na medialnym materiale językowym dostarczanym mu w postaci bajek telewizyjnych.

Wiktor² to z natury spokojny, raczej introwertyczny dziesięciolatek, który lubi zagadki kryminalne, lubi analizować, rozwiązywać łamigłówki, składać elementy w logiczną całość. W wieku 5 lat rozpoczął naukę języka niemieckiego w jednym z przedszkoli w Cieszynie. Zajęcia prowadzone były metodą narracyjną. Fakt ten może mieć istotne znaczenie, gdyż metoda ta zakłada przyswajanie języka w oparciu o materiał językowy w formie tekstów narracyjnych: wszelkiego rodzaju historyjek i bajek (w tym przypadku były to głównie bajki z serii *Kubuś Puchatek i przyjaciele*). Prezentacja tekstu połączona jest z jego inscenizacją, np. w formie historyjki obrazkowej lub teatrzyku kukiełek (Gładysz 2014:24)³. Można zatem przyjąć, że Wiktor już w przedszkolu spotkał się z medialną dawką językową w postaci bajek, która nie zakłada selekcji treści językowych i nie przestrzega zasady progresji treści nauczania. Z relacji mamy Wiktora wiadomo, że już w przedszkolu, między piątym a szóstym rokiem życia, chłopiec zaczął samodzielnie oglądać bajki w języku niemieckim. Robił to też później, w pierwszej i drugiej klasie, spędzając przed telewizorem średnio dwie do trzech godzin każdego dnia. W domu zainstalowana była antena satelitarna, z której można było odbierać programy jedynie w języku obcym (m.in. po angielsku, niemiecku i czesku). Kiedy na początku klasy trzeciej mama Wiktora zakupiła odbiornik telewizji cyfrowej, Wiktor nie oglądał już bajek w języku obcym. Zatem w chwili, gdy przeprowadzone zostały pomiary, Wiktor już od około roku nie miał kontaktu z językiem niemieckim.

Charakterystyka obcojęzycznego materiału medialnego

Należałoby odpowiedzieć na pytanie, czy dawka językowa w postaci oglądanych w telewizji bajek, która umożliwiła Wiktorowi rozwój sprawności receptywnych, spełnia kryteria optymalnego inputu⁴ w języku obcym. Krashen formułuje cztery kryteria, które określają jego jakość (Vogel 1993:157).

1 Bajki mają pozytywny wpływ na przyswajanie języka pod warunkiem, że prezentują język odpowiednio bogaty (np. *Kubuś Puchatek*). Gdy ten język używany jest w mocno ograniczonym stopniu (*Teletubisie*), programy telewizyjne nie wpływają pozytywnie na rozwój języka dzieci (Diergarten i Nieding 2012:j27).

2 Imię chłopca zostało zmienione.

3 Więcej na ten temat w: J. Gładysz (2014) *Storytelling. Bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Żory.

4 Przez pojęcie inputu językowego należy rozumieć język, który dziecko słyszy w swoim otoczeniu (w tym na lekcjach), i z którego rozwija swój własny język (Szagun, 2013:227).

Pierwsze z nich mówi, że nie może on być podporządkowany progresji gramatycznej. W tym przypadku bajki stanowiły formę naturalnego inputu językowego, bez ingerencji w postaci zabiegów dydaktycznych.

Kolejne kryterium to zainteresowanie, jakie materiał językowy powinien budzić u słuchającego. Musi on być dla niego ważny i wywoływać odpowiednio silną motywację. Ten warunek został niewątpliwie spełniony. Ulubioną serią Wiktora był *SpongeBob Kanciastoperty*. Wiktor oglądał tę samą bajkę (ten sam odcinek) kilkanaście razy⁵, z własnej inicjatywy, gdyż, jak twierdził, była ciekawa, i chciał za każdym razem dowiedzieć się więcej, czyli zrozumieć więcej. Można zatem przypuszczać, że pozytywne emocje, jakie towarzyszyły oglądaniu bajek, były silnym bodźcem wspierającym proces uczenia się i zapamiętywania.

Optymalny materiał obcojęzyczny musi być dostępny dla słuchającego w wystarczającej ilości. Oznacza to, jak wyjaśnia Vogel (1993:157), że w sterowanym procesie dydaktycznym wskazane są w tym celu ćwiczenia i powtarzanie tak, aby przyjęty input został odpowiednio utrwalony. Kilkunastokrotny kontakt z materiałem językowym zawartym w bajkach nie był wprawdzie zamierzonym działaniem dydaktycznym, jednak można go potraktować jako wielokrotne powtórzenie przyjętego materiału językowego. Można przypuszczać, że był to jeden z istotnych czynników, które przyczyniły się do podniesienia poziomu receptywnego opanowania języka.

Wedle kolejnego kryterium, materiał językowy może zostać opanowany tylko wtedy, gdy jest on zrozumiały dla uczącego się lub gdy potrafi on go przetworzyć tak, by stał się zrozumiały (Vogel 1993:157). Teoria Krashena zakłada, że język przyswoić można jedynie poprzez kontakt ze zrozumiałym inputem językowym. Rozwój języka następuje według naturalnej kolejności poprzez recepcję materiału, który wykracza nieco ponad obecny poziom kompetencji. Według Krashena, input językowy zawierający nieznaną strukturę może zostać zrozumiany z pomocą kontekstu, który stanowią: wiedza o świecie, dodatkowe informacje językowe oraz wcześniej nabyta wiedza językowa (Krashen 1985:80). Materiał językowy zawarty w bajkach pod względem treści i formy przekazu z pewnością odpowiada poziomowi ogólnego rozwoju intelektualnego dziecka w tym wieku, jego wiedzy ogólnej. W sposób właściwy dla wieku uruchamia mechanizmy spostrzegania i rozumienia. Jeśli jednak chodzi o aspekt samego języka, to mamy tu do czynienia z naturalnym, niezmodyfikowanym

inputem językowym, formą „kąpieli językowej”, a więc materiałem niedostosowywanym do poziomu językowego odbiorcy. A to, zdaniem Ruck (2007:15), jest czynnikiem wpływającym niekorzystnie na przetwarzanie materiału obcojęzycznego.

Właściwie dobrany materiał językowy powinien zapewnić dzieciom kontakt z językiem obcym w pełnym kontekście komunikacyjnym, w przejrzystych, konkretnych i doświadczalnych sytuacjach komunikacyjnych (Nauwerck 2012:167). W bajkach występują czytelne i autentyczne sytuacje komunikacyjne. Jednak ze względu na tempo i dynamikę prezentowanych treści mogą być one dla dzieci w pewnych momentach mało uchwytne. Materiał językowy w bajkach nie oferuje także pełnego kontekstu komunikacyjnego, gdyż nie ma on charakteru interakcyjnego: nie rejestruje językowych reakcji dziecka, nie modyfikuje ich i nie koryguje. Nie może być zatem wystarczający do właściwego opanowania języka (Ritterfeld 2000: 407; Böhme-Dürr 2000:439).

Recepcja materiału obcojęzycznego powinna być wsparta elementami pozawerbalnymi: mimiką, gestami, obrazem. Szczególnie obraz ułatwia percepcję bodźców językowych (Rost 2011:63). Jak wynika z wywiadu, Wiktor początkowo bardzo intensywnie koncentrował się na tym, co działo się na ekranie. Informacje odbierane poprzez kanał wizualny w sposób zasadniczy pomagały mu w rozumieniu treści obcojęzycznych.

Można przyjąć, że medialny materiał językowy, który pozwolił Wiktorowi rozwinąć receptywną kompetencję językową, w dużej mierze nie spełniał kryteriów optymalnego inputu w języku obcym. Nie był dostosowany do poziomu językowego odbiorcy, a jego bierny charakter uniemożliwiał aktywny udział w komunikacji.

Pomiar stopnia rozwoju kompetencji rozumienia

POMIAR ROZWOJU SPRAWNOŚCI RECEPTYWNYCH W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM

Jako sześciolatek Wiktor wziął udział w eksperymencie, którego celem było porównanie stopnia receptywnego opanowania języka niemieckiego dzieci uczących się metodą narracyjną oraz tych pracujących metodami tradycyjnymi. Wiktor wykonał trzy zadania testowe.

Wyniki uzyskane przez Wiktora były bardzo dobre (średnia arytmetyczna – 89 proc.). Na taki rezultat mógł mieć wpływ fakt, że Wiktor już w tym czasie samodzielnie oglądał bajki w języku niemieckim w telewizji.

⁵ Bajki z serii *SpongeBob Kanciastoperty* emitowane były na kanale Nickelodeon. Ten sam odcinek był prezentowany kilka razy dziennie i powtarzany w ciągu następujących dni, co dawało możliwość obejrzenia go nawet kilkanaście razy.

POMIAR ROZWOJU SPRAWNOŚCI RECEPTYWNICH W KLASIE TRZECIEJ

Jako dziesięcioletek Wiktor znalazł się wśród dzieci, które wzięły udział w pomiarach kontrolnych. Ich celem było zbadanie, czy istnieje różnica w trwałości zapamiętywania treści językowych między dziećmi, które uczyły się języka obcego metodą narracyjną, a tymi, które pracowały według tradycyjnych metod nauczania. Warunkiem uczestnictwa w pomiarach był brak kontaktu z językiem niemieckim od czasu zakończenia zajęć w przedszkolu.

Wiktor otrzymał ponownie te same zadania testowe, które wykonał jako sześciolatek, i uzyskał zaskakująco dobre wyniki: średnia arytmetyczna – 99 proc.

Wyniki uzyskane po trzech latach od zakończenia zajęć z języka niemieckiego w przedszkolu były lepsze niż te uzyskane wcześniej. Zapytałam, jak to możliwe. W odpowiedzi usłyszałam: *Oglądam bajki po niemiecku i teraz już dużo rozumiem*. Przypadek Wiktora wydał się mi szczególny i zachęcił mnie do podjęcia próby dalszej analizy jego kompetencji receptywnej.

Celem kolejnych pomiarów była próba określenia poziomu receptywnego opanowania języka niemieckiego na podstawie stopnia zrozumienia tekstu obcojęzycznego. Do tego celu wybrane zostało opowiadanie Adama Bahdaja *Pilot i ja* w przekładzie Joanny Manc (2004)⁶. Wybór prezentacji wyłącznie poprzez kanał audialny był świadomy. Chodziło o to, aby wykluczyć obraz i tym samym skłonić Wiktora do skoncentrowania się na kanale językowym. W wyborze tekstu istotne było to, że Wiktor nigdy wcześniej nie zetknął się z nim w jakiegokolwiek formie. Ważne było także, aby tekst był dostosowany do poziomu rozwoju emocjonalnego Wiktora, aby go zaciękał i zmotywował do uważnego słuchania.

ZADANIE TESTOWE NR 1

W teście pierwszym zadanie Wiktora polegało na zrozumieniu i podaniu (sformułowaniu) w języku polskim informacji zawartych (usłysanych) w poszczególnych fragmentach tekstu. Tekst *Pilot i ja* jest stosunkowo obszerny (1990 słów, 15 minut prezentacji na płycie CD-ROM). Z tego względu zadanie zostało podzielone na cztery części, i przeprowadzone w czterech kolejnych dniach, tak by zmęczenie lub znużenie nie wpłynęło na wynik testu, a tym samym na jego rzetelność. Codziennie Wiktor słuchał dwóch fragmentów tekstu.

Po podsumowaniu wyników zadania testowego okazało się, że Wiktor zrozumiał 83% informacji zawartych w całym tekście.

ZADANIE TESTOWE NR 2

Zadanie drugie polegało na przetłumaczeniu na język polski 50 zdań wybranych z tekstu opowiadania *Der Pilot und ich*. Wiktor znał już dobrze treść opowiadania, dlatego kontekst sytuacyjny mógł stać się argumentem sprzyjającym właściwej interpretacji tłumaczonych treści. Kryterium wyboru tych zdań było zróżnicowanie w obrębie struktur leksykalnych i gramatycznych. Oto przykłady dwóch zdań, podanych w następującym schemacie: zdanie w języku niemieckim, które należało przetłumaczyć, tłumaczenie zawarte w wersji niemieckojęzycznej tekstu oraz tłumaczenie Wiktora.

1. *Die ganze Zeit träume ich von einem wunderschönen Flugzeug, mit dem ich danin fliegen könnte, wohin ich gerade möchte.*

Tłumaczenie: Ciągle marzę o tym, żeby mieć piękny samolot i latać, gdzie tylko dusza zapagnie.

Tłumaczenie Wiktora: Cały czas śnię o ładnym samolocie, którym chciałbym polecieć, gdzie chcę.

2. *Wie schön wäre es, so ein Flugzeug zu haben, und zu Tante Ela nach Olsztyn zu fliegen.*

Tłumaczenie: Jakby to dobrze było mieć taki samolot dla siebie i polecieć do cioci Eli, do Olsztyna.

Tłumaczenie Wiktora: Fajnie by było, gdybym miał taki samolot, żebym mógł polecieć do cioci do Olsztyna.

ANALIZA ASPEKTÓW GRAMATYCZNYCH PRZETŁUMACZONYCH ZDAŃ

Składnia

Analiza zdań przetłumaczonych przez Wiktora wykazała, że wszystkie zdania złożone przetłumaczone zostały poprawnie, z zastosowaniem właściwego im spójnika. Analiza stopnia poprawności przetłumaczonych zdań w obrębie wybranych kategorii gramatycznych dała następujące wyniki:

Formy czasu teraźniejszego

Czas teraźniejszy wystąpił w 14 wypowiedzeniach⁷ i w wszystkich został właściwie rozpoznany i zinterpretowany. W jednym zdaniu czas teraźniejszy został przetłumaczony

6 Opowiadanie w wersji tłumaczonej pochodzi z dwujęzycznego wydania antologii polskiej literatury dziecięcej *Dzieci to lubią najbardziej*. Do prezentacji opowiadania wykorzystane zostało nagranie CD-ROM dołączone do książki.

7 W tej grupie nie zostały uwzględnione czasowniki modalne. Zostały zanalizowane jako odrębna kategoria.

jako forma czasu przeszłego (*Es freut mich, dass wir uns treffen. Fajnie, że się spotkaliśmy.*). Taka interpretacja jest właściwa dla języka mówionego. W innym zdaniu (*Dann zeichne ich einen. To narysuję jakiś.*) czasownik w czasie teraźniejszym został przetłumaczony jako forma czasu przyszłego.

Czas przeszły Präteritum

Czasowniki w czasie przeszłym Präteritum wystąpiły w 24 wypowiedzeniach przetłumaczonych przez Wiktora. Tylko w jednym zdaniu forma czasu Präteritum została przetłumaczona jako forma czasu teraźniejszego (*Ich wurde traurig. Jestem smutny.*). W pozostałych zdaniach czas ten został zinterpretowany właściwie.

Czas przeszły Perfekt

Czas przeszły Perfekt pojawił się w 8 zdaniach materiału testowego. Wszystkie zostały poprawnie przetłumaczone na język polski, w tym zdanie zawierające dwa czasowniki (czasownik tematyczny + czasownik lassen) w czasie przeszłym Perfekt (*Den hast du zu Hause liegen lassen; Przecież zostawiłeś go w domu*).

Czas przyszły

Formy czasu przyszłego Futur wystąpiły w dwóch zdaniach. Obie zostały przetłumaczone prawidłowo (*Ich werde es dir gleich zurückgeben... Oddam ci z powrotem...; Ich werde es nicht erzählen. Nie będę musiał już opowiadać.*), choć jedna forma przetłumaczona została przy użyciu czasownika modalnego (*Ich werde es nicht erzählen. Nie będę musiał już opowiadać.*). W jednym zdaniu czas teraźniejszy posłużył do wyrażenia przyszłości i ta interpretacja także jest właściwa (...*wenn ich wieder zu Hause bin; ...gdy będę w domu*).

Czasowniki modalne

Czasowniki modalne wystąpiły w 14 wypowiedzeniach. W jednym zdaniu Wiktor przetłumaczył czasownik *können* jako *móc*, choć zdanie wymagało obecności *umieć* (...*weil ich so ein Flugzeug nicht steuern konnte; ...bo nie mogę kierować takim samolotem*). W dwóch zdaniach został pominięty czasownik *können*, w jednym *müssen* (*Man konnte nichts mehr sehen. Już nic nie widzieliśmy; ...dass man nichts mehr sehen konnte; ... że już nic nie widzieliśmy; ... musste aber wohl, brak tłumaczenia*). W jednym zdaniu Wiktor poprawnie zidentyfikował czasownik *können*, jednak nie rozpoznał formy czasu przeszłego (...*weil ich so ein Flugzeug nicht steuern konnte; ...bo nie mogę kierować takim samolotem*). W jednym z wypowiedzeń forma czasownika *ich möchte* przetłumaczona została jako *chcę*, co jest gramatycznie niepoprawne.

Tryb przypuszczający

Tryb przypuszczający wystąpił w 8 zdaniach. Tylko w jednym z nich tłumaczenie było niewłaściwe (*Die würde sich vielleicht freuen. Ona bardzo się ucieszy*). Wszystkie pozostałe zostały poprawnie przetłumaczone na język polski. Pojawiły się pewne leksykalne nieścisłości, jednak bez wpływu na wartość gramatyczną.

Tryb rozkazujący

Imperativ wystąpił w materiale testowym w trzech wypowiedzeniach i wszystkie formy zostały przetłumaczone prawidłowo (*Sei! Bądź!; Also landen wir auf den Bäumen! No to wylądujmy na drzewach!; Schau auf die erste Seite! Popatrz na pierwszą stronę!*).

Przymyki

W materiale testowym wystąpiło 26 konstrukcji przymikowych, wyrażających głównie relacje przestrzenne. Tylko w jednej konstrukcji Wiktor niewłaściwie przetłumaczył przymik: *dank* zinterpretował bowiem jako odpowiednik polskiego przymika z (*dank dieser Zeichnung; z tym rysunkiem*). W innym przykładzie pominął całkowicie wyrażenie przymikowe (*mit schwarzen Schnurrbart*), tłumacząc zdanie na język polski. Można to przypisać roztargnieniu bądź przeoczeniu, gdyż przymik ten w trzech innych zdaniach został przetłumaczony poprawnie.

WNIOSKI

Na podstawie analizy materiału testowego można stwierdzić, że dawka językowa w postaci bajek dostarczana regularnie i w dużej ilości umożliwiła Wiktorowi osiągnięcie wysokiego poziomu receptywnej kompetencji językowej. Pozwoliła mu ona na deszyfrację 83 proc. informacji zawartych w długim tekście narracyjnym, co implikuje wysoki poziom receptywnej znajomości słownictwa i gramatyki. Można zatem wnioskować, że Wiktor kierował swoją uwagę nie tylko na treść (znaczenie) przekazu językowego, ale także na jego formę. Uruchomił te procesy kognitywne, które pozwoliły mu tworzyć i efektywnie testować hipotezy dotyczące reguł języka (Vogel 1993:152). Procesy te zachodziły na tyle skutecznie, że opanował on umiejętność deszyfracji różnych form gramatycznych. Jednym słowem, dysponuje on receptywną kompetencją gramatyczną na bardzo wysokim poziomie. Analizując powyższe wyniki, trudno zatem nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że *[d]zieci posiadają znacznie większe predyspozycje do rozumienia struktur językowych niż się przypuszcza* (Iluk za: Hellwig 2002:91).

Oglądanie bajek, które umożliwiło Wiktorowi tak intensywny rozwój receptywnej kompetencji językowej, nie

stanowiło materiału optymalnego do przyswajania języka. Był on zbyt trudny oraz nie miał charakteru interakcyjnego. Mimo to Wiktor odniósł znaczący sukces. Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie czynniki o nim zadecydowały, można jednak wymienić kilka.

Wiktor uczył się języka niemieckiego w przedszkolu metodą narracyjną. Miał więc kontakt z tekstami narracyjnymi (bajkami), które były wbudowane w proces dydaktyczno-metodyczny, tak by w sposób planowy umożliwić dzieciom w pierwszej kolejności rozwój sprawności rozumienia ich treści. Można przypuszczać, że taka metoda nauczania pomogła Wiktorowi rozwinąć umiejętność stawiania i weryfikowania hipotez dotyczących treści i struktur języka oraz zachęciła go do samodzielnego oglądania bajek (choć w wywiadzie sam tego nie potwierdził).

Wiktor oglądał bajki w języku niemieckim, pomimo że początkowo nie rozumiał ich treści. Język nie stanowił w tym przypadku bariery. Chłopca nie demotywował fakt, że słyszał język, którego nie rozumiał, ponieważ, jak twierdził, bajki mu się podobały. Należy zatem zgodzić się ze stwierdzeniem, że dzieci wykazują wysoki poziom motywacji i gotowości do nauki, a język drugi nie jest postrzegany przez nie jako język obcy (Nauwerck 2012:17, 43).

Ponadto takie cechy osobowości, jak skłonność do aktywności wymagających analizowania i wnioskowania, sprzyjały dokonywaniu podobnych operacji także na materiale obcojęzycznym. Dziwić może to, że Wiktor z taką intensywnością oglądał bajki w telewizji. Owa intensywność kontaktu miała charakter nie tylko czasowy, ale także emocjonalny. Istotną rolę odgrywała zapewne silna motywacja wewnętrzna o charakterze samowynagradzającym.

Niewątpliwie przyczyn sukcesu Wiktora można się doszukać w strategiach, jakie intuicyjnie stosował, aby odkodować i mentalnie przetworzyć materiał językowy bajek. Analiza procesów rozumienia tekstu słuchanego jest trudna, gdyż jest to proces wewnętrzny, którego przebieg trudno jest kontrolować (Rampillon 1989:169). Trudno również jednoznacznie stwierdzić, jakie strategie pozwoliły Wiktorowi skutecznie przetwarzać materiał obcojęzyczny. Wywiad z chłopcem pozwolił stworzyć obraz jego zachowań strategicznych, oczywiście na tyle, na ile dziesięcioletni chłopiec jest ich świadomy i potrafi je opisać.

1. Strategią, która, zdaniem Wiktora, znacznie wspierała rozumienie, było tłumaczenie wybranych słów na język polski. Często pytał mamę o znaczenie pojedynczych wyrazów. Pytał o słowa, których znaczenie intuicyjnie uznawał za ważne, i które często się powtarzały (za każdym razem pytał o inne słowa). Były to głównie rzeczowniki i czasowniki. Kierował się intuicją w znajdowaniu słów istotnych dla

rozumienia treści wypowiedzi. Po kilkakrotnym obejrzeniu danego odcinka (nie potrafił określić, po którym), Wiktor nie prosił już o tłumaczenie, gdyż rozumiał wystarczająco dużo i zaakceptował fakt, że pewnych treści nie zrozumie „nawet po piętnastym obejrzeniu bajki”, i to wcale go nie demotywowało. Mniej więcej po siódmym obejrzeniu tego samego odcinka Wiktor nie śledził już obrazu, gdyż, jak twierdził, nie był mu potrzebny. Słuchał, bawiąc się np. samochodami i równocześnie odtwarzał zapamiętany obraz. Strategię tłumaczenia określonych słów na język polski można potraktować jako zabieg, dzięki któremu struktura przekazu stała się dla Wiktora bardziej przejrzysta i tym samym umożliwiła jego przetworzenie.

2. Wiktor miał kontakt z danym materiałem językowym kilka lub kilkanaście razy, gdyż z taką częstotliwością oglądał poszczególne odcinki i – jak stwierdził – za każdym razem rozumiał więcej. Stworzyło to warunki do odkodowania i przetworzenia tego materiału, a następnie zrozumienia i zmagazynowania go w pamięci długotrwałej (Vogel 1993:151).
3. Wiktor bardzo często zwracał się do brata lub mamy i tłumaczył fragmenty tekstu bajki na język polski w formie: *On/ona teraz powie (powiedział)....!* Można przyjąć, że takie działanie zaspokajało naturalną potrzebę komunikowania się i podzielenia się sukcesem. Jednak potrzeba częstego głośnego tłumaczenia mogła wynikać też z faktu, że utrwalenie treści w języku ojczystym jest pośrednim krokiem do wykształcenia kompetencji receptywnej w języku obcym (Iluk 2005:169).
4. W rozumieniu treści bajek pomagał chłopcu obraz. Badania empiryczne potwierdzają, że jednorazowa prezentacja tekstu wraz z obrazem pozwala zrozumieć go lepiej niż dwukrotna bez towarzyszących mu wrażeń wizualnych (Rampillon 1989:75).
5. Pomocny w rozumieniu treści był także sposób artykulacji wypowiedzi poszczególnych postaci. Wiktor zwracał uwagę na intonację mówiących: czy wyrażali oni radość, smutek, złość. Ważne były dla niego zdania pytające oraz to, że niektóre treści były przez mówiących szczególnie podkreślane.
6. Wiktor zauważył, że niektóre wyrazy występowały ze sobą częściej niż inne. Nie potrafił jednak podać żadnego przykładu. Skuteczne dekodowanie tekstu słuchanego zakłada pewną elastyczność i umiejętność kombinacji. Oznacza to, że słuchacz jest nastawiony na pewną zgodność następowania po sobie określonych elementów. Umiejętność ta pozwala zrozumieć nieznanne słowo, jeśli występuje ono ze znanym już słowem (Rampillon 1989:77).

7. W rozumieniu treści pomagały Wiktorowi słowa, których brzmienie przypominało wyrazy w języku polskim. Podał przykłady: Kino, Krabe.
8. Wiktor wykorzystywał strategię antycypacji. Tworzył hipotezy dotyczące przebiegu wydarzeń. Poszczególne odcinki serii *SpongeBob Kanciastoparty* tworzą zwykle odrębne historie. Zdarzało się, że określona historia rozgrywała się w trzech kolejnych odcinkach. Wiktor oglądając drugi lub trzeci odcinek, zwykle nie próbował przypomnieć sobie, co wydarzyło się w poprzednim, ale zawsze antycypował dalszy ciąg historii. Wyobrażał sobie, co może się wydarzyć, i następnie konfrontował swoje przypuszczenia z faktycznymi wydarzeniami. Rozwijanie rozumienia w języku obcym przebiega selektywnie i jest determinowane, z jednej strony, przez uwydatnienie pewnych elementów materiału językowego względem możliwości ich postrzegania, z drugiej zaś – przez intencję słuchającego, a więc jego oczekiwania co do treści (Vogel 1993:153).

Wnioski końcowe

Input językowy jest jednym z decydujących czynników w procesie przyswajania języka obcego przez dzieci. Autentyczna dawka językowa oferowana z dużą intensywnością, choć bez właściwego wsparcia dydaktycznego, może stworzyć odpowiednie warunki do wykształcenia receptywnej kompetencji językowej na bardzo wysokim poziomie. W związku z tym nasuwa się pytanie, w jakim stopniu należy ingerować w struktury treści językowych, planując ich zastosowanie na zajęciach języka obcego. Jeśli rozumienie jest skomplikowanym i nie do końca poznany procesem mentalnym, to nie można mieć pewności, czy upraszczanie materiału językowego lub oferowanie go w niewielkiej ilości nie wyeliminuje jednocześnie tych informacji, które są niezbędne do tworzenia reguł użycia języka.

Input medialny skierowany do dzieci nie jest z pewnością optymalnym wariantem dawki językowej. Jest adresowany do rodzimych użytkowników języka i tym samym nie jest dostosowany do potrzeb nauczania języka obcego. Jak widać na opisanym przykładzie, w określonych warunkach rola materiału językowego niewykazującego się cechami optymalnymi – jak opisany materiał z kreskówki – może okazać się znacząca dla rozwoju receptywnej kompetencji językowej u dziecka. W związku z tym wykorzystanie elementów językowego materiału medialnego mogłoby okazać się zabiegiem stymulującym w procesie nauczania dzieci języków obcych.

BIBLIOGRAFIA:

- Böhme-Dürr, K. (2000) Einfluß von Medien auf den Sprachlernprozeß. W: *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Sprache 3*. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: Hogrefe Verlag, 433-452.
- Diergarten, A., Nieding, G. (2012) Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit. [online] [dostęp:15.10.2017] <https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw_logopaedie/Weiterbildung_Mediennutzung_Diergarten_Niedling_SSG_1_2012.pdf>.
- Gładysz, J. (2014) *Storytelling. Bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Żory: Eprofes.
- Iluk, J. (2002) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.
- Iluk, J. (2005) Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht, W: H. Pürschel, T. Tinnefeld *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS-Verlag, 164-174.
- Iluk, J. (2015) *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Manc, J. (2004) *Dzieci to lubią najbardziej. Antologia Polskiej Literatury Dziecięcej*. Wrocław: Siedmióróg.
- Nauwerck, P. (2012) *Zwiesprachigkeit im Kindergarten*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Rampillon, U. (1989) *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ritterfeld, U. (2000) Welchen und wieviel Input braucht das Kind? W: *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Sprache 3*. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: Hogrefe Verlag, 403-428.
- Roick, H. (2003) Medien in der Sprachvermittlung. W: N. Huppertz *Fremdsprachen im Kindergarten*. Oberried: Pais Verlag, 109-123.
- Rost, M. (2011) *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson.
- Rück, H. (2007) Prinzipien des frühen Fremdspracherwerbs. W: *Karlsruher Pädagogische Beiträge* 65, 9-22.
- Szagun, G. (2013) *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Vogel, K. (1993) Input und Fremdspracherwerb. Psycholinguistische Überlegungen zur Rolle und Funktion des Sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer Fremdsprache. W: *Neusprachliche Mitteilungen* (NM) 3, 151-162.

ANNA JAWOROWSKA Nauczycielka języka niemieckiego i wykładowca metodyki nauczania języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Cieszynie.