

JOANNA ROKITA-JAŚKOW

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wczesny start językowy w perspektywie diachronicznej

Wstęp

Nauczanie dzieci języków obcych w warunkach formalnych, tj. na zorganizowanych kursach języków obcych, jest szczególnie popularne w krajach/społecznościach, gdzie jest znacznie ograniczona możliwość kontaktu z językiem obcym poza klasą. W celu osiągnięcia biegłości w języku/językach obcych, częstą praktyką jest wydłużanie czasu nauki, czemu sprzyja rozpoczynanie jej w bardzo wczesnym wieku uczenia, nawet przed osiągnięciem pełnej kompetencji w J1 (Rokita, 2007). Trend ten owocuje mnożącymi się kursami językowymi przeznaczonymi dla najmłodszych dzieci, oferowanymi głównie przez sektor prywatny, a także wzrastającym zainteresowaniem pedagogów poszukujących najskuteczniejszych metod pracy z najmłodszymi uczniami, uwzględniających ich możliwości poznawcze.

Stosunkowo mało miejsca w anglosaskiej literaturze z dziedziny językoznawstwa stosowanego zajmuje zagadnienie przyswajania języków obcych przez małe dzieci w warunkach formalnych. Wynika to prawdopodobnie z tego, że rzadko w tamtych społeczeństwach naucza się języków obcych dzieci w toku obowiązkowej nauki szkolnej. Języki obce najczęściej należą do przedmiotów opcjonalnych wybieranych przez nielicznych pasjonatów. W Wielkiej Brytanii w ogóle zniesiono obowiązkową naukę języków obcych i końcowy egzamin z języka obcego w szkole średniej, tzw. GCSE, (Adams, 2015), a przecież należy pamiętać, że badania nad nauczaniem języka francuskiego (Burstall, 1974) były pionierskie w tym zakresie. Źródeł takiej decyzji należy upatrywać w tym, że język angielski stał się językiem o zasięgu globalnym, więc trudno mówić o konieczności uczenia się języków obcych dla osiągnięcia celów instrumentalnych.

Większość badań nad tzw. wczesnym startem językowym była prowadzona w krajach europejskich, w których mówi się językami o stosunkowo małym zasięgu. Pionierskimi badaniami nad wczesnym przyswajaniem języka obcego może się poszczycić Chorwacja (Vilke, 2005). Nie należy jednak pominąć takich znaczących projektów jak *Barcelona Age Factor Project* (Muñoz, 2006), czy przekrojowych badań *Early language learning in Europe (Ellie)*, obejmujących zasięgiem kilka państw europejskich, w tym

Polskę (Enever, 2011). We wszystkich wymienionych projektach badano uczniów szkół podstawowych (ang. *primary*) w wieku od ok. 7/8 lat do 10/11, a wyniki tych badań w znaczący sposób przyczyniły się do zobrazowania aktualnego stanu wiedzy na temat możliwych osiągnięć małych uczniów (ang. *young learners*) języka obcego. Obszarem stosunkowo mało zbadanym jest uczenie się języków obcych przez bardzo małe dzieci (ang. *very young learners*).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie psycho- i socjolingwistycznych aspektów wczesnego przyswajania języka drugiego/obcego, zarówno w warunkach naturalnych, jak i w klasie.

Od teorii natywistycznej do społeczno-kulturowej

Przedmiot badań, jakim jest przyswajanie języka obcego przez dzieci, wywodzi się z psycholingwistyki, a ściślej z badań nad przyswajaniem języka pierwszego i drugiego (ang. *second language acquisition*), których dynamiczny rozwój w krajach anglosaskich nastąpił w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Teoria natywistyczna Noama Chomsky'ego zakłada, że istnieją wrodzone predyspozycje/reguły języka, które umożliwiają przyswojenie języka, tzw. wrodzony instrument mowy (ang. *Language Acquisition Device*). Do jego uruchomienia wystarczy ekspozycja na język w otoczeniu, co wskazuje na istotną rolę danych językowych, ich ilości i jakości. By nauczyć się mówić w danym języku, dziecko musi jak najczęściej słuchać osób w swoim otoczeniu mówiących tym językiem. Z usłyszanych danych wnioskuje ono, jakie są reguły (parametry) danego języka, a także aktywuje uniwersalne reguły języka wspólne dla wszystkich języków (ang. *principles*).

W nurcie teorii natywistycznej powstało wiele badań mających określić, jak długo wrodzone predyspozycje do przyswajania języka są aktywne. Badania nad lateralizacją mózgu doprowadziły do sformułowania tzw. hipotezy wieku krytycznego (Lenneberg, 1967), której głównym założeniem było, że wrodzony instrument mowy jest aktywny tylko do pewnego wieku krytycznego. W okresie tym jest możliwe jedynie podświadome przyswajanie języka. Mimo że hipoteza ta została początkowo sformułowana dla języka pierwszego, próbowano ją zweryfikować również dla języka drugiego poprzez znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy aby osiągnąć biegłą kompetencję w dwu językach, konieczne jest zapewnienie ekspozycji na dwa języki przed okresem krytycznym.

Jednym z najczęściej przywoływanych badań na potwierdzenie tej hipotezy było to prowadzone przez Jacqueline S. Johnson i Elissę L. Newport (1989), w którym badano kompetencje składniowe młodych dorosłych za pomocą testu (ang. *grammaticality judgement task*), a następnie korelowano z takimi zmiennymi jak długość przebywania w USA i wiek przybycia do USA. Uzyskane wyniki wskazywały na lepszą kompetencję składniową tych osób, które przybyły do USA we wczesnym dzieciństwie. Wyniki tych i wcześniejszych, m.in. Marka Patkowskiego (1980), badań potwierdzających

ww. hipotezę dały początek często powtarzanemu twierdzeniu, że im wcześniej rozpocznie się naukę języków obcych, tym lepiej. Wczesny start językowy miał zagwarantować osiągnięcie płynnej kompetencji w języku drugim, równej rodzimym użytkownikom w wieku późniejszym. Krytyka tych badań skupiała się przede wszystkim na tym, że pominięto w nich fakt, że osoby, które wcześniej przybyły do USA (tj. ok. trzeciego roku życia), miały okazję dłużej się go uczyć i tak naprawdę były dwujęzyczne od wczesnego dzieciństwa. Ponadto nie zwrócono uwagi, że osoby emigrujące w wieku późniejszym mają mniejszą możliwość stosowania języka drugiego w sytuacjach społecznych i mniej czasu na jego opanowanie.

Czy istnieje więc konieczność wczesnego startu w warunkach formalnych? Niewiele jest badań dotyczących wpływu wieku na kompetencję obcojęzyczną w tych warunkach. Do kluczowych należy kataloński projekt *Barcelona Age Factor Project* (BAF), (Muñoz, 2006), w którym porównywano osiągnięte wyniki w nauce języków obcych przez dzieci ośmio- i jedenastoletnie. Ich wyniki pokazały, że początkowy postęp w nauce języków obcych u dzieci młodszych jest dość wolny i że dzieci te znacznie przyspieszają w tempie przyswajania języka w wieku ok. 11 lat, czyli kiedy dorównują możliwościom poznawczym dzieci starszych.

Również i w badaniach prowadzonych przeze mnie nad bardzo małymi dziećmi (Rokita, 2007a, Rokita 2007b), w których śledzony był rozwój leksykalny pięciorga małych dzieci przez dwa lata, nie potwierdziło się popularne stwierdzenie, że im wcześniej, tym lepiej. Badania te skupiały się na przyswajaniu przez dzieci słownictwa, kolejnego po fonologii podsystemu języka, który dziecko stosunkowo wcześniej chłonie. Ponadto opanowanie pewnej krytycznej liczby słów w języku obcym jest warunkiem łączenia ich i przejścia w stadium przyswajania składni. Kreatywne łączenie słów przez dziecko, a nie tylko mechaniczne powtarzanie utartych zwrotów, może być dowodem na podświadome przyswajanie reguł języka; jednakże argumentów na to badania nie dostarczyły.

Można więc sądzić, że dzieci uczące się języka w warunkach formalnych mają zbyt rzadki kontakt z językiem, by móc polegać jedynie na wrodzonych predyspozycjach do jego podświadomego przyswajania. Niezbędny jest tu udział pamięci, zarówno roboczej, jak i długotrwałej, których pojemność i trwałość w przypadku małych dzieci wzrasta z wiekiem.

Kolejną krytyką pod adresem teorii natywistycznej jest założenie, że wystarczy sama ekspozycja na język, by go przyswoić. Badania (Patterson, 2002) prowadzone w USA nad dziećmi słuchającymi programu telewizji hiszpańskiej w tle pokazały, że były one w stanie przyswoić tylko niektóre słowa w J2 hiszpańskim i tylko te, które pochodziły z programów edukacyjnych, jak np. *Ulica Sezamkowa*, charakteryzujących się uproszczoną składnią, powtarzającą się leksyką itp. Pozostałe programy traktowane były przez dzieci jako szum w tle i w żaden sposób nie przyczyniły się do wyodrębnienia i przyswojenia nowych słów lub struktur. O wiele więcej słów przyswoiły dzieci w grupie kontrolnej, w której rodzice czytali im na głos książeczki w języku hiszpańskim.

Wyniki badań pokazują, że nie wystarczy sama ekspozycja na język, osłuchiwanie się z nim np. poprzez oglądanie telewizji lub słuchanie rozmów w tle, co również proponowały niektóre metody nauczania języków obcych dzieci, jak np. metoda Helen Doron. Konieczna jest interakcja w danym języku ze znaczącym dorosłym (ang. *significant other*), który będzie niejako pośredniczył i tłumaczył dziecku znaczenia poszczególnych słów poprzez odnoszenie się do przedmiotów i zdarzeń w otoczeniu, parafrazę, wyjaśnienia itp. Jest to główne założenie teorii społeczno-kulturowej mającej swe korzenie w pracach Lwa Wygotskiego (2002). Twierdził on, że w procesie przyswajania języka niezbędna jest pomoc dorosłego, który – znając już język – potrafi odpowiednio pokierować dzieckiem i ułatwić rozwiązanie wszelkich zadań nawet wykraczających poza jego aktualne możliwości poznawcze dzięki dopasowywaniu się do bieżących zainteresowań dziecka. Amerykański psycholog Jerome Bruner (1973), zwolennik nurtu interakcjonizmu, uważał, że niezbędna jest rola rytuałów, gdyż dzięki powtarzającym się procedurom dziecko łatwo może wyodrębnić znaczenie poszczególnych słów w utartych zwrotach, a także wyodrębnić nowe znaczenia, gdy się one pojawią. Rola dorosłych (rodziców, nauczycieli) polega więc na mediacji nowych znaczeń z jednej strony, a także na przekazywaniu skryptu kulturowego z drugiej (Schaffer, 2006). Teoria ta zakłada istotny wpływ środowiska na nabywanie języka przez dziecko. Nie neguje ona istnienia pewnych wrodzonych predyspozycji do przyswojenia języka, jednak stwierdza, że język jest głównie nabywany w toku interakcji ze środowiskiem, a za pomocą języka jednostki mogą wpływać na środowisko. Z tego względu w ostatnich dekadach teoria ta ewoluowała do teorii społeczno-kulturowej. Według niej wpływ na przyswajanie języka ma szereg różnych zmiennych środowiskowych, takich jak: wykształcenie rodziców, status społeczno-ekonomiczny rodziny, miejsce zamieszkania (wieś vs. miasto), pochodzenie społeczne/etniczne rodziców, płeć dziecka, liczba rodzeństwa, a nawet kolejność urodzin. W studiach nad przyswajaniem języka pierwszego oraz drugiego z badań nad wpływem tych zmiennych wynika, że dzieci pierworodne oraz matek o wyższym poziomie edukacji wcześniej zaczynają mówić, mają bogatsze słownictwo niż dzieci kolejne lub matek o niższym poziomie wykształcenia (Huttenlocher i in., 1991). Oczywiście wiele zależy od czasu spędzanego z dzieckiem – tak pozytywnego wpływu cech matki nie zaobserwujemy, gdy dzieckiem głównie zajmuje się np. opiekunka. W takim przypadku środowiskowe cechy opiekunki będą odgrywały większe znaczenie. Inną cechą obecnie często badaną jest status społeczno-ekonomiczny rodziny, gdyż zmienia ta, mniej lub bardziej pośrednio, często wpływa na inne czynniki, np. odpowiednio wysokie zasoby materialne umożliwiają dziecku dostęp do lepszych szkół, również poprzez zamieszkiwanie w bardziej prestiżowych lokalizacjach. Wpływ tego czynnika jest szczególnie istotny w społeczeństwach o silnie zróżnicowanym statusie materialnym, w którym tylko ograniczona grupa ma dostęp do dobrych szkół (Marjoribanks, 2006). W przypadku wczesnej nauki języka obcego można zaobserwować, że więcej dzieci uczy się języków obcych od najmłodszych lat w dużych miastach i z rodzin klasy

średniej (por. Rokita-Jaśkow, 2013), gdyż tych rodziców stać na to, by umieścić dzieci w prywatnych przedszkolach, na płatnych kursach często nie jednego języka obcego.

Środowisko rodzinne obok zorganizowanych zajęć z języka obcego może także wpływać na takie aspekty jak: dodatkowy kontakt z językiem obcym oraz wzbudzenie pozytywnego nastawienia do jego nauki (Rokita-Jaśkow, 2015). Dzieci mające możliwość obserwacji swoich rodziców w sytuacjach wielojęzycznych przejmują wzorzec, naśladując ich, i postrzegają kompetencję wielojęzyczną za naturalny aspekt swojej edukacji. Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (1991) uważają, że język, a ściślej praktyki językowe, stanowią formę kapitału kulturowego, według którego możemy określić pozycję danej osoby w społeczeństwie. Jest więc formą towarzyskiego pozycjonowania. Stąd tak silna jest potrzeba uczenia się języków obcych, szczególnie wśród osób aspirujących do klasy średniej i pragnących zagwarantować ten sam status swoim dzieciom.

Edukacyjny model Bronfenbrennera a wczesna nauka języków obcych

Wydaje się, że w nauce języka obcego w warunkach formalnych czynniki społeczne odgrywają większą rolę niż czynniki wrodzone. Należy więc ją postrzegać w kontekście całościowego rozwoju człowieka. Dziecko uczące się języka obcego w warunkach formalnych ma ograniczony kontakt z językiem, nie jest też w stanie samodzielnie wpłynąć na ilość i jakość zajęć. To od otoczenia zależy, jakie możliwości edukacyjne zostaną stworzone dziecku, w tym również w zakresie nauki języków obcych. Wydaje się więc, że model Uriego Bronfenbrennera (1993) przedstawiany w formie zawierających się wzajemnie okręgów może zilustrować zmienne wpływające na proces uczenia się języka przez dziecko. Tak więc, plasując dziecko w centrum, pierwszym okręgiem oddziaływania jest *microsystem*, czyli środowisko, w którym wychowuje się dziecko i charakteryzujące je cechy, takie jak atmosfera, więzi międzyludzkie, praktyki edukacyjne, sposoby spędzania czasu itp. Takim mikrosystemem jest dla dziecka w pierwszej kolejności środowisko rodzinne, a w następnej środowisko przedszkolne i szkolne. Wymienione zmienne bliższe (z ang. *proximal*) mają na rozwój dziecka większy wpływ niż zmienne dalsze (z ang. *distal*), takie jak status społeczno-ekonomiczny rodziny, gdyż to tylko w harmonijnej rodzinie dziecko rozwija się wszechstronnie. Należy jednak przyznać, że dobrze prowadzone przedszkola mogą zapewnić podobny rozwój i ewentualnie zrekomensować niedobory związane ze środowiskiem rodzinnym.

Następnym okręgiem modelu jest *mezsystem*, który oznacza interakcje pomiędzy dwoma różnymi systemami, takimi jak dom i szkoła. Dzięki dobrej współpracy i komunikacji pomiędzy tymi systemami można całościowo wspomóc dziecko w jego rozwoju poprzez stymulowanie działań pożądaných i natychmiastowe reagowanie na problemy.

Trzeci z kręgów, tzw. *exosystem*, swoim działaniem dotyczy dziecka w sposób pośredni. Odnosi się on do środowisk, z którymi dziecko nie ma kontaktu, ale które wpływają na jego rozwój, jak np. miejsce pracy rodziców. Praca matki, jeśli jest zbyt

wymagająca pod względem czasowym i psychicznym, może ograniczać czas poświęcany dziecku i do niego cierpliwość. Z drugiej zaś strony, jeśli jest to praca intelektualnie stymulująca, to dziecko od najmłodszych lat słyszy w domu rozmowy na ważne tematy, styka się być może z rzadkimi przedmiotami, ciekawymi ludźmi, chłonie atmosferę domu rodzinnego, nabiera określonych przekonań i naśladuje określone zachowania, łącznie z przejmowaniem od rodziców zainteresowań zawodowych. Podobnie można sobie łatwo wyobrazić, że nauka języków obcych będzie czymś naturalnym i oczywistym dla tych dzieci, których rodzice posługują się językami zawodowo, gdyż być może częściej będą słyszały, jak ich rodzice mówią w języku obcym (np. przez telefon), będą być może częściej wyjeżdżały za granicę lub były świadkami spotkań w gronie międzynarodowym. Mogą też mieć szerszy dostęp do źródeł obcojęzycznych: programów audio i video, książek, czasopism itp. Nie ulega również wątpliwości, że praca zawodowa rodziców kształtuje ich ambicje i oczekiwania względem osiągnięć dziecka.

Czwarty z systemów to tzw. *macrosystem*, który jest nadrzędny wobec trzech poprzednich, i oznacza wzorce zachowań, przekonania, sposób życia i spędzania czasu, możliwości, zasoby. Wszystkie te elementy wynikają z poprzednich systemów i pokazują, że środowisko bliższe i dalsze wpływa na dziecko i jego przekonania. Wydaje się, że w bardzo szeroko rozumianym kontekście będzie to również polityka kraju, w którym mieszka dziecko, gdyż to od uwarunkowań ekonomicznych i politycznych pewne postawy będą propagowane i wspierane. Przemysłana polityka językowa może więc celowo wspierać nauczanie języków obcych od najmłodszych lat, tak jak stanowią o tym europejskie wytyczne (Komisja Europejska..., 2011)

Wreszcie *chronosystem* obejmuje kluczowe momenty w życiu człowieka, takie jak zmiana miejsca zamieszkania, zmiana pracy, czy w przypadku dziecka zmiana szkoły lub przejście z jednego etapu do następnego. Takim krytycznym momentem będzie np. przejście z przedszkola do szkoły. Oznacza to nie tylko poznanie nowych kolegów i nauczycieli, ale także nowe doświadczenia i wyzwania. Przejścia takie są również okazją do porównań dotychczasowych osiągnięć dziecka w odniesieniu do rówieśników. W tym miejscu należy podkreślić, że o poszczególnych etapach edukacji, a więc kluczowych momentach w karierze edukacyjnej dziecka, stanowi polityka edukacyjna kraju. To w wytycznych ustalanych przez rządzących znajdujemy odpowiedzi na takie pytania: czy uczyć dzieci języków obcych, jakich języków i kiedy naukę rozpocząć? W przypadku Polski decyzje te przez ponad ostatnią dekadę były podejmowane zgodnie z wytycznymi europejskiej polityki edukacyjnej (Komorowska, 2015), w której podkreślano wagę uczenia się języków obcych od jak najmłodszych lat (por. Konkluzje Prezydencji w Barcelonie, 2002), a osiągnięcie tzw. plurilingwalizmu jako niezbędnej cechy każdego obywatela zjednoczonej Europy, mającej służyć wzajemnemu porozumieniu się. To dzięki tym wytycznym, publikowanym m.in. w przewodnikach do kształtowania polityk poszczególnych państw członkowskich UE nauczanie języków obcych przestało być zastrzeżone dla elit (por. Beacco 2007, Komisja Europejska..., 2011). Od 2009 r.

w Polsce obejmuje ono wszystkie dzieci od początku edukacji szkolnej, w tym również dzieci w szkołach specjalnych i klasach integracyjnych. Obecność języków obcych na egzaminach i zapewnienie ciągłości nauki na poszczególnych etapach edukacyjnych zapewnia im wysoki status i powszechność nauczania. Również i wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego do przedszkoli od września 2015 r. było pokłosiem wydane-go w 2011 r. dokumentu *Nauczanie języków obcych na etapie przedszkolnym: w stronę efektywności i trwałości (Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook)*. Podkreślono w nim, że celem nauczania języka obcego jest jedynie przygotowanie dzieci do dalszej bardziej systematycznej nauki poprzez zapewnienie czterech warunków: równość (ang. *equity*) w dostępie do nauki, odpowiedniej jakości (ang. *quality*) i jednorodności (ang. *consistency*) nauczania, a także ciągłości (ang. *continuity*) przy przejściu do edukacji elementarnej.

Warto nadmienić, że w europejskiej polityce edukacyjnej nauczanie języków nie ogranicza się do nauczania języków obcych, ale podobnie chroni się od zapomnienia i próbuje rewitalizować języki regionalne, np. kaszubski, czy dba się o potrzeby i kształcenie języków mniejszości narodowych, np. łemkowski, białoruski itp. Także tych języków mogą się uczyć dzieci w Polsce od początku szkoły podstawowej, a także w przedszkolu, jeśli taka potrzeba zostanie wyrażona przez środowiska, co potwierdza również ostatnia nowelizacja podstawy programowej (Rozporządzenie MEN z dn. 14 lutego 2017 r. [Dz.U. z 2017 r., poz. 356]).

Podsumowując, w modelu zaproponowanym przez Bronfenbrennera rozwój dziecka jest kształtowany poprzez środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze, a pośrednio także poprzez te środowiska, w których funkcjonują otaczający je dorośli. Te wpływy ujawniają się na przejściach z jednego środowiska do drugiego. Z literatury socjologicznej i edukacyjnej wiadomo, że na początku startu szkolnego to dzieci z rodzin o wyższym kapitale kulturowym lepiej sobie radzą w szkole i dlatego też zaznacza się ich przewaga w umiejętnościach czytania, opowiadania itp. Stąd celem wczesnej edukacji przedszkolnej jest między innymi możliwość wyrównywania szans już na starcie szkolnym tak, aby dzieci pochodzące ze środowisk mniej wspierających rozwój dziecka również mogły osiągać sukcesy szkolne i zawodowe w dalszej przyszłości. Wydaje się, że nauczanie języków obcych podlega tym samym regułom i jego efektywność w dużej mierze będzie zależec od różnych czynników środowiskowych.

Różnice indywidualne we wczesnym przyswajaniu języków obcych

Różnice pomiędzy możliwościami poznawczymi i afektywnymi uczących się obecnie są przedmiotem badań nad przyswajaniem języków obcych, gdyż różne konstelacje zmiennych tłumaczą, dlaczego niektórzy uczniowie z sukcesem uczą się jednego albo nawet kilku języków obcych, gdy inni mimo wielu lat nauki osiągają poziom zaledwie komunikacyjny. Istotność różnic indywidualnych w przyswajaniu języka

obcego stanowi główne założenie teorii Systemów Dynamicznych (ang. *Dynamic systems theory*) (Dörnyei, 2009). Zakłada ona, że proces uczenia się języka obcego podlega wpływom wielu czynników, zarówno kognitywnych, (tj. inteligencja, zdolności językowe, przekonania), afektywnych, tj. (osobowość, motywacja), jak i społecznych. Nie przebiega on więc jednorodnie i linearnie, lecz ulega ciągłym zmianom, a granice pomiędzy fazami wzrostu i spadku są płynne i trudne do uchwycenia.

Zagadnienie różnic indywidualnych w odniesieniu do dzieci jest rzadko badane, a jeśli już, to raczej w odniesieniu do dzieci dziesięcio- jedenastoletnich. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że dziecko do okresu adolescencji jest w okresie ciągłego rozwoju, zarówno umiejętności poznawczych, jak i emocjonalnych, na które mają wpływ w dużej mierze zmienne środowiskowe, scharakteryzowane powyżej (tj. rodzina). Ponadto, jak podkreślają w ostatnio wydanej książce Jelena Mihaljević Djigunović i Marta Medved Krajnović (2015), kształtowanie się różnic pomiędzy uczniami jest procesem dynamicznym. Dziecko, które np. w wieku 6/7 lat ma problemy z koncentracją w klasie, może osiągać o wiele lepsze wyniki w wieku 10/11 lat, gdy jego zdolność do koncentracji się poprawia. Podobnie mogą się zmieniać cechy afektywne, takie jak stosunek i motywacja do nauki języka obcego, które początkowo, tj. do ok. 9/10 roku życia, są w dużej mierze związane z osobą nauczyciela, jednak już w okresie wczesnej adolescencji są zależne od samooceny osiąganych wyników względem rówieśników.

Poczucie własnej sprawczości i możliwości osiągnięcia sukcesu (ang. *self-concept*) jest istotną cechą afektywną wpływającą na motywację do nauki w ogóle, w tym języków obcych, gdyż określa poczucie wiary we własne siły. Warto zauważyć, że ta cecha w znacznym obszarze jest kształtowana poprzez środowisko zewnętrzne. Około dziesiątego roku życia dziecko zaczyna sobie zdawać sprawę, że musi dokonać znacznego wysiłku, by osiągnąć sukces, często wyrażający się w ocenie szkolnej, a więc dający się zmierzyć i skłaniający do porównań. Jeśli dziecko wskutek negatywnego oceniania notorycznie ponosi porażki, nie można się dziwić, że zaczyna ono wątpić we własne możliwości. We wcześniejszym wieku dziecko kojarzyło naukę języka obcego, z powodu zabawowej metodyki prowadzenia zajęć, tylko z przyjemnością, skupiając się głównie na opanowywaniu znaczeń nowych słów, a nie na poprawności gramatycznej, długości wypowiedzi itp. To zarówno akceptująca postawa rówieśników w klasie, np. w trakcie wypowiedzi ustnych, jak i wiara, przekonania rodziców, że dziecko jest w stanie płynnie opanować język obcy przy dostatecznym wysiłku i motywacji, determinują jego własne przekonania.

Motywacja do nauki danego języka, a także postrzeganie własnego Ja są kształtowane przez przekonania innych, np. rodziców, nauczycieli i ich doświadczenia w uczeniu się języków obcych. Istotne jest, by zdać sobie sprawę, że motywację dziecka do nauki przede wszystkim buduje samo doświadczenie uczenia się. Kluczowym czynnikiem w tej kwestii jest osoba nauczyciela, jego umiejętności dydaktyczne oraz interakcyjne. Wiele zależy od jego sposobu komunikacji z dzieckiem, uważności i wrażliwości

(Nikolov, 1999). Duże znaczenie motywacyjne ma również samo otoczenie, w którym odbywa się nauka, jak i sama metodyka pracy (Wu, 2003). W ten sposób buduje się motywację wewnętrzną dziecka do nauki, która z czasem może stać się bardziej ukierunkowana na osiągnięcia.

Znajomość języka obcego, tak jak każdego innego rejestru, jest formą kapitału kulturowego, habitusem według słów autora tejże koncepcji Bourdieu (1991). Wydaje się prawdopodobne, że rodzice znający języki obce, zdają sobie sprawę ze znaczenia tej umiejętności i często nieświadomie wyrażają sądy o konieczności ich nauki, poparte odpowiednimi działaniami, tj. zakupem materiałów do nauczania, wspólnym oglądaniem bajek w językach obcych, czytaniem książek, wyjazdami za granicę itp. Jeśli dziecko ma pozytywne wzorce posługiwania się językiem obcym na co dzień, to i ono jest bardziej skłonne przyjąć posługiwanie się językami obcymi za coś oczywistego. Dzieci takie mają większą szansę stać się tymi, które językiem obcym się posługują, a nie tylko się go uczą (Tzanakis, 2011).

Istotnym czynnikiem pośrednio związanym ze środowiskiem rodzinnym jest również intensywność kontaktu z językiem lub tzw. ekspozycja na język obcy. Rodzina może odgrywać tu rolę w sposób bezpośredni lub pośredni. Bezpośredni, gdy np. rodzice zwiększają natężenie kontaktu z językiem poprzez bardziej lub mniej przemyślane działania. Pośredni wpływ jest związany ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, czyli rodzice są w stanie dostarczyć środki na dodatkową naukę języków obcych (np. na lekcjach/kursach prywatnych, opłacając czesne w szkole dwujęzycznej lub wyjazdy). Również samo wsparcie i zaangażowanie rodzica w naukę (ang. *parental involvement*) jest tym czynnikiem społecznym, który wpływa na zróżnicowanie w osiągniętych efektach nauki. Te dzieci, które mogą liczyć na pomoc rodziców w powtórkach materiału z lekcji, zazwyczaj więcej pamiętają z lekcji na lekcję, a to również powoduje wzrost pewności siebie. Zaangażowanie rodziców w systematyczną naukę jest szczególnie istotne w przypadku małych dzieci (do ok. dziesiątego roku życia), gdyż te dzieci nie są w stanie samodzielnie się uczyć. Dopiero wkroczenie w stadium operacji formalnych i rozwój strategii uczenia się uniezależnia ich od pomocy dorosłych.

Z powyższej dyskusji wynika, że najistotniejszymi zmiennymi wpływającymi na postępy językowe dzieci są czynniki afektywne, takie jak motywacja, nastawienie do nauki, pozytywny obraz własnego Ja, a także społeczne, które w dużej mierze wpływają na te pierwsze. Trudno natomiast odnosić się do czynników kognitywnych, gdyż z wyjątkiem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, można przyjąć, że rozwój tych sprawności wciąż się zmienia.

Najistotniejszym czynnikiem zmieniającym się wraz z wiekiem jest pojemność pamięci roboczej. Ten czynnik różnicuje osiągnięcia dzieci małych i starszych. Wiemy, że pojemność pamięci roboczej dziecka trzyletniego jest równa 3, a pięcioletniego – 5 jednostek (Jagodzińska, 2003). Liczba ta określa ilość jednostek informacji, którą dziecko jest w stanie zapamiętać i np. powtórzyć w danej chwili. Stąd dzieci trzyletnie są

w stanie powtórzyć nie więcej niż zdanie trzywyrazowe (najlepiej składające się ze słów jednowyrazowych). Liczba jednostek informacji możliwych do zapamiętania określa również, ile słów powinno się wprowadzać na lekcji dla dzieci w określonym wieku, tak aby umożliwić ich przetworzenie w pamięci roboczej. Dziecko osiąga maksimum pojemności pamięci roboczej, tj. $7 + 2$ w wieku siedmiu lat. Liczba ta nie zmienia się do ok. dziesiątego roku życia, kiedy to dziecko zaczyna rozwijać użycie różnych strategii pamięciowych, które pozwalają na łączenie słów w większe jednostki (np. związki frazeologiczne, grupy słów itp.). Trening strategii uczenia się dodatkowo zwiększa możliwości zapamiętywania słów (Szulc-Kurpaska, 2001).

Podsumowanie

Nauczanie języków obcych dzieci w dużej mierze pozostaje w gestii pedagogów, którzy skupiają się głównie na określeniu wymaganych kompetencji nauczyciela i znalezieniu najlepszych technik nauczania. Celem zaś niniejszego artykułu było pokazanie, jak proces nabywania języków obcych przez dzieci jest postrzegany w perspektywie językoznawczej. W świetle tych rozważań należy uznać, że proces przyswajania języka przez dzieci w warunkach formalnych podlega w dużej mierze wpływom środowiskowym. Mimo że początkowe badania nad tym procesem skupiały się na podobieństwach przyswajania języków pierwszego i drugiego, należy uznać, że w sytuacji klasy przyswajanie języka nie zależy od czynników wrodzonych, a w dużej mierze opiera się o czynniki afektywne i kognitywne, które zmieniają się wraz z wiekiem dziecka i odgrywają tym większą rolę, im starsze jest dziecko. W związku z tym wydaje się, że czynniki społeczne, które mogą warunkować dostęp do dobrej jakości edukacji językowej, wydają się odgrywać najistotniejszą funkcję we wczesnej nauce języka obcego.

Bibliografia

- Adams, R. GCSE results: fall in numbers taking foreign languages 'a cause for concern'. *The Guardian*. Pobrano z: <https://www.theguardian.com/education/2015/aug/20/gcse-results-fall-numbers-foreign> (dostęp: 20.08.2015).
- Beacco, J-C., Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development. W: M. Gauvain, M. Cole (red.), *Readings on the Development of Children*. New York: Freeman, s. 37-43.
- Bruner, J.S. (1973). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Burstall, C. (1974.) *Primary French in the balance*. Slough: National Foundation for Educational Research in England and Wales.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. W: Z. Dörnyei, E. Ushioda (red.), *Motivation, language identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, s. 9–42.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Enever, J. (red.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A. at all. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236–248.
- Jagodzińska, M. (2003). *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Johnson, J.S., Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of the maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Komisja Europejska [European Commission]. (2011). *Early Language Learning at Pre-Primary Level in Europe: Current Situation and Future Perspectives*. Pobrano z: http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellphb_summaries.pdf (dostęp: 20.08.2015).
- Komorowska, H. (2015). The European language policy and the teaching profession in the 21st century. *Studia Linguistica Universitatis Iagiellonicae Cracoviensis*, 132, 135–150.
- Konkluzje Prezydencji w Barcelonie. [Presidency Conclusions. Barcelona]. 15–16 March 2002. Pobrano z: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc4794_en.pdf (dostęp: 20.08.2015).
- Lennenberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Marjoribanks, K. (2006). Family Environments and Children's Outcomes. W: K. Wheldall (red.), *Developments in Educational Psychology. How far have we come in 25 years?*, London: Routledge, s. 75–85.
- Mihaljević Djigunović, J., Medved Krajnović, M. (2015). *Early learning and teaching of English. New dynamics of Primary English*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (red.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nikolov, M. (1999). Why do you learn English? Because the teacher is short: A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3, 33–56.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449–472.
- Patterson, J. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23, 498–508.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Rozporządzenie MEN z dn. 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000356> (dostęp: 20.08.2015).
- Rokita, J. (2007a). *Lexical development in early L2 acquisition*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Rokita, J. (2007b.) L2 lexical development in early L2 acquisition – results of a longitudinal study. W: J. Arabski (red.), *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*, s. 433–445. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW.
- Rokita-Jaśkow, J. (2013). *Foreign language leaning at pre-primary level. Parental aspirations and educational practice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rokita-Jaśkow, J. (2015). Is foreign language knowledge a form of capital passed from one generation to the next? W: M. Szyszka, E. Piechurska-Kuciel (red.), *The Ecosystem of the foreign language learner: selected issues*. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag, s. 153–168.
- Schaffer, H.R. (2006). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Szulc-Kurpaska, M. (2001). *Foreign language acquisition in the primary school. Teaching and strategy training*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Tzanakis, M. (2011). *Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key empirical studies*. Pobrano z: <http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=251&path%5B%5D=251> (dostęp: 15.12.2011)
- Vilke, M. (red.). 1995. *Children and foreign languages*. Zagreb: University of Zagreb.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, 31, 501–517.
- Wygotski, L. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, przeł. A. Brzezińska. Poznań: Zysk i S-ka.

An Early Start in a Foreign Language: A Diachronic Perspective

Abstract

The goal of this paper is to outline the state of the art of research on early foreign language education from the diachronic perspective. It aims to answer the question of how much language very young children of L2 can acquire in an instructional setting, i.e. in minimal input situations. The article starts with a diachronic overview of SLA theories from innatist to socio-cultural one. Within the framework of the former the role of the age factor in a formal classroom is discussed, and the discussion of the latter is seen as a springboard to the presentation of the Bronfenbrenner's (1993) model of human development and its application to foreign language learning in the early years, which is seen as an interplay of different social subsystems the child is involved in, i.e. the family, the school, the relations between parents and the outside world, the wider educational world as determined by the educational policy and the key transitions in the child's life. The article finishes with an overview of cognitive, affective and social factors that differentiate between the learners' FL achievement.

Keywords: nativist theory, sociocultural theory, ecological model of human development, individual differences