



# Dynamika wczesnej nauki języków obcych czyli o tym, co się dzieje na styku przedszkola ze szkołą podstawową

Marta Kotarba-Kańczugowska



**W**czesne nauczanie języków obcych rozwija się szybko w całej Europie. Niektóre kraje UE mają już długą tradycję organizowania zajęć językowych dla najmłodszych uczniów, podczas gdy inne szukają nowych rozwiązań, szczególnie po rozczarowujących eksperymentach z lat 60. i 70. XX w. Obecnie kwestia efektywnego nauczania języków obcych jest szeroko dyskutowana. Opublikowany w 1995 r. raport edukacyjny *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie*

*się. Na drodze do uczącego się społeczeństw* (1997) przywiązuje ogromne znaczenie do nauczania języków obcych i wymiany międzynarodowej uczniów. W dokumencie podkreślono, że opanowanie kilku języków Wspólnoty stało się w tej chwili warunkiem koniecznym pozwalającym obywatelom Unii na skorzystanie z możliwości zawodowych i osobistych. Aby umożliwić opanowanie co najmniej dwóch języków obcych, należy – według autorów raportu – rozpocząć systematyczną naukę pierwszego języka obcego już w przedszkolu. Zdaniem

Komisji Europejskiej nauczanie języków obcych i promowanie komunikacji międzykulturowej powinno rozpoczynać się jak najwcześniej. Okazja do pełnego kształtowania kompetencji komunikacyjnej podczas zajęć z języków obcych jest nie do przecenienia. Zwracał na to uwagę już L. Wygotsky, twierdząc, że język obcy pozwala pojmować dziecku język ojczysty (Wygotsky 1971:379). Badania naukowe wykazują, że kilkuletnie dzieci uczą się języków obcych znacznie szybciej niż dorośli (o czym świadczą wyniki badań prowadzonych w ramach projektu *Language Rich Europe*). Komisja Europejska podkreśla więc, że instytucje edukacyjne powinny promować pozytywne postawy wobec wielokulturowości i wielojęzyczności (Biała Księga, Edukacja w Europie)<sup>1</sup>.

Niestety wczesnemu nauczaniu języków obcych towarzyszy wiele obaw i nieporozumień. Z jednej strony podkreśla się, że nauka języka obcego organizowana od najmłodszych lat gwarantuje jego dobre opanowanie. Potwierdzają to doświadczenia przedstawione w raporcie Komisji Europejskiej *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes* (2008), opublikowanym przez Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT). Główne wnioski z badań są takie, że wczesna nauka języka obcego ma pozytywny wpływ na uczniów w zakresie umiejętności językowych, postaw do innych języków i kultur oraz pewności siebie.

Z drugiej strony zauważono, że wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego – samo w sobie – nie gwarantuje lepszych wyników, niż późniejsze nauczanie (Fachman 1975:245-253; Snow 1978: 1114-1128). Wczesne nauczanie języków obcych – na co zwraca się m.in. uwagę w opracowaniu pt. *ELLiE – Early Language Learning in Europe* (Enever 2012) – powinno bowiem uwzględniać następujące warunki:

- **psychologiczne** – możliwości umysłowe dzieci, w tym rozwój mowy (możliwości artykulacyjne, poziom komunikowania się itp.);
- **pedagogiczne** – wyznaczniki metodyki wczesnego nauczania języków obcych, w tym model teleologiczno-programowy, strukturalny oraz metodyczno-medialny nauczania języków obcych w przedszkolach i klasach I-III;
- **organizacyjne** – częstotliwość zajęć z dziećmi, konteksty sytuacyjne, starannie dobrane środki kształcenia, dostosowane do możliwości poznawczych uczniów.

<sup>1</sup> Znaczenie wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych zostało podkreślone także w Deklaracji Barcelońskiej z 2002 r. oraz w *Handbook on language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable* z 2011 r. (przyp. red.)

Jeśli proces kształcenia językowego w przedszkolu i w klasach I-III jest wdrażany bez należytej dbałości o wymienione warunki, to efekty tak prowadzonego nauczania mogą być odwrotne do zamierzonych.

*Z badań nad kontekstami społecznymi a potencjalnymi rezultatami uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji z języka obcego wielu uczącym się nie udaje się osiągnąć znacznej funkcjonalnej biegłości ustnej w języku obcym, przy wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu (Ellis 1994). Potwierdzają to dane zebrane w ramach moich pilotażowych badań prowadzonych w szkołach w Wiedniu: Europa Schule, Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner, Volksschule Wendstattgasse 3, Janusz Korczak Öffentliche Volksschule podczas wizyty studyjnej pt. Primary Education in a Multilingual City, finansowanej z grantu z programu Wizyty Studyjne, który nadzoruje European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP).*

W Polsce obowiązkowa nauka języka obcego rozpoczyna się od I klasy szkoły podstawowej. Jest to zgodne z silnym trendem europejskim, gdyż w większości krajów nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się pomiędzy 6. a 9. rokiem życia, na co zwrócono uwagę w opracowaniu pt. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2012). Warto jednak podkreślić, że w tej chwili duża liczba dzieci w Polsce uczy się języka obcego już w przedszkolu. Najmłodszy chętnie uczestniczą w grach i zabawach w języku obcym. Poznane słowa i zwroty powtarzają później przy różnych okazjach, bawią się słowami z języka obcego, wykorzystując je podczas zajęć tematycznych, czy wplatając je do swoich wypowiedzi w języku ojczystym. Dzieci, które posługują się odmiennymi językami, potrafią się ze sobą porozumieć. Chęć wspólnej zabawy przekracza barierę językową. Efekty takiej komunikacji bywają różne, ale z reguły dzieci radzą sobie z podstawową komunikacją, świetnie się przy tym bawiąc. Oczywiście podczas tych prób porozumienia się zarówno jedna, jak i druga strona wspomaga się gestem, mimiką. Dzieci cechuje też duża otwartość na poznawanie nowych słów w obcym języku i używanie ich podczas zabaw.

Niestety po kilku miesiącach nauki w szkole podstawowej dzieci przestają czynnie posługiwać się językiem obcym. Pojawia się więc pytanie: co sprawia, że dzieci, które chętnie i niejednokrotnie z sukcesem podejmują interakcje w języku

obcym, znając zaledwie kilka słów w okresie przedszkolnym, w momencie rozpoczęcia obowiązkowej nauki języka obcego w szkolne często nie wykazują postępów lub nawet cofają się w zakresie rozwoju sprawności mówienia.

W okresie szkolnym kształtują się postawy i stosunek do wypowiedzania się w obcym języku, które na kolejnych etapach kształcenia zyskują na sile i utrwalają się. Problem swoistej blokady językowej nie przestaje istnieć na kolejnych etapach nauki, a wręcz nasila się. Nawet studenci, gdy mają wypowiedzieć się w języku obcym, nadmiernie koncentrują się na poprawności językowej. Rozmowa natomiast ma pewną dynamikę, w której często nie ma miejsca na przemyślenia dotyczące zawłości gramatycznych i stylistycznych.

Z moich doświadczeń pedagogicznych wynika, że nauczyciele, ucząc dzieci języka obcego, a w szczególności umiejętności komunikacyjnych, stosują różne prywatne strategie. Najogólniej można powiedzieć, że: w przedszkolu nauczyciel języka obcego dąży do tego, aby dzieci mówiły, a poprawność językowa nie jest najważniejsza; w szkole nauczyciele kładą nacisk na poprawność językową. W literaturze pedagogicznej strategie te – tak rozumiane – nie są szeroko opisywane. Zwraca się co prawda uwagę na występowanie dwóch opozycyjnych zjawisk: *podstawowych interpersonalnych umiejętności komunikacyjnych* (BICS) oraz *poznawczo-akademickiej sprawności językowej* (CALP). Nie dotyczą one jednak strategii stosowanych przez nauczyciela (Cummins 1978).

Opisana blokada językowa wynika ze specyfiki edukacji szkolnej. W okresie przedszkolnym naukę języka obcego traktuje się głównie jako zabawę, nauczyciele i rodzice cieszą się nawet z najmniejszych sukcesów dziecka i tak naprawdę raczej nikt nie oczekuje, że dzieci osiągną sprawność komunikacyjną, dlatego akceptuje się błędy, niepełne wypowiedzi itd. W okresie szkolnym postrzeganie dziecka przez otoczenie zmienia się. Zaczyna ono funkcjonować jako uczeń, który powinien pracować systematycznie, powtarzać materiał, wypowiadać się zgodnie z regułami. Moje obserwacje zajęć z języka angielskiego w szkole wskazują, że nauczyciele języków obcych upominają uczniów i zwracają im uwagę, aby wypowiadali się całym zdaniem, w poprawnym szyku itd. Nauczyciele z trudem akceptują, jeżeli dziecko spontanicznie odpowie na pytanie jednym słowem, wspomagając się gestykulacją. W takiej sytuacji korygują jego niepełną wypowiedź. Speszzone dziecko po kilku takich próbach przestaje cokolwiek mówić. W trakcie prowadzenia zajęć ujawnia się też tzw. ukryty

program nauczania. Stanowi on zbiór pozadydaktycznych celów, które realizowane są systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym uzasadnieniu działań dydaktycznych. P. Jackson (1990) stwierdził, że szkoła podstawowa szczególnie dba o rozwój takich umiejętności, jak:

- spokojne czekania na własną kolej;
- powściągliwość;
- doprowadzanie pracy do końca wg przyjętego schematu;
- współpracowanie z innymi;
- wykazywanie lojalności wobec nauczycieli i rówieśników;
- dbanie o czystość wokół siebie;
- punktualność.

Pomimo że rzadko zapisuje się te cele w programach nauczania i nie planuje się ich systematycznej realizacji, to wyznaczają one ramy pracy z uczniem.

Ponadto, z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej cel edukacji językowej – także w języku ojczystym – jest przesuwany w stronę dbałości o poprawność językową. Co gorsza, wiedzę i umiejętności ucznia zaczyna się testować, co skutkuje tym, że często organizuje się nauczanie pod kątem testów, zadań, które dzieci mają później rozwiązać. W okresie szkolnym zarówno nauczyciele, jak i rodzice zaczynają nadmiernie koncentrować się na kształtowaniu poprawności językowej. W edukacji językowej dominuje werbalizm. Deklaratywnie wciąż nadrzędnym celem kształcenia językowego jest rozwijanie sprawności mówienia, ale często sprowadza się to do wielokrotnego powtarzania wzorów zdań, zakładając, że uczenie się języka obcego uwarunkowane jest wyrobieniem odpowiednich nawyków językowych<sup>2</sup>. Przenoszenie wzorców metodycznych znanych z klasycznej dydaktyki nauczania języków obcych do nauki małych dzieci nie przynosi spodziewanych efektów. Wynika to głównie z faktu, że kształtowanie sprawności komunikacyjnej jest mocno osadzone w archetypach wychowania rodzinnego i społecznego. Im młodsze dziecko, tym oddziaływanie uwarunkowań społeczno-wychowawczych jest silniejsze.

Przykładem takiego stanu rzeczy mogą być chociażby różne dystanse personalne, jako jeden z objawów zachowań przestrzennych człowieka. Dystanse personalne zmieniają się w zależności od szeregu warunków, z których najważniejsze to: kultura oraz tworzące ją otoczenie społeczne, płeć i wiek (Hall 2001). Dystanse personalne i sposób ich traktowania

2 Por. metoda audiolingwalna, czy audiowizualna strukturalno-globalna, które często zaleca się w początkowym okresie nauczania.

są ważnymi komunikatami niewerbalnymi. Odległość, jaką ludzie zachowują w stosunku do innych osób, pokazując między innymi stosunek emocjonalny do rozmówcy, status społeczny czy typ prowadzonej rozmowy. Dzieci przenoszą wzorce językowego zachowania się z języka ojczystego na język obcy. Wzorce socjalizacji, przystosowywania się – również w aspekcie językowym – do pracy w grupie wpływają na organizację i przebieg nauki języka obcego. W naszej kulturze dziecko w wieku szkolnym ma dużo mniejsze przyzwolenie na spontaniczność wypowiedzi niż dziecko w wieku przedszkolnym. Uczeń powinien wypowiadać się poprawnie, spokojnie, przestrzegać określonych reguł, czekać z zabraniami głosu na przyzwolenie dorosłego itd. Czy w takiej sytuacji sprawność mówienia w obcym języku ma szansę się rozwijać? Impas ten próbuje się przełamać, zalecając nauczycielom zbliżanie procesu uczenia się języka obcego do zabawy. Jednak zabawa nie zawsze gwarantuje sukces pedagogiczny. Proces kształcenia, aby był efektywny, musi być systematycznym, planowym, zamierzonym i długotrwałym zbiorem ściśle ze sobą powiązanych dydaktycznych czynności nauczyciela oraz czynności uczniów. Nauka przez zabawę ma często charakter niesystematyczny, okazjonalny i zdarza się, że w zabawie pomija się ważne edukacyjnie cele kształcenia.

W raporcie *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes* zauważono, że – biorąc pod uwagę wybiórcze nabywanie języka obcego przez dzieci i trudności z przenoszeniem umiejętności językowych na inne konteksty sytuacyjne – istotne jest, aby zagwarantować ciągłość poczynań pedagogicznych między nauczaniem języków obcych w przedszkolu, w szkole podstawowej, a także w sektorze prywatnym, z którego usług korzysta coraz więcej uczniów. Konieczne jest także podejmowanie badań, które mają na celu rozwój metod wczesnej nauki języka obcego. Innowacje w nauczaniu języków obcych nie powinny być ograniczone tylko do obniżania wieku, w którym dzieci zaczynają się ich uczyć. Potrzebne są odpowiednie rozwiązania metodyczne, dostosowane do różnych grup wiekowych. W raporcie podkreślono również, że czas przeznaczony na wczesną naukę języków obcych – zwłaszcza na ćwiczenie sprawności mówienia – należy w miarę możliwości wydłużać. Najlepiej jeśli będą to krótkie, codzienne lekcje, zamiast jednej lub dwóch lekcji w tygodniu. Jednak nawet codzienne zajęcia nie zagwarantują sukcesu pedagogicznego. Lekcje muszą się cechować wysoką

jakością. Aby tak się stało, nauczyciele – oprócz znajomości języka obcego, umiejętności analizowania i opisywania tego języka – powinni posiadać umiejętności pedagogiczne, ze szczególnym zwróceniem uwagi na kompetencje do nauczania języków obcych małych dzieci.

Problem kształtowania kompetencji komunikacyjnych podczas zajęć z języków obcych w przedszkolu i na początku nauki szkolnej (Brzezińska 2008, Kielar-Turska 1985) chociaż aktualny, nie był dotąd szeroko badany, szczególnie z pedagogicznej perspektywy uwzględniającej kontekst społeczny nabywania języka. Najbardziej szczegółowe – z dostępnych – ujęcie wpływu społecznego na biegłość językową przedstawione zostało w modelu społeczno-edukacyjnym R. Gardnera (1959, 1972, 1976). Warto jednak podkreślić, że Gardner kładzie nacisk na zmienne, które dotyczą uczącego się (wiek, płeć, pochodzenie społeczne). W. Klein podkreśla, że nie dysponujemy wystarczającą liczbą danych na temat kształtowania strategii posługiwania się językiem. Uważa on, że musimy starać się optymalizować proces przetwarzania informacji językowych i dlatego należy – jego zdaniem – ustalić, jakie grupy czynników mają najsilniejszą moc oddziaływania i jak można w praktyce wspierać proces przyswajania języka tak, aby uczący się byli w stanie sprawnie się nim posługiwać (Klein 1986). Wskaźnikiem efektywności wczesnego nauczania języków obcych nie może być liczba słów, które dziecko wymienia z pamięci, czy zapamiętane teksty piosenek, które uczeń odtwarza często bez zrozumienia poszczególnych słów lub zwrotów i tym samym nie jest w stanie posłużyć się słowami z piosenki w innym kontekście. Podstawową zasadą wczesnego nauczania języków obcych jest nadrzędność sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój sprawności prowadzenia rozmowy. Niestety – analizując programy nauczania języków obcych – można dostrzec, że rozwijanie sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej obejmuje głównie kształtowanie sprawności wypowiedzi. Warto podkreślić, że obecnie coraz silniej w metodyce nauczania języków obcych akcentuje się podział sprawności mówienia na wypowiedź i rozmowę (Por. Komorowska 2002). Należy zróżnicować nauczanie tych dwóch form mówienia: wypowiadania się oraz rozmowy (negocjacji) w komunikacji językowej. I tu powstaje pytanie – czy nauczyciele w ogóle rozwijają sprawność rozmowy i czy organizacja zajęć językowych we wczesnej edukacji sprzyja kształtowaniu sprawności prowadzenia rozmowy, która jest przecież podstawą używania języka?

Kształtowanie sprawności komunikacyjnych odgrywa istotną rolę w nauce języków obcych. Jest to złożony problem, gdyż trudno obiektywnie opisać, w jaki sposób dziecko uczy się mówić w języku, który nie jest jego ojczystym i jak może osiągać biegłość w wykorzystywaniu tego języka do komunikowania się z innymi. Dlatego też w tym zakresie stawiane są liczne hipotezy, m.in. hipoteza identyczności (Wode 1974, 1980), teorie nabywania drugiego języka zdeterminowanego przez strukturę pierwszego (Lado 1957), teoria monitorowania Krashena (1988), teorie interjęzyka, tymczasowych odmian języka docelowego (Selinker 1972, 1992).

W programach wczesnego nauczania języków obcych deklaruje się, że podczas pierwszego etapu kształcenia nadrzędnym celem zajęć z języka obcego jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia. Umiejętności komunikacyjne z reguły kształtuje się na poziomie wyrazu i prostego zdania. Z zaleceń metodycznych dla pierwszego etapu edukacyjnego wynika także, że należy respektować okres ciszy, a tym samym nie należy zmuszać dzieci do mówienia w języku obcym. Warto jednak podkreślić, że respektowanie okresu ciszy nie wyklucza działań, które zmierzają do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej.

W związku z tym tradycyjnie stosowany model przy wprowadzaniu nowego materiału językowego PPP: *presentation, practice, production* (prezentacja, ćwiczenie, użycie) powinien zawierać także zadania, w których uczeń odgaduje znaczenie nowych słów, stawia hipotezy, manipuluje nową wiedzą oraz stosuje ją w odniesieniu do własnych potrzeb i w różnych kontekstach sytuacyjnych (Williams 2005, Klus-Stańska 2003).

A. Peltzer-Karpf i R. Zangl (1998:7-8) przyjęli, że rozwój sprawności mówienia przebiega w ramach stałych faz:

- mówienie za pomocą stałych wyrażen – okres imitacji/reprodukcji;
- dekonstrukcja – analiza języka – okres analizy;
- użycie reguł – okres produkcji;
- zautomatyzowane użycie reguł – okres wolnych wypowiedzi.

Podczas rozwijania sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej nie można zatrzymać się tylko na okresie imitacji, co niestety jest powszechne. W takcie wczesnego nauczania języków obcych niezwykle ważne jest wspieranie gotowości do mówienia. Kluczowe jest konsekwentne używanie języka obcego przez nauczyciela, wspieranie spontanicznych wypowiedzi uczniów, prowokowanie interakcji, wykorzystywanie naturalnych zdolności aktorskich dzieci oraz ich brak zahamowań w mówieniu

(Komorowska 1996a:213-220; 1996b:316-322). Mechanizm powtarzania przez dzieci określonych fraz językowych nie służy przyswajaniu języka. Natomiast służy temu nauka przez interakcję i działanie. H. Rück (2007:9-22) opisał *zasadę inputu*, która polega na dostarczaniu uczącym się tzw. bogatego języka. Nie jest to jednak tożsame z tzw. zanurzeniem językowym (metoda immersji), które jest charakterystyczne dla włączania ucznia do uczestnictwa w naturalnych rozmowach toczących się w języku obcym, gdzie jedyną pomocą w zrozumieniu wypowiedzi jest kontekst i sytuacja, w której odbywa się rozmowa. *Input* w ujęciu Rücka to bogaty i starannie dobrany materiał językowy, który będzie stymulował intuicyjne tworzenie reguł przez uczących się.

Aby tak się stało, należy zostawić dzieciom czas na oswojenie się z nowym słownictwem oraz z danymi zjawiskami językowymi. Należy też akceptować niepełne czy nawet błędne wypowiedzi przy jednoczesnym dostarczaniu wielu poprawnych wzorców językowych. Istotne znaczenie ma ilość i jakość wprowadzanego materiału językowego. Im większy *input* ze strony nauczyciela, tym więcej dzieci mówią. Chóralne powtarzanie, budowanie wypowiedzi wg wzorca tylko pozornie przyspiesza proces uczenia się języka obcego. Według Rücka powtarzanie jest konieczne, ale warto organizować takie sytuacje, w których uczący się może stosować nowe słowa i zwroty w wielu różnych sytuacjach czy kontekstach językowych. Warto też proponować inne formy powtarzania tego samego materiału językowego tak, aby uczniowie ćwiczyli słowa i zwroty chętnie oraz z radością. W celu efektywnego prowadzenia procesu wczesnego nauczania języka obcego należy dać uczniowi czas i zapewnić odpowiednie warunki do tworzenia własnych hipotez o języku tak, aby aktywizacja językowa przebiegała stosownie do indywidualnych możliwości dziecka. Niestety hasłom indywidualizacji nauczania w naszym systemie oświatowym często towarzyszy hołdowanie modelowi edukacji wyprowadzonej z założeń transmisyjno-behawiorystycznych, w których wszyscy uczący się realizują te same treści pod ciągłą kontrolą nauczyciela. Nie sprzyja to aktywnemu używaniu języka polskiego, nie wspominając już o obcym. ✕

### Bibliografia

- Bausch K. R. & Kasper G. (1979) Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'grossen' Hypothesen. W: *Linguistische Berichte* nr 64.

- *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Brzezińska, A. I. (2008) Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz.
- Butzkamm, W. (1973) *Aufgeklärte Zweisprachigkeit*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Corder, P. (1973) *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Cummins, J. (1978) Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. W: M. Paradis (red.) *The Fourth Lacus Forum 1977*. Columbia, S C: Hornbeam Press.
- *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji* (2003). Komisja Europejska Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. (2011) *ELLiE – Early Language Learning in Europe*. United Kingdom: British Council.
- *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes* (2008) [online] [dostęp 28.12.2010].
- Foucault, M. (2002) *Porządek dyskursu*. Gdańsk: wyd.: Słowo/Obraz Terytoria.
- Gardner, R., Lambert, W. (1959) *Motivational variables in second language acquisition*. Canadian Journal of Psychology nr 13.
- Gardner, R., Lambert, W. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Gardner, R., Smythe, P., Clement, R. and Gliksmann, L. (1976) *Second-Language learning: a social-psychological perspective*. Canadian Modern Language Review nr 32.
- Jackson, P. (1990) *Life In Classroom*. New York: Teachers College Press.
- *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Kielar-Turska, M. (1985) Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym. *Wychowanie w Przedszkolu* nr 5.
- Klein, W. (1986) *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klus-Stańska, D. (2003) Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń. W: Klus-Stańska D. (red.) *Renesans(?) nauczania całościowego*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- *Konkluzje Rady w sprawie europejskiego wskaźnika kompetencji językowych*. DzU C 172 z 25.7.2006.
- Krashen, S.D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Kurcz, I. (1987) *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- McLaughlin, B. (1981) Differences and similarities between first- and second language learning, W: H. Winitz (red.) *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Schumann, J. (1978) *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. W: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* nr 10 (3).
- Selinker, L., Lakshamanan, U. (1992) Language transfer and fossilization: The “Multiple Effects Principle”. W: S. M. Gass, L. Selinker (red.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Williams, M., Burden, R. (2005) *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press: London. England.
- Wygotsky, L. (1971) *Myslenie i mowa* W: L. Wygotsky *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- *Wniosek dotyczący decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczącej Europejskiego Roku Twórczości i Innowacji* (2009). COM (2008) 159 wersja ostateczna – 2008/0064 (COD).
- *Zawiadomienie Instytucji i Organów Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2009/C 119/02).

### dr Marta Kotarba-Kańczugowska

Pracuje w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zajmuje się problematyką pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej w kontekście edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie, a także psychodydaktyką wczesnego nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji różnojęzycznej u dzieci. Pracowała w Ośrodku Nauki Języków Obcych PUPIL, pełniąc obowiązki lektora języka angielskiego w przedszkolach, a także specjalisty ds. metodycznych oraz w szkole podstawowej, ucząc języka angielskiego w klasach I-III.