



## Pochwała naturalności, czyli język obcy oswojony

Paweł Scheffler, Hanna Wysocka

Niniejszy tekst to polemika z niektórymi twierdzeniami dr. Grzegorza Śpiewaka, zawartymi w artykule opublikowanym w „Językach Obcych w Szkole” w numerze 4/2012. Krytycznie analizujemy w nim propozycję dr. Śpiewaka, aby język obcy udomowić poprzez używanie go w pewnych kontekstach w domu i w szkole zamiast języka polskiego. Jesteśmy też przeciwni mechanizmowi motywacyjnemu, który ma wymuszać tego typu zachowanie językowe, zwłaszcza w przypadku małych dzieci. Zamiast udomowienia proponujemy oswojenie języka obcego polegające na zwiększeniu kontaktu z językiem poprzez media oraz poprzez jego rodzimych użytkowników.



## Źle się dzieje w polskiej szkole

Jak stwierdza dr Śpiewak w swoim artykule w grudniowym numerze JOWS 2012, nauczanie języków obcych w polskich szkołach nie ma się dobrze. Świadczą o tym wyniki przeprowadzonego w roku 2011 ogólnoeuropejskiego badania poziomu kompetencji uczniów w zakresie znajomości języków obcych (*First European Survey on Language Competences*). W badaniu tym polscy uczniowie plasują się w ogonie czternastu analizowanych krajów europejskich na przedostatnim miejscu pod względem umiejętności czytania i pisania oraz na czwartym od końca pod względem umiejętności rozumienia ze słuchu.

Dlaczego wypadamy tak źle? Diagnoza, którą stawia dr Śpiewak (2012:27) w swoim artykule, jest następująca: mózg ucznia *nie ma żadnego przekonującego dla dziecka powodu, by przerabiany właśnie materiał językowy zapamiętać*. Język obcy jest dla ucznia *naprawdę obcy*, jego zainteresowanie nim kończy się wraz z końcem lekcji i opuszczeniem klasy.

Dla dr. Śpiewaka szkoła, mówiąc łagodnie, w ogóle nie jest najlepszym miejscem do nauki języka. W *Przewodniku metodycznym* do swojej metody nauczania deDOMO dr Śpiewak konkluduje (2010:13): *problemy z nauką angielskiego, które tak nas, rodziców, frustrują, mają jedno wspólne źródło. Otóż tradycyjna nauka języka obcego odbywa się poza domem, w warunkach szkolnych* [podkreślenie GS].

## Metoda deDOMO, czyli edukacyjna gra językowa w domu i w szkole

Dziecko w polskiej szkole ani w polskim domu najczęściej nie ma potrzeby używania języka angielskiego (ani innego obcego) dla wyrażania i zaspokajania swoich potrzeb. Dlatego też, według dr. Śpiewaka, motywację do tego typu zachowań językowych trzeba mu dostarczyć. W obu przypadkach, czyli i w domu, i w szkole, ma to być motywacja transakcyjna: użycie języka angielskiego ma umożliwić dziecku efektywne zaspokajanie swoich potrzeb.

Rozmowy pomiędzy dziećmi a rodzicami często przebiegają według schematu, w którym dziecko prosi rodzica o coś, czego w danej chwili potrzebuje, a rodzic się na to zgadza lub nie. W metodzie deDOMO obowiązuje zasada, która mówi, że *jeśli dziecko chce zwiększyć sobie szansę, żeby nakłonić rodzica do spełnienia prośby, niech poprosi o to po*

*angielsku*. W skrócie: *mówisz po angielsku i masz w nagrodę to, na czym ci akurat zależy* (Śpiewak 2010b:21-22).

W wielu przypadkach nagrodą dla dziecka za użycie języka angielskiego będzie chętnie spełnienie jego prośby przez rodzica. Rodzice mogą jednak stosować system dodatkowych punktów bonusowych (na przykład w formie kamyków), które dzieci mogą wymieniać na drobne upominki. Metoda deDOMO staje się wtedy rodzajem gry edukacyjnej, w którą grają dzieci z rodzicami. Sam Autor metody w swojej rodzinie przyznawał dzieciom jeden punkt za każdą wypowiedź w języku angielskim. Ponieważ każdy punkt był warty 50 groszy, zakup zabawki za 100 złotych był możliwy po dwustu wypowiedziach w języku angielskim. Doktor Śpiewak radzi też, aby wykorzystywać specjalne okazje, takie jak wizyta dziadków czy znajomych i przyznawać dziecku na przykład podwójną liczbę punktów bonusowych za „publiczne” wypowiedzi w języku angielskim. Będzie to źródłem wielkiej satysfakcji dla rodzica i dziecka oraz pokaże, ile dziecko już umie. Poniższa scenka powinna *wprawić w zachwyt znajomych rodziców* (Śpiewak 2010b:67):

**Mama/Tata:** *Good night, sleep tight.*

**Dziecko:** *Don't let the bed bugs bite.*

**Mama/Tata:** *And sweet dreams.*

**Dziecko:** *I love you very much.*

**Mama/Tata:** *I love you, too.*

Metoda deDOMO została zaprojektowana z myślą o użyciu w domu, ale dr Śpiewak widzi możliwość przeniesienia jej elementów na grunt szkolny oraz przedszkolny. Kluczowe jest tutaj wykorzystanie *czasu technicznego* w szkole czy w przedszkolu – czasu na posiłki, toaletę, na organizację gier i zabaw. Użycie języka obcego przez ucznia w takich sytuacjach musi być oczywiście sensowne i celowe. Tak samo jak dziecko w domu, uczeń potrzebuje mechanizmu motywacyjnego, aby podjąć trud zastosowania języka obcego zamiast ojczystego. Mechanizm ten jest taki sam jak w przypadku domowego deDOMO, czyli mówisz po angielsku/niemiecku/rosyjsku i masz! Mówiąc bardziej konkretnie, nauczyciel (niekoniecznie języka obcego) może umówić się z uczniami, że jeśli poproszą go o coś w języku obcym, on *chętniej im pomoże* (Śpiewak 2012:31).

## Wszystko gra?

Dr Śpiewak przedstawia metodę deDOMO jako grę edukacyjną, w której wygrywają wszyscy. Wygrywają dzieci, bo dostają punkty bonusowe i uczą się jednocześnie języka obcego. Wygrywają rodzice, ponieważ sprawiają, że dziecko mówi często po angielsku (Śpiewak 2010b:40). Czy jednak na pewno wszystko gra i nie ma w tej grze żadnych niebezpieczeństw? W naszej ocenie kilka założeń i stwierdzeń Autora budzi poważne wątpliwości lub wręcz sprzeciw.

## Absolutnie unikalna metoda?

Wbrew temu, czego czytelnik dowiaduje się z okładki *Przewodnika metodycznego dla rodziców*, deDOMO to nie *absolutnie unikalna metoda*. Doktor Pyżalski, w swoim omówieniu metody zamieszczonym w *Przewodniku* na str. 120-121, widzi kilka powodów wyjątkowości publikacji dr. Śpiewaka. Po pierwsze, jest to książka adresowana do rodziców, a nie nauczycieli. Po drugie, metoda deDOMO omawiana w *Przewodniku*, to *spójna koncepcja dydaktyczna*, której zaletą jest wbudowanie nauki angielskiego *w naturalny klimat relacji rodzic – dziecko i ciąg ich codziennych interakcji* oraz oparcie się głównie na *wzmocnieniach pozytywnych*, co daje *spore szanse na budowanie pozytywnej motywacji u dzieci uczących się języka angielskiego*.

Żadna z wymienionych właśnie cech nie jest unikalna. Istnieją dwie dobrze znane publikacje anglojęzyczne dla rodziców chcących pomóc swoim dzieciom w przyswajaniu języka angielskiego lub języka obcego w ogóle. Nowszą z nich to *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language* z 2007 r., autorstwa Kendall King i Alison Mackey, znanych badaczek zjawiska przyswajania języka z Georgetown University oraz jednocześnie mam, które wprowadzały swoje dzieci w języki obce. Wcześniejsza to książka Opal Dunn z 1994 r. (również mamy trójki dzieci), pod tytułem *Help Your Child with a Foreign Language*.

W wielu aspektach nauczania języka przez rodziców zarówno King i Mackey (2007), jak i Dunn (2010) różnią się od dr. Śpiewaka. Zwracają one większą uwagę na wykorzystanie gier, zabaw, rymowanek i prostych książeczek w języku obcym. W przypadku Dunn (2010:55) nauka języka może być bardziej sformalizowana poprzez *zaplanowane sesje z angielskim*. Jednakże Dunn rekomenduje również *krótkie chwilki z angielskim*, które mogą odbywać się *gdziekolwiek, kiedykolwiek, w odpowiedzi*

## Tak samo jak dziecko w domu, uczeń potrzebuje mechanizmu motywacyjnego, aby podjąć trud zastosowania języka obcego zamiast ojczystego.

*na nastrój lub jakieś szczególne doświadczenie*. Można także włączać angielskie wyrażenia w codziennej rozmowie podczas rodzinnych zajęć (tamże 55, 58). Tak samo uważają King i Mackey – mówią one wielokrotnie o integrowaniu języka obcego z czynnościami dnia codziennego, na przykład podczas gotowania (2007:74). Poniższy cytat z King i Mackey (2007:102) ukazuje podobieństwo do istotnych aspektów deDOMO, co widać, zestawiając go z cytatem ze strony internetowej tej metody w następnej sekcji.

*In each of these cases, parents are not doing anything extra. They are just doing the routine talk of everyday life, but doing it in the second language. This approach has a number of advantages. Perhaps most obvious is that it doesn't require much extra work for the parents – other than memorizing some key phrases or silly songs of course.*

*W każdym z tych przypadków, rodzice nie robią nic ekstra. Odbywają codzienną rutynową komunikację, tyle, że robią to w języku obcym. Z tego podejścia płynie kilka korzyści. Prawdopodobnie najbardziej oczywistą jest to, iż nie wymaga ono od rodziców dużo dodatkowej pracy – oczywiście, poza nauczeniem się kilku kluczowych zwrotów czy śmiesznych piosenek<sup>1</sup>.*

Wykorzystanie dziedzin życia codziennego do nauki języka angielskiego w domu to także główne przesłanie artykułu Anny Turuli z 2001 r. Autorka (absolwentka filologii angielskiej) opisuje w nim, w jaki sposób uczyła swoje dzieci języka

<sup>1</sup> Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego PS/HW.

angielskiego, wplatając interakcję w tym języku w codzienne czynności takie jak gotowanie, nakrywanie do stołu, porządkowanie i zakupy, wizytę na placu zabaw, w muzeum czy w zoo. Na przykład, podczas wizyty na placu zabaw Turula (wraz z zaprzyjaźnioną nauczycielką angielskiego) zapoznawali dzieci z angielskimi nazwami sprzętów, czynności, gier, a także poleceniami oraz wybranymi czasami gramatycznymi i konstrukcją *let's* (2001:104).

pozytywne wzmocnienie procesu nauki języka obcego jest oczywiste dla autorek wszystkich wymienionych publikacji. Według Dunn (2010:10, 13, 20), dzieci powinny być chwalone za każdy sukces, obcowanie z językiem powinno być przyjemne i ciekawe. W związku z tym, że angielskie powiedzonka, rymowanki i historyjki stają się częścią życia rodzinnego, stosunek dziecka do języka angielskiego i do kultury z nim związanej również będzie pozytywny. Dla King i Mackey (2007:75) naczelną zasadą przy wprowadzaniu języka obcego w życie naszego dziecka jest to, aby było to pozytywne i wciągające doświadczenie, które będzie mu się kojarzyło z zabawą. W przypadku Turuli (2001:106), w lekcjach angielskiego razem z dziećmi uczestniczyły ich ulubione klocki czy przytulanki.

Tak więc, język obcy w domu pomiędzy rodzicem a dzieckiem miał swoich orędowników, zanim metoda deDOMO ujrzała światło dzienne. Orędownikami tego byli w przeszłości nie tylko językoznawcy – według relacji Lwa Tołstoja, dziewiętnastowieczna arystokracja rosyjska regularnie wplatała język francuski lub angielski w swoje życie codzienne, a rodzice nie wahali się wykorzystywać potrzeb dziecka do nauki języka obcego<sup>2</sup>:

– *Czego chcesz, Taniu? – zwróciła się po francusku do córeczki, która właśnie weszła.*

– *Mamo, gdzie moja łopatką?*

– *Mówię do ciebie po francusku, więc mów do mnie tak samo!*

*Dziewczynka spróbowała, ale okazało się, że zapomniała, jak się to po francusku mówi. Matka podpowiedziała, po czym – w dalszym ciągu po francusku – wskazała jej miejsce, gdzie znajdowała się łopatką. (Tolstoj 1984:301).*

<sup>2</sup> Dziękujemy dr Aleksandrze Jankowskiej za zwrócenie nam uwagi na ten cytat.

## Polacy nie gęsi?

Doktor Śpiewak zapewnia nas, że nie jest jego celem zastąpienie języka polskiego językiem obcym na stałe (Śpiewak 2010b:32). W zapewnieniu tym dr Śpiewak nie jest jednak konsekwentny. Mamy uzasadnione obawy, czy dla Autora deDOMO nie byłoby pożądane, gdyby dzieci, prosząc o coś rodziców, odruchowo zwracały się do nich w języku angielskim. Jak można inaczej odczytać poniższy cytat?

*W skrócie mówiąc, chodzi o to, by właśnie te rutynowe okazje i odgrywane wciąż i wciąż scenki przestawić stopniowo z języka polskiego na angielski. Naszym celem jest, by dzieciak, chcąc – jak zwykle! – skorzystać z toalety w trakcie posiłku, prosił o pozwolenie po angielsku. Zwrot "Can I go to the toilet, please?" stopniowo wejdzie dziecku w krew do tego stopnia, że wyprze niemal jego polski odpowiednik. Podobnie z "Can I play on the computer for 30 minutes?", "I'd like some juice" itd. (podkreślenie PS/HW)*

W przyswajaniu języka ilość otrzymywanych danych językowych oraz częstotliwość interakcji jest niezmiernie ważna (por. Dąbrowska 2004). Maksymalizacja powtórzeń wybranych konstrukcji języka obcego to jedno z głównych założeń deDOMO. Według dr. Śpiewaka, konstrukcje te w jego metodzie zyskują *niezliczoną wręcz liczbę powtórzeń przy każdej domowej okazji* (Śpiewak 2010b:62), *a życie domowe stwarza mnóstwo typowych okazji (...). Czemu więc nie zamienić typowego polskiego na typowy angielski...?* – pyta dr Śpiewak (Śpiewak 2010b: 119).

Jeśli intencją Autora deDOMO jest rzeczywiście taka zamiana oraz częściowe wyparcie języka polskiego, to budzi to nasz zdecydowany sprzeciw. Odpowiedzią na pytanie dr. Śpiewaka, dlaczego nie zamieniać typowego polskiego na typowy angielski, może być przesłanie kampanii społeczno-edukacyjnej *Ojczysty – dodaj do ulubionych*. Kampania ta (pod patronatem Prezydenta RP) ma nam przypominać, że wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za rolę i miejsce polszczyzny w naszym życiu i że język ojczysty jest *częścią każdego z nas – mówimy nim niemal od urodzenia, w nim myślimy, śnimy, kłócimy się i wyrażamy miłość*.

## Angielski \*rulez\*?

Kolejna wątpliwość, którą mamy, dotyczy tego, jak dr Śpiewak postrzega status języka polskiego w porównaniu z językiem

angielskim w rozwoju emocjonalnym dziecka. Autor twierdzi, że polski i angielski mają naturalnie współistnieć w polskich domach. Jednak z punktu widzenia dziecka poddanego deDOMO-wemu eksperymentowi, ich status może nie być taki sam.

Jedną z centralnych zasad metody deDOMO jest to, że język angielski (czy też jakikolwiek inny język obcy) powinien się kojarzyć dziecku pozytywnie. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie to, że równolegle metoda powoduje u dziecka negatywne skojarzenia z językiem polskim. Bardzo niepokojące są dla nas wielokrotnie stwierdzenia dr. Śpiewaka (2010b:22, 23, 24, 32, 35) w *Przewodniku metodycznym dla rodziców*, w których angielski, w przeciwieństwie do polskiego, jest wzmocniany pozytywnie. Na przykład:

*(...) jeśli muszę odmówić, robię to po polsku. W ten sposób wzmocniam angielski pozytywnie po raz kolejny, kojarząc go dziecku z pożądanym skutkiem i przyjemnością, w przeciwieństwie do języka polskiego, w którym niestety od czasu do czasu usłyszysz ode mnie odmowę.* (2010b:22)

*(...) jedną z centralnych zasad metody deDOMO jest to, że angielski zarezerwowany jest dla pozytywnych wzmocnień ("Yes, you can play on the computer for 30 minutes"), **wszelkie negatywne dla dziecka informacje** (np. koniec grania, powrót do domu z placu zabaw, itp.) **przekazujemy po polsku.*** (2010b:24) (podkreślenie PS/HW)

*(...) w deDOMO zgadzamy się po angielsku, a odmawiamy po polsku.* (2010b:35)

Kolejna nasza wątpliwość dotycząca mechanizmu motywacyjnego wiąże się z postępowaniem rodzica w sytuacjach, gdy dziecko nie wykazuje chęci używania języka angielskiego. Odpowiedzią Autora jest *główna zasada motywacyjna deDOMO, czyli mówisz i masz!* (Śpiewak 2010b:116). Czyli, nie mówisz po angielsku i nie masz? Wcielenie tego w życie nie mieści się w naszych normach postępowania z dziećmi.

W kontekście szkolnym język obcy również staje się uprzywilejowany w stosunku do języka polskiego. Prośba do nauczyciela wyrażona przez uczniów w języku obcym ma być bardziej skuteczna niż wypowiedziana po polsku: *nauczyciel chętniej im pomoże, na pewno nie zirytuje się, że przerywają mu*

*w pół zdania itp.* (Śpiewak 2012:31). Idąc tym tropem dalej, aby podnieść znajomość języków obcych w społeczeństwie, moglibyśmy umawiać się z urzędnikami państwowymi, że będą oni chętniej udzielać nam informacji, jeśli pytania będą formułowane w języku obcym. Jednak w tym przypadku pewnym problemem mogłaby być *Ustawa o języku polskim z 1997 roku*.

Doktor Śpiewak bardzo chętnie powołuje się na dokumenty Rady Europy, których pewne założenia metoda deDOMO wciela w życie. Chcielibyśmy jednak zwrócić uwagę Autorowi, że jedną z naczelnych zasad językowej polityki edukacyjnej Rady Europy jest to, że:

*Europe is multilingual and all its languages are equally valuable modes of communication and expressions of identity.*

*Europa jest wielojęzyczna i jej wszystkie języki są równie cennymi sposobami komunikacji i wyrażania tożsamości.*

Oznacza to dla nas, że nauka jednego języka nie może odbywać się kosztem wypierania czy deprecjonowania innego. Konwencja gry edukacyjnej, którą przyjmuje Autor, nie ma tu znaczenia: mówimy tu o prawdziwych potrzebach (małego) dziecka (np. pójście do toalety!), w realizacji których język polski staje się dla dziecka bezużyteczny.

### deDOMO myśli jak dziecko?

Według autora programu deDOMO, bardzo istotną motywacją dziecka do mówienia w języku ojczystym jest uzyskanie czegoś – pozwolenia na obejrzenie kreskówki, grę na komputerze lub zjedzenia kolejnej paczki chipsów (Śpiewak 2010b:20). Dr Śpiewak nie powołuje się jednak na żadne badania, które potwierdzałyby, że dziecko właśnie po to odzywa się do rodziców *częściej niż rzadziej*. Takie rozumienie motywów dziecka dla posługiwania się językiem, czy to obcym, czy ojczystym, wydaje się bardzo mocno ograniczone. A jeśli jesteśmy przekonani, że takie właśnie są motywacje naszych dzieci (własnych czy uczonych przez nas), to zdecydowanie nie można ich utrwać w tym (pragmatycznym) ograniczonym zakresie.

Aby określić istotę procesu uczenia się języka pierwszego/ojczystego i prześledzić jego przebieg, tak by następnie móc wzorować na nim naukę języka drugiego/obcego, należy zastanowić się nad funkcjami, jakie język (ojczysty) spełnia. Dwie główne kategorie ról języka dotyczą jego funkcji

poznawczej i pragmatycznej. W funkcji poznawczej język jest narzędziem służącym do opisywania i poznawania świata, innych ludzi, społecznej i kulturowej interpretacji sytuacji i zdarzeń, a także zjawisk rzeczywistych i wyimaginowanych. W funkcji pragmatycznej służy do kontroli i regulowania interakcji pomiędzy jego użytkownikami.

W kontekście tego, co wiemy o funkcji poznawczej (reprezentacyjnej) języka, trudno zgodzić się, że jest ona ograniczona tylko do funkcjonowania w języku ojczystym i zupełnie nie ma zastosowania w języku obcym. Wręcz przeciwnie, wiele osób podejmujących naukę języka obcego świadomie deklaruje chęć poznawania przez niego kultury, literatury, świata, do którego język ten jest przepustką. I robią to nie tylko w pełni świadomi swoich wyborów dorośli, ale także młodzież i bardzo młoda młodzież – gdy język ten jest sposobem dotarcia do ulubionych gier komputerowych, ulubionych wykonawców muzyki, a może nawet bohaterów kreskówek funkcjonujących tylko na obcojęzycznych kanałach telewizyjnych (tu oczywiście nie mówimy o zwerbalizowanych deklaracjach, a raczej o zachowaniach wskazujących na dużą ochotę na obejrzenie ulubionej bajki). Pozostawiając jednak rozważania, którym z funkcji języka służy motywacja ucznia, przyjrzyjmy się mechanizmom motywacyjnym i możliwościom ich wykorzystania do skutecznej nauki.

### Domowa edukacja finansowa?

Według Schunka, Pintricha i Meece (2008:4), motywacja to proces, który wywołuje i podtrzymuje działanie nakierowane na osiągnięcie celu. Działanie to może być wywołane poprzez czynniki zewnętrzne takie jak nagrody (*extrinsic motivation*) lub czynniki wewnętrzne, na przykład zainteresowanie lub przyjemność (*intrinsic motivation*). W przypadku metody deDOMO, dziecko jest motywowane z zewnątrz, gdyż podejmowana czynność mówienia w języku obcym jest środkiem do osiągnięcia celu, którym jest spełnienie prośby przez rodzica czy zgromadzenie odpowiedniej liczby punktów, które po przeliczeniu na pieniądze można wymienić na upragnioną zabawkę. Obie te techniki wzmacniania pozytywnego są oczywiście doskonale znane w teorii wychowania. Na przykład Łobocki (2007:250-252) określa pierwszą jako technikę bezpośredniej gratyfikacji, a drugą jako technikę sukcesywnej gratyfikacji. Łobocki (2007:252) przestrzega przed nagminnym stosowaniem tej drugiej, gdyż przybiera ona wtedy formę łapówki dawanej dziecku.

---

**Aby określić istotę procesu uczenia się języka pierwszego/ojczystego i prześledzić jego przebieg, tak by następnie móc wzorować na nim naukę języka drugiego/obcego, należy zastanowić się nad funkcjami, jakie język (ojczysty) spełnia.**

---

Ciekawe wnioski wypływają z badań nad nagrodami w procesie uczenia. Schunk, Pintrich i Meece (2008:259) przywołują wyniki badań przeprowadzonych na dzieciach przedszkolnych przez Lepper, Green i Nisbett (1973). Badacze testowali dzieci spędzające dużo czasu na rysowaniu w czasie wolnym. Część dzieci została poinformowana, że po narysowaniu obrazka dostaną *świadectwo dobrego zabawowicza*. Druga grupa dzieci nie została uprzedzona o czekającej je nagrodzie. W dwa tygodnie później dzieci znów poddano obserwacji w czasie wolnym. Wyniki pre- i post-testów wskazały, że czas przeznaczony na rysowanie w dwu obserwowanych grupach dzieci wypadł znacznie na niekorzyść dzieci wcześniej informowanych o czekających je nagrodach. I choć liczba rysunków wykonanych przez dzieci obu grup nie różniła się znacznie pomiędzy pre- i post-testem, to ich jakość tak. Autorzy wnioskuje, że oferowanie nagród (zarówno dzieciom, jak i dorosłym) za czynności, które wykonują z czystej przyjemności, może prowadzić do mniejszego zainteresowania ich wykonywaniem. *Ludzie wyrabiają sobie wówczas mentalność pracownika akordowego, robią to, co im przyniesie najwięcej nagród przy najmniejszym wysiłku, (...) nie zależy im, żeby efekt był najwyższej jakości* (Brophy 2004:112).

Wpływ nagradzania i nagród na budowanie motywacji omawia też Jensen (2005:102-11). Nie będziemy tu przytaczać opisu mechanizmu nagrody, znajdzie go czytelnik na stronach artykułu Jensena. Niezwykle ważna jest jednak jedna uwaga, dotycząca mechanizmów adaptacyjnych funkcjonujących w organizmach żywych, i oczywiście, ludzkim mózgu (Jensen 2005:105).

*Remember that we have an adaptive brain, a dynamic brain that changes in response to the environment, which means that what worked at one time may not work for long. We can quickly move from being satisfied with a dollar to wanting 10 dollars for the same task. In other words, rewards change the brain very rapidly, and what worked well before ceases to work.*

*Należy pamiętać, że mamy mózg przystosowujący się, mózg dynamiczny, który reaguje na środowisko, co znaczy, że co było wystarczające w jednym momencie może, nie być wystarczające na długo. Możemy szybko przejść od satysfakcji wynikającej z 1 dolara do żądania 10 dolarów za to samo zadanie. Innymi słowy, nagrody zmieniają mózg bardzo szybko, i co wystarczało znakomicie do tej pory, przestaje wystarczać (Koob i LeMoal 1997).*

Myślmy, że wszelki komentarz do powyższego stwierdzenia jest zbyteczny.

### Domowa wymowa?

W metodzie deDOMO przewodnikiem dziecka po języku obcym są rodzice. To oni, wykorzystując nadarzające się okazje, wprowadzają poszczególne wyrażenia w języku obcym. Dziecko, jeśli chce zaspokoić jakieś pragnienie, musi od razu wyrazić je w języku angielskim. Nie ma w związku z tym etapu, który ma miejsce w naturalnym przyswajaniu języka, podczas którego dziecko przez długi czas tylko słucha otaczającej je mowy, rozpoznaje coraz więcej dźwięków i coraz więcej rozumie. Nie ma, bo w deDOMO nie może być: rodzice nie rozmawiają ze sobą ani z dzieckiem w języku obcym, czego oczywiście nie można od nich wymagać.

Metoda deDOMO wymaga od rodziców i (ewentualnie w kontekście szkolnym) od nauczycieli przedmiotów innych niż dany język obcy całkiem sporo. Może to być z korzyścią dla nich, gdyż przygotowując potrzebne wyrażenia, odświeżają

**Wiele osób podejmujących naukę języka obcego świadomie deklaruje chęć poznawania przez niego kultury, literatury, świata, do którego język ten jest przepustką. I robią to nie tylko w pełni świadomi swoich wyborów dorośli, ale także młodzież i bardzo młoda młodzież.**

lub poszerzają własną znajomość języka. Jednak wszelkie niedostatki, na przykład w obszarze wymowy, obciążają również dzieci, które są bardzo dobrymi naśladowcami. Doktor Śpiewak ma rację, że w nauczaniu języka obcego nie powinno się oczekiwać perfekcji i spodziewać, iż uczniowie będą się posługiwać językiem jak jego rodzimi użytkownicy. Zgadzamy się z postrzeganiem częściowej kompetencji językowej jako *uprawnionego celu edukacji językowej* (Śpiewak 2010b:76). Jednak jeśli na skutek niedoskonałości form dostarczanych przez rodziców czy personel szkolny, dzieciom wpoi się rażące zniekształcenia, ich korekta może nie być możliwa na późniejszym etapie, co skutkować może niekorzystnym postrzeganiem takiego użytkownika w sytuacjach (np. zawodowych), w których poprawność używanych form jest ważna. Tak mówi na ten temat Ian Mackenzie (2003:61):

*(...) adhering to native speaker English models is the only way (...) to permit [our learners] to participate usefully in the spheres of science, technology, commerce, etc.*

*(...) stosowanie się do modeli rodzimych użytkowników języka angielskiego to jedyny sposób, aby pozwolić naszym uczniom sprawnie funkcjonować w dziedzinie nauki, technologii, handlu itd. (cytat za Scheuer 2005:125-126)*

Spójrzmy na jeden konkretny przykład. Dr Śpiewak (2010b:73) twierdzi, że *typowo angielska wymowa /tθ/ (...) nie ma wartości komunikacyjnej i że można ją z powodzeniem zastąpić np. polskim /f/ lub /v/*. Innego zdania jest jednak Szpyra-Kozłowska (2005:154), według której tego typu zamiana może powodować *confusion and unintelligibility*, czyli *zamęt i niezrozumienie*. Świadczy o tym istnienie wielu par wyrazów, w których zamiana dźwięku /tθ/ prowadzi do zmiany znaczenia, na przykład *thick – sick* czy *think – sink*<sup>3</sup>.

Ponadto, jak przyznaje sama Jennifer Jenkins (2000:138), jedna z głównych promoterek *English as a Lingua Franca* promowanego również przez dr. Śpiewaka, używanie dźwięków zastępczych w tym kontekście jest stygmatyzowane przez rodzimych użytkowników języka angielskiego posługujących się odmianami standardowymi. Dla Szpyry-Kozłowskiej (2005:154) oznacza to, że uczeń, który nie potrafi do tej normy się dostosować, stawia się w niekorzystnej sytuacji w komunikacji z wieloma milionami takich potencjalnych rozmówców. Czy zatem chcemy dostarczać naszym uczniom tanich zamienników wątpliwej jakości zamiast pełnowartościowego oryginału? Sami uczniowie wydają się opowiadać zdecydowanie za tym drugim. Szpyra-Kozłowska (2004) przeprowadziła ankietę wśród 134 uczniów szkół średnich i ponad 70 proc. z nich wybrało standardowy model wymowy brytyjskiej lub amerykańskiej, a tylko 13 proc. było zainteresowanych *English as a Lingua Franca*.

Jest o wiele za wcześnie, żeby powiedzieć cokolwiek pewnego na temat skuteczności deDOMO w jakimkolwiek obszarze, jednak potencjalne niebezpieczeństwo wykształcenia trudnych do odwrócenia zniekształceń fonetycznych wydaje się całkiem realne. Warto przy tym podkreślić, że zdolności percepcyjne i naśladowcze dzieci w obszarze dźwięków to koronny argument dla wczesnego rozpoczynania nauki języka obcego (np. King i Mackey 2007:66).

### Język obcy oswojony

Doktor Śpiewak odrzuca pozytywny wpływ telewizji na przyswajanie języka (Śpiewak 2012:27). Nie radzi zatem, aby rodzice umożliwiali dzieciom oglądanie prostych kreskówek, (częściowo) tłumacząc im język tam obecny. W naszej ocenie to błąd. Nasze własne badania (Scheffler, w druku) pokazują niezwykle pozytywny wpływ tego typu bodźców na rozwój

języka obcego u kilkuletnich dzieci. Ponadto, badania przeprowadzone w latach 90. przez profesora d'Ydewalle i jego współpracowników wykazały pozytywny wpływ oglądania filmów w wersji oryginalnej z napisami w języku ojczystym na rozwijanie słownictwa języka obcego u starszych dzieci. d'Ydewalle and Pavakanun (1997) stwierdzają również, że dzieci w Belgii są w stanie wypowiadać się po angielsku, zanim rozpoczną naukę tego języka w szkole w pewnym stopniu dzięki temu, że oglądają oryginalne angielskie programy telewizyjne i filmy.

Korzyści płynące z kontaktu z językiem obcym w mediach znajdują również potwierdzenie w dwóch dużych ogólnoeuropejskich projektach badawczych. W pierwszym z nich, przeprowadzonym pod nazwą *Early Language Learning in Europe* w latach 2006-2010, przebadano ponad 1400 uczniów w siedmiu krajach europejskich: Anglii, Włoszech, Holandii, Polsce, Hiszpanii, Szwecji i Chorwacji. Stwierdzono, że istnieje zależność pomiędzy umiejętnością rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstu pisanego a oglądaniem oryginalnych programów telewizyjnych i filmów z napisami. Użycie języka obcego w domu, we wszystkich badanych krajach kształtuje się na niskim poziomie, nie miało na te umiejętności wpływu. Jeden z ogólnych wniosków tych badań jest następujący (Muñoz i Lindgren 2011:119):

---

*Out-of-school exposure, particularly subtitled television and films, has a significant impact on children's FL achievement.*

---

*Kontakt z językiem obcym poza szkołą, a zwłaszcza programy telewizyjne i filmy w wersjach oryginalnych z napisami w języku ojczystym, mają znaczący wpływ na sukces dziecka w nauce języka obcego.*

---

Z tego wynika następująca rekomendacja (tamże):

---

*European countries should offer children possibilities for contact with the FL through the media by, for example, increasing the availability of undubbed TV programmes.*

---

*Kraje europejskie powinny umożliwić dzieciom kontakt z językiem obcym poprzez media, na przykład przez zwiększenie dostępności niedubbingowanych programów telewizyjnych.*

---

<sup>3</sup> Konsekwencje braku opanowania kontrastu w przypadku drugiej pary wyrazów zostały w zabawny sposób pokazane w następującym filmie: [.....](#)

Podobne wnioski wyciągnęli autorzy ogólnoeuropejskiego badania poziomu kompetencji językowej (*First European Survey on Language Competences*), w którym polscy uczniowie wypadli tak słabo (str. 78):

*In general, a very large positive effect appears of students' target language exposure and use through traditional and new media on language test scores; this means that more exposure and use goes together with higher test scores. This holds for all skills and almost every educational system and language.*

*Ogólnie rzecz biorąc, ekspozycja na język obcy poprzez tradycyjne i nowe media oraz użycie języka obcego z nimi związane mają bardzo duży pozytywny wpływ na wyniki testów językowych; oznacza to, iż większa ekspozycja oraz użycie towarzyszą wyższym wynikom testów. Ta relacja zachodzi w przypadku wszystkich umiejętności oraz dla prawie każdego systemu edukacji i każdego języka.*

Oba projekty badawcze ukazują również różnice w ekspozycji uczniów w poszczególnych krajach na obcojęzyczne treści w mediach. Na przykład, według danych z projektu *Early Language Learning in Europe*, dzieci w Szwecji, które bardzo dobrze wypadły w badaniu kompetencji językowych, tygodniowo mają poza szkołą ponad osiem godzin kontaktu z językiem obcym poprzez media i jest to głównie oglądanie telewizji, natomiast dzieci polskie około pięciu godzin i jest to najczęściej słuchanie piosenek.

	Telewizja filmy radio	Książki gazety czasopisma	Internet
Szwecja	72	52	71
Holandia	61	36	53
Estonia	54	24	38
Słowenia	68	37	44
Polska	24	10	28
Francja	36	26	35
Hiszpania	39	40	30
Portugalia	28	14	24

Tabela 1. Kontakt poprzez media. Źródło: Eurobarometr

Pouczająca jest też lektura raportu Eurobarometr: *Europeans and their Languages*, (2012) w zakresie dotyczącym kontaktu mieszkańców Unii z językami obcymi. Porównajmy cztery kraje, z których uczniowie zajęli czołowe miejsca w badaniu kompetencji (Szwecja, Holandia, Estonia, Słowenia) z czterema krajami, których uczniowie wypadli słabo (Polska, Francja, Hiszpania, Portugalia). Dane z tabeli 1. pokazują odsetek badanych mający regularny kontakt z językami obcymi poprzez media.

Polska wypada najslabiej ze wszystkich krajów Unii w kategorii *książki, gazety i czasopisma*, w kategorii *telewizja, filmy i radio* jesteśmy na czwartym miejscu od końca, mniej kontaktu z językiem obcym przez Internet mają mieszkańcy tylko sześciu krajów Unii.

Wreszcie, najnowszy znany nam raport, *Polityka językowa w Europie*, opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w roku 2013, jednoznacznie stwierdza, że filmy obcojęzyczne z napisami w języku ojczystym mogą wspomagać zarówno formalne, jak i nieformalne kształcenie językowe. Jednym z wniosków tego raportu jest to, że należy zachęcać społeczeństwo polskie do zmiany przyzwyczajzeń i oglądania programów w takiej właśnie wersji.

Podsumowując, można stwierdzić z dużą dozą pewności, że kontakt z językiem obcym poprzez media tradycyjne i elektroniczne może w znacznym stopniu język ten oswoić. Zgadza się z dr. Śpiewakiem, że polski uczeń ma stosunkowo niewielką motywację, żeby materiał z lekcji zapamiętać. Jednak wydaje nam się, że receptą nie jest zastępowanie języka polskiego angielskim w kontaktach pomiędzy uczniami a nauczycielami poza zajęciami, czy pomiędzy rodzicami a dziećmi w domu, lecz właśnie danie uczniowi możliwości i zachęcenie go do obcowania z ulubionymi programami i filmami w wersjach oryginalnych (z napisami). Jest to zadanie dla nauczycieli, rodziców, a także (publicznych) mediów, które naszym zdaniem powinny w ramach swojej misji włączyć się w program osvajania języków obcych i spowodować stopniowe odejście od programów i filmów w wersji lektorskiej, które są ewenementem na skalę światową.

W samej szkole języki obce oczywiście mogą, a nawet powinny, być obecne nie tylko podczas zajęć im przeznaczonych. W badaniach przeprowadzonych w ramach projektu *Early Language Learning in Europe* stwierdzono, że w jednej trzeciej badanych szkół (str. 66) istniała możliwość obcowania

z językiem obcym poprzez przeznaczony do tego celu sprzęt multimedialny oraz miejsca typu *foreign language corners*. Również jedna trzecia szkół miała kontakty międzynarodowe i uczestniczyła w programach wymiany uczniów. Tego typu kontakty mogą mieć dużą wartość motywacyjną i dać uczniom powód do zapamiętania treści i umiejętności przekazywanych przez nauczycieli języków obcych. Rolą władz szkolnych oraz nauczycieli jest szukanie sposobów, aby takie kontakty nawiązywać.

### Game over?

Rozmowa z zagranicznym rówieśnikiem (*face to face* czy też online) w jego języku to rzecz naturalna. Oglądanie zagranicznego programu telewizyjnego czy filmu w wersji oryginalnej (z napisami) to rzecz naturalna. Użycie języka obcego zamiast ojczystego w celu uzyskania większego stopnia przychylności rodzica czy nauczyciela oraz wywoływanie u dziecka negatywnych skojarzeń z językiem ojczystym poprzez zarezerwowanie go dla przekazywania negatywnych informacji, w naszej ocenie, naturalne nie jest. Zdajemy sobie jednak sprawę, że to, co nienaturalne dla nas może wcale nie być takie dla innych. Ostatecznie każdy rodzic sam podejmie decyzję o formie komunikacji językowej z własnym dzieckiem, a nauczyciel zadecyduje, czy chce rozmawiać ze swoimi uczniami podczas przerwy w języku obcym. Ważne jednak, aby wszyscy zdawali sobie sprawę z potencjalnych konsekwencji.

### Bibliografia

- Brophy, J. (2004) *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowska, E. (2004) *Language, Mind and Brain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dunn, O. (1994) *Help Your Child with a Foreign Language*. London: Berlitz.
- d'Ydewalle, G., Pavakanun U. (1997) Could Enjoying a Movie Lead to Language Acquisition? W: P. Winterhoff-Spurk, T. Van der Voort (red.) *New Horizons in Media Psychology* Opladen: Westdeutscher Verlag, 145–55.
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: OUP.
- Jensen, E. (2005) *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kinzler, K. D., Dupoux E. and Spelke E. (2007) The Native Language of Social Cognition. W: *PNAS*, nr 140(30), 12577-12580.
- King, K. and Mackey, A. (2007) *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language*. New York: HarperCollins.
- Kohn, A. (1993) *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koob, G., Le Moal, M. (1997) Drug Abuse: Hedonic Homeostatic Dysregulation. W: *Science*, nr 278 (5335), 52-58.
- Lepper, M. R., Green, D. and Nisbett, R. E. (1973) Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the

'Overjustification' Hypothesis. W: *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 28, 129-137.

- Łobocki, M. (2007) *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mackenzie, I. (2003) English as a Lingua Franca and European Universities. W: *The European English Messenger* nr XII/1, 59-62.
- Muñoz, C. and Lindgren, E. (2011) Out-of-school factors: the home. W: J. Enever (red.) *Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Nelson, K. (1996) *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: CUP.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. and Meece, J. L. (2008) *Motivation in Education*. Columbus, Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Scheffler, P. (w druku) Introducing Very Young Children to English as a Foreign Language. W: *International Journal of Applied Linguistics*.
- Scheuer, S. (2005) Why Native Speakers Are (Still) Relevant. W: K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.) *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2004) Jaki model wymowy angielskiej? Dyskusji ciąg dalszy. W: *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie* 1/2004 (4), 116-123.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2005) Lingua Franca Core, Phonetic Universals, and the Polish Context. W: K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.) *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Śpiewak, G. (2010a) *Angielski dla rodziców przedszkolaka. Przewodnik językowy*. Warszawa: deDOMO Education.
- Śpiewak, G. (2010b) *Angielski dla rodziców. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: deDOMO Education.
- Śpiewak, G. (2012) Pochwała powolności, czyli język obcy udomowiony. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 26-31.
- Tołstoj, L. (1984) *Anna Karenina*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Turula, A. (2001) Mamo/tato, naucz mnie angielskiego! W: J. Arabski (red.) *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

### dr hab. Paweł Scheffler, prof. UAM

Profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Anglistyki. Jego zainteresowania naukowe obejmują przyswajanie języka obcego, składnię języka angielskiego i korpusy językowe. Publikuje w krajowych i międzynarodowych czasopismach z obszaru językoznawstwa stosowanego. Autor materiałów dydaktycznych dla Polaków uczących się języka angielskiego.

### dr Hanna Wysocka

Pracuje na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Zakładzie Studiów Psycholingwistycznych. Jej zainteresowania zawodowe obejmują nabywanie języka pierwszego przez dzieci oraz uczenie się i nauczanie języka obcego, a także procesy pamięci i rola języka w rozwoju poznawczym. Współautorka badań nad nabywaniem pojęć czasu i przestrzeni przez dzieci w języku polskim.