

PIOTR GARNCAREK  
Uniwersytet Warszawski  
Warszawa

## Nauczanie dzieci języków obcych w kontekście akwizycji pierwszego języka

Teaching foreign languages to children and native language acquisition

**Abstract:** The article discusses the issues concerning native language acquisition and its influence on learning foreign languages. The article author presents theories defining the strategies of native language acquisition as well as their biological, social and communicative bases. He also discusses the difference between first and second language acquisition. Being aware of such a difference enables a teacher to design an efficient study programme.

**Keywords:** language acquisition, everyday language, natural approach, bilingualism, multilingualism, glottodidactics

### Promowanie wielojęzyczności

Poszukiwanie efektywnych metod w nauczaniu dzieci i młodzieży języków obcych, zwłaszcza w procesie szkolnym, jest szczególnym zagadnieniem glottodydaktycznym. Coraz bardziej powszechne, pożądane, ale i modne zjawiska bilingwizmu i wielojęzyczności stają się elementami nowej międzynarodowej rzeczywistości edukacyjnej. Nie inaczej dzieje się i w Polsce, kraju jednorodnym narodowościowo i językowo, w którym, według danych GUS z 2011 roku, 93,9% mieszkańców stanowią etniczni Polacy, a 94,4% populacji posługuje się językiem polskim jako pierwszym, domowym, ojczystym... Rozwijanie dwujęzyczności i wielojęzyczności, rozumianych jako strategie edukacyjne, zapoczątkowano w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia, tworząc klasy z językami wykładowymi: francuskim, angielskim, niemieckim i hiszpańskim. Proces ten dotyczył głównie nauczania

na poziomie szkół licealnych, rzadziej gimnazjalnych i sporadycznie podstawowych. Powszechne nauczanie pierwszego języka obcego w polskich programach edukacyjnych obejmuje dzieci w wieku siedmiu lat, zaś drugiego obcego – młodzież trzynastoletnią. Wpisuje się to w strategię programującą naukę języków obcych na terenie Unii Europejskiej, w której używa się obecnie 24 języków oficjalnych i ponad 60 miejscowych (nie uwzględniając języków emigrantów). Europa jest – według danych Komisji Europejskiej – najbardziej wielojęzycznym obszarem naszego globu, gdzie już w 2006 roku 56% jej mieszkańców było dwujęzycznych (w Kanadzie odpowiednio 35%, w USA 18–20%). Ochrona i wspieranie różnorodności językowej zostały zagwarantowane w Deklaracji Berlińskiej w 2007 roku. Dużo wcześniej, bo już w 1995 roku, Komisja Europejska opublikowała *Białą Księgę* (*The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*), w której zadeklarowano stworzenie systemu zapewniającego obywatelom państw członkowskich Unii Europejskiej możliwość nauki co najmniej dwóch – oprócz ojczystego – języków. Od 2011 roku na terenie Unii zaczęto promować nauczanie języka obcego już na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Celem długoterminowym jest tutaj osiągnięcie wielojęzyczności rozumianej jako umiejętność posługiwania się przez jednostkę dwoma lub więcej językami obcymi.

### Pierwszy język

Rola pierwszego języka w nabywaniu kolejnych nie jest kwestionowana przez badaczy. Różnice poglądów zachodzą na poziomie oceniania skali i przekładalności procesów akwizycyjnych. Kompetencja w obrębie pierwszego języka jest nabywana automatycznie – równoległe do procesu budzenia się świadomości językowej. Jej początkowe nieświadomienie łatwo zaobserwować w trakcie autokorekty lub poprawiania cudzych błędów. To faza wyprzedzająca kompetencję metajęzykową, dotyczącą językowego „uświadomienia” i umiejętności analizowania tak samego języka, jak pierwszych strategii wypowiedzi. Dokładniej rzecz ujmując, chodzi o „zdolność do refleksji nad naturą języka i jego użycia”, co pojawia się po 3–4 roku życia (por. Rokita 2007, 22). Pierwszy język przyswajamy w sposób naturalny i nieświadomiony. By proces ten mógł zachodzić prawidłowo, wymagany jest w zasadzie tylko jeden warunek, jakim jest kontakt dziecka z mową ludzką. W sztucznym, bilingwalnym procesie nauczania

języków obcych, tej prostej zależności nie jesteśmy w stanie odpowiednio intensyfikować. Powodów jest wiele, są to chociażby: motywacja, zdolności indywidualne, metody nauczania, częstość i powtarzalność kontaktów językowych (por. Krashen 1981). Nie należy też czynić pochopnego rozróżnienia między tym, co nazywamy akwizycją, a tym, co rozumiemy przez nauczanie języka. Nie wszyscy badacze (por. Klein 1984, 106–107) popierają stawianie terminów „przyswajanie” i „uczenie się” w wyraźnej opozycji, ponieważ ich zdaniem nie do końca wiadomo, czy te procesy są zasadniczo różne. Angielski termin *acquisition* jest w polskiej literaturze przedmiotu tłumaczony jako „przyswajanie” lub zamiennie „nabywanie”, a najrzadziej chyba jako „akwizycja”. Ida Kurcz sugeruje, że owo nabywanie może być traktowane jako termin nadrzędny wobec przyswajania i uczenia się (2007, 19). Efektem procesów przyswajania i uczenia się jest możliwość wyodrębnienia pamięci proceduralnej (odpowiedzialnej za procesy nieuświadomione, automatyczne) oraz pamięci deklaratywnej, dostępnej dla naszej świadomości, obejmującej pamięć semantyczną i epizodyczną. Zdaniem wielu badaczy (por. Brown 1994, 48), by uzyskać wysokie kompetencje w nabywanych językach, potrzebna jest permanentna nauka języka rodzimego. Ciągłe otwartym pytaniem pozostaje to, czy można osiągnąć wyższą kompetencję w językach obcych niż w języku ojczystym. Podobnie zresztą jak rozważania, czy uczenie się języków obcych jest swoistym kontinuum akwizycji pierwszego języka, czy bardziej procesem uzupełniającym (Kurcz 2011, 39–40). Pamiętać należy, że przyswajanie pierwszego języka nie jest poprzedzone żadną wcześniejszą wiedzą językową i żadnym w tym zakresie doświadczeniem. Trwa z reguły przez całe życie. Najczęściej jest przyswajaniem jednojęzycznym, rzadziej dwujęzycznym (zachodzącym najczęściej w rodzinach mieszanych). W tej ostatniej sytuacji zachodzi zjawisko równoczesnego nabywania dwóch systemów językowych przed ukończeniem przez dziecko trzeciego roku życia. Jest to o tyle istotne, że po opanowaniu podstawowych kategorii poznawczych, takich jak chociażby wyrażanie deiktyczne, wiedza ta pozostaje na całe życie i efektywnie wspiera przyswajanie kolejnych języków. Doświadczenie poznawcze dziecka uczącego się drugiego języka zawsze jest większe niż przy przyswajaniu pierwszego. Wynika to z rozwoju społecznego i kształtowania się tożsamości, które są silnie związane z akwizycją pierwszego języka, a mniej widoczne w przypadku przyswajania kolejnych (Klein 1984, 93). Przyswajanie pierwszego języka przebiega w już dobrze dzisiaj rozpoznanych etapach, które umownie są określane jako „kamienie milowe”:

- faza przedjęzykowa – obejmuje formy niewerbalne (krzyki, głuzenie, gaworzenie) i powtarzanie sylab;

- faza wypowiedzi jednosylabowych – charakteryzuje się autonomicznością, zmienną artykulacją głosek, agramatycznością oraz mową sytuacyjną i synpraktyczną, czyli związaną z działaniem dziecka;
- faza wypowiedzi dwuwyrzawowych – przybiera styl telegraficzny, pozbawiony przymków, spójników i końcówek fleksyjnych. Najczęściej polega na łączeniu rzeczowników;
- faza językowa – zaczyna się na przełomie drugiego i trzeciego roku życia. Rośnie wówczas długość wypowiedzi i zasób leksykalny. Pojawiają się zdania złożone współrzędnie i kompetencja dyskursywna. Rozwija się również świadomość metajęzykowa dziecka (por. Ligeża 2003, 288–295).

Kolejnymi etapami rozwoju są: doskonalenie systemu fonologicznego i systemu fleksyjnego (w ustalonej kolejności). Udowodniono, że nabywania pierwszego języka nie można w zasadzie przyspieszyć poprzez intensywny trening werbalny, za to brak takich płynących ze środowiska bodźców znacznie spowalnia opisywany proces (Szeląg 2003, 169). Badania porównawcze wskazują także, że specyfika poszczególnych języków może mieć znaczący wpływ na czas, w jakim dzieci czynią postępy w osiąganiu kolejnych faz językowych. Polskie dzieci, ze względu na fleksyjność polszczyzny, wypowiadają pierwsze słowa średnio dwa miesiące później niż dzieci angielskie, zaś podstawową leksykę (50 słów) osiągają w osiemnastym miesiącu życia, co u dzieci w Anglii zachodzi już około szesnastego miesiąca (por. Rokita 2007, 26). Bardziej zindywidualizowany charakter mają procesy nabywania wokalizacji, składni czy fleksji. Podobnie rzecz wygląda z przyswajaniem słownictwa, zależnym od czynników środowiskowych, możliwości intelektualnych dziecka oraz właściwości i struktur pierwszego języka (por. Arabski 1996, 16–22). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że – w zależności od języka – dzieci w różnicowany sposób postrzegają pochodzenie wyrazów i inaczej kierują się frekwencyjnością wyrazu podstawowego, podstawy słowotwórczej i formantu. W polszczyźnie pierwszymi przyswajanymi formantami są te służące tworzeniu *deminutiwów* – zgoła inaczej niż w języku angielskim (Rokita 2007, 23).

### Teorie dotyczące nabywania pierwszego języka

Wśród teorii wyjaśniających mechanizmy nabywania pierwszego języka dominują poglądy zakładające biologiczne podstawy tego procesu. Jest to podyktowane w dużej mierze brakiem innych widocznych bodźców, które

wpływają na budowanie kompletnych i poprawnych strukturalnie wypowiedzi oraz pojmowanie sensu informacji słownych zasłyszanych po raz pierwszy w życiu. W poglądach i teoriach behawioralnych nabywanie pierwszego języka jest traktowane jako wytwarzanie zbioru nawyków. Dzieci powtarzają zasłyszane dźwięki, za co są selektywnie nagradzane przez dorosłych. To z kolei prowadzi do utrwalania poprawnych nawyków i zachowań językowych. Przytakiwanie i rozwijanie wypowiedzi dziecka wystarczą do osiągania poprawności (Berko Gleason, Rattner 2005, 411–412). W dużym skrócie rzecz ujmując, dla behawiorystów nabywanie pierwszego języka polega na naśladowaniu dorosłych, co raczej nie tłumaczy złożonej natury samego języka i mechanizmów nabywania umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi, czyli nieskończenie produktywnego systemu zachowań komunikacyjnych.

Za głównego oponenta teorii behawioralnej uznawany jest Noam Chomsky, który postulował istnienie wewnętrznego mechanizmu przyswajania językowego (*language acquisition device*). Dzięki mechanizmowi dziecko jest w stanie rozpoznać zasadnicze reguły tworzenia słów i zdań. Stanowi to podstawę teorii natywistycznej, odrzucającej rolę eksponowanych przez behawiorystów wzmocnień (zob. Chomsky 2005). Ponieważ jednak nadmierne skoncentrowanie się na roli składnika syntaktycznego doprowadziło badacza do swoistych dylematów, zaproponował on w późniejszych rozważaniach model minimalistyczny (Kurcz 2011, 84–85). Tak zrodziło się dość kompromisowe założenie mówiące o języku wrodzonym, genetycznie uwarunkowanym, co mają dokumentować następujące jego cechy:

- język jest swoistą właściwością umysłu ludzkiego;
- język ma określone lokalizacje w mózgu;
- język jest przyswajany w określonych fazach rozwojowych;
- zaburzenia rozwoju językowego (*specific language impairment*) są przekazywane dziedzicznie;
- rozwój języka jest niezależny od inteligencji lub innych kompetencji;
- do rozwijania kompetencji językowej niezbędny jest stały kontakt z językiem;
- człowiek jest wyposażony w gen transkrypcyjny FOXP2 (odkryty w 2001 roku).

Na zgola innych założeniach oparte zostały teoria rozwoju poznawczego i teoria społeczna. Pierwsza z nich, sformułowana przez Jeana Piageta, wskazuje na nabywanie przez dziecko wiedzy o świecie. Rozwój języka nakłada się na pozyskane doświadczenie. Badacz wyodrębnia cztery etapy procesu poznawczego:

1. Okres sensoryczno-motoryczny (0–2 lata), w którym dziecko poznaje świat zmysłowo;
2. Okres przedoperacyjny (2–7 lat), w którym pojawia się myślenie konkretno-wyobrażeniowe oparte na zaistniałych zdarzeniach i intensywnym rozwoju języka;
3. Okres operacji konkretnych (7–11 lat), w którym rozwija się myślenie słowno-logiczne i pojmowanie relacji bez umiejętności myślenia abstrakcyjnego;
4. Okres operacji formalnych (powyżej 11 lat), w którym pojawia się i doskonalą umiejętność myślenia abstrakcyjnego i budowania za jego pomocą własnych pojęć abstrakcyjnych (por. Littlefield Cook, Cook 2005, 10–21).

Słabością teorii sformułowanej przez Piageta, jak utrzymują jej oponenti, pozostaje całkowity brak wyjaśnienia tego, w jaki sposób możliwe jest wykształcenie pełnej sprawności językowej u dziecka mimo oczywistego w młodym wieku deficytu intelektualnego. Na to nakłada się jeszcze pomijanie roli czynników społecznych i kulturowych, czyli tych aspektów rozwojowych, które stanowią istotę teorii społeczno-poznawczej Lwa Wygotskiego. Badacz wyodrębnił w niej strefę najbliższego rozwoju (*zone of proximal development*), obejmującą zadania, których dziecko nie jest w stanie wykonać samodzielnie, badał rolę „matczynej” mowy oraz znaczenie intensywności kontaktów społecznych. Wydaje się, że współczesne dociekania nad istotą akwizycji pierwszego języka opierają się głównie na roli interakcji społecznej (*language acquisition support system*), zaproponowanej już w 1993 roku przez Jerome’a Brunera (por. Juszczyk 2007, 41–42). W trakcie interakcji językowych z dorosłymi dzieci odczytują intencje i skupiają na nich swoją uwagę, co jest zdolnością wrodzoną. Progres językowy jest efektem zabaw, skonwencjonalizowanych i powtarzalnych sytuacji komunikacyjnych. Dziecko nie poznaje przez to struktury języka, a jedynie uczy się komunikować za jego pośrednictwem. Tak pojmowany konstruktywizm społeczny widoczny jest w teorii Michaela Tomaselli, dla którego akwizycja języka jest zjawiskiem emergentnym, zachodzącym na styku wsparcia ze strony dorosłych i nauki ze strony dzieci. Nie oznacza to, że „język wyłania się sam z siebie”, a jest bardziej cechą procesów biologicznych i szeroko rozumianej współintencjonalności (Juszczyk 2007, 42). Zdolność do kojarzenia intencji komunikacyjnej (gestu, słowa, kontekstu) pojawia się u dzieci już między dziewiątym a dwunastym miesiącem życia (por. Sadownik 2012, 79). Przyswajanie pierwszego języka jest możliwe dlatego, że dzieci powtarzają rutynowe czynności, wchodzą w swoje role społeczne, powtarzają słowa i wypowiedzi, naśladowa – także z odwróceniem ról, obserwują i wreszcie współuczestniczą w komunikacji.

Ze zgoła innych założeń wychodzą twórcy teorii modularnych, w których zwraca się uwagę na opis wewnętrznego funkcjonowania systemu poznawczego, odniesionego zawsze do konstruktum umysłowego konkretnej osoby. Przez moduł rozumieć należy analizator poszczególnych funkcji poznawczych, mający określoną lokalizację w mózgu. Koncepcja modułów umysłowych, rozumianych jako niezależnie funkcjonujące podsystemy kognitywne jest kwestionowana między innymi przez Chomsky'ego. W najnowszych teoriach formułowanych na ten temat widoczna jest tendencja do traktowania umysłu nie w sposób modularny, a organiczny. Mózg jest w nich opisywany jako organ plastyczny z silnymi połączeniami podsystemowymi, które same nie są przenikliwe (Kurcz, Okuniewicz 2011, 81). Ustalenia te, podobnie jak teorie modularne, stają się w coraz większym stopniu domeną neurobiologiczną, a to już znacznie wykracza poza tematykę tego artykułu. Warto pamiętać, że powstało szereg teorii, których twórcy skupili się na wybranych zagadnieniach towarzyszących akwizycji pierwszego języka, takich jak rozwój fonologiczny czy semantyczny dziecka, ale też szereg teorii pragmatycznych i teorii umysłu (Drabik 2009, 113).

## Różnice w nabywaniu pierwszego i drugiego języka

Różnice, które obserwujemy w trakcie nabywania pierwszego i drugiego języka, mają w zasadzie dwójaki charakter: społeczny bądź biologiczny. Pierwsze z nich obserwowane są środowiskowo – to rodzina, najbliższe otoczenie, dom. Dwa najistotniejsze z tego punktu widzenia czynniki to język matczyny i język potoczny otoczenia. Rodzice stosunkowo rzadko są wykształconymi nauczycielami języka. Dlatego pierwszy język zawsze nosi rozpoznawalne cechy środowiska, regionu czy indywidualizowanych naleciałości. Polszczyzna potoczna jest w istocie pierwszą poznawaną postacią języka Polaków. Zajmuje wyjątkowe miejsce wśród odmian języka polskiego oraz w kontaktach rodzimych użytkowników. Jest najbardziej oczywistym, najprostszym, najbardziej konkretnym wariantem języka (Bartmiński 2010, 115). O jego wyjątkowości przesądza głównie to, że:

- jest pierwszym w kolejności wariantem języka, którego ludzie uczą się w procesie akwizycji języka narodowego;
- jest używany najczęściej, przez największą liczbę użytkowników, w najróżniejszych sytuacjach życiowych;

- utrwała elementarne struktury myślenia i percepcji świata (...);
- stanowi bazę derywacyjną (podstawę do tworzenia i eksplikacji) dla pozostałych stylów językowych (Zdunkiewicz-Jedynak 2008, 98).

Owa „potoczność” pierwszego języka odróżnia go w sposób fundamentalny od drugiego języka, nabywanego w dwujęzyczności sukcesywnej, która charakteryzuje się działaniem sformalizowanym, wymuszonym poprzez zadania lekcyjne, sytuacje zaaranżowane i upodabniane do najczęstszych zdarzeń komunikacyjnych. Ponieważ jego nauczanie odbywa się w realiach szkolnych, jest poprzedzone rozpoznaniem i usystematyzowaniem glottodydaktycznym. Nauczyciel nie jest dla dziecka najbliższym, stale obecnym dorosłym, a jedynie kompetentnym nadawcą przekazu językowego. Uczy tylko języka w sztucznej bilin-gwalnie sytuacji. Każdy z rodziców, obok nauczania języka, przekazuje dziecku również wiedzę o świecie. Tutaj język i świadomość rodzą się jednocześnie, czego przy nabywaniu kolejnych języków już nigdy nie doświadczamy.

Wśród licznych różnic w sposobie nabywania pierwszego i drugiego języka należy zwrócić uwagę na moment rozpoczynania nauki czytania i pisania. W realiach akwizycji pierwszego języka kompetencje te pojawiają się późno, po latach zanurzenia jedynie w odmianie mówionej. Powoduje to istotną zmianę proporcji między powtarzaniem a zapamiętywaniem. Oczywiście jest też różnica czasowa. Podczas gdy pierwszy język towarzyszy nam permanentnie od początków pojawienia się świadomości, to poznawany w szkole język drugi nigdy nie będzie utrwalany w taki sposób. Obliczono, że dla pełnego wykształcenia struktury języka potrzebujemy minimum 9000 godzin kontaktu z nim. Szkoła w planowym procesie edukacji językowej oferuje zwykle około 1200 godzin dla języków genetycznie podobnych (np. polski/rosyjski) lub 4300 godzin dla języków bardziej oddalonych (np. polski/angielski). Dodatkowo w procesie szkolnym brakuje niemal całkowicie języka codziennego, potocznego czy młodzieżowego żargonu, które najszybciej budują więzi emocjonalne (por. Arabski 1996, 81, 181). Chyba tutaj należy upatrywać największej niedoskonałości sformalizowanej edukacji językowej. Brak społecznego wymiaru nauczanego w szkole języka jest najczęstszą przyczyną niepowodzeń edukacyjnych. Mimo intensyfikowania programów immersji językowej uczniowie doskonale zdają sobie sprawę, że używany przez nich interjęzyk daleki jest od naturalnych sposobów komunikowania się (Tarrone 2009, 434). Początkowa faza nauki L1 w szkole obejmuje inny zakres językowy niż ma to miejsce w przypadku L2. Rzecz nie tylko w doborze słownictwa i jego zakresach, ale też w kolejności nabywania morfemów i struktur morfosyntaktycznych.



Drugi nabywany język (jeśli wyłączymy sytuację dwujęzyczności jednoczesnej) nie cechuje się wyrazistością etapów rozwojowych, charakteryzującą nabywanie języka pierwszego. Tutaj znacznie bardziej zarysowują się wyznaczniki zmiennych indywidualnych (por. Krashen 1982). Są to cechy zdecydowanie słabiej wpływające na sukcesy i porażki edukacyjne dzieci będących rodzimymi użytkownikami języka.

Z kolei czynniki biologiczne, warunkujące nabywanie języków, ogniskują się wokół kształtowania pamięci proceduralnej mającej charakter niejawną, nieuświadomioną i automatyczną. Właśnie dzięki niej możliwy jest prawidłowy proces akwizycji pierwszego języka, co wielu badaczy łączy z okresem krytycznym (około piątego roku życia), istotnym i najważniejszym dla tej akwizycji (Chłopek 2014, 44). Pamięć deklaratywna, która pojawia się około drugiego roku życia, jest równie istotna w naszym językowym rozwoju osobniczym. Początkowo wspiera nabywanie pierwszego języka, a później odgrywa ważną rolę w przyswajaniu kolejnych (po okresie wczesnego dzieciństwa). Intensyfikujące się z wiekiem kontakty z drugim językiem oraz osiąganie w jego obrębie wysokiej, graniczącej z automatyzacją kompetencji nie oznacza, że wiedza deklaratywna przechodzi w wiedzę proceduralną. Neurolingwiści wielokrotnie dowiedli, że pierwszy język aktywizuje głównie lewą półkulę mózgu, zaś kolejne (zwłaszcza nabywane później) znajdują swoją reprezentację w półkuli prawej. Im wcześniej jednak nabywany jest język drugi, tym bardziej angażuje lewą półkulę. Stopień osiągniętej biegłości w L2 przekłada się jednoznacznie na obszary aktywności w mózgu anektowane przy nabywaniu L1. Wielu badaczy nie doszukuje się jednoznacznych dowodów na to, że drugi język jest reprezentowany w mózgu w innych jego częściach niż L1, ani też że osoby mniej biegłe językowo uciekają się automatycznie do mechanizmów kompensacyjnych w postaci wsparcia hipokampu, płatów czołowych i prawej półkuli. Te kontrowersje Michael Paradis tłumaczy możliwością wykorzystania przez obydwa języki specjalistycznych obwodów nerwowych (2004, 113).

### Znaczenie pierwszego języka w nabywaniu kolejnych

W sformułowanej w 1979 roku hipotezie wzajemnej zależności językowej (*the developmental interdependence hypothesis*) Jim Cummins starał się udowodnić istnienie związku między stopniem kompetencji, który dziecko osiąga w na-

bywaniu pierwszego języka, a tym, co jest w stanie osiągnąć w obrębie drugiego. Im wyższa kompetencja pierwotna, tym wyższa kompetencja w L2 (por. Cummins 1992). Hipoteza ta znalazła swoje potwierdzenie w przypadku odległych od siebie typologicznie języków, za jakie uznać należy angielski i mandaryński. Próba objęto 30 tysięcy czternastolatków (por. Chuang, Malatesha, Dixon 2012, 111). W tekstach mandaryńskich występują znaki semantyczne i fonologiczne pozwalające na identyfikację i poprawną wymowę, co jest niespotykane w języku angielskim. Badanie polegało w głównej mierze na czytaniu ze zrozumieniem. Pierwszy język zawsze zajmuje w naszym mózgu szczególne miejsce. Ułatwia to wszelkie procesy edukacyjne, z nabywaniem języków obcych włącznie. W tej ostatniej sytuacji istotne są dwa uwarunkowania. Po pierwsze uczące się dziecko ma punkt odniesienia i poczucie tożsamości. Po drugie następny język jest językiem dodatkowym (dodanym do pierwszego), a nie zastępczym.

Spór dydaktyczny na temat wykorzystania pierwszego języka podczas nauczania kolejnych w szkole wydaje się nie mieć końca. Podejście jednojęzyczne (*monolingual approach*) zakłada, że żadna rodzima jednostka leksykalna nie powinna być używana w nauce języków obcych. Skutkuje to mocno krytykowanym brakiem efektywności. Sam kontakt z językiem kolejnym (obcym) jest dalece niewystarczający dla jego efektywnego nauczania. Podejście dwujęzyczne (*bilingual approach*), wymiennie z podejściem zrównoważonym (*balanced approach*), zakłada systemowe i kontrolowane stosowanie języka rodzimego w procesie glottodydaktycznym. Pamiętać należy, że rozważamy nauczanie dzieci. W sytuacji dorosłego odbiorcy współczesne preferencje metodyczne wskazują raczej na nauczanie „polskiego jako L2 po polsku”. Nie zmienia to poglądu, że z glottodydaktycznego punktu widzenia L1 może pełnić ważną rolę w nauczaniu języków obcych, zwłaszcza przy:

- wyjaśnianiu leksyki;
- udzielaniu instrukcji;
- wyjaśnianiu reguł językowych;
- przekazywaniu krytyki i uznania;
- rozmowach indywidualnych.

Od pierwszego języka nie można uciec w sposób ostateczny. Ani dziecko, ani osoba dorosła, w trakcie nabywania, czy nawet biegłego władania drugim językiem, nie jest wolna od osadzonych głęboko w ojczystej mowie obszarów nietransferabilnych. Interferencje językowe w zasadzie ich nie obejmują, zostawiając w naszym mózgu bezpieczne zasoby leksykalne i ca-

le struktury wypowiedzi gwarantujące nam wyrażanie stanów emocjonalnych czy dokonywanie obliczeń. Z drugiej jednak strony dzieci bardzo chętnie i samodzielnie dokonują transferów z języka ojczystego do nabywanego. Znacznie przyspiesza to i ułatwia jego naukę, chociaż nie eliminuje wszystkich błędów. Uczniowie uciekają się do transferu międzyjęzykowego zazwyczaj wtedy, gdy struktura w L1 jest prostsza niż w L2 lub gdy struktura pojęciowa/zagadnieniowa w L2 jest trudniejsza do wyrażenia (por. Arabski 1996, 41, 45). Przed współczesną glottodydaktyką stoi ważne zadanie, jakim jest praktyczne wykorzystanie wiedzy o rodzajach transferów językowych zachodzących w sposób naturalny u dzieci. Mowa tu o transferach: pojęciowych, strategii metalingwistycznych i metapoznawczych, specyficznych elementów językowych, świadomości fonologicznej czy aspektów pragmatycznych (por. Cummins 2005, 5). Zwłaszcza w przypadku transferu pojęciowego, który należy rozumieć jako przenoszenie zasobów niejęzykowych, kształtowanych częściowo przez czynniki kulturowe i społeczne oraz pola semantyczne, można wiele osiągnąć w procesie lekcyjnym. Wystarczy pamiętać, że dla dzieci poznawanie języka wynika bardziej z ciekawości świata niż jego wewnętrznych rozwiązań strukturalnych. Zaciekawienie wiedzą metalingwistyczną pojawia się dopiero u starszych dzieci, mogących ocenić jej przydatność w trakcie nauki gramatyki opisowej. Podobnie rzecz ma się ze świadomością wiedzy fonologicznej czy pragmatycznej (reprezentowanej chociażby przez sposoby przeproszania i wyrażania prośby).

By właściwie ocenić rolę pierwszego języka w trakcie nauczania dzieci kolejnych języków definiowanych jako obce, należy analizować mechanizmy akwizycji L1. Nie wszystkie dadzą się powielić w praktyce glottodydaktycznej, ale mogą ją wydatnie usprawnić. Pierwszym krokiem uczynionym w tym kierunku powinno być wyraźne rozgraniczenie nauczanego obszaru na jego część językową i metajęzykową. Świadomość językowa nie powinna być definiowana z perspektywy nauki języka obcego, lecz mowy ojczystej. Dla dziecka trudnością jest rozwiązywanie problemów pojawiających się w trakcie nauki języka drugiego, jeśli dotyczą one również języka pierwszego. W coraz bardziej wielojęzycznym świecie nabywanie kompetencji językowych staje się praktyką powszechną. Osoby (zwłaszcza dzieci) bilingwalne wydają się uprzywilejowane w nabywaniu kolejnych języków. Nigdy jednak nie zdarza się, by drugi język był nam w tym procesie bardziej przydatny niż pierwszy. Nigdy też nie osiągamy wyższych kompetencji w językach nabytych, wyuczonych czy przyswojonych niż w mowie ojczystej.

## Literatura

- Arabski J., 1996, *Przyswajanie języka obcego i pamięci werbalnej*, Katowice.
- Bartmiński J., 2010, *Styl potoczny*, w: tegoż, red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Berko Gleason J., Ratter N.B., 2005, *Przyswajanie języka*, w: tychże, red., *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Brown H.D., 1994, *Principles of language learning and teaching*, New Jersey.
- Chlopek Z., 2014, *Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Chomsky N., *O naturze i języku*, przeł. Lang J., Poznań.
- Chuang H.K., Malatesha R., Dixon L., 2012, *Cross-language transfer of reading ability. Evidence from Taiwanese ninth-grade adolescents*, „Journal of Literacy Research”, 44 (1).
- Cummins J., 2005, *Teaching for cross-language transfer in dual language education. Possibilities and pitfalls*, in: TESOL Symposium on Dual Language Education: *Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*, Istanbul.
- Cummins J., 1992, *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children*, in: Bialystok E., ed., *Language processing in bilingual children*, Cambridge.
- Drabik I., 2009, *Psycholingwistyczne parametry tłumaczenia konsekutynnego*, w: Szadyko S., red., *Komunikacja specjalistyczna*, t. 1, Warszawa.
- Juszczyk K., 2007, *Sceny wspólnej uwagi w nauce czytania wspomaganiej komputerowo*, „Investigationes Linguisticae”, vol. XV.
- Klein W., 1984, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, w: Kurcz I., red., 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
- Krashen S., 1982, *Principles and practices in second language acquisition*, New York.
- Krashen S., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Londyn.
- Kurcz I., 2011, *Charakterystyka kompetencji językowej – reprezentacje umysłowe*, w: Kurcz I., Okuniewicz H., red., *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa.
- Kurcz I., 2007, *Dwujęzyczność a język globalny*, w: Pawlak M., Derenowski M., Wołski B., red., *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań–Kalisz.
- Ligeża M., 2003, *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*, w: Galkowski T., Jastrzębowska G., red., *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole.
- Littlefield Cook J., Cook G., 2005, *Child Development. Principles and Perspectives*, Boston.
- Paradis M., 2004, *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam–Philadelphia.
- Rokita J., 2007, *Lexical development in early L2 acquisition*, Kraków.
- Sadownik B., 2012, *Język w strukturę modularnej umysłu*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 5.
- Szeląg E., 2003, *Neuropsychologiczne podłoże różnych zaburzeń językowego porozumiewania się u dorosłych i dzieci*, w: Galkowski T., Jastrzębowska G., red., *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole.
- Tarrone E., 2009, *Sociolinguistic perspective on an SLA theory of mind*, in: Mackey A., Polio C., eds, *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honour of Susan M. Gass*, New York–Routledge.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.