

# Język w kontekście

## czyli żywioł ziemi we wczesnym nauczaniu języka obcego

MARTA KOTARBA

W artykule omówiono wybrane aspekty kształtowania efektywnej językowej kompetencji komunikacyjnej uczniów w trakcie wczesnego nauczania języków obcych. Prezentowane dane zebrano w ramach autorskiego projektu badawczego „Developing young learners’ communicative competences in a foreign language” i obejmują one kwestie takiego projektowania zajęć dla dzieci, które zmierza do wprowadzenia ich w konkretne sytuacje użycia języka (osadzanie materiału językowego w określonym kontekście).

Zalecenia programowe dla pierwszego etapu edukacyjnego w zakresie nauczania języka obcego akcentują respektowanie okresu ciszy i wprowadzanie prostych konstrukcji językowych. Należy jednak pamiętać, że wskazanie to nie wyklucza działań, które zmierzają do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej, a co za tym idzie – samodzielnego używania języka obcego przez dzieci. Zgromadzony w projekcie „Developing young learners’ communicative competences in a foreign language” materiał badawczy pozwolił określić czynniki, które wspierają proces spontanicznego budowania wypowiedzi przez dzieci w języku obcym w trakcie zajęć w przedszkolu oraz w klasach I–III. Projekt badań własnych omówiono w artykule „Just say it! – o swobodnych wypowiedziach dziecięcych w trakcie zorganizowanych zajęć z perspektywy projektu badawczego” („Języki Obce w Szkole” nr 1/2018). Warto przypomnieć, że wyniki badań wskazują, iż czas na ćwiczenie sprawności prowadzenia rozmowy oraz budowania spontanicznych wypowiedzi w trakcie wczesnego nauczania języka obcego jest stosunkowo krótki i w trakcie zajęć 30-minutowych wynosi średnio około trzech minut. Jednakże zastosowanie pewnych metod nauczania (storytelling, metoda projektu, tzw. podejście funkcjonalne) wydłuża ten czas do około 11 minut. Tym samym w grupie eksperymentalnej w prowadzonym przeze mnie badaniu wskaźniki spontanicznego zwracania się przez dziecko w języku obcym bezpośrednio do nauczyciela lub do innego dziecka występowały ze znacząco większą częstotliwością – stanowiły 30 proc. wszystkich wypowiedzi. W grupie kontrolnej swobodnie budowane wypowiedzi stanowiły zaledwie niecały 1 proc. wystąpień w trakcie zajęć, ponieważ dominowały chórne powtórzenia po nauczycielu, samodzielne powtarzanie według wzorca, udzielanie odpowiedzi na pytanie zgodnie z instrukcją.

W wyniku przeprowadzonych badań wyodrębniłam cztery główne elementy, które podnoszą wskaźniki swobodnego użycia języka przez dzieci podczas zajęć i sprzyjają rozwijaniu językowej kompetencji komunikacyjnej. Są to: kontekst (żywioł ziemi), input (żywioł wody), relacja (żywioł ognia) oraz emocje (żywioł powietrza). Niniejszy artykuł poświęcony jest pierwszemu czynnikowi, czyli osadzeniu wybranego do realizacji materiału

językowego w konkretnych sytuacjach użycia języka. Takie **podejście** określiłam jako **kontekstowe z wykorzystaniem skryptów społecznych**. Dominującym założeniem jest to, że dziecko może mieć zerową wiedzę o języku, ale prawidłowo rozpoznaje sytuacje jego użycia.

### Potęgą kontekstu sytuacyjnego, czyli żywiołu ziemi

Prymat kontekstowości we wczesnym nauczaniu języka obcego porównuję do żywiołu ziemi na zajęciach, „ziemi”, w której wybrany do realizacji materiał językowy może „zapaść korzenie”. **Tak jak żyzna gleba jest niezbędna dla wzrastania roślin, tak czytelny kontekst użycia języka obcego jest warunkiem koniecznym w stymulowaniu dzieci do jego spontanicznego używania.** Rodzice i opiekunowie małych dzieci często aż za dobrze wiedzą, że dzieci lubią bawić się ziemią, kopać w niej, przesypany ją, sprawdzać jej właściwości. Żartobliwie mówi się, że dzieci po prostu lubią się brudzić! Można tu przywołać popularne powiedzenie, że brudne dziecko to szczęśliwe dziecko. Jest w tym sporo prawdy. Jeśli więc przyjmiemy, że kontekst na zajęciach z języka obcego jest jak ziemia, to dbając o komfort małych uczniów, powinniśmy planować te zajęcia tak, aby zawsze wprowadzać określone sytuacje użycia języka obcego, w których dzieci mogą „kopać”. Chodzi więc o to, aby proponować dzieciom takie zabawy i aktywności – z użyciem języka obcego – które znają one ze swojego życia i mogą je rozpoznać. Jeśli pomyślimy, czy dzieci na co dzień siedzą i powtarzają kilkakrotnie określone słowa, widząc je na obrazku, to szybko dojdziemy do wniosku, że nie jest to sytuacja naturalna.

Obserwując bawiące się dzieci, łatwo zauważyć, że zdobywają one wiedzę o świecie poprzez eksplorację i eksperymentowanie oraz przez próbę tworzenia powiązań pomiędzy tym, czego doświadczają, a tym, co już wiedzą (zachodzą wówczas procesy asymilacji oraz akomodacji). W kształceniu językowym asymilacja może być zilustrowana przez tendencję dzieci do nadmiernych uogólnień, np. dzieci uczą się słowa *dog* i używają go później do określania innych zwierząt czworonożnych. Jednak poprzez kontakt z właściwymi przykładami użycia danego wyrazu oraz dzięki rozszerzaniu się dostępnego zasobu słów stopniowo dokonują adekwatnej kategoryzacji i zaczynają zawężać użycie danego słowa. Zachodzi u nich wówczas proces poznawczy, który określamy jako akomodację, i rozwija się ich wiedza o systemie językowym. Pracując z małymi dziećmi, musimy zatem zdawać sobie sprawę z tego, że każde dziecko podczas naszych zajęć jest zajęte nadawaniem osobistego znaczenia temu, co oferuje mu uczenie się języka obcego, a w jego umyśle nieustannie zachodzą procesy poznawcze – asymilacja oraz akomodacja

– które nauczyciel musi wspomagać i stymulować. **Dziecko, aby uczynić poznawane słowa własnymi i być zdolnym do ich używania, musi mieć możliwość ćwiczenia stosowania słów w różnych kontekstach.** Powinno także zaangażować się w formę uczenia się społecznego, które następuje, gdy zarówno dziecko jak i jego rozmówca są skupieni na tym, o czym rozmawiają.

Opracowując zajęcia w projekcie badawczym, sporo czasu poświęciłam namysłowi nad tym, jaki rodzaj materiału językowego oraz aktywności będzie angażował dzieci na tyle, aby czuły, że używanie języka obcego jest im w ogóle potrzebne i nie ogranicza się jedynie do powtarzania słów, zwrotów czy tekstów piosenek po nauczycielu. Podczas rozwijania sprawności mówienia u dzieci nie można zatrzymać się bowiem tylko na okresie imitacji, kiedy dzieci – czasem bezrefleksyjnie – odtwarzają określone słowa czy zwroty podane przez nauczyciela. Tymczasem z obserwacji przeprowadzonych w projekcie wynika, że zajęcia z języka obcego dla dzieci często sprowadzają się do wielokrotnego powtarzania przez nie pojedynczych słów i wzorcowych zdań. Nauczyciele postępują tak, zakładając, że uczenie się języka uwarunkowane jest wyrobieniem odpowiednich nawyków i wyposażeniem dzieci w określony zasób słów. Rozpoczynają więc zajęcia od tzw. rudymentów, a przy wprowadzaniu nowego słownictwa, często zebranego tematycznie (zwierzęta, części ciała, zabawki), po prostu pokazują dzieciom dany przedmiot lub jego obrazek i podają nazwę, którą dzieci chóralnie powtarzają. Tym samym codziennością zajęć z języka obcego w przedszkolu, a także w klasach I–III szkoły podstawowej są ćwiczenia, podczas których dzieci nigdy albo prawie nigdy samodzielnie nie budują wypowiedzi w tym języku. Bywa też, że i rodzice zachęcają nauczyciela do takiej pracy dydaktycznej, rozliczając dzieci ze stopnia zapamiętania poszczególnych słów czy zwrotów. Potwierdzają to wyniki moich badań. W grupie kontrolnej spontaniczna komunikacja w języku obcym pojawiała się rzadko – zdarzały się zajęcia, gdy wskaźnik aktywnego użycia języka obcego przez dzieci był zerowy. Średnio plasował on się na poziomie trzy, cztery wystąpienia w trakcie jednych zajęć, przy czym akty spontanicznego użycia języka obcego nie były podtrzymywane przez nauczyciela, często bywały też niezauważane, ignorowane albo nawet traktowane były jako zakłócenie rytmu zajęć. W grupie eksperymentalnej, w której projektowano i prowadzono zajęcia, stosując tzw. podejście funkcjonalne, wskaźniki spontanicznego użycia języka występowały ze znacząco większą częstotliwością – średnio 16 razy w trakcie jednostki zajęciowej.

To, co skutecznie stymuluje dzieci do swobodnego wypowiadania się w języku obcym, wiąże się z sytuacjami

edukacyjnymi, do których nauczyciel zaprasza uczniów. **Do budowania językowego obrazu świata dziecko potrzebuje doświadczania języka w różnorodnych okolicznościach, którym towarzyszą nie tylko określone słowa czy zwroty, lecz także gesty, emocje oraz działania.** Jeżeli nauczyciel odpowiednio kreuje sytuacje umożliwiające dzieciom odkrywanie języka, to zdecydowanie częściej używają go do budowania własnych wypowiedzi. Projektując więc zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, należy osadzić język w czytelnym kontekście, aby miały one wiele okazji do ćwiczenia i demonstrowania swoich możliwości. Na czytelność kontekstu składają się przede wszystkim:

1. **otoczenie**, w którym zachodzi komunikacja, określone **przedmioty** (rekwizyty) towarzyszące aktowi mówienia,
2. **działania** podejmowane w trakcie komunikacji przez osoby biorące w niej udział,
3. **komunikacja niewerbalna**: gesty, ruchy, miny, czyli *language body conversation*, używając terminologii z TPR, tzw. metody reagowania całym ciałem<sup>1</sup>,
4. **komunikacja werbalna**, czyli określone słowa, które są wypowiedziane przez osoby komunikujące się w konkretnym otoczeniu, przy podejmowaniu różnorodnych działań.

Z tych danych dzieci niejako „odczytują” znaczenia i próbują odnosić je do tego, co już wiedzą o świecie i relacjach społecznych. Dlatego tak istotne jest zaprojektowanie sytuacji, w której będziemy prezentować dane słowa i zwroty, a tym samym przygotowanie właściwego otoczenia, rekwizytów i pełny udział nauczyciela w podejmowanych z dziećmi działaniach – zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym.

### Prototyp i skrypt — jak zaplanować zajęcia stymulujące używanie języka przez dzieci

Planując zajęcia w projekcie „Developing young learners’ communicative competences in a foreign language”, przyjęłam, że kontekstowe osadzenie realizowanego materiału językowego wiąże się nie tylko z wyborem właściwej sytuacji, lecz także określonych słów i zwrotów, które w danym zdarzeniu uznać można za typowe. Jest to o tyle

istotne, że dzieci częściej dokonują w języku kategoryzacji o charakterze prototypowym. Kategorie prototypowe stanowią tzw. przykład bazowy, cechują je typowość, stopniowalne podobieństwo oraz reprezentatywność elementów (Langacker 1987: 371). Kategorie prototypowe od pojęć różni to, że te drugie są już uogólnione, elastyczne, abstrakcyjne i występuje w nich pełna zgodność z poszczególnymi elementami (zintegrowanie), dlatego brak w nich stopniowości. Aby w umyśle powstały pojęcia, potrzebujemy wielu różnych doświadczeń oraz refleksji. Język może zatem dać początek pojęciu, ale samo pojęcie to już wynalazek dziecka.

Koncepcja prototypowej struktury kategorii nie budzi z punktu widzenia psychologii większych wątpliwości (Tylor 2001: 83). Użytkownicy poszczególnych języków chętnie wypowiadają się na temat stopnia przynależności elementów tak, że niektóre przykłady danej kategorii zyskują uprzywilejowaną pozycję elementów prototypowych – wystarczy zastanowić się nad typowymi (prototypowymi) przykładami mebli. Większość osób wymieni raczej w pierwszej kolejności stół, krzesło, łóżko czy szafę, a nie lustro, półkę czy wieszak. Prototypowość wiąże się głównie ze specyficznymi właściwościami procesu postrzegania, czyli z tendencją do wybierania przykładów czytelnych i jasnych oraz marginalizowania wyjątków. We wczesnym nauczaniu języka obcego istotne są zatem:

- wprowadzanie słów o charakterze prototypowym z takiego poziomu kategoryzacji, który jest poznawczo i językowo wyrazisty,
- zapewnienie dzieciom różnorodnych doświadczeń tak, aby miały wiele okazji do sprawdzania i ustalania znaczenia poznawanych słów oraz do ich używania,
- uczenie użycia słów w komunikacji, a nie w izolacji – nie podawania pojedynczych słów do powtórzenia, ale osadzanie słów w znanych sekwencjach zdarzeń (skrypty),
- uwzględnienie faktu, że dzieci uczą się języka zarówno w kontekście uczestnictwa i używania go, jak i w kontekście obserwowania przykładów jego używania – dlatego tak ważne jest modelowanie przez nauczyciela zachowań językowych oraz

<sup>1</sup> W metodzie TPR przyjęto, że możliwości zapamiętywania są zwiększone dzięki połączeniu procesów poznawczych z ruchem. Twórca TPR, James Asher, zwraca uwagę na to, że każda z przyswojonych umiejętności motorycznych ma charakter długoterminowy. Tym samym stwierdza, że dzieci muszą wykorzystywać pracę swoich mięśni, aby zapamiętywać pełniej. Edukacji językowej nie sprzyjają więc siedzenie, praca z książkami oraz bierno powtarzanie po nauczycielu. Dzieci słuchają i reagują fizycznie, a to ułatwia im zrozumienie słów i zwrotów. W tym procesie następuje cicha internalizacja wzorców i dźwięków języka obcego. (J. Asher, *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*, „The Modern Language Journal”, Vol. 53, No. 1/1969, s. 3–17). Warto dodać, że Asher, opisując swoje podejście pedagogiczne, zwraca uwagę na konieczność integrowania lewej i prawej półkuli mózgu. Przyjął on koncepcję, że lewa półkula mózgu jest siedzibą języka i logiki, zaś prawa odpowiada za kreatywność i twórczość oraz związana jest m.in. z rozpoznawaniem twarzy, wyrażaniem emocji, muzyką, kolorami. Dlatego stosując TPR, powinniśmy do zajęć wprowadzać muzykę, ruch, taniec, kolory. TPR pozwala wykorzystywać urozmaicone ćwiczenia i angażować dzieci zarówno poznawczo, jak i emocjonalnie. Dzięki temu podejściu dzieci mogą poczuć, że język obcy jest dla nich dostępny, ponieważ używanie języka stanowi taką aktywność, która jest „do zrobienia”.

demonstrowanie dzieciom przykładów użycia języka, np. przez dialogowanie z pacynką.

Warto przypomnieć, że skrypt jest umysłową reprezentacją zdarzeń, działań lub ich ciągów, koncentrującą się na typowych elementach i okolicznościach charakterystycznych dla danego zdarzenia i powtarzających się w większości jego wykonań. Skrypty charakteryzują się zatem czasową organizacją scen, która nie występuje w przypadku innych zjawisk. Inny zasób informacji uzyskamy o zdarzeniu „przyjęcie”, a inny o zdarzeniu „zakupy”. Nikt z zaproszonych gości nie będzie przecież podczas przyjęcia przechadzał się po sali i pytał, ile kosztują znajdujące się na stołach potrawy. Tworzenie takich schematów umysłowych wymaga umiejętności formułowania abstrakcyjnych uogólnień, dlatego im młodsze dziecko, tym mniejsza jego wiedza o świecie i różnych sytuacjach społecznych, w których dochodzi też do użycia języka. Dziecko ucząc się języka, odkrywa jednocześnie znaczenie określonych słów i poszerza swoją wiedzę o świecie. Piaget, opisując aktywność badawczą dzieci (*active learning*), sformułował tezy, które określa się mianem konstruktywizmu. Wspólną cechą różnych teorii konstruktywistycznych jest założenie, że proces uczenia się nie polega na przyswajaniu wiedzy, ale raczej na jej konstruowaniu. Umysł uczącego się nie jest więc w tej koncepcji „pustym naczyniem”, które trzeba wypełnić danymi i faktami, ale nabiera statusu aktywnego podmiotu, samodzielnie porządkującego znaczenia i nadającego sens bodźcom z zewnątrz. Warto jednak zaznaczyć, że funkcjonuje dziś wiele wariantów myślenia konstruktywistycznego i mianem konstruktywizmu określa się różne teorie i stanowiska naukowe. Jednak czynnikiem łączącym zróżnicowane kategorie myślenia konstruktywistycznego jest założenie, że człowiek konstruuje swoją wiedzę o świecie. W swojej koncepcji radykalnego konstruktywizmu E. von Glasersfeld (1990: 281) charakteryzuje pewne zasady, które *de facto* cechują konstruktywizm jako kategorię ogólną. Przyjmuje on, że:

1. Wiedza nie reprezentuje świata, ponieważ dane zgromadzone w umyśle nie stanowią odbicia obiektywnie istniejącej rzeczywistości. Są one konstruowane, stwarzane przez danego człowieka.
2. Wiedza nie stanowi biernego odwzorowania świata, a jest ona raczej aktem twórczego przystosowania się do świata i tym samym ważna jest jej skuteczność (jej funkcja adaptacyjna).

Konstruktywizm zakłada zatem, że ludzie aktywnie poznają rzeczywistość i nabywają wiedzę dzięki interakcjom z otoczeniem. Przekładając te zalecenia na grunt wczesnego nauczania języka obcego, należy stwierdzić, że zamiast wprowadzać poszczególne słowa i kazać

je dzieciom powtarzać, warto organizować sytuacje znaczące, które niosą określoną treść i wspomagają aktywne używanie języka. Istotna jest tutaj zatem ekspozycja na określony materiał językowy, który jest dla dzieci ważny i pozwala im adaptować się do otoczenia. Pamiętać należy, że dziecko może dysponować nikłą wiedzą z zakresu języka obcego, ale potrafi rozpoznawać określone skrypty społeczne, czyli sytuacje użycia języka (np. powitanie, zabawa piłką, kolorowanie, budowanie wieży z klocków, sprzątanie miejsca pracy, przyjęcie urodzinowe, wizyta u lekarza, robienie zakupów, ubieranie lalki/misia, chrońnienie się przed deszczem, określanie pogody itd.), i włączać się w nie nawet pomimo braków językowych, chociażby niewerbalnie.

Podczas ekspozycji materiału językowego, który prezentowany jest przez nauczyciela, należy uwzględnić cztery warunki (Bandura 2007: 38-44):

1. Dzieci muszą zwrócić uwagę na modelowane zachowanie. Ważne jest więc, aby nauczyciel przyciągnął uwagę dzieci bodźcami, które są atrakcyjne, wyraziście i skuteczne edukacyjnie.
2. Dzieci muszą zapamiętać modelowane zachowanie i powiązać je z określonym skryptem społecznym. Ważne jest więc, aby nauczyciel wyraziście podkreślał istotne właściwości danego skryptu.
3. Modelowana aktywność musi zostać przekształcona w wyobrażenia i łatwe do wykorzystania symbole werbalne. Należy więc organizować sytuacje, w których dzieci mogą czuć się bezpiecznie i symbolicznie odegrać zaprezentowany wcześniej przez nauczyciela skrypt.
4. Dzieci muszą mieć okazję do rzeczywistego wykonania danej aktywności, czyli ćwiczenia tego, co widziały. Nauczyciel musi pamiętać, że dzieci chętniej będą angażować się w te zadania, które wiążą się z nagrodą. Należy unikać więc następstw karzących. Nauczyciel powinien więc komunikować się z dziećmi w sposób, który ułatwia im zrozumienie sensu wypowiedzi (odpowiednia mimika, gesty, ruch, wykorzystanie rekwizytów). Używany język – werbalny i niewerbalny – powinien być jasny, konkretny i mieć bezpośredni związek ze światem dziecka oraz z bieżącymi aktywnościami, które podejmowane są przez nauczyciela oraz dzieci. Ciągłe stosowanie przez nauczyciela określonych konstrukcji językowych w warunkach bezstresowych (bez zmuszania dzieci do mówienia) pozwala dzieciom na słuchanie i fizyczne reagowanie. Dzięki temu dzieci są często w stanie zrozumieć wiele skomplikowanych wypowiedzi, zanim zaczną czynnie używać języka i uczestniczyć werbalnie w rozmowie. Słuchanie wytwarza „gotowość”

do mówienia, ale procesu tego nie należy przyspieszać. U każdego dziecka proces internalizacji może przebiegać w innym czasie. W celu efektywnego prowadzenia procesu wczesnego nauczania języka obcego należy dać dzieciom czas i zapewnić im odpowiednie warunki do tworzenia własnych form językowych (np. kombinacja komunikatów niewerbalnych i werbalnych), tak aby aktywizacja językowa przebiegała stosownie do indywidualnych możliwości dziecka. W związku z tym w trakcie zajęć powinny pojawić się zadania, w których dziecko domyśla się znaczenia nowych słów z kontekstu, stawia hipotezy, manipuluje wiedzą oraz stosuje ją w odniesieniu do własnych potrzeb i w różnych sytuacjach.

### Rytualność a gotowość do mówienia

Jak już stwierdzono wcześniej, podczas wczesnego nauczania języków obcych niezwykle ważne jest stymulowanie gotowości dzieci do mówienia – języka obcego uczymy przecież po to, aby dzieci się nim posługiwały, a nie po to, aby powtarzały po nauczycielu ciągi słów czy rozwiązywały zadania w książeczkach. Kluczowe jest zatem aranżowanie sytuacji edukacyjnych z uwzględnieniem założeń dotyczących kontekstowości, bo tylko tak ma szansę pojawić się u dzieci realna potrzeba użycia języka obcego.

Każda nasza wypowiedź jest zawsze częścią większej całości. Komunikacja podczas zajęć z języków obcych dla dzieci odbywa się w określonych warunkach, w określonym czasie i zależy od ról społecznych pełnionych przez jednostki. Terenem komunikacji jest zazwyczaj szkoła, a wymiana informacji między nauczycielem i uczniem zachodzi podczas zajęć lekcyjnych. Uczestników interakcji w komunikacji łączy formalny typ kontaktów społecznych, a dominującą rolę w procesie porozumiewania się pełni nauczyciel. Kontekst sytuacyjny, którego głównymi częściami składowymi są kontekst fizyczny (np. miejsce) i kontekst społeczny (np. normy społeczne lub kulturowe), jest istotną pomocą w zrozumieniu wypowiedzi. W wielu przypadkach chwilowy kontekst może nawet istotnie zmienić znaczenia używanych słów. W trakcie autentycznej komunikacji jej uczestnicy znajdują się w sytuacji, która jest dla nich określona i definiowalna. Obie strony mają potrzebę wejścia w interakcje. Naturalne używanie języka cechuje też to, że ilość informacji przekracza minimum wymagane do rozwiązania problemu (redundacja). Mowa zawiera informacje nadmiarowe, które ułatwiają nam zrozumienie niektórych wypowiedzi, np. częściowo zniekształconych czy niepełnych. W warunkach edukacji zinstytucjonalizowanej wypowiedzi są często przewidywalne, widoczny jest brak redundancji, a nauczyciel zadaje pytania, na które zna odpowiedź. Niejednokrotnie

występuje realny brak potrzeby komunikowania się, a sytuacje użycia języka są sztuczne dla uczących się. Co więcej, posługując się językiem w autentycznej komunikacji, wspomagamy się gestem, mimiką. Podczas sytuacji komunikacyjnych na zajęciach z języków obcych czasami brakuje niewerbalnych środków wyrazu. Nauczyciel i uczniowie koncentrują się na powtarzaniu poszczególnych słów oraz na wypowiedziach tworzonych według wzorca. Wskaźnikiem efektywności wczesnego nauczania języków obcych nie mogą być jedynie liczba słów, które dziecko wymienia z pamięci, lub zapamiętane teksty piosenek, które uczeń odtwarza często bez zrozumienia poszczególnych słów czy zwrotów i tym samym nie jest w stanie posłużyć się nimi 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 i uczestniczenia w niej.** Podczas rozwijania sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej nie można zatrzymać się tylko na okresie imitacji. Mechanizm powtarzania przez dzieci określonych fraz językowych nie służy przyswajaniu języka. Podczas wczesnego nauczania języków obcych niezwykle ważne jest zatem wspieranie gotowości do mówienia. Opisano już tutaj potęgę kontekstu sytuacyjnego. Warto dodać, że Goffman – twórca teorii rytuałów – podkreśla, iż każda sytuacja ma swoje wymogi i nie pojawi się, jeśli osoby biorące w niej udział nie zainscenizują jej poprawnie (Collins 2011:31). Collins charakteryzuje koncepcję rytuałów społecznych na podstawie teorii Goffmana, która zakłada głównie, że:

1. Rytuał zachodzi w warunkach sytuacyjnej współobecności.
2. Warunkiem pełnowymiarowego spotkania jest interakcja zogniskowana, w trakcie której podtrzymywane są działania grupowe – głównie przez różne formy rytuałów społecznych.

Koncepcję tę przyjąłem jako główną oś planowania zajęć z języka obcego dla dzieci w realizowanym projekcie, dlatego poniżej pokrótce wyjaśniam jej główne założenia.

### Sytuacyjna współobecność

Według Goffmana, ludzie będąc razem w określonym miejscu, stale oddziałują na siebie, a jednocześnie nieświadomie monitorują własne zachowania oraz zachowania innych uczestników danej sytuacji społecznej. Takie zachowanie służy temu, aby wszystkie bodźce, które świadczą o pewnej nieprawidłowości, odmienności czy zagrożeniu, mogły szybko i łatwo przyciągnąć uwagę.

Aby wywołać poczucie współobecności, istotne jest właściwe przygotowanie dzieci do pracy na zajęciach

z języka obcego. Warto więc rozpoczynać je stałym elementem (rytuałem). Jednak nie chodzi o to, aby zawsze na początku śpiewać tę samą piosenkę. To, co się liczy, to skupienie ich uwagi, wywołanie nastawienia na wspólne działania, osadzenie w konkretnej sytuacji użycia języka obcego oraz wywołanie pozytywnego nastawienia. **Najlepiej sprawdzają się zabawy powitalne, które angażują dzieci ruchowo:** powitania z gestami, podawaniem sobie ręki, piosenki z układem ruchowym, powitalny taniec całej grupy, gdyż – co zauważał już Durkheim, pisząc o tzw. cielesnych zgromadzeniach – **wspólnie wykonywane ruchy skupiają uwagę, sprawiają, że uczestnicy stają się świadomi siebie nawzajem, robią te same rzeczy i dlatego myślą też o tym samym.** Zbiorowe ruchy stają się znakami, za pomocą których tworzona jest intersubiektywność, a zbiorowa uwaga wzmacnia ekspresję wspólnych emocji, co jest istotne podczas pracy z grupami dziecięcymi. Zamiast bardzo popularnych piosenek, na „dzień dobry” warto stosować ćwiczenia nastawione na używanie języka przez dzieci i otwierające przestrzeń do komunikacji. Przykładowo, na początku zajęć nauczyciel wita się z pacynką, mówiąc: *Hello, ...* (podaje imię pacynki)! Pacynka wita się później z dziećmi i im się przedstawia. Pacynka podaje dłoń do uściskania dzieciom, witając się z nimi słowami: *Hello! How do you do?* Dzieci odpowiadają to samo. Może też pytać dzieci o imię: *What's your name?* Dzieci na miarę swoich możliwości odpowiadają, ewentualnie nauczyciel może podać imię dziecka pacynce, jeśli ono samo nie chce mówić. Następnie możemy wykorzystać obrazki-bużki, które pomogą nam w modelowaniu dialogów dotyczących samopoczucia. Nauczyciel pokazuje dwa stopy „buziek” – jedno wesołe, a drugie smutne. Na początku nauczyciel odgrywa scenkę powitania i pytania o samopoczucie z pacynką. Następnie pacynka pyta dzieci o ich samopoczucie – *How are you today?* Dzieci mogą wybrać odpowiednie karteczki, w zależności od tego, w jakim są nastroju, lub też udzielać odpowiedzi ustnie – *I'm fine / I'm happy / I'm OK / I'm not very well / I'm sad.* Jeśli ktoś jest smutny, to pacynka może go pocieszyć, pogłaskać po głowie czy uściskać.

Alternatywnym sposobem rozpoczynania zajęć może być zabawa o nazwie Jazz, która wykorzystywana była w projekcie „Developing young learners' communicative competences in a foreign language”. To ciekawa forma rozpoczęcia zajęć i jednocześnie sprawdzenia obecności. Cała grupa ustawia się w kole. Przeprowadzamy krótką rozgrzewkę, podczas której każdy może się rytmicznie poruszać (zabawę można także przeprowadzić przy muzyce). Rozpoczynamy od taktu na cztery, np. cztery razy

klaszcząc w dłonie (*clap*), cztery razy tupiąc w podłogę (*stamp*), cztery razy przytakując głową (*yes*), cztery razy zaprzeczając głową (*no*) itp. Całe ciało powinno się przy tym również rytmicznie poruszać. Wszyscy członkowie grupy synchronicznie naśladują prowadzącego. Po pewnym czasie przekazujemy prowadzenie zabawy kilku uczestnikom. Prowadzący rozpoczyna od własnego imienia. Wypowiada je głośno i wyraźnie, a każdej sylabie towarzyszy rytmiczny gest, np. *I am Marta* – można tupnąć dwa razy, mówiąc *I am*, i klasnąć dwa razy w dłoń, mówiąc *Mar-ta*. Prowadzący prosi grupę – wspomagając się pacynką – aby dwukrotnie powtórzyła: *She is Marta*, w tym samym czasie naśladując ruch. Kiedy grupa zrozumie podstawową regułę tej zabawy, sąsiad po lewej stronie prowadzącego może przedstawić się w ten sam sposób, wypowiedzieć swoje imię i do każdej sylaby wymyślić rytmiczny ruch. Cała grupa powtarza to samo zawsze dwa razy. Zabawę prowadzimy dalej, zgodnie z kierunkiem ruchu wskazówek zegara.

### Interakcja zogniskowana

Akt językowy realizuje cele komunikacyjne, więc używanie języka jest rodzajem działania. Jednak mówienie jest włączone w inne czynności niejęzykowe (np. komunikaty niewerbalne) i należy je rozpatrywać w całości – jako akt mowy. Poziom kompetencji lingwistycznej wpływa na ogólną sprawność komunikacyjną, chociaż sama znajomość poszczególnych słów nie jest równoznaczna z umiejętnością ich zastosowania. (Bachman, Palmer 1996: 60–69). Chóralne powtarzanie słów, budowanie wypowiedzi według wzorca, powtarzanie tekstów piosenek czy wierszy tylko pozornie przyśpiesza proces uczenia się języka obcego. Powtarzanie jest rzeczywiście konieczne, ale należy organizować takie sytuacje, w których uczący się może uczestniczyć, a następnie stosować nowe słowa i zwroty w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Jest to szczególnie ważne dlatego, że dzieci porządkując materiał nauczania, kierują się z reguły skojarzeniami sytuacyjnymi, a rzadziej kategoriami znaczeniowymi – nazwy warzyw, kolorów, zawodów, środków transportu (Kielar-Turska 2000: 90–91). Dlatego też zdarza się, że dzieci w sali lekcyjnej, po określonym sygnale wydanym przez nauczyciela, powtórzą jakieś słowo czy wykonają daną czynność, ale już w innych warunkach i przy innej osobie nie podejmą żadnego działania – wydaje się, że niewiele rozumieją i są zagubione. Dzieje się tak, ponieważ **dla dziecka punkt odniesienia stanowi kontekst sytuacyjny, a nie nazwy przypisane do określonego zbioru.** Można więc pozwolić sobie na większą elastyczność w planowaniu i prowadzeniu zajęć

dla dzieci, bez reżimu wprowadzania określonego zbioru słów, a skupiając się na rozwijaniu sprawności prowadzenia rozmowy i uczestniczenia w niej. Goffman pisze, że „jako ośrodek uwagi, rozmowa jest czymś wyjątkowym, bo kreuje na użytek uczestnika świat i rzeczywistość, w której są również obecni inni. Takie wspólne, spontaniczne oddanie się rozmowie to rodzaj unio mystico, społeczny trans. Trzeba też zauważyć, że rozmowa żyje własnym życiem i stawia przed uczestnikami osobne wymagania” (Goffman 2006: 114–115). W związku z tym uczestnicy są zmuszeni do podtrzymywania rozmowy oraz do płynnego przechodzenia od jednego do kolejnego tematu (Collins 2011: 39). Aby było to możliwe w trakcie wczesnego nauczania języka obcego, równoległe do kształcenia w zakresie leksyki należy rozwijać zatem umiejętności komunikacyjne uczniów, które – niestety – na tym etapie edukacji często kształtuje się jedynie na poziomie wyrazu i prostego zdania (patrz artykuł w nrze 1/2018 „Języków Obcych w Szkole”). A przecież sama znajomość reprezentacji dźwiękowej czy graficznej języka to nie wszystko. Język jest narzędziem komunikacji i tak powinien być traktowany podczas zajęć językowych w przedszkolu czy w szkole. Kluczowe są więc:

- konsekwentne używanie języka obcego przez nauczyciela,
- stymulowanie spontanicznych wypowiedzi uczniów i działań językowych („działanie słowami”),
- wykorzystywanie naturalnych zdolności aktorskich dzieci oraz ich braku zahamowań w mówieniu,
- prowokowanie interakcji w grupie w języku obcym,
- myślenie całościowo o sytuacji użycia określonych słów czy zwrotów, a nie o zaprezentowaniu dzieciom pojedynczych słów do powtórzenia.

I tak na przykład, wprowadzając nazwy części ciała, można zaplanować do realizacji następujące sytuacje edukacyjne:

1. **Obolały smok.** Nauczyciel przebiera się za smoka albo korzysta z kukielki smoka. Smok wita się z dziećmi i mówi, że jest smutny, że nie czuje się dobrze. Nauczyciel musi odegrać to aktorsko – parokrotnie powtórzyć, odpowiednio modulując głos: *I'm sad, I don't feel well...* dodając do tego odpowiednią mimikę. Smok-nauczyciel pokazuje na głowę, nazywa tę część ciała i mówi, że go boli. Podobnie postępuje z innymi częściami ciała (np. ramiona, nogi, plecy, ręce, kolana). W trakcie tej scenki zachęca dzieci, aby włączyły się w nazywanie części ciała i pokazywanie ich na sobie. Nauczyciel może też pokazać prawą nogę i powiedzieć, że boli go
2. **Smok u lekarza.** Pojawia się kukielka lekarza. Lekarz przedstawia się i mówi, że pomoże smokowi. Smok prosi lekarza o pomoc (można wykorzystać do tego proste rymowanki: *Doctor, doctor! Help me please! Oh, oh, my knees!*). Lekarz przystępuje do badania. Ogląda po kolei każdą część ciała, nazywając ją parokrotnie. Dzieci mogą pomóc w badaniu, podając nazwy określonych części ciała i/lub pokazując je na sobie. Lekarz podczas badania prosi, aby smok poruszał głowę lub nogą (prawą, lewą), podniósł do góry ręce, raz prawą, raz lewą itd. Lekarz może prosić dzieci o pomoc w badaniu smoka. Dzieci mogą wcielić się też w role kolejnych pacjentów.
3. **Masażyki.** Lekarz zleca smokowi masowanie poszczególnych części ciała i wykonuje smokowi masaż, np. głowy, ramię, nóg i pleców. Smok wylewnie dziękuje za pomoc i mówi, że czuje się lepiej. W dalszej kolejności dzieci w parach mogą masować sobie opuszkami palców głowy, plecy czy nogi.
4. **Zabawki u lekarza.** W sali przedszkolnej lub szkolnej organizujemy przychodnię/szpital dla zabawek. Dzieci wcielają się w role lekarzy – wspólnie badamy zabawki i zalecamy masaże, które następnie wykonujemy.
5. **Nauka układu tanecznego.** Pracujemy z całą grupą nad układem tanecznym, wydając dzieciom instrukcje w języku obcym – noga w górę, ręce w dół, potrząśnij głową, oczy zamknięte itp.

### Podsumowanie

Planując zajęcia dla dzieci, warto stawiać sobie za cel tworzenie interesujących i wartościowych sytuacji edukacyjnych, osadzać język w określonych kontekstach komunikacyjnych, dobierać materiał językowy oraz funkcje i sytuacje użycia języka ze względu na ich możliwości kształtowania kompetencji komunikacyjnej. Trzeba więc unikać prezentowania jedynie poszczególnych, wyizolowanych z kontekstu słów (w podziale na określone kategorie) i skłaniania dzieci do biernego powtarzania. Natomiast warto pamiętać, że jeżeli nauczyciel i dzieci zbyt koncentrują się na powtarzaniu poszczególnych słów oraz na wypowiedziach tworzonych według podanego wzorca, akt komunikacji traci naturalność i dynamikę.

**BIBLIOGRAFIA:**

- 
- Asher, J. (1969), *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*, „The Modern Language Journal”, nr 53 (1).
  - Bachmana, L., Palmer, A. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, London: Oxford Applied Linguistics.
  - Bandura, A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa: PWN.
  - Collins, R. (2011), *Łańcuchy rytuałów interakcyjnych*, Kraków: Nomos.
  - Glasersfeld, von E. (1990), *Die Unterscheidung des Beobachters: Versuch einer Auslegung*, [w:] V. Riegas, C. Vetter (red.), *Zur Biologie der Kognition*, Frankfurt: Suhrkamp.
  - Goffman, E. (2006), *Rytuał interakcyjny*, Warszawa: PWN.
  - Kielar-Turska, M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
  - Langacker, R.W. (1987), *Foundations of cognitive grammar volume I. Theoretical prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
  - Tylor, J.R. (2001), *Kategoryzacja w języku*, Kraków: Universitas.

**DR MARTA KOTARBA** Pedagog, psychoterapeuta, pracuje w Instytucie Filologii i Pedagogiki we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie. Aktywnie propaguje *storytelling* i metodę projektu w kształceniu językowym, prowadząc szkolenia i warsztaty dla nauczycieli.