

Sopata, Aldona, 2010, Wczesnoszkolna edukacja językowa w Niemczech, *Poliglota. Edukacja językowa dzieci* 1/11, 18-28.

## **Aldona Sopata**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

### **Wczesnoszkolna edukacja językowa w Niemczech**

#### **1. Wstęp**

Wczesnoszkolna edukacja językowa w Niemczech ma, podobnie jak w innych krajach europejskich, niezbyt długą historię. Ważnym wyjątkiem są tu szkoły waldorfskie, gdzie od 1920 roku częścią programu edukacyjnego jest nauczanie dzieci języka obcego. Nauka ta rozpoczyna się w pierwszym lub drugim roku nauczania i trwa przez cały okres szkoły. Język obcy nauczany w szkołach waldorfskich to język angielski lub francuski.

Pierwszym okresem, w którym wczesnoszkolna edukacja językowa stała się w Niemczech częstym tematem rozważań, są lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX wieku. Ważnymi impulsami dla tej debaty były konferencje UNESCO. Teoretyczne podstawy tych konferencji zostały przedstawione w Niemczech przez Hansa Heinricha Sterna w roku 1962 (Stern 1967). W okresie tym powstały na uniwersytetach Dolnej Saksonii i Hesji grupy badawcze, które zajęły się naukowymi podstawami inicjatyw wprowadzania do szkół podstawowych nauczania języków obcych. Wczesna edukacja językowa miała w tym okresie służyć przede wszystkim zwiększeniu efektywności nauczania języka obcego. Głównym celem badawczym było poznanie możliwości wykorzystania specyficznych zdolności wieku dziecięcego dla osiągnięcia lepszego efektu końcowego, tj. lepszej znajomości danego języka obcego na końcu ścieżki edukacyjnej. Cele edukacyjne takie jak wychowanie do tolerancji i pokoju, relatywizacja i poszerzenie widzenia świata o aspekty związane ze zmianą perspektywy językowej były w tym okresie również obecne, aczkolwiek uznawane za mniej ważne (por. Schmid-Schönbein 2004).

Próby wprowadzenia do szkół podstawowych nauczania języków obcych w większym zakresie zostały w późniejszych latach w Niemczech zarzucone i dopiero w latach dziewięćdziesiątych rozgorzała tu znów gorąca debata na temat wczesnoszkolnej edukacji

językowej. Oczywistymi przyczynami tej dyskusji były polityczne, społeczne i gospodarcze zmiany tego okresu. Znaczenie znajomości języków obcych podkreślane jest w dokumentach Rady Europy z tego okresu (np. Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat 1986:126). Dokumenty te miały duży wpływ na politykę językową krajów Unii Europejskiej, w tym również na debatę na temat wczesnoszkolnej edukacji językowej w Niemczech w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku.

## **2. Aktualna sytuacja wczesnoszkolnej edukacji językowej w Niemczech**

Z początkiem roku szkolnego 2003/2004 nauczanie języka obcego weszło do programu szkoły podstawowej na całym terytorium Niemiec, tj. we wszystkich szesnastu niemieckich krajach związkowych. Niektóre kraje związkowe wprowadziły wczesną edukację językową do szkół podstawowych już wcześniej, natomiast w Saksonii, Saksonii-Anhalt i Szlezwiku-Holsztynie program wczesnego nauczania języka obcego objął wszystkie szkoły podstawowe w roku 2004/2005. Oznacza to początek edukacji językowej dzieci w wieku 6–9 lat w całych Niemczech.

W większości krajów nauka ta rozpoczyna się w trzeciej klasie, dzieci są wtedy w wieku 8 lat. W Badenii-Wirtembergii i w Nadrenii-Palatynacie nauczanie zaczyna się w pierwszej klasie, dzieci mają wtedy sześć lat. Przesunięcie początku nauki języka obcego do pierwszej klasy nastąpiło również od 2009 roku w Nadrenii Północnej-Westfalii. Także w Kraju Saary w części szkół od roku 2004/2005 nauka języka francuskiego rozpoczyna się w pierwszej klasie. W Hamburgu decyzję o rozpoczęciu nauki języka obcego w pierwszej bądź trzeciej klasie pozostawiono poszczególnym szkołom.

Po kilku latach oferowania do wyboru języka angielskiego lub francuskiego (na przykład w Badenii-Wirtembergii, Bawarii, Brandenburgii, Hesji, Meklemburgii, Nadrenii-Palatynacie i Szlezwiku-Holsztynie), obecnie w szkołach podstawowych niemal wszystkich krajów związkowych naucza się języka angielskiego. Wyjątkiem jest tu Kraj Saary, gdzie z powodów położenia geograficznego w szkole podstawowej nauczany jest tylko język francuski. Ponadto w niektórych szkołach podstawowych Hesji oferuje się dzieciom język francuski albo włoski, a w Turynii — angielski, francuski, rosyjski lub włoski.

### 3. Koncepcje wczesnoszkolnej edukacji językowej

Wczesnoszkolna edukacja językowa nie jest jedynie czasowym przesunięciem nauki języków obcych o kilka lat wcześniej. Zaczynając uczyć młodsze dzieci języka obcego, trzeba uwzględnić ich specyficzne zdolności i potrzeby, charakterystyczne dla ich wieku. Inne są więc koncepcje i cele stawiane wczesnemu nauczaniu języków obcych. Pytanie, co powinno być głównym celem wczesnoszkolnej edukacji językowej, stało się w Niemczech w latach dziewięćdziesiątych XX wieku tematem gorącej debaty.

Z jednej strony mamy do czynienia z koncepcjami wczesnego nauczania języka obcego, którym można przypisać wspólny tytuł „spotkanie z językami obcymi” — *Begegnung mit Fremdsprachen*. W centrum zainteresowania tych programów nauczania stoi przekazanie dzieciom doświadczenia interkulturowego. Celem tego modelu nie jest systematyczne rozwijanie sprawności językowych, lecz zainteresowanie dzieci odmienną kulturą, wykształcenie w nich postawy tolerancji i otwartości na inne narodowości. Istotnym elementem tego podejścia jest też uwrażliwianie dzieci na różnorodność językową, co związane jest z umożliwieniem im kontaktu z większą liczbą języków obcych, a nie zawężanie go tylko do języka angielskiego.

Koncepcja uwrażliwienia dzieci na inne języki została w Niemczech rozwinięta szczególnie w regionach przygranicznych, gdzie wpisuje się ona w politykę rozwoju tych regionów, a także związana jest z codzienną problematyką interkulturową. Głównie chodzi tu o pogranicze niemiecko-francuskie, gdzie od wielu lat rozwijana jest polityka współpracy międzyregionalnej. Sztandardowym przykładem jest model *Lerne die Sprache des Nachbarn* (Pelz 1993). Koncepcja ta zakłada kontakty międzyszkolne Kraju Saary i Alzacji.

W Nadrenii Północnej-Westfalii w latach dziewięćdziesiątych rozwinięty został projekt *Begegnung mit Sprachen (Spotkania z językami)* (por. Bebermeier 1992). Koncepcja ta stawiała sobie również za cel główny wzbudzenie zainteresowania kontaktem z językiem obcym, a także ukazanie równorzędności kultury ojczystej i innych kultur, co ma przeciwdziałać tworzeniu się uprzedzeń i etnocentrycznemu sposobowi myślenia (Brusch 1993).

Koncepcje spotkań z językami wywołały w latach dziewięćdziesiątych w Niemczech gorącą dyskusję. Krytykowano je przede wszystkim za nieuwzględnianie celów językowych we wczesnym nauczaniu języków obcych (np. Doye 1991:145–146). Ważnym punktem krytyki było też to, iż koncepcje uwrażliwienia językowego nie przewidywały kontynuacji nauki danego języka obcego na dalszym stopniu edukacji szkolnej, gdyż zadaniem edukacji

wczesnoszkolnej miało być tylko stworzenie korzystnego punktu wyjściowego do późniejszej nauki — niekoniecznie tego samego języka obcego (por. Vollmuth 2004:74).

Przeciwnicy koncepcji spotkań z językami proponowali inny model wczesnego nauczania języków obcych, a mianowicie model systematycznego nauczania. Model ten postulował rozwijanie sprawności językowych w ramach programu zaplanowanego od początku szkoły podstawowej i kontynuowanego do końca szkoły średniej. Zakładał on systematyczną pracę z uczniem, indywidualną pracę ucznia, ocenę postępów uczniów — podobnie jak w innych przedmiotach szkolnych (Doye 1992). Model ten nawiązywał do koncepcji nauczania z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych i stawiał sobie za cel, aby uczniowie osiągnęli ograniczoną, ale możliwą do dalszego pogłębienia kompetencję językową, zarówno receptywną jak i produktywną (por. Alig 1992:8).

Z ogromną krytyką spotkała się rezygnacja w ramach tej koncepcji z aspektu interkulturowego (por. Bebermeier 1994). Ograniczenie wczesnej edukacji językowej do tylko jednego języka obcego — angielskiego — uniemożliwia wychowanie do wielojęzyczności. Nieuwzględniane są w tym modelu języki mniejszości narodowych lub państw sąsiednich (por. Pelz 1992:167).

W dyskusji na temat tych różnorodnych koncepcji nauczania języka obcego w szkole podstawowej powstały też próby połączenia alternatyw spotkań z językami i systematycznego nauczania języka (Schröder 1993). Przykładem modelu, który zawiera w sobie zarówno elementy podejścia uwrażliwienia językowego jak i elementy systematycznego nauczania języka, jest projekt hamburski. Ważnym celem nauczania jest w nim wyzwalanie radości z umiejętności ekspresji obcojęzycznej, uwrażliwienie na odmienną styl życia, ale celem jest także systematyczny rozwój sprawności językowych. Model ten zakłada jednak brak ocen z języka obcego na świadectwach oraz typowo szkolnego systemu kontroli nauczania, podobnie jak miało to miejsce w propozycjach „kontakty z językiem”. Na lekcjach dominować ma ruch, swoboda, zabawa i muzyka (Brusch 1993).

Polaryzacja stanowisk odnośnie celów wczesnej edukacji językowej nie jest już w obecnej dobie tak ostra (por. Martens 2007:65). Choć koncepcja systematycznego nauczania języka wydaje się dominować (por. Mayer 2003:58), to uwzględnione są we współczesnych programach wczesnego nauczania języków obcych elementy, które są wspólne dla obu modeli wyjściowych. Takimi elementami są przede wszystkim uwzględnianie specyficznych czynników psychologicznych oraz rezygnacja z nauczania reguł gramatycznych. Głównym celem wczesnej edukacji językowej w Niemczech jest osiągnięcie elementarnej kompetencji

komunikacyjnej w języku obcym (Mindt, Schlüter 2003:11). Cel wychowania interkulturowego jest też obecny, lecz nie jest celem podstawowym.

#### **4. Cele, treści i zasady wczesnego nauczania języka obcego**

We wszystkich krajach związkowych Niemiec zostały w ostatnich latach przygotowane ramowe programy nauczania (ramowe programy nauczania z wszystkich krajów związkowych dostępne są przez odpowiednie linki ze strony: [www.uni-koblenz.de/~ifaangl/links.htm](http://www.uni-koblenz.de/~ifaangl/links.htm)). Wszystkie programy odwołują się explicite lub implicite do stopnia A1 europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (według Dietera Mindta i Gudrun Wagner opis ten tylko częściowo można zastosować do szkoły podstawowej — Mindt, Wagner 2007:29–35). Możemy zauważyć zbieżność zakreślonych w nich celów, treści, metod i środków nauczania.

Najważniejszym celem wczesnego nauczania języków obcych jest we wszystkich krajach związkowych Niemiec rozbudzanie u dzieci motywacji do uczenia się i używania nowego języka, a także stworzenie podstawy do utrzymania tej motywacji w późniejszym okresie (Mindt, Schlüter 2003:17). Uczniowie mają zostać jakby „otworzeni” na język obcy (por. Mayer 2003:57). Cel ten jest popierany zarówno przez zwolenników systematycznej edukacji językowej jak i przez tych, którzy podkreślają rolę „uwrażliwienia językowego” we wczesnym nauczaniu języków obcych. Cel „budzenia radości” z używania nowego języka związany jest ściśle z czynnikiem interkulturowym. Poprzez kontakt z językiem obcym u dzieci rozbudzone zostają zainteresowania obcą kulturą (por. Mindt, Schlüter 2003:17). W ten sposób można przeciwdziałać tworzeniu się u dzieci lęku przed nieznanym i kształcić u nich tolerancję wobec obcego (por. Börner i in. 2003:5).

Podstawowym celem językowym na tym etapie nauczania jest w Niemczech umiejętność elementarnej komunikacji językowej (por. Mindt, Schlüter 2003:18). Rozumiana jest pod tym umiejętność użycia języka obcego w sytuacjach komunikatywnych na elementarnym poziomie. Stąd też istotny jest we wczesnej edukacji językowej prymat sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia nad sprawnościami czytania i pisanania (por. m.in. Börner i in. 2003:5; Schäfer 2003:29).

Słownictwo i gramatyka w szkole podstawowej powinny być związane ściśle z tematami i treściami nauczania. Akcenty treściowe są jednak inaczej rozłożone w różnych krajach związkowych. Niektóre plany ramowe zawierają obowiązujące „listy słów i zwrotów” (np. Börner i in. 2003:13–17, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004:10–

29). Nauczanie gramatyki we wczesnoszkolnej edukacji językowej rozumiane jest nie jako wyjaśnianie i przedstawianie reguł gramatycznych, jak ma to miejsce na późniejszych etapach nauczania, lecz jako „nieświadome zbliżenie się do wzorców obcojęzycznych” (Vollmuth 2004:48).

Istotnym celem kognitywnym stawianym wczesnoszkolnej edukacji językowej w większości niemieckich krajów związkowych jest tzw. *language awerness*, świadomość językowa. Świadomość ta może powstać dzięki spojrzeniu z zewnętrznej perspektywy na własny język oraz poprzez kontrast języka obcego i ojczystego. Świadomość językowa powinna być też związana ze świadomością kulturową. Cel taki jest przykładowo stawiany explicite w planie ramowym nauczania języka angielskiego w Hamburgu (Börner i in. 2003:5). Należy tu jednak podkreślić, że porównanie form dwóch języków nie prowadzi do rozwoju świadomości językowej. Świadomość taka może powstać, gdy uwzględnione są różne języki, szczególnie te reprezentowane w klasie przez dzieci z rodzin mniejszości etnicznych, np. turecki, rosyjski, polski (por. Thee 2006:33). Tego jednak nie przewiduje plan ramowy wczesnego nauczania języka obcego w żadnym kraju związkowym. Oczywiście nie przesądza to o tym, iż próby takie mogą być i są podejmowane przez nauczycieli z własnej inicjatywy.

Podsumowując można stwierdzić, że cele językowe wczesnoszkolnej edukacji językowej zostały w ostatnich latach rozszerzone ilościowo i jakościowo we wszystkich niemieckich krajach związkowych. Przyczyn takiego rozwoju należy szukać w ogólnokrajowej dyskusji na temat zapewnienia wyższej jakości kształcenia.

Z uwagi na bardzo ograniczoną liczbę godzin lekcji języka obcego w szkole podstawowej oraz na konieczność częstego powtarzania, poruszana tematyka jest dość wąska. Odpowiada ona zainteresowaniom dziecka i przemawia do jego uczuć. Są to takie zakresy tematyczne jak: przedstawienie siebie, szkoła, moja rodzina i przyjaciele, dom, moje ciało, kolory, ubrania, jedzenie i picie, zwierzęta, pogoda, świat fantazji itp. (por. np. Börner i in. 2003:7; Schäfer 2003:32). Tematyka ta podejmowana jest kilkakrotnie na tym etapie nauczania i uzupełniana o kolejne aspekty — według zasady spiralności.

Główne zasady wczesnego nauczania języka obcego w Niemczech znajdują swoje odzwierciedlenie we wszystkich programach ramowych poszczególnych krajów związkowych.

Podstawową zasadą jest nawiązywanie na lekcji do doświadczenia dziecka. Zabawowe formy pracy zajmują miejsce centralne, uwzględniana jest także specyficzna dla tego wieku chęć aktywności fizycznej. Drugą ważną zasadą jest nauczanie interkulturowe, związane z

rozwijaniem u dzieci tolerancji i kompetencji interkulturowej. Zakłada się, że poprzez kontakt z obcym językiem i kulturą wzrasta u dzieci świadomość własnej tożsamości kulturowej, a jednocześnie szacunek dla innych kręgów kulturowych. Następną ważną zasadą nauczania języka obcego w szkole podstawowej w Niemczech jest zorientowanie na działanie, a więc forma zajęć językowych, wymagająca reagowania całym ciałem. Uczniowie mają postrzegać język obcy jako środek komunikacji, który służy do rozwiązywania różnorodnych zadań oraz do nawiązania kontaktu z innymi (por. Klippel 2000:31). Zorientowanie na działanie związane jest też z zasadą uczenia się całym ciałem. W proces uczenia się musi być zaangażowana cała osobowość ucznia. Język związany jest z działaniem, ruchem w taki sposób, aby fazy koncentracji umysłowej i relaksu przeplatały się. Zasada ta implikuje częste użycie piosenek (przede wszystkim tzw. *action songs*) i rymowanek, które wiążą ze sobą język i działanie. Inną formą pracy związaną z tą zasadą jest tzw. *storytelling*, a także inscenizacje i odgrywanie różnych ról.

## **5. Materiały glottodydaktyczne**

Wszystkie niemieckie plany ramowe przewidują, iż na koniec czwartej — ostatniej — klasy szkoły podstawowej, przy przejściu do następnego etapu nauczania, dzieci posiadają podstawowe umiejętności komunikacyjne w języku obcym. W przeszłości, aby osiągnąć ten cel, pozostawiano nauczycielom dowolność w zakresie doboru materiałów dydaktycznych, co skutkowało często wyborem materiałów głównie pod względem tematycznym. Nauczyciele tracili bardzo dużo czasu na przygotowanie zajęć, a praktyka pokazywała, że progresja podczas stosowania różnorodnych materiałów własnych jest trudna do zapewnienia (por. Schmid-Schönbein 2007:54). Helmut Sauer (2000:34) wnioskuje na tej podstawie, że nauczyciele są przeciążeni, gdy wymaga się od nich przez dłuższy czas nauczania bez głównego medium — podręcznika. Ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy wewnętrzna struktura przedmiotu jest związana z progresją i sekwencjonalnością, jak ma to miejsce w przypadku języków obcych. Te przemyślenia teoretyczne wsparte zostały przez hospitacje, które potwierdziły, że klasy, gdzie stosowane jest jedno medium wiodące, osiągają lepsze wyniki nauczania niż klasy, gdzie nie jest zachowywana systematyczna progresja w nauczaniu słownictwa i struktur (por. Gerngros, Schocker-v.Ditfurth 2006:3). Z wyżej wymienionych powodów zaleca się obecnie w Niemczech stosowanie podręcznika we wczesnej edukacji językowej i ewentualne uzupełnianie go materiałami własnymi nauczyciela.

Oferta podręczników do nauki języka angielskiego w szkole podstawowej jest w Niemczech bardzo bogata. Każdemu podręcznikowi towarzyszą elementy dodatkowe, takie jak zeszyt ćwiczeń, podręcznik dla nauczyciela czy też medium dodatkowe w formie CD lub CD-ROM. Zauważyć też należy, że większość wydawnictw niemieckich jest świadoma tego, iż duża część nauczycieli wczesnego nauczania języków obcych jest kadrą dopiero zdobywającą odpowiednie przygotowanie glottodydaktyczne i stąd większość podręczników dla nauczycieli zawiera bogatą ofertę dotyczącą planowania lekcji, a także praktycznych wskazówek, dotyczących na przykład *language awerness* i *cultural awerness*. Do wielu podręczników oferuje się też pacynki w różnej postaci. Są to najczęściej postaci zwierząt (np. pies, krokodyl, mysz) lub figury, mające przemawiać do dziecięcej wyobraźni (np. marynarz). Część wydawnictw uwzględnia też w swojej ofercie zeszyty, zawierające zadania i testy dla uczniów oraz formularze dla nauczycieli, mające na celu sprawdzenie osiągnięć uczniów.

W niemieckich krajach związkowych nauczanie języka obcego rozpoczyna się w pierwszej bądź w trzeciej klasie. Stąd też wydawnictwa proponują dwie grupy podręczników. Podręczniki do nauki języka angielskiego od klasy pierwszej szkoły podstawowej na rynku niemieckim to:

- *Green Keystones* (Diesterweg 2001)
- *Ikuru* (Cornelsen 2001)
- *Colour Land* (Klett 2003)
- *Magicland* (Langenscheidt 2003)
- *Playway to English* (Klett 2003)
- *Supermouse* (Hueber 2005)
- *Discovery 1* (Westermann 2006)

Podręczniki do nauki języka angielskiego od trzeciej klasy szkoły podstawowej to:

- *Kooky* (Cornelsen 1993)
- *Keystones* (Diesterweg 1999)
- *Bausteine Magic* (Diesterweg 2003)
- *Bumblebee* (Schroedel 2003)
- *Colour Land* (Klett 2003)
- *Jump!* (Langenscheidt 2003)
- *Playway. Rainbow Edition* (Klett 2003)
- *Ginger 1, Ginger 2* (Cornelsen 2003, 2004)
- *Discovery* (Westermann 2004)

- *Sally* (Oldenbourg 2005)
- *Storytime* (Wetserman 2006)
- *Sunshine* (Cornelsen 2007)

## 6. Problemy wczesnoszkolnej edukacji językowej w Niemczech

Problemem spornym w dyskusji naukowej nad wczesnoszkolną edukacją językową w Niemczech jest to, czy zaznajamiać dzieci z pisownią poznanych słów. Do końca lat dziewięćdziesiątych skłaniano się do unikania wszelkich prób czytania czy zapisywania, a nauczanie związane było wyłącznie ze sprawnościami ustnymi (Edelhoff 2003:146). W końcu lat dziewięćdziesiątych zwrócono uwagę na fakt, że wprowadzenie możliwości zapisania i czytania może być ułatwieniem w procesie nauczania, szczególnie dla uczniów słabszych (por. Schmid-Schönbein 2001:125). Obecnie wychodzi się więc z założenia, że wprowadzenie pisma jest na lekcji języka angielskiego w szkole podstawowej dopuszczalne, ale dopiero w chwili, gdy zapisane słowa były wcześniej intensywnie używane i ćwiczone ustnie. Zakres użycia kodu pisanego jest jednak nadal sprawą dyskusyjną.

Zagadnieniem problematycznym jest też kwestia oceniania postępów uczniów. Z jednej strony podkreślana jest przez wielu naukowców zasada, wynikająca ze specyfiki nauczania języka obcego w szkole podstawowej, iż postępy w nauce uczniów można opisywać, ale nie powinno się poddawać ich presji ocen (por. Bebermeier i in. 2003:3). Z drugiej strony wiele krajów związkowych zaleca wprowadzenie ocen na koniec czwartej klasy. W tej sytuacji pomimo tego, że w planach ramowych mowa jest o nauce bez presji, to wielu naukowców (por. m.in. Edelhoff 2003:147) i nauczycieli wątpi w możliwość połączenia w praktyce tych przeciwstawnych zaleceń. Pewną możliwością wglądu w osiągnięcia ucznia jest europejskie portfolio językowe, za pomocą którego uczniowie sami mogą określić swoje umiejętności obcojęzyczne. Portfolio językowe powinno spełniać w tym kontekście funkcję motywującą, a także informacyjną, gdyż może być źródłem informacji dla nauczycieli na następnym etapie nauczania odnośnie umiejętności ucznia wyniesionych ze szkoły podstawowej.

Zagadnieniem szczególnie ważnym w Niemczech, gdzie szkoła podstawowa trwa tylko cztery lata, jest problem kontynuacji nauki języka obcego na kolejnym etapie edukacji szkolnej. Problem ten jest szeroko dyskutowany w literaturze przedmiotu. Postulat stworzenia koncepcji nauczania języków obcych w szkołach ponadpodstawowych, która uwzględniałaby różnorodność uczniów, ale jednocześnie budowałaby na umiejętnościach uczniów wyniesionych ze szkoły podstawowej, jest stawiany od lat (np. Doye 1992). Tylko koncepcje

spotkań z językiem nie przewidywały kontynuacji na dalszych etapach edukacji. Pomimo tego problem ten jest w Niemczech ciągle aktualny (por. Börner 2000:102). Dla jego rozwiązania konieczna jest szeroko zakrojona kooperacja nauczycieli z różnych form szkół. Sauer (2000:5) proponuje rozwiązanie tego problemu poprzez stworzenie ogólnej koncepcji nauczania języków obcych dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Od nauczycieli drugiego etapu nauczania wymaga się, zdaniem tego autora, zbyt wiele, oczekując od nich, aby nauczali uczniów z bardzo różnymi umiejętnościami obcojęzycznymi wyniesionymi z różnych szkół podstawowych. Sauer (2000:6) podkreśla z tego powodu konieczność stworzenia kilkutomowych podręczników opartych na jednolitej koncepcji nauczania języka obcego. Pierwsze części, stosowane w edukacji obcojęzycznej w szkole podstawowej, powinny uwzględniać specyfikę tego etapu nauczania, a kolejne części podręcznika, przeznaczone dla szkół ponadpodstawowych, winny nawiązywać do treści i metod tomów wcześniejszych.

Kwestią szczególnej wagi w debacie na temat wczesnoszkolnej edukacji językowej w Niemczech jest uwzględnienie wielojęzyczności wielu uczniów wyniesionej z domu. Ponad 11% uczniów szkół podstawowych w tym kraju posiada zagraniczne obywatelstwo (Thee 2006:51). Język niemiecki jest najczęściej ich drugim językiem, często tym słabiej rozwiniętym. Nauka dalszego języka nieojczystego może być dla nich szczególną szansą, ponieważ wszyscy uczniowie rozpoczynają naukę od tego samego poziomu zerowego i mają równe szanse rozwoju tego języka. Ponadto dzieci z rodzin wielojęzycznych mają więcej doświadczenia w uczeniu się języków. Badania empiryczne wykazują jednak, że wbrew tym oczekiwaniom uczniowie, których językiem ojczystym nie jest język niemiecki, mają gorsze osiągnięcia niż uczniowie jednojęzyczni (por. Elsner 2007). Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje się w programach nauczania, które wychodzą z założenia jednojęzyczności uczniów i bardzo rzadko uwzględniają heterogeniczność dzieci w klasie (por. Thee 2006: 69–72).

## **7. Podsumowanie**

Wczesnoszkolna edukacja językowa w Niemczech przeszła już, jak można zauważyć, przez pierwszy „pionierski” etap, kiedy dyskutowane były i wypróbowywane w praktyce różne koncepcje wczesnego nauczania języków. Ostatnie lata to lata rosnącego upodobniania się programów ramowych różnych krajów związkowych. Debata naukowa na temat wczesnego nauczania języków obcych stała się w Niemczech ważnym obszarem ogólnej glottodydaktyki. Podkreślana jest przy tym specyfika edukacji wczesnoszkolnej. Główne wyróżniki koncepcji

wczesnego nauczania języków obcych w Niemczech to zorientowanie na zabawę, działanie, komunikatywność, podejście całościowe, prymat sprawności ustnych oraz duża tolerancja na błędy. Zasady te spotykamy też w polskiej koncepcji wczesnoszkolnej edukacji języków obcych. Dyskusja glottodydaktyczna na ten temat w Niemczech jest jednak dla polskiego czytelnika ciekawa, ze względu na różnorodność występujących w niej koncepcji nauczania oraz na wielorakość proponowanych w przeciągu lat rozwiązań konkretnych problemów związanych z nauczaniem języków obcych w szkole podstawowej.

## **Bibliografia**

- Alig F. (1992). *Kommunikative Progression als Leitprinzip für Sprachenlernen an Grundschulen — Erste Erfahrungen mit dem Unterrichtswerk „Here we go“*. W: Gompf G. (red.): *Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa*. Berlin: Cornelsen, s. 7–10.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004). *Konkretisierung des Lehrplans Fremdsprachen in der Grundschule — Englisch*. <<http://www.km.bayern.de>>
- Bebermeier H. (1992). *Begegnung mit Sprache(n)*. „Die Grundschulzeitschrift“, nr 56, s. 10–13.
- Bebermeier H. (1994). *Begegnung mit Sprache(n) in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen*. W: Hegele I. (red.): *Kinder begegnen Fremdsprachen*. Braunschweig: Westerman, s. 33–50.
- Bebermeier H. i in. (2003). *Fremdsprachliches Lehren und Lernen in der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I. Positionspapier (Kurzfassung)*. „Neusprachliche Mitteilungen“, nr 1, s. 2–4.
- Börner O. (2000). *Übergang in die Klasse 5*. W: Bleyhl W. (red.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Börner O., Bruschi W., Böttcher D., Knebler U. (2003). *Rahmenplan Englisch. Bildungsplan Grundschule Klassen 3 und 4*. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport. <[www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de](http://www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de)> .
- Brusch W. (1993). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule — nach welchem Konzept?* „Neusprachliche Mitteilungen“, nr 3, s. 94–100.
- Doye P. (1991). *Systematischer Unterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen*. „Neusprachliche Mitteilungen“, nr 3, s. 145–148.

- Doye P. (1992). *Zu Manfred Pelz' Ausführungen in diesem Heft.* „Neusprachliche Mitteilungen“, nr 45, s. 168–169.
- Edelhoff Ch. (red.) (2003). *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus.* Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Elsner D. (2007). *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gerngross G., Schocker-v. Ditfurth M. (2006). *Qualitätskriterien guter Lehrwerke — Eine Orientierungshilfe für die Auswahl.* „Primary English“ dodatek fachowy do „Grundschulmagazin Englisch“, nr 1, s. 3–5.
- Klippel F. (2000). *Englisch in der Grundschule.* Berlin: Cornelsen.
- Martens J. (2007). *Zum Wechselspiel von Inhalt und Form beim frühen Fremdsprachenlernen.* W: Kierepka A., Klein E., Krüger R. (red.). *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr, s. 61–72.
- Mayer N. (2003). *Wo Fremdsprachlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe.* W: Bach G., Timm J.P. (red.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis.* Tübingen: Francke Verlag, s. 56–81.
- Mindt D., Schlüter N. (2003). *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht.* Berlin: Cornelsen.
- Mindt D., Wagner G., (2007). *Lernstand im Englischunterricht.* Berlin: Cornelsen.
- Pelz M. (1992). *Zu Peter Doye: Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen.* „Neusprachliche Mitteilungen“, nr 45, s. 167–168.
- Pelz M. (1993). *Lerne die Sprache des Nachbarn. Dimension eines Partnerschafts- und Begegnungsprogramms.* „Grundschule“, nr 12, s. 25–28.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat (1986). *Erklärungen zur europäischen Bildungspolitik.* Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften. Luxemburg.
- Sauer H. (2000). *Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen — ein Irrweg?* „Neusprachliche Mitteilungen“, nr 53, s. 2–7.
- Schäfer U. (2003). *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen.* Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Schmid-Schönbein G. (2001). *Didaktik Grundschulenglisch.* Berlin: Cornelsen.

- Schmid-Schönbein G. (2004). *Frühstart in die Fremdsprachen: Fortschritte und Folgen*. W: Deringer L. (red.): *Innovative Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, s. 65–80.
- Schmid-Schönbein G. (2007). *Das Lehrwerk als Leitmedium — Qualitätskriterium für den Entscheidungsprozess*. W: Kierepka A., Klein E., Krüger R. (red.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, s. 53–60.
- Schröder K. (1993). *Nicht A oder B, sondern A plus B*. „Neusprachliche Mitteilungen“, nr 46, s. 72–73.
- Stern H.H. (1967). *Foreign Languages in Primary Education — The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Thee L. (2006). *Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Vollmuth I. (2004). *Englisch in der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.