

TEACHER'S RESOURCE BOOK

METHODOLOGY FOR VERY EARLY LANGUAGE LEARNING



MumDad & Me
Toddlers' club



MumDad & Me
Toddlers' club



This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission can not be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Published by
Art D – Grafický ateliér Černý, s. r. o.
www.art-d.com, www.bookmaker.cz

Edition
Elementary School and Kindergarten ANGEL in Prague 12
www.zsangel.cz
2009

Authors (in alphabetical order):

Part 1: PaedDr. Monika Černá, Ph.D.

Part 2: Ilse van Es, Monika Fabianová, Anna Lisa Introna, Bc. Šárka Johanisová, Ing. Mária Klímová,
Bc. Agnes Patton, Mgr. Markéta Praibišová, Françoise Ruel, Prof. Dr. Charlotte Röhner

Other project participants:

Lucia Fontanella, Kordula Gützlág, M.A., Mgr. Marie Horčíčková, Mgr. Marcela Izdenczyová,
Dr. Silvia Kalapošová, Mgr. Petra Liptayová, Bc. Eva Smolaková, Mgr. Stanka Tkáčiková

ISBN 978-80-87368-00-8

© All Rights Reserved

MumDad&Me Toddlers' Clubs is a chain of clubs for toddlers and their parents operating all round the Europe.
Teacher's Resource Book was published within the VELL project with the support
of the European Commission – Lifelong Learning Programme – Multilingualism.

CONTENT

PART I

Introduction	1
Chapter 1 Mother tongue acquisition.....	2
Chapter 2 Second language acquisition	4
Chapter 3 Age and language learning	6
3.1 The younger, the better?	6
3.2 Toddler the learner	7
Chapter 4 In the hope of a rich harvest.....	9
4.1 External conditions	9
4.2 Didactic principles.....	10
Chapter 5 A trio – the teacher, the learner and the parent.....	12
Chapter 6 Resources.....	13
Chapter 7 Long-term and short-term planning	15
7.1 Syllabus design.....	15
7.2 Lesson planning	17
Conclusion	18
CZECH VERSION OF PART I	21
FRENCH VERSION OF PART I	41
GERMAN VERSION OF PART I	63
ITALIAN VERSION OF PART I	85
SLOVAK VERSION OF PART I	105
NOTES AND REFERENCES - PART I	125

PART II

WORKSHEETS IN ENGLISH	129
------------------------------------	------------

1. Welcome

1.1 Rituals.....	129
1.2 Greetings	130
1.3 Rituals.....	131
1.4 Feelings	132
1.5 Greetings	133
1.6 Rituals.....	134

2. Body

2.1 Fist.....	135
2.2 Hands	136
2.3 Fingers.....	137
2.4 Feet / Movements.....	138
2.5 Face.....	139
2.6 Whole Body / Movements.....	140

3. Food

3.1 Nice, Not Nice	141
3.2 Fruits and Vegetables I	142
3.3 Fruits and Vegetables II	143
3.4 Bread	144
3.5 Bottles	145
3.6 Water.....	146

4. Christmas

4.1 Christmas Tree	147
4.2 Father Christmas	148
4.3 Christmas	149
4.4 Christmas Stockings.....	150

5. Toys

5.1 Toys	151
5.2 Toys Around Us	152
5.3 Teddy Bears.....	153
5.4 Bunnies.....	154
5.5 Doll	155
5.6 Musical Instruments.....	156

6. Family and House

6.1 Family Members.....	157
6.2 Family Members/Mother's-Father's day	158
6.3 Family Members.....	159
6.4 House 1	160
6.5 Rooms	161
6.6 House 2	162

7. Animals

7.1 Mouse	163
7.2 Caterpillar.....	164
7.3 Worm.....	165
7.4 Spider	166
7.5 Bear	167
7.6 Zoo Animals.....	168
7.7 Frog	169
7.8 Farm Animals.....	171

8. Travelling and Trips

8.1 Boat	172
8.2 Train	173
8.3 Bus	174
8.4 Bicycles	175
8.5 Transport Sounds.....	176
8.6 Crossing.....	177

9. Weather and Seasons

9.1 Autumn.....	178
9.2 Winter - Snowman.....	179
9.3 Winter Clothes.....	180
9.4 Spring	181
9.5 Summer.....	182

10 Colours

10.1 Basic Colours	183
10.2 Colours	184
10.3 More Colours	185

11. Optional Material

11.1 Funny Face	186
11.2 Food Puzzle	187
11.3 Numbers.....	188
11.4 Snail.....	189

WORKSHEETS IN FRENCH190**Bienvenue**

Unité pédagogique 1	190
Unité pédagogique 2	191
Unité pédagogique 3	192

Le corps

Unité pédagogique 4	193
Unité pédagogique 5	194
Unité pédagogique 6	195

Les animaux

Unité pédagogique 7	196
Unité pédagogique 8	197
Unité pédagogique 9	198
Unité pédagogique 10	199

Alimentation

Unité pédagogique 11	200
Unité pédagogique 12	201
Unité pédagogique 13	202

Element naturel

Unité pédagogique 14	203
----------------------------	-----

Jouets

Unité pédagogique 15	204
Unité pédagogique 16	205

Instruments

Unité pédagogique 17	206
----------------------------	-----

Voyage

Unité pédagogique 18	207
Unité pédagogique 19	208

Noël

Unité pédagogique 20	209
----------------------------	-----

LITERATURLISTE212**ENGLISH BIBLIOGRAPHY**213

INTRODUCTION

The *Teacher's Resource Book* you have just opened has been written for those people who are in some way involved in **very early language learning**, as well as for those who are interested in this topic, which has recently become a hotly debated issue. In the context of this book, very early language learning refers to a situation when children aged two start to learn a language other than the language of their parents, i.e. a foreign language, in other than familial settings. The book may also prove useful for the management of institutions, which organise this type of tuition, for teachers, teacher-trainees, and parents alike.

This publication is part of a set of products developed in the project *Development of Methodology for Very Early Language Learning* (project no. 135283-LLP-1-2007-1-CZ-KA2-KA2MP, Lifelong Learning Programme – Key Activity 2 - Languages). Together with the *Parent's Guide*, the video - *Froggy's Stories* - and the *Workbook* form a yearly curriculum designed for very early language learning. The methodology, i.e. the whole set of products, was pre-tested in *Toddlers' clubs - Mum, Dad and Me* attended by two-year-old children accompanied by one of their parents or, in some cases, grandparents or babysitters, and the like. Therefore, the materials are recommended for helping children ages two and three to an early start with the language acquisition process.

The clubs, where the methodology was piloted, resulted from a previous project *Mum, Dad and Me – Toddlers' Club* (project no. 117022-CP-1-2004-1-SK, Socrates – Lingua 1). Its aim was to open clubs for toddlers and their parents where the toddlers could acquire a foreign language in a natural way. The added value of this successful project was the fact it helped to break prevailing societal preconceptions regarding early language learning.

The *Teacher's Resource Book* consists of two parts. The first part of the book aims to shed light on the nature of very early language learning by dispelling myths and by considering the advantages of a very early start. Moreover, it attempts to define conditions under which the process of learning is likely to be effective, including a summary of the principles underlying syllabus design and lesson planning.

The aim of the second part of the *Teacher's Resource Book* is to provide an easily adaptable tool for teachers who will be guiding this specific target group, i.e. children aged two – three. The practical part contains 80 worksheets, each providing activities for a 45 minute session. As English was the most often acquired language in the clubs, 60 worksheets are designed to acquire English. Nevertheless, the philosophy and the procedures are the same for other languages as well. In order to demonstrate this, there are 20 worksheets designed to acquire French.

Each worksheet in the *Teacher's Resource Book* was designed by a professional teacher working with young learners in one of the project countries – Czech Republic, Germany, Italy and Slovakia. Advisers, practitioners of teaching methodology, provided their feedback on the worksheets and the teachers modified them according to the advisers' recommendations. After the worksheets had been modified, teachers pre-tested them in the *Mum, Dad and Me – Toddlers' clubs*. After each lesson they reflected on the experience and put down their suggestions for making changes in the worksheet. Finally, at a common meeting all club teachers from the four countries discussed each worksheet again, incorporated changes and agreed on the final version of the worksheets. Summarizing the process described above, each worksheet went through a five-step process of development:

- I. Worksheet development (teacher)
- II. Methodological advisers' feedback
- III. Modification of the worksheet (teacher)
- IV. Pre-testing in clubs, reflection on the experience (teacher)
- V. Final modification of the worksheet (group of teachers)

We believe that this five-step process ensures good quality of the materials provided. Another advantage of the resulting material is that it reflects the international nature of the project team. Furthermore, it extends the possibility of adopting the methodology in other countries and cultures.

1. MOTHER TONGUE ACQUISITION

“How do children learn language? Every time I’m asked that question, my first inclination is to respond by simply saying that I wish I knew.”

William O’Grady

Before we start to discuss how children learn a foreign language, it is important to elucidate how children learn their mother tongue, i.e. the language of their parents. The process which results in complete mastery of language is referred to as *first language acquisition*. It is a process, the result of which is really amazing. We should not be surprised that various terms like ‘first language’, ‘native language’, ‘primary language’ are used in the literature¹ to denote the language of early-childhood acquisition. We opted to name the language ‘mother tongue’ in this material as this term implies the important role that parents play in the process of acquisition.

The parents’ role is obviously important, but the question is, what exactly do they do to contribute to their children’s language acquisition? Parents do not teach their children language in a way teaching languages is usually understood, they do not usually provide much correction in a consistent way; yet, by the age of five, children are able to use language for communication.

How do they do it? As the opening quote implies, answering this question is not an easy task. Several schools of thought have attempted to explain the nature of first language acquisition. In the 1950s *behaviourists* proposed that language learning is simply a matter of *imitation* and *habit formation*.² Children were believed to learn language by imitating adults. Some kind of imitation is also part of learning, for example, research has shown that *echoing* is a particularly salient strategy in early language learning, namely in learning the sounds of language.³ However, imitation cannot fully account for sentence production as sentences are created as the need arises.⁴ Surprisingly, if child speech is analysed, it turns out that children are not very good at imitating sentences containing unfamiliar words and structures and also they do not even try to do it very often.⁵ Obviously, language learning cannot be perceived as a mere imitation. Consequently, there has to be some other route or routes to the goal as the ‘imitation route’ has not led us too far.

A different opinion was held by proponents of innatism who maintained that children are born with a special ability to discover for themselves the underlying rules of a language system.⁶ Linguist Noam Chomsky contributed considerably by proposing that we are born with the *innate knowledge* called *language acquisition device*, ‘an imaginary black box in the brain’, which enables us to internalise the system of language.⁷ The language acquisition device is thought to contain all and only principles which are universal to all human languages.⁸ For the language acquisition device to work, samples of natural language are crucial as they activate the device. Thus children are involved in a kind of ongoing matching exercise – they match the innate knowledge with the structure of the particular language in the environment – through which they are able to discover the structure of the language to be learnt.⁹ More recently, the concept of language acquisition device was replaced by the concept of *Universal Grammar*, which is understood as a pre-made grammar. It is considered to consist of the sorts of grammatical categories and principles that are common to all languages.¹⁰ Following the ‘innatist route’, we managed to explain how children acquire complex grammar. However, it still remains to be clarified how children learn to connect the form and the meaning to be able to use language appropriately.

The *interactionists* emphasise the role of interaction between a child’s innate capacities for language and his or her linguistic environment. They claim, unlike innatists, that language which is modified to suit the capability of the learner is a *crucial* element in the language acquisition process.¹¹ This specific speech is called *motherese* or *caretaker talk*. It bears characteristics summarised below.

Some properties of motherese¹²

PRONUNCIATION:

- Slower speech with longer pauses between utterances and after content words
- Higher overall pitch: greater pitch range
- Exaggerated intonation and stress
- Fewer words per minute

VOCABULARY AND MEANING:

- More restricted vocabulary
- Three times as much paraphrasing
- More reference to here and now

SENTENCES:

- Fewer broken or run-on sentences
- Shorter, less complex utterances (approx. 50 percent are single words or short sentences)
- More well-formed and intelligible sentences
- More commands and questions (approx. 60 percent of total)
- More repetitions

The name of this specific speech suggests that it is typical of mothers to modify the language to address their little children. However, there is research evidence that fathers and siblings also adjust their speech but less than mothers.¹³

At this point a question may arise, what language parents or other caretakers should use in addressing their children. The literature suggests that there is at least **one external condition** – children need to hear sentences that they can understand without knowing a lot about the language they are trying to learn.¹⁴ What does it mean for everyday child-parent interaction? Simply, it has to be meaningful for the child. This is achievable through interaction concerning events happening **here and now**, in other words, what children can see and hear, what has just happened or is going to happen. Furthermore, the parents' speech should be **comprehensible** - children should be able to decode the message with the help of context clues. This necessarily does not mean to restrict the parents' speech to the use of *motherese*, but in order to produce comprehensible speech some modifications are inevitable.

This book deals with issues in very early learning. It is about children aged two who start learning a foreign language. Therefore, it may be a good idea to first learn what a two-year old **mother tongue acquirer** has achieved. We can make an inventory of those achievements, though without any ambition to prioritize or imply a chronological order of acquisition. Illustrative examples provided later in this chapter represent outcomes of research of English as a mother tongue. Similar types of data are certainly available for other languages. For Czech it is possible to consult the work by Příhoda¹⁵ or by Černý¹⁶.

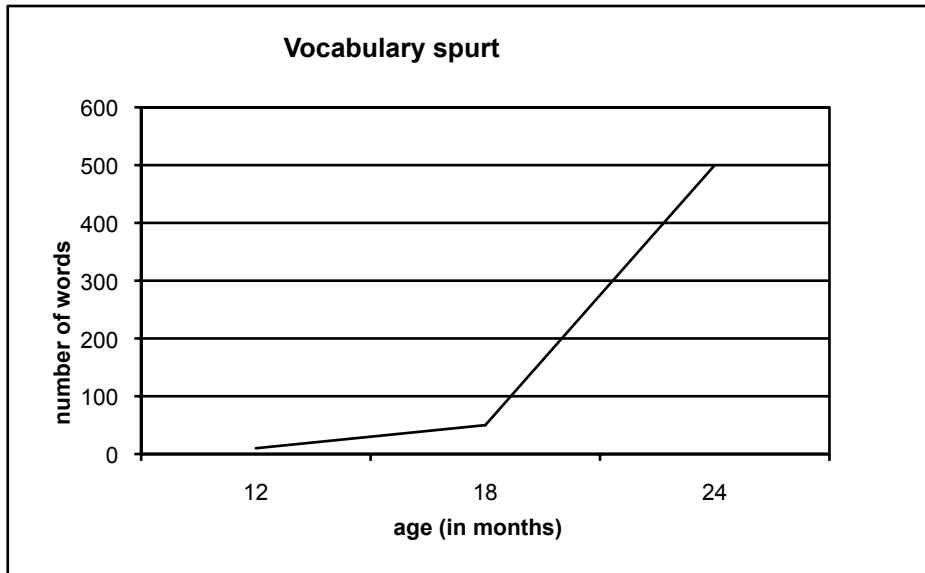
We can begin with the fact that children aged two have learnt to distinguish the sounds of their own language from other sounds, then the sounds of their own language from one another. Apart from having learnt to distinguish sounds they have also learnt to produce them. The typical consonant inventory at age two¹⁷ is presented in the following table.

p	b	m	f	w
t	d	n	s	
k	g			

If you compare it with the sounds acquired by age four (see the table below), you will learn that the "th" sounds are still to be acquired at this age.

p	b	m	f	v	ch	j	w	y
t	d	n	s	z			l	r
k	g	ng	sh					

The ability to segment a stream of sounds is also an important achievement as it enables children to identify word boundaries and thereby expand their vocabulary. Initially, learning new words is a slow process. The turning point seems to be the age of eighteen months when it speeds up considerably ('vocabulary spurt') after children have learnt about fifty words. The rate of vocabulary development is depicted in the graph below.¹⁸



With regard to grammar, children have a long road ahead of them before completing acquisition of its complex system. To trace their progress, we may find it useful to have a look at the developmental order for endings and function words,¹⁹ which are presented below.

- Item
1. Present progressive (*-ing*)
 - 2.-3. *in, on*
 4. plural (*-s*)
 5. Past irregular
 6. Possessive (*'s*)
 7. Uncontractible copula (*is, am, are*)
 8. Articles (*a, the*)
 9. Past regular (*-ed*)
 10. Third person regular (*-s*)
 11. Third person irregular

To conclude chapter one, it is necessary to emphasise that we still know relatively little about how children learn language. However, thanks to the research, which has grown since the middle of the 20th century, we are now able to put bits and pieces together and the picture is beginning to emerge. Moreover, we may use the findings of research as those presented above in looking for analogies between mother tongue acquisition and second (including foreign) language acquisition.

2. SECOND LANGUAGE ACQUISITION

This chapter will briefly introduce several theories and models which try to explain how a second language is learnt. Though there have been attempts to 'dispel the magic' and provide a simple, straightforward solution that would account for such a complex process, again there is still no definite answer. We would like to offer answers provided by several schools of thought whose advocates follow an assumption that the processes of mother tongue acquisition and second language acquisition are in a way similar.

In the past, scholars tried to explain how it came about that people were able to learn a second language. For

example, the *behaviourists*, who perceived language as well as other kinds of learning as *habit formation*. Much evidence has been provided that the behaviourist view has been largely discredited.²⁰

To provide an alternative, we might introduce, for example, the *cognitive model* developed by McLaughlin.²¹ His *Attention-Processing Model*, however, is rather a complex construct – ‘attention’ as a continuum ranging from *focal* to *peripheral*, ‘processing’ from *controlled* to *automatic*. In terms of language forms, we may conclude that child learning consists almost exclusively of peripheral attention.²²

The following *innatist model* - *Stephen Krashen’s language acquisition theory*²³ - was the most controversial, yet significant theoretical perspective in second language acquisition in the last quarter of the 20th century. The theory is a set of five interrelated hypotheses:

1. The Acquisition / Learning Hypothesis
2. The Monitor Hypothesis
3. The Comprehensible Input Hypothesis
4. The Natural Order Hypothesis
5. The Affective Filter Hypothesis

To summarize the main ideas of the theory, it is important to mention the distinction between **acquisition** and **learning**, which were viewed as two different means of internalizing the language. The first one is *acquisition*, a subconscious and intuitive process, similar to a child ‘picking up’ a language, the second one is *learning*, a conscious process, in which learners attend to form and develop conscious rules about a language. It is only acquisition which can result in communicative fluency. In order to facilitate acquisition it is crucial to provide **comprehensible input** ($I + 1$), i.e. input which is slightly beyond the learners’ current level of competence. The learners are able to comprehend it with the help of context clues. The important part of the Input Hypothesis is a recommendation not to teach speaking directly as speech will ‘emerge’ after the acquirer has built up enough comprehensible input, after **the silent period**. Furthermore, a low affective filter is desirable not to block input necessary to acquisition.²⁴

Krashen’s theory has been widely criticized for multiple reasons, mainly because it put emphasis on exposure, or input, rather than practice. Furthermore, critiques lacked information on what to do with the learners for whom speech does not ‘emerge’ and for whom the silent period might last forever.²⁵ In spite of all the criticism the theory has become influential; it provided theoretical foundations of the *Natural Approach* to English language teaching. The approach is called ‘natural’ because the underlying principles were believed to conform to the principles of mother tongue acquisition.²⁶

Last but not least, a *social constructivist* model will be presented. Firstly, the theory of learning by Lev Vygotsky will be introduced. Lev Vygotsky emphasises the importance of language, including speech, signs and symbols, in **interacting with people**. It is by means of language that culture is transmitted, thinking develops and learning occurs.²⁷ He also introduces a concept of *mediation* – this is how the role of other significant people in the learners’ lives is referred to. **Mediators**, parents, teachers or even peers with most knowledge, select and shape learning experiences presented to the learners. They help them move through the layer of knowledge and understanding, the *zone of proximal development*, which is just beyond the layer with which the learner is currently capable of coping.²⁸ Consequently, the nature of social interaction between two or more people with unequal development of skills and knowledge influences the quality of learning.

Michael Long also acknowledges the role of social interaction. By formulating his *Interaction Hypothesis* he proposes that comprehensible input is the result of **modified interaction**,²⁹ a crucial element in the language acquisition process. Research provides evidence that native speakers consistently modify their speech with non-native speakers by **checking comprehension, requesting clarification or by paraphrasing**.³⁰ This type of speech is called foreigner talk or teacher talk.

This chapter provided a brief overview of different theories of second language acquisition, which provided some useful insights into this complex process. The discussion concerned general issues and it was not necessary to explain the difference between ‘**second**’ and ‘**foreign**’ language. However, before moving on to the specific issues targeted in this book, we find it important to do so.

There is a consensus that a non-native language learnt and used **within** one country is referred to as 'second language' while a non-native language learnt and used with reference to a speech community **outside** national territorial boundaries is commonly given the term 'foreign language'.³¹ However, some authors do not contrast the terms and use the term 'second language' to refer to any other language that is learnt subsequent to mother tongue.³² But some other writers propose that the central characteristics of 'foreign language learning' lie in the **amount and type of exposure to the language**.³³ A Czech child learning English is an example of an EFL (English as a foreign language) context, in which the exposure to the language is usually limited to several lessons of teaching per week. Furthermore, the experience outside the classroom is very little unless actively searched for, though the television, the Internet, and the motion picture industry mediate the target language and culture experience effectively. Consequently, compared to 'second language' learning contexts, 'foreign language' is learnt with much less environmental support.³⁴ Therefore, the term 'foreign language' will be used in this book from now on.

Similarly, a distinction should be made between '**acquisition**' and '**learning**' though the two terms have been used interchangeably to this point. Following the Krashen's theory, 'acquisition' resembles the natural way of 'picking up' the language through the provision of comprehensible input and through using language for meaningful communication while 'learning' results in explicit knowledge about the forms of a language, formal instruction and error correction are necessary for 'learning' to happen.³⁵ The focus of the book is *very early language learning*, which implies that there is a kind of formal teaching of a foreign language but it should also involve creating opportunities for acquisition.

3. AGE AND LANGUAGE LEARNING

3.1 The younger, the better?

To answer this question is not easy, if possible at all; 'an optimum age' for starting a foreign language has not been established yet. The search started about fifty years ago, then in 1967 biologist Eric Lenneberg made a considerable contribution by arguing that the language acquisition device (see Chapter 1) works successfully only when it is stimulated at the right time – a time which is referred to as the 'critical period'.³⁶ Thus he supported the innatist view of mother tongue acquisition. Consequently, the *critical period hypothesis* was formulated stating that there is a biologically determined period of life when language can be acquired more easily and beyond which time language is increasingly difficult to acquire.³⁷ According to this hypothesis children after puberty will not acquire their mother tongue at all or the process of acquisition will be much more difficult and will remain incomplete.

In the course of time the existence of the critical period has been one of the most discussed issues in relation to the age and language learning. Even though numerous studies have been conducted in the last decades, yielded results seem to be inconclusive. It is difficult to obtain unambiguous answers as studies are impossible to compare for their varied methods, contexts, variables, etc.³⁸ For example, for the reasons discussed in the previous chapters it is not possible to compare research findings referring to children learning a second language in natural untutored settings with outcomes obtained in the context of adult learning in foreign language classes. Furthermore, it is virtually impossible to separate the age factor from other factors such as motivation, social identity, conditions for learning, etc. There is some research evidence from the second language acquisition context that older learners are more efficient than younger learners; adolescents and adults learn in **faster rate** while children surpass them in **eventual attainment**.³⁹ But what are the learners expected to attain? The advocates of the critical period hypothesis operate with **native-like mastery** of a second language. Opponents argue that we are left with powerful evidence of a critical period for accent, but **for accent only**.⁴⁰ But is it important to achieve a native-like accent? It depends. Some learners are strongly motivated to sound like a native speaker for a variety of reasons – to integrate with the target culture may be one of them. However, the ability to understand native speakers and to produce understandable speech is a much more realistic goal for the majority of learners. Moreover, it is difficult to judge which performance meets the criterion of native-like mastery in terms of pronunciation. In a study of adult Dutch speakers of English some non-native performances were marked as native which is remarkable because all the speakers were late learners. More interestingly, many native speakers of English were judged to be non-native.⁴¹ The native / non-native difference seems

to have blurred as English has become a real 'lingua franca', the language of international communication with roughly twice as many non-native speakers of English than native speakers.

However, the benefits of very early language learning are in the **affective domain**, which includes many factors: values, attitudes, empathy, extroversion, inhibition, self-esteem, anxiety, etc. The potential benefits of the very early start include the following: (1) young children have not developed **inhibitions** about their self-identity (2) their **language ego** is dynamic and flexible, thus a new language at this stage does not pose a threat (3) with another language they are likely to acquire a **second identity** (4) young children have not developed various kinds of negative **attitudes** towards races, cultures, languages, etc.⁴²

Apart from the reason for the early start derived from the above-mentioned research-based evidence, there are also **educational and political reasons**. Among others the time factor should be considered as well. An early start offers a longer overall period of learning and has the potential to influence children's personal development when they are still at a highly developmental stage.⁴³ This opinion is consistent with the EU policy in the field of language education. The European Commission, in the *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*,⁴⁴ has expressed its intent to extend, consolidate and develop the early learning of **one or more foreign or additional languages** in each of the EU member states. In 2005 Ján Figel, the European Commissioner for Education, Training, Culture and Multilingualism, formulated the reasons for an early start: "In an enlarged and multilingual Europe, learning foreign languages from a very young age allows us to discover other cultures and better prepare for occupational mobility."⁴⁵ The *Action Plan 2004 – 2006* also states that offering another language at an early age is **not** inherently advantageous. At the same time the document provides a list of prerequisites to meet.

To conclude, when we are about to make a decision when to start foreign language learning, we should carefully consider the aims and the context in which it occurs. Unlike mother tongue acquisition (see Chapter 1), there is a **number of external conditions**, which define a supportive or even 'learning-possible' environment. Without creating favourable conditions for learning, the potential benefits of very early language learning may not be transformed into real gains. Before we open up the discussion regarding the conditions for very early language learning, it is crucial to introduce the learner.

3.2 Toddler the learner

The target age group of this book is a **child aged two** who starts to learn a foreign language. This is a novel situation as foreign language learning usually starts later. Among the characteristics of a foreign language learner found in the literature we usually read the following: the knowledge of another language, cognitive maturity, metalinguistic awareness, or the knowledge of the world.⁴⁶ Unfortunately, these characteristics are not applicable to our situation as children aged two are still in the process of mother tongue acquisition and whole-person development. In order to formulate principles for very early language learning, first of all, we should understand aspects of the learner's development to some extent.

The learner we have in mind is right in the middle of the developmental stage covering the period from one to three years. Psychologists use the term 'toddler' when referring to a child in this period. This period is very much influenced by **three significant changes** which are accomplished during the period: children learn to stand and walk, they acquire mother tongue, and become aware of their 'self'.⁴⁷ The first of the three major changes of this stage is related to the **psychomotor development** of the child. The newly gained ability to walk enables children to explore space in a new, active way. They get up, run and fall, play hide-and-peek, approach objects from different directions, thereby developing spatial awareness. Furthermore, they also need to develop fine control of certain muscles in order to play sports, perform everyday actions,⁴⁸ such as dressing themselves, cutting, colouring, and drawing, and also to articulate sounds.

The second change - the miracle of **mother tongue acquisition** - has already been discussed. At this point it might be useful to emphasise that there are differences among individuals regarding the pace of the process. There are two-year old children who do not speak at all while others are relatively advanced - their productive vocabulary is much larger than average three hundred words and they use longer than three-word utterances. It is also important to bear in mind that these differences do not predict children's

future development. Mother tongue acquisition proceeds in uneven developmental stages, periods of fast development are followed by consolidation phases.⁴⁹ The facilitating role of relevant input in mother tongue acquisition has already been mentioned before. To summarize, mother tongue acquisition contributes to the whole-person development as it relates to cognitive, social and psychomotor development of a child. The psychomotor development was mentioned in the previous paragraph while aspects of the cognitive and social development will be analysed further on.

If we want to gain insights into the **cognitive development** of the child we may consult Jean Piaget, a cognitive developmental psychologist, whose work has had much influence on education though it has also received some criticism. Piaget emphasised the **constructive** nature of the learning process; individuals are actively involved right from birth in **constructing personal meaning** that is their own personal understanding of the world around them. They construct it from their experiences.⁵⁰ Learners are believed to pass through a series of stages. The first stage is *sensori-motor stage of learning* in which children from birth up to the age of two explore the environment through the basic senses. The next stage is *pre-operational or intuitive*. In this stage, between the ages of two and seven, the child's thoughts become more flexible and memory and imagination begin to play a part. Children between two and four increasingly operate with symbols, however, they are not able to create generic terms, and for example, they use the word "daddy" to denote "a man". At the age of seven children enter the *concrete-operational stage*. Children are capable of going beyond the information given but their thinking is still very much dependent upon concrete examples. Finally, at about the age of twelve children enter the stage of *formal operational thinking* when abstract reasoning is increasingly possible.⁵¹

There is still much to learn in Piaget's work. We have to realize how important it is to take account of **the learner as an individual, actively involved in constructing meaning, not a passive recipient of knowledge**. Furthermore, we should remember that there is a relationship between the development of language and the development of thinking. Therefore, rote learning will not lead to deeper understanding. Lastly, the requirements of any task should match the cognitive level of which the learner is capable. If we design a task, which is beyond 'here and now', children aged two will not be able to deal with it due to the high level of cognitive challenge. But remember, a low level of cognitive challenge is not desirable either.

Regarding the **social development**, it is necessary to acknowledge the role of language in this process. In the early infancy language very soon becomes a tool in the process of socialisation. Very young children are highly egocentric. The world revolves around them and they see all events as focusing on themselves.⁵² As children grow older, they become more aware of themselves. And this is the third important event in the life of a toddler – one day a girl does not refer to herself using her name, instead, she uses "I". To understand why this happens we may refer to Erik Erikson's ideas on human psychological development. He proposes that it depends on the way in which individuals pass through predetermined stages and upon challenges that are set by society at particular times in their lives. While the challenge in the early infancy is to develop **trust** in the world including her/himself, by the age of two or three the challenge becomes one of establishing **autonomy**. This stage is considered the key stage in a person's life when the foundations of a feeling of self-competence are set.⁵³ What actually happens in this time period? Not only have the children started to use pronouns 'I' and 'you' correctly, they also have defined their own position in the world, their self-identity. They become more actively involved in events, they initiate them, involve partners in a play. They demonstrate their own will and express negative feelings at the moment it is restricted. Some children may experience conflicts on their way towards autonomy. This is natural; however, these conflicts should be dealt with caution as too much restriction may prevent the development of autonomy.⁵⁴

The social development of the child is reflected in the way s/he plays. Very young children play alone; they do not need the presence of other children. Three-year old children engage in a parallel play; perhaps they imitate each other but they act as individuals. Genuine peer interaction, i.e. a real social play, can be observed in groups of children aged four or five. Children two years old play with various objects, however, they pretend that the object is something different that it really is, for example, a piece of wood is a boat.

To conclude, this chapter provided evidence that what counts more than chronological age is developmental age.⁵⁵ This will vary according to the individual and we will have to cater for uneven development in

learners of the same age. The following chapter will suggest how the learner characteristics discussed above should be reflected in didactic principles underlying very early language teaching and learning.

4. IN THE HOPE OF A RICH HARVEST

Very early language learning resembles farming, at least in a sense that you invest a lot but a harvest is not guaranteed. You sow seeds, you work very hard for a long time hoping for a large harvest. However, during the period the weather, for example, damages what you have planted. In the context of very early language learning the benefits of the early start may be understood as *seeds of success*,⁵⁶ which have to be planted in favourable conditions. Therefore, this chapter discusses prerequisites for successful very early language learning.

4.1 External conditions

Earlier in this text it has already been noted that there is one external condition for successful mother tongue acquisition, i.e. the provision of meaningful input. However, in foreign language learning things are much more complex as learning occurs with much less environmental support. Therefore, creating a 'learning-possible' environment is a must. Building on the previous chapters we may define such environment by formulating **conditions** under which the potential benefits of the early start may be transformed into real gains.

The primary condition is having a **teacher**, who has been specifically trained to work with very young learners.⁵⁷ Such teacher is, first of all, a **competent user of a language**. Unfortunately, there has been a wide-spread myth that teaching very young learners does not pose high demands on the teacher's communicative competence in the target language. Actually, the opposite is true. The teacher is expected to create conditions that will allow the young children to learn. In this context it means creating conditions for acquisition through providing a variety of meaningful input and through teacher-learner interaction. However, this is virtually impossible without the appropriate command of the language. The teacher should be confident and fluent in the language. It also involves the ability to spontaneously and flexibly draw from a range of different themes rather than rely on memorized phrases to deal with routine or predictable situations.⁵⁸ The way teachers address young children in classes, the so-called teacher talk, seems to be a simple speech everyone can produce. Contrary to this opinion, **teacher talk is a specific type of speech modified on purpose** in order to enable children to understand the meaning with the help of context clues. Moreover, there is an issue of accuracy related to pronunciation. Children have to be exposed to **correct forms** many times before they integrate them into their own speech. Remember that children, native speakers of English, have not learnt 'th' sounds by the age of four in spite of all the exposure.

To make things even more complicated, a high level of communicative competence in a language does **not** make a competent teacher. On top of that the teacher should understand the processes of foreign language learning as well as individual needs of the learner of this specific age group. Furthermore, the teacher should be able to attend to those needs through the use of a variety of appropriate methods, techniques and approaches. To summarize, it is important to train teachers in the **pedagogy of pre-primary and primary education and the didactics of language learning at a young age**.⁵⁹ Education like this will help the teachers to make informed decisions, for example, about how and to what extent to modify their teacher talk and interaction patterns. This book does not aspire to cover all the areas of very early language learning; some guidelines for teachers of young children are provided in the second section of this chapter.

The following important condition is related to **time** in several ways. Firstly, we should consider whether enough **curriculum time**⁶⁰ is devoted to languages, however, it is not feasible to extend it unrealistically at the expense of other educational areas. Secondly, weekly schedule should be also considered carefully. Some studies report that the distribution of time into **shorter, more frequent lessons** yields better results.⁶¹ Lastly, once we decide to start very early language learning we should think about a long term perspective – whether **continuity** will be ensured. Discontinuity has a negative effect on pupil performance. There is research evidence that it is difficult for a child with slowly developing competence in a foreign language to transfer it from a familiar environment to one that is unknown and very different.⁶² That is why a possible

demotivating effect of discontinuity and starting anew should be conscientiously considered. Once the parents decide to involve their children in very early language learning they should commit themselves to providing sustainable language development for their children.

The next condition to discuss is **exposure**. Inspiration has been found in the second language learning context, where children are exposed to the language all around them, both in and outside of school, which is one of the characteristics of an ideal learning environment.⁶³ In order to create favourable conditions for learning a foreign language we should aim to **maximise the exposure** to the foreign language outside the classroom.⁶⁴ However, it is not easy to do so. No matter how frequent the lessons are, the teacher cannot be the only source of comprehensible input. Therefore, it is inevitable to involve other participants, namely parents, in the process. The role of parents will be discussed in the Chapter five while useful non-human resources will be dealt with in Chapter six.

Lastly, it is a necessary to organize the teaching / learning process in **small enough classes** for the learning process to be effective.⁶⁵ To specify the number is not easy, it is very much individual depending on a specific context. However, those who are responsible for the decision about the number of learners in a group will certainly consider whether it is feasible for the teacher to provide individual attention to each learner, whether there is enough space for learning activities which also involve parents, what kind of equipment is available including material teaching aids, etc. The outcomes of the *Mum, Dad and Me – Toddlers' Club* Project suggest that groups of five to six children are optimal.

To conclude, there are several conditions which determine whether the harvest will be rich or not. Although we tend to prioritize the teacher factor, the other conditions are important as well. It is obvious that having one lesson per week does not make the difference in terms of language learning, no matter how competent the teacher is.

4.2 Didactic principles

While the previous part summarized general conditions under which young children are likely to learn a foreign language, this section offers a set of **didactic principles**. They are based on the theoretical background discussed in the first three chapters and are intended to provide **guidance for teachers' everyday practice**. The principles will enable teachers to understand, for example, why a child wanders off in the middle of a fairy tale to play with a doll or why there is a child who never responds.

● 'Holistic' learning

First of all, the concept of 'holistic' learning, i.e. the concept of the language and of the learner as a whole,⁶⁶ will be introduced. Resources dealing with very early language learning propose that the younger the children, the more 'holistic' they are. In terms of learning a language, they learn about the **meanings** in an integrated meaningful, multi sensory context.⁶⁷ Very early language learning is perceived as a part of learning in general, thus all the three domains – cognitive, affective, and psychomotor – should be addressed in order to support **whole-child education**, however, in very early language learning the **high priority** is given to the **attitude goals**.⁶⁸ The achievements in the cognitive domain, i.e. content goals, are perceived as less important than the achievements in the affective domain. In other words, it is not important how many words children learn, but it matters whether they are positive about the learning experience or not.

● Comprehension precedes production

Children acquiring their mother tongue and also young learners in an informal second language learning environment have been extensively exposed to language before they start to produce it. Nobody forces them to speak; they are allowed to be **silent** until they are **ready to speak**. When the silent period ends is different in individuals. Thus it may very well happen that children aged two may not feel confident enough to speak their mother tongue, they may still be in the silent period. Simultaneously, they start to learn a foreign language. Therefore, the same principle applies for learning a foreign language. Children should be extensively exposed to language, but **they should not be forced to respond**. Even if small children are not actually saying anything, they are still learning,⁶⁹ although what they have learnt is not directly observable. For this reason it is unrealistic or even unfair if young children's learning outcomes are stated in terms of productive vocabulary.

When discussing the importance of comprehension, the **Total Physical Response** (TPR) should also be mentioned. This method of language teaching is based on the assumption that speech directed to young children consists primarily of commands, which children respond to by action before they begin to produce verbal responses.⁷⁰ Listening is accompanied by physical movement, which directs the TPR to right-brain learning. Teaching techniques linking physical action and listening or using physical response to demonstrate understanding have become part of teachers' repertoire.

● **Variety of meaningful input**

Apart from all-around exposure to language, the provision of a wide **variety of meaningful input** has been identified as another important characteristic of an ideal environment for young children to learn a second language.⁷¹ Therefore, it is believed that it will function in a similar way in the foreign language context. Children are exposed to a variety of uses of the language for interacting, for getting things done, for imagining. The language input is meaningful if it is a **means of communication** rather than a subject to be learnt. Consequently, the focus is on the meaning not the form of the language.

● **High frequency of exposure**

The issue of exposure has already been introduced as one of the conditions defining a favourable learning environment. However, the discussion concerned maximising the exposure to the language outside the classroom. This time the frequency of exposure is in the centre of attention. For in-class foreign language learning at an early age, high frequency of exposure to the foreign language is desirable.⁷² However, frequency does not mean behaviouristic 'repetition and association'. It is rather understood as **meaningful occurrence**. Teachers searching for theoretical support and evidence may rely on the findings of the research in mother tongue acquisition to claim that children will, after **consistent, repeated models in meaningful contexts**, eventually transfer correct forms to their own speech.⁷³

● **'Here and now' principle**

Very early (language) learning is very much limited to the 'here and now' kind of experience as it has been advocated by cognitive psychology. Things which are happening now, which have just happened or are going to happen represent the context of learning activities. Children at the age of two are not able to go beyond the limits given by 'here and now'.

● **Appropriate learning activities**

Young children are involved in learning activities. When the teacher is planning an activity s/he should make sure that it is neither too difficult, nor too easy - the activity should be at the **right level of challenge**. A simple question like *Is the child capable of doing this?* may trigger the teacher's considerations about the cognitive, social and psychometric development of the child. Furthermore, it is not only the right level of challenge that matters, we should also take into account the **concentration (attention) span**. Young children are able to pay attention for a short period of time. That is why it is advisable to change activities every five to ten minutes.⁷⁴ This is very much an individual response because, in any group activity, the learner's concentration span will vary. In order to gain and keep the kids' attention, it is recommended to use a variety of stimuli, for example, something new or unexpected, a moment of surprise. Lastly, young children learn using all their senses; therefore, learning activities in general should allow for the application of the **multi sensory approach**.

● **Individual attention**

When working with children aged two we should not be surprised by how egocentric they are. It is very important that small children get the **teacher's individual attention** as much as possible.⁷⁵ This principle should be borne in mind when deciding about the size of a class. In a big class a child may be frustrated due to the lack of individual attention. Consequently, the high affective filter will prevent the child from acquisition.

● **Secure environment**

The very last principle is of a different nature as it guides the application of the previous principles. Whatever we do we should always be cautious about threatening the children's feeling of security. In the context of very early language learning, the presence of parents makes children feel secure together with those

routines and activities the children are familiar with. This does not mean, however, that we should not introduce new things. The opposite is true but we should do so in a considerate way. The same applies to the mother tongue, which should be used judiciously to lower the level of stress or anxiety of a child.

This chapter offered one possible way of conceptualizing the field of didactic principles underlying very early language learning. The following chapter will discuss the roles of the teacher, the learner and the parent.

5. A TRIO – THE TEACHER, THE LEARNER AND THE PARENT

Teaching a foreign language to children aged two is still an uncommon situation for the following reasons:

- Firstly, foreign language learners are usually much older at the moment they start, so they have foundations to build on when learning a foreign language, for example, the knowledge of the world of some kind, knowledge of their mother tongue, and a certain level of metacognitive knowledge. In this developmental stage these processes run parallel.
- Secondly, parents are not normally present in foreign language classes throughout the year; however, in the context of very early language learning they are actively involved in the tuition.
- Thirdly, the teacher is usually associated with school-based, formal instruction. In this context the teacher is expected to create 'learning-possible' environment for children to acquire a language in an informal setting.

Furthermore, the teacher is also responsible for involving parents in the process.

The subsequent part of the chapter will highlight what the members of the **trio** bring in. In a trio of musicians each of them plays a different instrument, but in order to succeed they have to cooperate. Similarly, the teacher, the learner and the parent each contribute in a unique way.

It is obvious from what has already been written that the **role of the teacher is central** as s/he sets up conditions for children's learning and functions as a mediator in the process of learning a foreign language. It also means that the teacher is expected to **involve parents** in the process. At the beginning of the school year it is important to **explain the aims** and means of achieving them. It involves information regarding approaches, methods, and techniques, i.e. **what is going to happen** and **why**. Moreover, the teacher should also be specific about the **expected role of the parents** in the process. Conversely, the teacher can also benefit from the parents' experience with their own children.

Though children of this age group share some characteristics, for example, they all are egocentric and demand individual attention of the teacher, every **learner** brings in his/her **individuality**. As the developmental age is often not equal to the chronological age, individual differences may be considerable. Some children will be confident in performing physical actions while some other will appear to be clumsy. Some children will interact using their mother tongue but others will still be in the silent period. Similarly, skills like manipulating small objects, colouring, drawing, etc. will be unequally developed in children. No matter how diverse individual learner needs are, they should be respected so as not to hinder the child's development by posing irrelevant demands. However, this is easy to say but difficult to do. Remember all the principles the teacher needs to keep in mind. Therefore, at this point it might help the teacher listen to the parents' voice.

What is it that **parents** know but the teacher does not? Namely, it is an intimate knowledge of their children and their behaviour in various situations. Parents know what their children like and dislike doing. They decode non-verbal signals their children use to communicate happiness, joy, fear, boredom, tiredness, anxiety, etc., easily. Similarly, the parents help to decode the children's speech if it has already emerged. They also know what their children are confident in and what they struggle with, and, when it's time to help. So on the one hand, the parents bring in their expertise which the teacher will certainly appreciate; on the other hand, there are things which will be new to them.

In real life, the parents interact naturally with the child and function as mediators in the process of learning.

However, in the context of very early language learning they face **a new challenge** - they are expected to play an **active role** in the process. This involves many aspects. Firstly, it means that a parent attends all sessions together with the child, which contributes to the child's feeling of security. Secondly, the parent also participates in learning activities. The parent assists the child in performing actions they would not be able to accomplish without help, e.g. clap their hands to imitate precisely the rhythm of a nursery rhyme, or the parent provides a model what to do, e.g. how to respond to a command given by the teacher. Parental involvement is an important source of encouragement and also helps to remove hitherto affective barriers to learning.

Most importantly, however, the parent is also expected to **interact with the child using the foreign language**. As mentioned earlier, maximising exposure outside the classroom is a necessity, and involving parents seems to be a logical solution. They are with the child day and night and they may also organize the daily programme so that **'foreign language slots'** may be inserted regularly. It is highly recommended associating the exposure to the foreign language with one parent in a certain situation (e.g. going to bed with mother), with a specific environment (e.g. "English" corner of the child's room), or a concrete action (playing with a teddy bear). When the parents stick to the plan, the children will expect foreign language input whenever they go to bed or appear in the "English" corner or start playing with that particular teddy. For more information regarding parental involvement, please consult *The Parents' Guide*, another end product of the *Development of Methodology for Very Early Language Learning Project*.

In spite of the advantages, there is one potential drawback to this scenario – the level of the parents' proficiency in the target language. There are doubts that parents with a limited level of communicative competence in the target foreign language are able to provide a variety of meaningful input necessary for children to acquire the foreign language and to interact with them. Consequently, a fundamental question arises how children's learning is affected if parents expose them to massive but low-quality input, namely in terms of pronunciation. We can only hypothesise about answers as research evidence is not available yet. These considerations are NOT to offend the parents who try hard to communicate through the language, in which they are neither fluent nor confident, but this should make us look for other ways of maximising the exposure to the foreign language.

The following chapter will provide some guidance to the parents who can also contribute by using a variety of teaching aids which provide meaningful input.

6. RESOURCES

Foreign language teaching to very young children presupposes the use of a variety of **teaching techniques** and **teaching aids** in a way consistent with the didactic principles formulated in Chapter Four. As the learners involved in very early language learning are only two years old, some of them do not use even their mother tongue productively. Therefore, it is unrealistic to expect them to speak in a foreign language immediately after they are exposed to it. This fact will be also reflected in the teacher's repertoire of techniques – the focus on providing input and facilitating comprehension will be obvious. The reader will learn about specific teaching techniques and teaching aids in the second part of this book in detail, therefore, general comments on available resources are summarized in this chapter. It is up to the teacher to choose appropriate teaching techniques and teaching aids according to the expected outcomes.

In order to convey the meaning of language input, visual teaching aids may be used. The teacher may effectively work with **real objects** of all kinds to explain the meaning of words and actions, or children may manipulate them themselves. Similarly, **pictures** are used to provide visual support as well. They should be large and clear enough so that children can easily recognize what the picture represents. Therefore, using ambiguous pictures is to be avoided whenever possible.

Very young children cannot read, but **storytelling** is an important teaching technique combining auditory and visual input. The meaning of the story can be communicated through **miming** or **drama techniques** or good **story books** – these are necessary to enable the children to grasp the meaning. When choosing

the story books we should consider whether they are appropriate for very young learners in terms of topic, length, storyline, complexity, etc. The language difficulty does not matter so much as the teacher is able to modify it according to the learners' needs. The stories written in children's mother tongue can be paraphrased by the teacher. The advantage is that the children may be familiar with the plot of a story; however, we lose the opportunity to raise awareness of the target culture through stories in the target language.

Videos and DVDs are an excellent resource and have the advantage of combining stories with animation⁷⁶ also providing both auditory and visual input. It is advisable to use them as a stimulus for learning rather than for the sake of viewing. When planning a video-based activity we may rely on the principles of teaching listening. This means adding pre-watching and after-watching activities. On top of that, videos can be also used at home to expose children to the foreign language or to enable them to revise the language if the video is related to what is taught 'in class'.

Just as pictures and story books, videos are selected after a careful evaluation. The literature offers the following guidelines for choosing a video for foreign language classes of very young children:⁷⁷

- It should be short (5-10 minutes)
- It must have a good storyline
- It must be suitable for the age group
- The language should be easy to understand by watching the actions
- Think about activities you could do to help the children understand it.

The guidelines are helpful but the recommended length seems to be too long for children two years old. A sequence between three and five minutes would be more appropriate.

Videos do not have to be designed specifically for the purpose of language learning but episodes with underlying educational principles produced for children's television seem to function best. Besides there are also products which are tailor-made to the specific needs of a given educational context – an example of this is a series of cartoons *Froggy's Stories*, the product of the *Development of Methodology for Very Early Language Learning Project*, which is a supplementary material to the yearly curriculum. *Froggy* is a friendly companion who will guide the children on their way towards mastering the language.

One cannot imagine very early language learning without **rhymes, chants, and songs**. They are the main source of auditory language input. Through rhymes, chants, and songs children learn **how the foreign language sounds**. They are exposed to intonation patterns, stress patterns and rhythm of the foreign language. Young children like to repeat rhymes, chants or songs many times, which helps them remember also words and structures. Activities aimed at raising awareness of the rhythm, like e.g. clapping hands while saying the rhyme, are especially useful for learning English and other stress-timed languages. Furthermore, a combination of listening with a physical action contributes to the children's psychomotor development.

Games and game-like activities are another resource to draw on. But choosing a good game can be a tricky thing. Children may be in a different phase of social development (see Chapter Three) and some of them may not understand the point. Including the so-called **'pretend play'** in the process of learning is a safe solution for children of this age.

Lastly, **arts and crafts activities** should not be forgotten. They are an important part of the pre-school curriculum and need to be a common feature in classes.⁷⁸ They work best if they are closely related to the topic and to the element of language concerned. They allow children to be creative and to use their imagination and fantasy. However, children aged two will probably need their parents' assistance. With art and craft activities techniques based on TPR may be used effectively. If the teacher tells the children what to do in the foreign language, children have to listen to the instructions to complete the activity. With the help of their parents they thus demonstrate comprehension by action. As regards the materials necessary for art and craft activities, there are no limits. Apart from pencils, finger paints, crayons, sheets of paper, cardboard boxes, buttons, etc., other materials may be used; it depends on the creativity of the teacher only.

The creative teacher will use multiple resources and will combine them effectively in new, original ways. The teacher may also decide to include computers or the Internet. However, the information and communication technology has been deliberately left out because we believe that in this period of life the resources which support building interpersonal relationships should be given a priority.

The following chapter will briefly introduce the principles of syllabus design and then it will interconnect the theoretical background discussed in the first part of this book with the yearly curriculum produced by the international team involved in the *Development of Methodology for Very Early Language Learning Project*.

7. LONG-TERM AND SHORT-TERM PLANNING

This chapter will try to overcome the teachers' *distrust of theory*⁷⁹ by showing how some of what has been discussed in the previous chapters is related to everyday practice; more specifically to long-term and short-term planning.

7.1 Syllabus design

So far we have discussed the nature and principles of the very early language learning, the characteristics of its participants and the resources. Now we will take the next step and use all the knowledge in designing a **syllabus** for a 'course' of two-year old children. However, the literature suggests that it is difficult to achieve. Due to many practical and social constraints, the syllabus is only partly answerable to the principles determined by theories of language, theories of foreign language learning and by prevailing philosophy of education.⁸⁰ What is a syllabus? There are many definitions available, some of them emphasise that it should be, in the first instance, a **statement about content** and only in a later stage of development a statement about methodology and materials to be used in a particular teaching context.⁸¹ Some other definitions view a syllabus as a specification of the **work to be covered over a period of time**, with a starting point and a final goal.⁸²

Furthermore, the language content should be sequenced according to underlying principles or theories. Consequently, the focus of a syllabus is on **what** is taught and **in what order** it is taught.⁸³ There are several types of content-based syllabuses; they differ according to the organizing principles:

- The **structural** syllabus is based on the internal structure of the language with particular emphasis on grammar. When ordering content items, we consider namely the complexity of structure, its 'learnability', and usefulness for the learner.
- The **functional** syllabus is founded on the identification of communicative functions which are selected and sequenced according to usefulness to the learner, the extent to which they meet the learners' communicative needs.⁸⁴
- The **situational** syllabus is built on 'real-life' situations. Every situation has three different characteristics to consider for the purpose of choosing and sequencing the content: participants, setting, and communicative goals.
- Lastly, the **topic-based** syllabus is to be mentioned. Obviously, information content is the main principle for creating this type of the syllabus. Though it is unlikely that a syllabus will be only topic-based, the concept of the topic is important in designing a syllabus. According to the literature it provides a focus for the language input contained in the course and helps to create a sense of coherence within individual units.⁸⁵

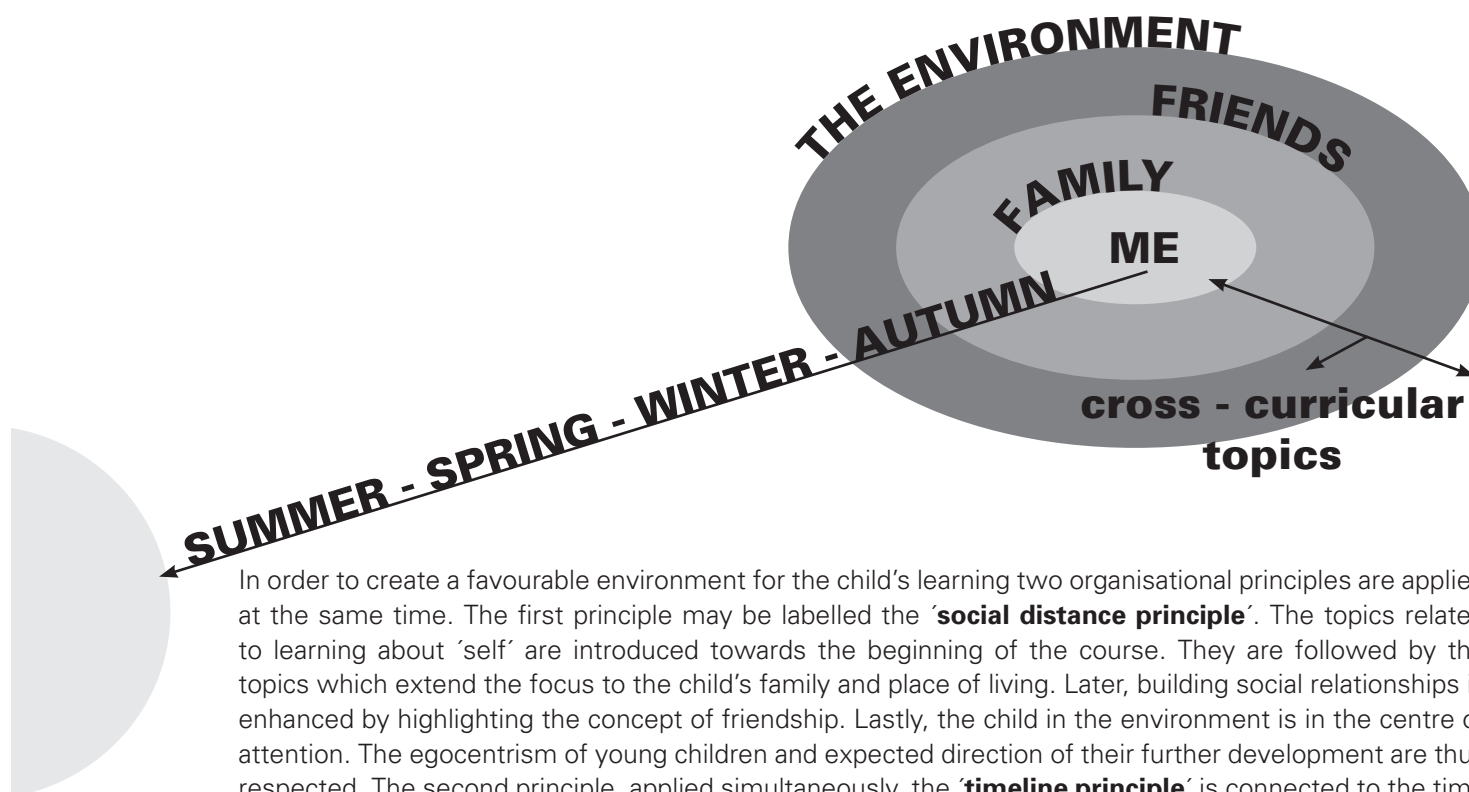
To summarize, each syllabus type has its advantages and disadvantages. In response to the specific needs of an educational context it is advisable to combine several organizational principles and thus to construct a **multidimensional** syllabus.

Let us analyse the syllabus of the material presented in the second part of the book. First of all, the project team attempted to respect the principles of very early foreign language learning as well as the specific learner needs, namely the **developmental stage of the learner**. Therefore, in terms of aims, the high

priority is given to the **affective aims**. Children will gain a willingness to communicate and will develop positive attitudes to the target language and culture as well as to learning in general. As regards **cognitive aims**, the focus on comprehension of the spoken language is obvious. Concerning **psychomotor aims**, through foreign language learning children will develop their perception skills, motor control of the body and also fine control of certain muscles including those which are needed to articulate sounds.

Regarding the type of syllabus, a decision was made to create a multidimensional syllabus with the **topic** as the main organizing principle. Functions, situations and structures in relation to the learner were also considered but as secondary criteria.

After careful considerations the team selected eleven topics, eight topics to be presented consequentially and three cross-curricular topics, which allow integrating the content flexibly. The topics are ordered in the way illustrated by the figure below.



In order to create a favourable environment for the child's learning two organisational principles are applied at the same time. The first principle may be labelled the '**social distance principle**'. The topics related to learning about 'self' are introduced towards the beginning of the course. They are followed by the topics which extend the focus to the child's family and place of living. Later, building social relationships is enhanced by highlighting the concept of friendship. Lastly, the child in the environment is in the centre of attention. The egocentrism of young children and expected direction of their further development are thus respected. The second principle, applied simultaneously, the '**timeline principle**' is connected to the time the children have spent on the course and to the time of the year.

Consequently, the topics have been presented in the following order:

SYLLABUS:

1. **Welcome** (subtopics: Rituals, Greetings, Feelings)
2. **Body** (subtopics: Fist, Hands, Fingers, Feet / Movements, Face, Whole Body / Movements)
3. **Food** (subtopics: Nice, not nice, Fruit and Vegetables, Bread, Bottles, Water)
4. **Christmas** (subtopics: Christmas Tree, Father Christmas, Christmas, Christmas Stockings)
5. **Toys** (subtopics: Toys, Toys around us, Teddy Bear, Bunnies, Doll, Musical Instruments)
6. **Family and House** (subtopics: Family Members, Mother's/Father's Day, House, Rooms)
7. **Animals** (subtopics: Mouse, Caterpillar, Worm, Spider, Bear, ZOO Animals, Frog, Farm Animals)
8. **Travelling and Trips** (subtopics: Boat, Train, Bus, Bike, Sounds, Crossing)

CROSS-CURRICULAR TOPICS:

9. **Weather and Seasons** (subtopics: Autumn, Winter / Snowman, Winter Clothes, Spring, Summer)
10. **Colours** (subtopics: Basic Colours, Colours, More Colours)
11. **Extra Topics** (Funny Face, Food Puzzle, Numbers, Snail)

FRENCH PART SYLLABUS:

1. **Welcome**
2. **Body**
3. **Animals**
4. **Food**
5. **Natural elements**
6. **Toys**
7. **Musical instruments**
8. **Trip**
9. **Christmas**

The reader will learn more about the content in the second part of the book, therefore, function, situations and structures will be commented on very briefly. The **functions** reflect the learner's communicative needs. The emphasis is put on greeting, introducing and expressing feelings. The choice of relevant **situations** is inspired by the children's real-life experience. Among other situations we find meeting a friend, going for a walk, seeing grandparents, going for a trip, celebrating birthday, etc.

Concerning the **structural syllabus**, it is deliberately the last on the list. The focus on topics, functions and situations is consistent with the holistic learning principle. The choice of the structures is thus determined by what language is needed to perform the selected functions in given situations. As regards **phonology**, topic-related, numerous songs, rhymes and chants are deployed in order to achieve pronunciation goals.

The choice of **vocabulary** is pre-determined by the topics in the syllabus. The lexical syllabus reflects the early preference for nouns. The meaning of nouns might be easier to learn, especially if they represent a solid object with a similar shape (e.g. cup, crayon, book). Verbs, however, tend to be more diverse and variable, for example, some denote a physical motion (e.g. fly) while others denote internal states (e.g. feel).⁸⁶ It is also more difficult to learn pronouns properly. Especially, learning to use "I" and "you" correctly takes time, even in the mother tongue, as it is connected with the development of the 'self'. The acquisition of adjectives also comes much later. The meaning of adjectives is not as clear as the meaning of concrete nouns, moreover, it is very much relative (e.g. *a big house* vs. *a big apple*). The same applies to words for colours and numbers; it is the concept which has to be understood first to comprehend the word. As regards numbers, counting up to three is advisable for children of about three. Contrary to that, prepositions are very important. They help children to express locations, directions and actions (e.g. *up, down, in, out, over, under*).

To conclude, it is important to emphasize that the syllabus presented above reflects the cultural and linguistic background of the people who contributed to the design, their professional beliefs, the nature of the experience with very early language learning, etc. Had the syllabus been produced by a different team, especially the subtopics would have been different to certain extent.

7.2 Lesson planning

The syllabus is a result of long-term planning. It is further elaborated and specified in the process of lesson planning. The aims formulated for every lesson or unit in a plan should be consistent with the long-term aims expressed in the syllabus. When planning a lesson for a group of very young children we may find the outcomes of the *Mum, Dad and Me – Toddlers' Club* Project useful. The **proposed structure of a unit** contains the following stages, time estimate is provided in brackets:

1. **OPENING, WARM-UP (3 to 5 minutes)**
2. **REPETITION OF KNOWN CONTENT (3 to 5 minutes)**
3. **ACTIVITY 1 (7 to 10 minutes)**
4. **RELAXATION (3 to 5 minutes)**
5. **ACTIVITY 2 (3 to 5 minutes)**
6. **TIME FOR PLAY (3 to 5 minutes)**
7. **CLOSING**

It is recommended to start and close the unit with **rituals and routines** the children are familiar with. It contributes to the **feeling of security**. The second stage, the **repetition of known content** should not be too demanding. Children need to be ready for the first activity. After the **exposure to the new language**, a **relaxing activity** follows. The second activity deals with the **newly presented language**, however, in a different way. **Time for play** is a reward for the effort invested; children can play with whatever they want. It is also a suitable time for parents to ask questions if they are not sure about something. The lesson ends with a familiar **closing routine**.

The lesson structure described above is also used as a standardising pattern for the **worksheets** presented in the second part of the book. There is a total of sixty worksheets divided into the eleven topics described above. Twenty extra worksheets in French are provided in order to demonstrate the possibility of adopting the material for acquisition of other foreign languages. The worksheets in French are divided into the nine topics described above. The collection of the worksheets represents a yearly curriculum for very early language learning. The international team decided to produce **worksheets which allow for context-specific modifications** rather than ready-made lesson plans. The format of the worksheet is provided below.

The worksheets are labelled with the names and numbers of the topics and subtopics. If we refer to the proposed structure of a unit presented earlier in this chapter, the worksheets provide suggestions for the **opening phase** of the lesson, for **activity one** and **activity two**. The aims for each activity are formulated as expected outcomes. The procedure is described in detail including the exact instructions the teacher is expected to give highlighted in bold. Furthermore, there are references to materials and resources.

Finally, there are a few concluding comments. Firstly, the worksheets should be understood as a source of ideas rather than a dogma to follow; the teachers who decide to use them in practice are expected to be creative and flexible when modifying the worksheets according to their specific situation, namely according to their cultural background, children's needs, parents experience, etc. Secondly, remember that very early language learning is about **comprehension** rather than production; **children should NEVER be made to produce** unless they feel like it. The need for being silent should be respected. Thirdly, the teachers and parents should not be discouraged by the lack of immediate rewards – they will come, but it will take some time...

CONCLUSION

The first part of the book is intended to provide the theoretical background for very early language learning in a reader-friendly way including the rationale for the yearly curriculum. The reader has hopefully gained insights into specialist knowledge which will enable him or her to be more confident in decision-making about individual aspects of very early language learning, and to operate beyond intuitive or "it-is-an-interesting-activity" level. Furthermore, rather than viewing theory as being remote from the teachers' actual experience by attempting to mystify common-sense practices with unnecessary abstractions,⁸⁷ we hope that the teachers will use it as a powerful weapon against populist proclamations and commercial trends.

However, there are questions that remain... It will take some time before research evidence is available to provide expected answers. In the meantime we should wish good luck to those who are courageous enough to venture into very early language learning.

WORKSHEETS IN ENGLISH

ACTIVITY 2

RESOURCES

SUBTOPIC:

MATERIALS

TOPIC:

PROCEDURE

OPENING

ACTIVITY 1

ÚVOD

Kniha pro učitele (Teacher's Resource Book), již jste právě otevřeli, byla napsána pro ty, kteří se nějakým způsobem podílejí na **výuce jazyka dětí ve velmi raném věku**, ale také pro ty, kteří se o toto v současnosti velmi diskutované téma zajímají. V kontextu této knihy představuje výuka jazyka u dětí ve velmi raném věku situaci, kdy se dvouleté děti začínají učit cizí jazyk, tedy jazyk odlišný od jazyka jejich rodičů, v jiném prostředí než v rodině. Kniha může být užitečná také pro management institucí, které organizují tento typ výuky, pro učitele, pro studenty učitelství i pro rodiče.

Tato publikace je součástí souboru produktů vyvinutých v rámci projektu *Vývoj metodiky pro osvojování jazyka ve velmi raném věku (Development of Methodology for Very Early Language Learning)*, projekt č. 135283-LLP-1-2007-1-CZ-KA2-KA2MP, Program celoživotního vzdělávání – Klíčová aktivita 2 – Jazyky). Společně s *Průvodcem pro rodiče (Parent's Guide)*, videem *Příběhy Žabáka Froggyho (Froggy's Stories)* a *Pracovním sešitem (Workbook)* tvoří jednoleté kurikulum pro učení se jazyku ve velmi raném věku. Metodika, tj. celý soubor produktů, byla nejprve pretestována v *Klubech pro batolata - Máma, táta a já (Mum, Dad and Me - Toddlers' Club)*, které navštěvovaly dvouleté děti v doprovodu jednoho z rodičů, v některých případech v doprovodu prarodičů či opatrovnic apod. Materiály se proto doporučují jako pomůcka pro dvouleté a tříleté děti při raném zahájení osvojování si cizího jazyka.

Kluby, kde byla tato metodologie ověřována, vznikly v rámci předcházejícího projektu *Máma, táta a já – Klub pro batolata (Mum, Dad and Me – Toddlers' Club)*, projekt č. 117022-CP-1-2004-1-SK, Sokrates – jazyk č. 1). Jeho cílem bylo zřídit kluby pro batolata a jejich rodiče, kde by si batolata mohla osvojovat cizí jazyk přirozeným způsobem. Přidanou hodnotou tohoto úspěšného projektu byla skutečnost, že projekt pomohl prolomit časté předsudky ve společnosti týkající se rané výuky cizího jazyka.

Kniha pro učitele se skládá ze dvou částí. Cílem první části knihy je osvětlit povahu rané výuky jazyka prostřednictvím boření mýtů a uvážením výhod brzkého začátku. Dále se pokouší definovat podmínky, za kterých může být proces učení efektivní, a to včetně souhrnu principů pro tvorbu sylabu a plánování vyučovacích jednotek.

Cílem druhé části *Knihy pro učitele* je poskytnout učitelům, kteří budou pracovat s touto specifickou cílovou skupinou, tj. dvouletými až tříletými dětmi, snadno přizpůsobitelný nástroj. Praktická část se skládá z 80 pracovních listů, z nichž každý obsahuje aktivity pro 45 minutovou lekci. V klubech se nejčastěji vyučovala angličtina, a proto je 60 pracovních listů určeno právě jí. Teoretická východiska a postupy jsou nicméně stejné i pro ostatní jazyky. Abychom toto ilustrovali, zařazujeme do publikace dvacet pracovních listů pro výuku francouzštiny.

Jednotlivé pracovní listy v *Knize pro učitele* byly vytvořeny učiteli-profesionály, kteří pracují s batolaty v jedné ze zemí podléhajících se na projektu – v České republice, Německu, Itálii a na Slovensku. Zpětnou vazbu k pracovním listům poskytli poradci, kteří v praxi využívají učební metodologie, a učitelé listy upravili podle doporučení těchto poradců. Upravené pracovní listy byly nejprve pretestovány v *Klubech pro batolata - Máma, táta a já*. Učitelé po každé lekci reflektovali své zkušenosti a podali návrhy na změny v pracovních listech. Nakonec učitelé z těchto čtyř zemí, kteří v klubech působili, znovu během společného setkání prodiskutovali každý pracovní list, začlenili změny a dohodli se na konečné verzi pracovních listů. Shrňme-li výše popsany postup, pak každý pracovní list prošel pětistupňovým vývojovým procesem:

- I. Vývoj pracovního listu (učitel)
- II. Zpětná vazba metodických poradců
- III. Úprava pracovního listu (učitel)
- IV. Prvotní testování v klubech, reflexe zkušeností (učitel)
- V. Konečná úprava pracovního listu (skupina učitelů)

Věříme, že tento pětistupňový proces zajišťuje dobrou kvalitu poskytovaných materiálů. Další výhodou výsledného materiálu je mezinárodní složení projektového týmu. Materiál dále zvyšuje možnost přijetí metodologie v dalších zemích a kulturách.

1. OSVOJOVÁNÍ MATEŘSKÉHO JAZYKA

„Jak se děti učí jazyk?

Pokaždé, když se mě na to někdo zeptá, mám tendenci odpovědět – kéž bych to věděl.“

William O'Grady

Než začneme diskutovat o tom, jak se děti učí cizí jazyk, je důležité objasnit, jak se děti učí mateřský jazyk, tj. jazyk svých rodičů. Proces, který vyústí v dokonalé zvládnutí jazyka, se nazývá *osvojování prvního jazyka* (*first language acquisition*). Je to proces, jehož výsledek je skutečně ohromující. Nemělo by nás překvapit, že v literatuře se k označení jazyka osvojeného v raném věku používají různé termíny jako například „první jazyk“, „rodný jazyk“ a „primární jazyk“. V tomto materiálu jsme se rozhodli pro název „mateřský jazyk“, neboť tento termín implikuje důležitou roli, kterou v procesu osvojování jazyka hraje rodiče.

Role rodičů je zjevně důležitá, ale otázkou je, jaký vlastně mají rodiče podíl na tom, že si jejich děti osvojí mateřský jazyk. Rodiče neučí své děti jazyk způsobem, který si lidé pod pojmem vyučování jazyka obvykle představují, také systematicky neopravují jejich chyby. A přesto nejpozději ve věku pěti let děti umí jazyk používat ke komunikaci.

Jak to dělají? Jak naznačuje úvodní citát, odpověď na tuto otázku je nelehkým úkolem. Povahu osvojování prvního jazyka se pokoušelo vysvětlit několik myšlenkových směrů. V padesátých letech 20. století *behavioristé* navrhovali, že osvojování jazyka je jednoduše záležitostí *imitace* a *utváření návyků*.¹ Mělo se za to, že děti se učí jazyk imitováním dospělých. Výzkumem bylo prokázáno, že *opakování* je obzvláště vynikající strategií při osvojování jazyka v raném věku, především při osvojování zvuků jazyka,² proto se na osvojování určitý druh imitace podílí. Imitace však nemůže plně vysvětlit produkci vět, neboť věty se tvoří v reakci na vzniklé potřeby.³ Při analýze dětské řeči se překvapivě ukazuje, že se dětem příliš nedaří imitovat věty, které obsahují neznámé výrazy a struktury, a také se o to ani velmi často nepokouší.⁴ Osvojování jazyka tedy nelze vnímat jako pouhou imitaci. Proto musí k dosažení cíle vést jiná cesta nebo cesty, protože cesta imitace nás příliš daleko nedovedla.

Jiný názor měli stoupenci *nativismu*, kteří zastávali názor, že děti se rodí se zvláštní schopností objevovat pro sebe pravidla jazykového systému.⁵ K této teorii významně přispěl jazykovec Noam Chomsky tvrzením, že se rodíme s *vrozenou znalostí* (*innate knowledge*), tzv. *mechanismem k osvojení jazyka* (*language acquisition device*), což je jakási „imaginární černá skříňka v mozku“, která nám umožňuje internalizovat jazykový systém.⁶ Tento mechanismus k osvojení jazyka má obsahovat výlučně ty principy, jež jsou společné všem lidským jazykům.⁷ Pro fungování tohoto mechanismu jsou klíčové prvky přirozeného jazyka, které jej aktivují. Děti se tak zapojují do jakéhosi trvalého srovnávacího cvičení – srovnávají vrozenou znalost se strukturou konkrétního jazyka v jejich prostředí, s jehož pomocí jsou schopny objevovat strukturu jazyka, který se mají naučit.⁸ Nedávno byl koncept mechanismu k osvojení jazyka nahrazen konceptem *univerzální gramatiky* (*universal grammar*), kterým se rozumí předpřipravená gramatika. Má se skládat z těch druhů gramatických kategorií a principů, jež jsou společné všem jazykům.⁹ Na základě „nativistické cesty“ jsme si vysvětlili, jak si děti osvojují komplexní gramatiku. Stále však zbývá objasnit, jak se děti učí spojovat formu a význam tak, aby byly schopny jazyk správně používat.

Interakcionismus zdůrazňuje roli interakce mezi vrozenou jazykovou kapacitou dítěte a jeho jazykovým prostředím. Stoupenci tohoto směru na rozdíl od nativistů tvrdí, že jazyk, který je modifikován, aby odpovídal schopnostem žáka, je *klíčovým* prvkem v procesu osvojování jazyka.¹⁰ Tato specifická řeč se nazývá *motherese* (řeč typická pro matky) nebo *řeč toho, kdo se o dítě stará* (*caretaker talk*). Má tyto charakteristické znaky:

NĚKTERÉ VLASTNOSTI MOTHERESE ¹¹

VÝSLOVNOST:

- Pomalejší řeč s delšími pauzami mezi projevy a po významových slovech
- Celkově vyšší tóny: větší rozsah tónů
- Přehnaná intonace a důraz
- Méně slov za minutu

SLOVNÍ ZÁSoba A VÝZNAM:

- Omezenější slovní zásoba
- Trojnásobné parafrázování
- Častější odkazování na tady a teď

VĚTY:

- Méně načatých nebo nepřetržitých vět
- Kratší, méně složité projevy (asi 50 % jsou jednotlivá slova nebo krátké věty)
- Lépe utvořené a srozumitelné věty
- Více rozkazů a otázek (asi 60 % z celku)
- Více opakování

Název této specifické řeči naznačuje, že pro matky je úprava jazyka při oslovování malých dětí typická. Z výzkumů však vyplývá, že otcové a sourozenci přizpůsobují svoji řeč také, ale méně než matky.¹²

V tomto bodě může vyvstat otázka, jaký jazyk by měli při komunikaci s dětmi používat rodiče nebo jiní opatrovníci. Literatura uvádí, že existuje alespoň **jedna vnější podmínka** – děti potřebují slyšet věty, kterým jsou schopny rozumět, aniž by měly větší znalost jazyka, který se pokoušejí naučit.¹³ Co to znamená pro každodenní interakci mezi dítětem a rodičem? Jednoduše řečeno, pro dítě musí tato interakce být smysluplná. Toho lze dosáhnout pomocí interakce vztahující se k události, které se dějí **tady a teď**, jinými slovy k tomu, co děti vidí a slyší, co se právě stalo nebo co se stane. Řeč rodičů by měla být **srozumitelná** – děti by měly být schopny zprávu dekodovat pomocí nápovědy, kterou poskytuje kontext konkrétní situace. To nemusí nutně znamenat omezení rodičovské mluvy na používání *motherese*, ale aby byla řeč srozumitelná, jsou určité modifikace nevyhnutelné.

Tato kniha se zabývá otázkou kolem učení se jazykům ve velmi raném věku. Je o dvouletých dětech, které se začínají učit cizí jazyk. Proto může být dobré si nejprve uvědomit, čeho již dvouleté **dítě v procesu osvojování mateřského jazyka** dosáhlo. Můžeme si sestavit jakýsi inventář těchto dosažených úspěchů, avšak bez jakékoliv ambice stanovovat priority nebo naznačovat chronologický sled. Ilustrativní příklady, které jsou v této kapitole dále uvedeny, představují výstupy zkoumání angličtiny jako mateřského jazyka. Podobné typy údajů jsou jistě dostupné i pro jiné jazyky. Pro češtinu je možné nahlédnout do prací Příhody¹⁴ nebo Černého¹⁵.

Můžeme začít skutečností, že dvouleté děti se naučily rozlišovat zvuky svého vlastního jazyka od jiných zvuků, potom zvuky svého vlastního jazyka jeden od druhého. Kromě toho, že se dvouleté děti naučily zvuky rozlišovat, naučily se je také produkovat. Typický inventář souhlásek dítěte ve věku dvou let¹⁶ je uveden v následující tabulce:

p	b	m	f	w
t	d	n	s	
k	g			

Pokud tabulku srovnáte se zvuky osvojenými ve věku čtyř let (viz tabulka níže), zjistíte, že zvukovou realizaci „th“ se takto staré děti musí teprve naučit.

p	b	m	f	v	ch	j	w	y
t	d	n	s	z			l	r
k	g	ng	sh					

Schopnost segmentovat proud zvuků je také důležitým úspěchem, neboť dětem umožňuje identifikovat hranice slov a rozšiřovat si tak jejich slovní zásobu. Zpočátku je učení se novým slovům pomalý proces. Zdá se, že zlom nastává ve věku osmnácti měsíců, kdy se tento proces podstatně zrychluje („vocabulary spurt“ – „prudký nárůst slovní zásoby“), jakmile se děti naučí asi padesát slov. Rychlost rozvoje slovní zásoby je znázorněna v následujícím grafu:¹⁷



Pokud jde o gramatiku, mají děti před sebou ještě dlouhou cestu, než si tento komplexní systém plně osvojí. Abychom vysledovali jejich pokrok, může být pro nás užitečné se podívat na níže uvedené pořadí, v jakém si děti osvojují koncovky a funkční slova:¹⁸

- Položka
1. Přítomný čas průběhový (-ing)
 - 2.-3. *in, on*
 4. plurál (-s)
 5. Nepravidelný minulý čas
 6. Přivlastňování (-'s)
 7. Nestažitelná spona (*is, am, are*)
 8. Členy (*a, the*)
 9. Pravidelný minulý čas (-ed)
 10. Pravidelná třetí osoba (-s)
 11. Nepravidelná třetí osoba

Na závěr první kapitoly je nezbytné zdůraznit, že o tom, jak se děti učí jazyk, stále víme relativně málo. Avšak díky výzkumu, který od poloviny 20. století zaznamenal nárůst, jsme nyní schopni skládat kousičky poznání dohromady a obrázek se nám začíná objevovat. Výzkumná zjištění podobná těm uvedeným výše můžeme navíc použít při hledání analogií mezi osvojováním mateřského jazyka a druhého (včetně cizího) jazyka.

2. OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA

Tato kapitola stručně představí několik teorií a modelů, které se pokoušejí vysvětlit, jak se lidé učí druhý jazyk. Ačkoliv zde byly pokusy o „rozptýlení kouzla“ a předložení jednoduchého a přímočarého řešení, které by vysvětlovalo takto složitý proces, opět nemáme žádnou definitivní odpověď. Rádi bychom nabídli odpovědi několika myšlenkových směrů, jejichž stoupenci se drží předpokladu, že proces osvojování mateřského jazyka a osvojování druhého jazyka je určitým způsobem podobný.

V minulosti se učenci pokoušeli vysvětlit, jak se stalo, že lidé byli schopni naučit se druhý jazyk. Například *behavioristé* vnímali jazyk i jiné druhy učení jako *utváření návyků (habit formation)*. Velké množství důkazů však behavioristický pohled značně zpochybnilo.¹⁹

Jako další možnost můžeme uvést například *kognitivní model (cognitive model)*, jehož autorem je McLaughlin.²⁰ Jeho *model pozornost-zpracování (Attention-Processing Model)* je však poněkud složitým konstruktem – „pozornost“ je chápána jako kontinuum v rozsahu od *fokální* k *periferní*, „zpracování“ od *řízeného* po *automatické*. Co se týká jazykových forem, můžeme vyvodit závěry, že v dětském učení lze vysledovat téměř výhradně pozornost periferní.²¹

Následující *nativistický model – teorie osvojování jazyka Stephena Krashena*²² – byl v poslední čtvrtině 20. století nejkontroverznějším, avšak zároveň významným teoretickým pohledem na osvojování druhého jazyka. Tato teorie je souborem pěti vzájemně spolu souvisejících hypotéz:

1. Hypotéza osvojování / učení (Acquisition / Learning Hypothesis)
2. Hypotéza monitoru (Monitor Hypothesis)
3. Hypotéza srozumitelného inputu (Comprehensible Input Hypothesis)
4. Hypotéza přirozeného pořadí (Natural Order Hypothesis)
5. Hypotéza afektivního filtru (Affective Filter Hypothesis)

Pro shrnutí hlavních myšlenek této teorie je důležité uvést rozdíl mezi **osvojováním** a **učením**, neboť tyto procesy byly považovány za dva různé způsoby internalizace jazyka. Prvním způsobem je *osvojování*, podvědomý a intuitivní proces podobný tomu, když dítě jazyk „pochytí“. Druhým způsobem je *učení*, vědomý proces, ve kterém žáci věnují pozornost formální stránce jazyka a vědomě formulují pravidla o jazyku. Plynulá komunikace je výsledkem výhradně osvojování. Abychom umožnili osvojování jazyka, je klíčové poskytovat tzv. *comprehensible input*, tedy promluvu nebo text na takové úrovni, která sice mírně přesahuje současný stupeň kompetence žáků (I + 1), ale ti jsou schopni porozumět s pomocí kontextu. Důležitou součástí této hypotézy je i doporučení nerozvíjet dovednost mluvení přímo, neboť ta vyplyne po určité době, kdy osvojovatel jazyka pouze přijímal input na úrovni I + 1, ale nemusel sám řeč produkovat (tzv. *silent period*). Toto období „mlčení“ lze tedy chápat jako předproduktivní fázi. Dále je žádoucí nízký afektivní filtr, aby nedošlo k zablokování inputu nezbytného pro osvojování.²³

Krashenova teorie byla kritizována z mnoha důvodů, především proto, že kladla důraz více na kontakt s jazykem (*exposure*) než na procvičování. Kritici dále postrádali informace, co dělat se žáky, u kterých dovednost mluvení sama nevyplyne a předproduktivní období může trvat navždy.²⁴ Navzdory všem kritikám získala teorie velký vliv. Poskytla teoretické základy pro tzv. *Natural Approach (přirozený přístup)* k vyučování anglického jazyka. Tento přístup se nazývá „přirozený“, protože se věřilo v podobnost jeho základních principů s principy osvojování mateřského jazyka.²⁵

V neposlední řadě se seznámíme s modelem *sociálních konstruktivistů (social constructivists)*. Nejprve si představíme teorii učení Lva Vygotského, který podtrhuje důležitost jazyka, včetně řeči, znaků a symbolů, **v mezilidské interakci**. Pomocí jazyka se přenáší kultura, rozvíjí myšlení a realizuje učení.²⁶ Lev Vygotskij zavádí také koncept *mediace (mediation)* – takto se označuje role jiných důležitých lidí v životě žáka. **Mediátoři**, rodiče, učitelé či dokonce vrstevníci s vyšší úrovní vědění vybírají a tvarují příležitosti k učení, které jsou žákům předkládány. Pomáhají jim proniknout přes tu vrstvu vědomostí a porozumění, tzv. *zónu nejbližšího vývoje (zone of proximal development)*, která se nachází hned za vrstvou, s níž je žák v současné době schopen se vypořádat.²⁷ V důsledku toho je kvalita učení ovlivňována povahou sociální interakce mezi dvěma nebo více lidmi s nestejným rozvojem dovedností a vědomostí.

Michael Long také uznává roli sociální interakce. Zformuloval *hypotézu interakce (Interaction Hypothesis)*, v níž předkládá tvrzení, že srozumitelný input je výsledkem **modifikované interakce**,²⁸ klíčového prvku v procesu osvojování jazyka. Výzkum poskytuje důkazy, že rodilí mluvčí neustále přizpůsobují svoji řeč nerodilým mluvčím, a to **kontrolou porozumění, žádostmi o objasnění nebo parafrázováním**.²⁹ Tento typ projevů se nazývá *cizinecká mluva (foreigner talk)* nebo *učitelská mluva (teacher talk)*.

Tato kapitola uvedla stručný přehled různých teorií osvojování druhého jazyka, což nám zajistilo několik užitečných náhledů na tento složitý proces. Diskuse se týkala obecné problematiky a nebylo nutné vysvětlovat rozdíly mezi „**druhým**“ a „**cizím**“ jazykem. Než se však přesuneme ke specifickým otázkám, na něž se tato kniha zaměřuje, považujeme za nutné tento rozdíl objasnit.

V literatuře panuje shoda, že jiný než rodný jazyk, který se lidé učí a používají **v jedné zemi**, se označuje jako „druhý jazyk“, zatímco jiný než rodný jazyk, který se lidé učí a používají s odkazem na řečovou komunitu **mimo** národní územní hranice, se běžně pojmenovává jako „cizí jazyk“. ³⁰ Někteří autoři však tyto termíny nerozlišují a pojem „druhý jazyk“ používají pro označování jakéhokoli jiného jazyka, který se lidé učí následně po jazyku mateřském. ³¹ Další autoři pak navrhují, že hlavní charakteristika „učení se cizímu jazyku“ spočívá v **množství a typu kontaktu s jazykem**. ³² České dítě, které se učí angličtinu, je příkladem kontextu angličtiny jako cizího jazyka (EFL, English as a foreign language). V tomto kontextu je kontakt dítěte s jazykem obvykle omezen na několik vyučovacích hodin týdně. Zkušenost mimo třídu je navíc velmi malá, pokud ji žák sám aktivně nevyhledává, ačkoliv televize, internet a filmový průmysl zprostředkovávají cílový jazyk a kulturní zkušenost efektivně. Ve srovnání s kontexty, kdy se jedná o učení se „druhému jazyku“, mají lidé učící se „cizí jazyk“ daleko menší podporu prostředí. ³³ Protože to lépe vystihuje naši situaci, budeme v této knize nadále používat termín „cizí jazyk“.

Podobně by se mělo rozlišovat mezi **„osvojováním“** a **„učením“**, ačkoliv jsme dosud tyto pojmy používali zaměnitelně. V návaznosti na Krashenovu teorii připomíná „osvojování“ přirozenou cestu internalizace jazyka formou poskytování inputu na úrovni I+1 a používáním jazyka pro smysluplnou komunikaci, zatímco výsledkem „učení“ je znalost jazykových forem a pro jeho uskutečnění je nezbytná formální výuka a opravování chyb. ³⁴ Tato kniha se zaměřuje na *učení se jazyku ve velmi raném věku* (*very early language learning*), což implikuje, že sice probíhá formální výuka, jejíž součástí však je vytváření příležitostí pro osvojování jazyka.

3. VĚK A UČENÍ SE JAZYKU

3.1 Čím mladší, tím lépe?

Odpovědět na tuto otázku není jednoduché, pokud je to vůbec možné. „Optimální věk“, kdy začít s cizím jazykem, nebyl dosud stanoven. Zkoumání začalo asi před padesáti lety a v roce 1967 se biolog Eric Lenneberg zasloužil o významné přispění tvrzením, že mechanismus k osvojení jazyka (viz první kapitola) úspěšně funguje pouze tehdy, je-li ve správný čas stimulován – tento čas se označuje jako „kritické období“. ³⁵ Tím podporoval nativistický pohled na osvojení mateřského jazyka. V důsledku toho byla zformulována *hypotéza kritického období* (*critical period hypothesis*), která říká, že existuje biologicky determinované období života, kdy si lze jazyk osvojit snadněji. Po jeho ukončení je osvojování jazyka obtížnější. ³⁶ Podle této hypotézy si děti, které mají za sebou pubertu, svůj mateřský jazyk vůbec neosvojí, případně pro ně bude proces osvojování mnohem obtížnější a zůstane nedokončen.

Existence kritického období byla postupem času jedna z nejdiskutovanějších otázek ve vztahu k věku a jazykovému učení. Ačkoliv bylo v posledních desetiletích provedeno mnoho studií, dosažené výsledky se zdají neprůkazné. Získat jednoznačné odpovědi je obtížné, neboť studie není možné srovnat, a to kvůli jejich rozličným metodám, kontextům, proměnným atd. ³⁷ Z důvodů pojednávaných v předchozích kapitolách například není možné srovnat výsledky výzkumů týkajících se dětí, které se učí druhý jazyk v přirozeném prostředí, se závěry získanými v kontextu, kdy se dospělí učí cizí jazyk v jazykových kurzech. Dále je prakticky nemožné oddělit věkový faktor od ostatních faktorů, jako jsou motivace, sociální identita, podmínky pro učení atd. Některé výzkumy týkající se osvojování druhého jazyka dokládají, že starší žáci jsou výkonnější než mladší žáci. Adolescenti a dospělí se učí **rychleji**, zatímco děti je předběhnou v **dosaženém výsledku**. ³⁸ Ale čeho vlastně mají žáci dosáhnout? Zastánci hypotézy kritického období operují se **zvládnutím** druhého jazyka **na úrovni rodilého mluvčího**. Odpůrci tvrdí, že máme významné důkazy o kritickém období pro **přízvuk**, ale **pro nic jiného**. ³⁹ Je ale nutné dosáhnout přízvuku, jaký má rodilý mluvčí? Jak se to vezme. Někteří žáci mají silnou motivaci k tomu, aby zněli jako rodilí mluvčí, a to z mnoha důvodů – jedním z nich může být snaha o integraci s cílovou kulturou. Schopnost rozumět rodilým mluvčím a produkovat srozumitelný projev je však pro většinu žáků mnohem realističtější cílem. Z hlediska výslovnosti je navíc obtížné soudit, jaký projev splňuje kritéria zvládnutí jazyka na úrovni rodilého mluvčího. Ve studii dospělých holandských uživatelů angličtiny byly některé promluvy nerodilých mluvčích označeny jako promluvy rodilých mluvčích, což je pozoruhodné, neboť všichni uživatelé začali s učením jazyka v pozdějším věku. Co bylo ještě zajímavější, mnoho rodilých anglických mluvčích bylo považováno za nerodilé. ⁴⁰ Zdá se, že se rozdíl rodilý / nerodilý se rozostřil, neboť angličtina se stala skutečnou „linguou

francou“, jazykem mezinárodní komunikace s počtem nerodilých anglických mluvčích, kteří zhruba dvojnásobně převyšují počet mluvčích rodilých.

Přínos učení se jazyku ve velmi raném věku však spočívá v **afektivní doméně**, která zahrnuje mnoho faktorů jako hodnoty, postoje, empatie, extroverze, překážky, sebehodnocení, úzkost atd. Potenciální přínos velmi brzkého začátku zahrnuje následující: (1) u malých dětí se ve vztahu k jejich vlastní identitě nevyvinuly **překážky (inhibice)**, (2) jejich **jazykové ego** je velmi dynamické a flexibilní, takže nový jazyk v tomto stádiu nepředstavuje hrozbu, (3) s dalším jazykem si pravděpodobně osvojí **druhou identitu**, (4) u malých dětí se nerozvinuly různé druhy negativních **postojů** vůči rasám, kulturám, jazykům apod.⁴¹.

Kromě důvodu pro velmi rané jazykové vzdělávání, který jsme odvodili z výše uvedených důkazů opírajících se o výzkum, jsou zde také **důvody vzdělávací a politické**. Mimo jiné by se měl zvážit i časový faktor. Brzký začátek nabízí delší celkovou dobu učení a má potenciál ovlivnit osobnostní rozvoj dětí v době, kdy jsou stále ve fázi velkého rozvoje.⁴² Na poli jazykového vzdělávání se tento názor shoduje s politikou EU. Evropská komise v *Akčním plánu na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti na léta 2004 – 2006 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006)*⁴³ vyjádřila svůj záměr rozšířit, sjednotit a rozvíjet výuku **jednoho nebo více cizích či doplňkových jazyků** v raném věku v každém členském státě EU. Ján Figel, evropský komisař pro školství, vzdělávání, kulturu a multijazyčnost, zformuloval důvody pro brzký začátek v roce 2005: „V rozšířené a mnohojazyčné Evropě nám učení se cizím jazykům od velmi útlého věku umožní objevovat další kultury a lépe se připravit na zaměstnaneckou mobilitu.“⁴⁴ *Akční plán na léta 2004 – 2006* také uvádí, že nabízení dalšího jazyka v raném věku **není** samo o sobě výhodou. Zároveň tento dokument obsahuje seznam předpokladů, které musí být splněny, aby se brzký začátek výhodou stal.

Pokud se máme na závěr rozhodnout, kdy začít s výukou cizího jazyka, měli bychom pečlivě zvážit cíle a kontext, v jakém k výuce dochází. Na rozdíl od osvojování mateřského jazyka (viz první kapitola) zde existuje **řada vnějších podmínek**, které definují pro učení příznivé či dokonce „výuku umožňující“ prostředí. Bez vytvoření těchto podmínek se potenciální přínos učení se jazyku ve velmi raném věku nemusí proměnit ve skutečný zisk. Než zahájíme diskusi týkající se zmíněných podmínek, je důležité představit si našeho žáka.

3.2 Batole v roli žáka

Cílovou věkovou skupinou této knihy je **dvouleté dítě**, které se začíná učit cizí jazyk. Je to nová situace, neboť s cizím jazykem se obvykle začíná později. V literatuře se zpravidla dočteme, že mezi charakteristiky člověka, který se učí cizí jazyk, patří následující: znalost jiného jazyka, kognitivní zralost, znalost metajazyka či všeobecné znalosti o světě.⁴⁵ Tyto charakteristiky bohužel nelze v naší situaci aplikovat, neboť dvouleté děti se stále nacházejí ve fázi, kdy si osvojují mateřský jazyk a procházejí rozvojem celé osobnosti. Abychom mohli zformulovat principy pro velmi ranou jazykovou výuku, měli bychom nejprve trochu porozumět aspektům vývoje žáka.

Žák, kterého máme na mysli, se nachází přímo uprostřed vývojového stádia, které pokrývá období věku od jednoho do tří let. Psychologové používají pro označení dítěte v tomto věku termín „batole“. Toto období velmi ovlivňují **tři významné změny**, ke kterým v jeho průběhu dochází: děti se naučí stát a chodit, osvojí si mateřský jazyk a uvědomí si své „já“.⁴⁶ První z těchto tří velkých změn v tomto stádiu se vztahuje k **psychomotorickému vývoji** dítěte. Nově získaná schopnost chodit dětem umožňuje prozkoumávat prostor dosud neznámým a aktivním způsobem. Vstávají, běhají a padají, hrají si na schovávanou, přibližují se k předmětům z různých směrů, a tak získávají povědomí o prostoru. Dále si děti potřebují rozvinout přesné ovládání určitých svalů, aby se mohly účastnit sportovních aktivit, dělat každodenní činnosti⁴⁷ jako oblékání, stříhání, vybarvování a kreslení, ale také aby mohly artikulovat zvuky.

Druhou změnu – zážrak **osvojení mateřského jazyka** – jsme již probrali. V tomto bodě by mohlo být užitečné zdůraznit, že pokud jde o rychlost tohoto procesu, existují mezi jedinci rozdíly. Jsou dvouleté děti, které nemluví vůbec, zatímco jiné jsou relativně pokročilé – jejich produktivní slovní zásoba je mnohem větší, než je průměr tří set slov, a tvoří více než tříslavné věty. Je důležité mít na paměti, že tyto rozdíly nepředpovídají budoucí vývoj dítěte. Osvojování mateřského jazyka probíhá v nestejných vývojových stádiích, po obdobích

rychlého rozvoje následují fáze upevňování jazyka.⁴⁸ Můžeme tedy shrnout, že osvojení mateřského jazyka přispívá k rozvoji celé osobnosti dítěte, neboť souvisí s jeho kognitivním, sociálním a psychomotorickým vývojem. Psychomotorický vývoj jsme zmínili v předchozím odstavci, kdežto vývoj kognitivní a sociální budeme analyzovat nyní.

Pokud chceme proniknout do podstaty **kognitivního vývoje** dítěte, můžeme nahlédnout do díla Jeana Piageta, kognitivně-vývojového psychologa, jehož práce měla velký vliv na vzdělávání, ačkoliv ani jej kritika neminula. Piaget zdůrazňoval **konstruktivní** povahu procesu učení. Jedinci se již od narození aktivně zapojují do **utváření osobního významu**, což je jejich vlastní osobní chápání světa kolem nich. Tento osobní význam si utvářejí na základě svých zkušeností.⁴⁹ Má se za to, že žáci procházejí řadou stádií. První stádium je *sensorimotorické stádium učení*, ve kterém děti od narození až do věku dvou let zkoumají okolí pomocí základních smyslů. Další stádium je *předoperační neboli intuitivní*. Dětské myšlenky se v tomto stádiu, což je věk od dvou do sedmi let, stávají flexibilnějšími a začíná se zapojovat paměť a představivost. Děti ve věku od dvou do čtyř let stále více pracují se symboly, avšak nejsou schopny vytvářet generické pojmy a například slovo „tatínek“ používají k označování „muže“. Ve věku sedmi let děti vstupují do *stádia konkrétních operací*. Děti jsou schopny jít za hranici poskytnutých informací, ale jejich myšlení je stále velmi závislé na konkrétních příkladech. Konečně ve věku přibližně dvanácti let děti vstupují do stádia *formálního operačního myšlení*, kde je stále větší schopnost abstraktního uvažování.⁵⁰

Z Piagetovy práce se máme stále co učit. Musíme si uvědomit, jak moc je důležité chápat **žáka jako jedince aktivně zapojeného do utváření významu a ne jako pasivního příjemce informací**. Dále bychom měli mít na paměti, že existuje vztah mezi vývojem jazyka a vývojem myšlení. Memorování proto nepovede k hlubšímu porozumění. V neposlední řadě je třeba pamatovat na odpovídající náročnost učebních úkolů. Požadavky jakéhokoliv úkolu by měly odpovídat kognitivní úrovni žáka. Pokud připravíme úkol, který je za hranicemi „tady a teď“, dvouleté děti nebudou schopny se s ním vypořádat kvůli jeho přílišné náročnosti. Zároveň však pamatujme, že nízký stupeň kognitivní výzvy je také nežádoucí.

Pokud jde o **sociální vývoj**, je nutné ocenit roli jazyka v tomto procesu. V raném dětství se jazyk velmi rychle stává nástrojem v procesu socializace. Velmi malé děti jsou vysoce egocentrické. Svět se otáčí kolem nich a veškeré dění ve svém vnímání soustřeďují právě na sebe.⁵¹ Jak děti rostou, stále více si uvědomují samy sebe. A toto je třetí důležitá událost v životě batolete – děvčátko jednoho dne nepoužije k označení sebe samé své jméno, ale použije místo toho „já“. Abychom pochopili, proč k tomu dochází, můžeme se odvolat na úvahy Erika Eriksona o psychologickém vývoji člověka. Tvrdí, že to záleží na způsobu, jakým jedinci projdou předurčenými stádii, a na výzvách, které jim klade společnost v určitých obdobích jejich života. Zatímco výzvou v raném dětství je získat **důvěru** ve svět včetně sebe sama, nejpozději ve věku dvou nebo tří let se výzvou stává získávání **autonomie**. Toto stadium se považuje v životě člověka za klíčové, jsou položeny základy pro pocit vlastní způsobilosti.⁵² Co se v tomto časovém období vlastně děje? Nejen že děti začaly správně používat zájmena „já“ a „ty“, ale zároveň definovaly svou vlastní pozici ve světě, svou vlastní identitu. Začínají se aktivněji účastnit dění, samy jej iniciují, zapojují rodiče do hry. Demonstrují svou vůli a dávají najevo záporné pocity, když je jejich vůle omezována. Některé děti mohou na své cestě za autonomií zažít konflikty. To je přirozené. Tyto konflikty by se však měly řešit opatrně, neboť příliš mnoho omezování může zamezit rozvoji autonomie.⁵³

Sociální vývoj dítěte se odráží ve způsobu, jakým si hraje. Velmi malé děti si hrají o samotě, nepotřebují přítomnost dalších dětí. Tříleté děti se zapojují do paralelních her. Možná napodobují jedno druhé, ale jednájí jako samostatní jedinci. Ve skupinách čtyřletých či pětiletých dětí lze pozorovat skutečnou interakci s vrstevníky, tj. opravdovou sociální hru. Dvouleté děti si hrají s různými předměty, avšak předstírají, že daný předmět je něco jiného než ve skutečnosti, například kousek dřeva je loďka.

Tato kapitola nám poskytla důkazy, že více než chronologický věk se počítá věk vývojový.⁵⁴ Ten se bude lišit podle jedince a my budeme muset vyhovět nerovnému vývoji žáků stejného věku. Následující kapitola předloží návrh, jak by se měly výše diskutované vlastnosti žáka odrážet v didaktických zásadách, které tvoří základ výuky a učení.

4. V NADĚJI NA BOHATŠÍ SKLIZEŇ

Učení se jazyku ve velmi raném věku připomíná práci zemědělce, alespoň v tom smyslu, že investice jsou velké, ale sklizeň zaručena není. Zasejete semínka, dlouho tvrdě děte a doufáte v pořádnou úrodu. Avšak během této doby vám to, co jste zasadili, zničí například počasí. V kontextu velmi raného učení se jazyku lze výhody brzkého začátku chápat jako *semínka úspěchu (seeds of success)*⁵⁵, která musí být opečovávána za příznivých podmínek. V této kapitole proto uvedeme předpoklady pro úspěšné učení se jazyku ve velmi raném věku.

4.1 Vnější podmínky

V tomto textu jsme se už zmínili, že pro úspěšné osvojení mateřského jazyka existuje jedna vnější podmínka - děti musí rozumět tomu, co jim rodiče v dané situaci říkají. Při učení se cizímu jazyku je však všechno mnohem složitější, neboť k učení dochází s daleko menší podporou okolí. Nezbytností je proto vytvořit takové prostředí, které učení umožní. Na základě předchozích kapitol můžeme takovéto prostředí definovat zformulováním **podmínek**, za kterých se potenciální výhody brzkého začátku mohou přeměnit ve skutečné zisky.

První podmínkou je mít **učitele**, který byl speciálně vyškolen pro práci s velmi malými žáčky.⁵⁶ Takový učitel je především **kompetentním uživatelem jazyka**. Panuje zde bohužel rozšířený mýtus, že výuka velmi malých žáčků neklade na učitelovu kompetenci komunikovat v cílovém jazyce velké požadavky. Opak je ve skutečnosti pravdou. Od učitele se očekává vytváření podmínek, které malým dětem umožní se učit. V tomto kontextu to znamená vytvářet podmínky pro osvojování zajištěním rozmanitého a smysluplného inputu a interakcí mezi učitelem a žákem. Bez náležitého zvládnutí jazyka je to však prakticky nemožné. Učitel by si měl v jazyce věřit a mluvit plynule, což zahrnuje také schopnost čerpat při řešení rutinních či předvídatelných situací spontánně a flexibilně z řady různých témat, než spoléhat na memorované fráze.⁵⁷ Způsob, jakým učitelé komunikují s malými dětmi ve třídě, tak zvaná učitelská mluva, se jeví jako jednoduchý projev, který je schopen produkovat každý. Navzdory tomuto názoru **je učitelská mluva specifickým typem řeči upravené účelově** tak, aby dětem umožnila porozumět významu pomocí kontextu. Navíc je zde otázka přesnosti související s výslovností. Děti musí **správné formy** slyšet mnohokrát, až pak je zařadí do své řeči. Vzpomeňme si, že děti, které si osvojují angličtinu jako mateřský jazyk, se zvukovou realizací „th“ nenaučí dříve než ve čtyřech letech, i přesto, že tyto zvuky slyší opakovaně a dlouhodobě.

Aby bylo všechno ještě komplikovanější, vysoký stupeň kompetence komunikovat v jazyce **neznamená** kompetentního učitele. Učitel by měl navíc rozumět procesu učení se cizímu jazyku i individuálním potřebám žáka z této specifické věkové skupiny. Učitel by měl být dále schopen zohledňovat tyto potřeby používáním řady vhodných metod, technik a přístupů. Abychom to shrnuli, je důležité učitele vzdělávat v **pedagogice pro předškolní a základní vzdělávání a didaktice pro učení se jazyku v mladém věku**.⁵⁸ Takovéto vzdělání učitelům pomůže dělat informovaná rozhodnutí například o tom, jak a do jaké míry modifikovat řeč a interakční vzorce. Tato kniha neusiluje o pokrytí veškerých oblastí problematiky velmi rané výuky jazyků, ale ve druhé části této kapitoly nabízí několik rad pro učitele malých dětí.

Následující důležitá podmínka se několika způsoby vztahuje k **času**. Za prvé bychom měli zvážit, zda se jazykům věnuje dostatek **času ve vzdělávacím programu**,⁵⁹ avšak není přípustné rozšiřovat jej na úkor jiných oblastí vzdělávání. Za druhé bychom měli pečlivě zvážit také týdenní rozvrh. Některé studie uvádějí, že rozdělení času do **kratších, ale častějších lekcí** přináší lepší výsledky.⁶⁰ A konečně jakmile se rozhodneme začít s velmi ranou výukou jazyků, měli bychom se zamyslet nad dlouhodobou perspektivou – zda bude zajištěna její **kontinuita**. Diskontinuita má totiž na výkon žáka negativní účinek. Výzkumy dokládají, že pro dítě s pomalu se rozvíjející kompetencí v oblasti cizího jazyka je obtížné, když je převedeme ze známého prostředí do prostředí neznámého a zcela odlišného.⁶¹ Proto bychom měli pečlivě zvážit možný demotivující účinek diskontinuity a opakovaného začínání znova od začátku. Jakmile se rodiče rozhodnou, že se jejich dítě začne učit jazyk ve velmi raném věku, měli by se zavázat k tomu, aby pro své děti zajistili udržitelný jazykový rozvoj.

Další podmínkou, kterou se budeme zabývat, je **kontakt** s cizím jazykem (**exposure**). Inspirovali jsme se vzdělávacím kontextem, kde se děti učí druhý jazyk a kde mají kontakt s jazykem všude kolem sebe, ve škole i mimo ni, což je jedna z charakteristik ideálního učebního prostředí.⁶² Abychom vytvořili příznivé podmínky pro

učení se cizímu jazyku, naším cílem by měla být **maximalizace kontaktu** s cizím jazykem mimo třídu.⁶³ Není to však jednoduché. Bez ohledu na frekvenci vyučovacích hodin učitel nemůže být jediným zprostředkovatelem cizího jazyka. Proto je nevyhnutelné zapojit do procesu další účastníky, zejména rodiče. Roli rodičů budeme diskutovat v páté kapitole, jinými než lidskými zdroji se budeme zabývat v kapitole šesté.

Aby byl učební proces efektivní, je v poslední řadě nezbytné zorganizovat vyučování / učení v **dostatečně malých třídách**.⁶⁴ Stanovit počet není jednoduché, je to velmi individuální a záleží na konkrétním kontextu. Avšak lidé, kteří mají odpovědnost za rozhodování o počtu žáků ve skupině, budou určitě zvažovat, zda je pro učitele možné věnovat se každému žákovi jednotlivě, zda je tam dostatek prostoru pro učební aktivity, ve kterých jsou zapojeni také rodiče, jaký druh vybavení je k dispozici včetně materiálních učebních pomůcek atd. Výsledky projektu *Máma, táta a já – Klub pro batolata* naznačují, že optimální jsou skupiny o pěti až šesti dětech.

Na závěr můžeme říci, že o velikosti skluzně rozhoduje několik podmínek. Ačkoliv máme tendenci upřednostňovat faktor učitele, další podmínky jsou neméně důležité. Je zřejmé, že při jedné lekci týdně nemůžeme očekávat zázraky, ať je učitel jakkoliv kompetentní.

4.2 Didaktické principy

Zatímco předchozí část shrnovala obecné podmínky, za kterých se malé děti mohou naučit cizí jazyk, tato část nabízí soubor **didaktických principů**. Jejich základem jsou teoretická východiska, která byla objasněna v prvních třech kapitolách. Didaktické principy mají poskytnout **návod pro každodenní učitelskou praxi**. Tyto principy učitelům umožní porozumět například tomu, proč dítě odejde uprostřed pohádky, aby si hrálo s panenkou, nebo proč je zde dítě, které nikdy nemluví.

● „Celostní“ učení

Nejprve si představíme koncept „celostního“ učení, tj. koncept jazyka a žáka jako celku.⁶⁵ Zdroje zabývající se ranou výukou jazyků tvrdí, že čím jsou mladší děti, tím je větší důležitost celku. Pro jazykové učení to znamená, že se děti učí o **významech** v integrovaném smysluplném a multisenzorickém kontextu.⁶⁶ Velmi raná jazyková výuka je vnímána jako součást učení obecně, a proto, abychom podpořili **rozvoj celé osobnosti dítěte**, bychom měli směřovat vzdělávací aktivity na všechny tři domény – kognitivní, afektivní a psychomotorickou. Ve velmi rané výuce jazyků se však **nejvyšší prioritou** přisuzuje **postojovým cílům**.⁶⁷ Hovoříme o tzv. prioritě afektivního cíle. Výsledky dosažené v kognitivní doméně, tj. obsahové cíle, jsou vnímány jako méně důležité než výsledky dosažené v afektivní doméně. Jinými slovy, není důležité kolik slovíček se děti naučí, podstatné je, zda získají pozitivní postoj ke zkušenosti s učením, či nikoliv.

● Nejprve porozumění, následně produkce

Malé děti, které si osvojují svůj mateřský nebo druhý jazyk, mají nejprve s příslušným jazykem dlouhodobý intenzivní kontakt a teprve potom jej začnou produkovat. Nikdo je nenutí mluvit, a dokud nejsou **připraveny mluvit**, mohou mlčet. V délce předproduktivního období (*silent period*) se jedinci liší. Tak se může dobře stát, že se dvouleté děti nemusí cítit dostatečně sebejisté, aby začaly mluvit svým mateřským jazykem, mohou se stále nacházet v předproduktivním období. Zároveň se začnou učit cizí jazyk. Pro učení se cizímu jazyku proto platí stejný princip. Děti by měly mít intenzivní kontakt s jazykem, ale **neměly by být nuceny verbálně reagovat**. I když malé děti při výuce vůbec nemluví, stále se učí,⁶⁸ ačkoliv není přímo pozorovatelné, co se naučily. Z tohoto důvodu je nerealistické nebo dokonce nefér, když se očekávané výsledky dětského učení formulují na základě produktivní slovní zásoby.

Když už mluvíme o důležitosti porozumění, měli bychom zmínit také metodu **celkové fyzické reakce (Total Physical Response, TPR)**. Tato metoda vyučování cizích jazyků je založena na předpokladu, že promluvy adresované malým dětem mají primárně formu příkazů, na které děti reagují pomocí fyzické aktivity, dříve než začnou produkovat verbální odpovědi.⁶⁹ Poslech je tedy doprovázen fyzickým pohybem, který směřuje TPR k učení prostřednictvím pravé hemisféry. Výukové techniky, které spojují fyzické úkony s poslechem nebo které používají k demonstraci porozumění fyzickou reakci, se staly součástí učitelského repertoáru.

● Rozmanitý a smysluplný input

Zajištění **rozmanitého a smysluplného inputu** jsme kromě všestranného kontaktu s jazykem identifikovali

jako další důležitou vlastnost ideálního prostředí, aby se malé děti naučily druhý jazyk.⁷⁰ Proto věříme, že podobně to bude fungovat i v kontextu výuky cizího jazyka. Děti jsou vystavovány různým způsobům používáním jazyka pro interakci, pro děláni různých věcí, pro realizaci představ. Jazykový input je smysluplný, pokud je **prostředkem komunikace** a nikoliv předmětem učení. V důsledku toho se pozornost zaměřuje na význam, nikoliv na jazykovou formu.

● Velmi častý kontakt

Otázku kontaktu s cizím jazykem jsme si již představili jako jednu z podmínek definujících příznivé učební prostředí. Diskuse se však týkala maximalizace kontaktu s jazykem mimo třídu. Tentokrát je středem pozornosti frekvence kontaktu. Pro učení se cizímu jazyku ve velmi raném věku v prostředí třídy je žádoucí velmi častý kontakt s cizím jazykem.⁷¹ Četnost však neznamena behavioristické „opakování a asociace“. Chápe se spíše jako **smysluplný výskyt**. Učitelé, kteří hledají teoretické zázemí a fakta, se mohou opřít o zjištění výzkumu v oblasti osvojování mateřského jazyka, aby mohli tvrdit, že díky **konsistentním a opakovaným modelům ve smysluplných kontextech** děti nakonec správné formy do své řeči převedou.⁷²

● Zásada „tady a teď“

Velmi rané (jazykové) učení se podstatně omezuje na typ zkušenosti „tady a teď“, což prosazovala již kognitivní psychologie. Kontext učebních aktivit představují věci, které se dějí teď, které se právě staly nebo které se právě stanou. Dvouleté děti nejsou schopny jít za hranice, které udává „tady a teď“.

● Vhodné učební aktivity

Malé děti se zapojují do učebních aktivit. Když učitel aktivitu plánuje, měl by se ujistit, že není ani příliš obtížná, ani příliš lehká – aktivita by měla být na **správné úrovni obtížnosti**. Učitelovo přemýšlení o úrovni kognitivního, sociálního a psychomotorického vývoje dítěte může nastartovat jednoduchá otázka jako *Je dítě schopno to udělat?* Kromě toho, správná úroveň obtížnosti není jediná důležitá věc, měli bychom vzít v úvahu také **rozpětí koncentrace (pozornosti)**. Malé děti jsou schopny dávat pozor pouze krátkou dobu. Proto je dobré aktivity měnit každých pět až deset minut.⁷³ Tato reakce je velmi individuální, neboť u každé skupinové aktivity se bude rozpětí koncentrace žáka lišit. Abychom pozornost dítěte získali a udrželi, doporučuje se používat řadu stimulů, například něco nového nebo nečekaného, moment překvapení. A konečně malé děti se učí používáním všech svých smyslů, a proto by učební aktivity obecně měly umožňovat využití **multisenzorického přístupu**.

● Individuální pozornost

Když pracujeme s dvouletými dětmi, nemělo by nás překvapovat, jak jsou egocentrické. Je velice důležité, aby malé děti získaly od **učitele** tolik **individuální pozornosti**, kolik je jen možné.⁷⁴ Tuto zásadu bychom měli mít na paměti, když se rozhodujeme o velikosti třídy. Ve velké třídě může být dítě frustrováno kvůli nedostatku individuální pozornosti. V důsledku toho dítěti zabrání v osvojování jazyka vysoký afektivní filtr.

● Bezpečné prostředí

Poslední princip je odlišné povahy, neboť řídí aplikaci těch předchozích. Ať děláme cokoli, měli bychom být vždy opatrní, abychom neohrozili pocit bezpečí dítěte. V kontextu velmi rané jazykové výuky zajišťuje pocit bezpečí dítěte přítomnost rodičů i rutinní postupy a aktivity, které děti už znají. To však neznamena, že bychom neměli začínat s novými věcmi. Opak je pravdou, ale měli bychom tak činit uvážlivě. Totéž platí pro mateřský jazyk, který bychom měli rozumně používat k tomu, abychom snížili úroveň stresu nebo úzkosti dítěte.

Tato kapitola nám nabídla jeden možný způsob konceptualizace v oblasti didaktických principů v oblasti velmi rané jazykové výuky. Následující kapitola se bude zabývat rolí učitele, žáka a rodiče.

5. TRIO - UČITEL, ŽÁK A RODIČ

Učit cizí jazyk dvouleté děti je z následujících důvodů stále nezvyklou situací:

- Za prvé, ti, kdo se učí cizí jazyk, jsou ve chvíli, kdy začínají, obvykle mnohem starší, takže mají základy, na kterých mohou stavět - mají například určitou znalost světa, znalost mateřského jazyka a určitou úroveň metakognice. V této vývojové fázi probíhají tyto procesy paralelně.

- Za druhé, rodiče se obvykle lekcí cizího jazyka v průběhu roku vůbec neúčastní. V kontextu velmi raného jazykového učení se však do vyučování aktivně zapojují.
- Za třetí, učitele si obvykle spojujeme se školním a formálním vyučováním. V tomto kontextu se od učitele očekává, že vytvoří prostředí „umožňující učení“, aby si děti mohly jazyk osvojit v neformálním zázemí. Učitel je dále odpovědný i za zapojení rodičů do tohoto procesu.

Následující část kapitoly upozorní na to, čím členové našeho **tria** přispívají. V triu hudebníků hraje každý z nich na odlišný nástroj, ale aby uspěli, musí spolupracovat. Podobně učitel, žák i rodič mají každý svoji jedinečnou roli.

Z toho, co již bylo napsáno, je zřejmé, že **role učitele je ústřední**, neboť učitel vytváří podmínky pro učení dětí a v procesu učení se cizímu jazyku funguje jako zprostředkovatel. Znamená to také, že se od učitele očekává **zapojení rodičů** do tohoto procesu. Na začátku školního roku je důležité **vysvětlit cíle** a prostředky jejich dosažení. Týká se to i informací ohledně přístupů, metod a technik, tj. **co se bude dít a proč**. Učitel by měl specifikovat, jaká je očekávaná role rodičů v tomto procesu. A naopak, učitel může mít prospěch ze zkušeností rodičů ohledně jejich vlastních dětí.

Ačkoliv děti této věkové skupiny mají některé společné vlastnosti, například všechny jsou egocentrické a vyžadují od učitele jednotlivě pozornost, každý **žák** si přináší svou **individualitu**. Individuální rozdíly mohou být značné, neboť vývojový věk se často liší od věku chronologického. Některé děti budou při provádění fyzických úkonů sebejisté, zatímco jiné se budou jevit jako neobratné. Některé děti se budou zapojovat používáním mateřského jazyka, ale jiné budou stále v předproduktivním období. Podobně nerovným způsobem se budou u dětí vyvíjet dovednosti jako manipulace s malými předměty, vybarvování, kreslení atd. Individuální potřeby žáka bychom měli respektovat bez ohledu na jejich rozmanitost, abychom nebránili rozvoji dítěte tím, že na ně budeme klást nepřiměřené požadavky. To se však lehce říká, ale hůře dělá. Připomeňme si všechny principy, které musí mít učitel na paměti. Proto v tomto momentě může učiteli pomoci, když bude naslouchat hlasu rodičů.

Co **rodiče** vědí, a učitel ne? Je to především důvěrná znalost jejich dětí a jejich chování v různých situacích. Rodiče vědí, co jejich děti rády dělají a co ne. Snadno dekodují neverbální signály, které jejich děti používají pro sdělení štěstí, radosti, strachu, nudy, únavy, úzkosti atd. Podobně pomáhají rodiče dekodovat dětskou řeč, pokud se již objevila. Také vědí, v čem si jejich děti věří a s čím bojují a kdy je čas jim pomoci. Takže na jedné straně přispívají rodiče tím, že jsou znalci svého dítěte, což učitel jistě ocení, na druhou stranu je čeká mnoho nového.

V reálném životě na sebe rodiče a děti přirozeně působí, rodiče v procesu učení fungují jako zprostředkovatelé. V kontextu velmi rané jazykové výuky však čelí **nové výzvě** – očekává se od nich, že v tomto procesu budou hrát **aktivní roli**. To zahrnuje mnoho aspektů. Za prvé to znamená, že rodič navštěvuje všechny lekce spolu s dítětem, což přispívá k pocitu bezpečí dítěte. Za druhé, rodič se také účastní učebních aktivit. Pomáhá dítěti s prováděním úkonů, které by bez pomoci jinak nebyly schopny zvládnout, např. tleskat rukama přesně do rytmu dětské říkanky. Rodič také předvádí činnosti, které má dítě dělat, např. jak reagovat na příkaz vydaný učitelem. Rodičovské zapojení je důležitým zdrojem povzbuzení a pomáhá také odstraňovat dosavadní afektivní bariéry vůči učení.

Ze všeho nejdůležitější je však očekávání, že i rodič **bude na dítě působit používáním cizího jazyka**. Jak jsme již zmínili dříve, maximalizace kontaktu mimo výuku ve třídě nebo klubu je nutností a zapojení rodičů se jeví jako logické řešení. Rodiče jsou s dítětem ve dne v noci a mohou organizovat denní program tak, aby „**cizojazyčná okénka**“ do něj byla pravidelně zařazována. Velmi se doporučuje spojování kontaktu s cizím jazykem s jedním z rodičů v určité situaci (např. když jde s matkou spát), se specifickým prostředím (např. „anglický“ koutek dětského pokoje), nebo s konkrétním úkonem (když si hraje s medvídkem). Pokud rodiče plán důsledně dodržují, dítě bude očekávat cizojazyčný vstup, kdykoliv jde spát, kdykoliv se objeví v „anglickém“ koutku nebo kdykoliv si začne hrát s konkrétním medvídkem. Více informací ohledně zapojení rodičů najdete v *Průvodci pro rodiče (The Parents' Guide)*, dalším koncovém produktu projektu *Vývoj metodiky pro učení se jazyku ve velmi raném věku (Development of Methodology for Very Early Language Learning)*.

Tento scénář má navzdory všem výhodám jednu stinnou stránku – úroveň pokročilosti rodičů v cílovém jazyce. Existují pochybnosti, zda jsou rodiče s limitovanou úrovní kompetence komunikovat v cílovém cizím jazyce schopni zajistit různorodý smysluplný input, který je pro děti k osvojení cizího jazyka nezbytný, a zda jsou schopni interakce s dítětem v cizím jazyce. V důsledku toho vyvstává základní otázka, jakým způsobem je učení dětí ovlivněno, pokud je rodiče vystaví masivnímu, avšak nekvalitnímu inputu, především pokud jde o výslovnost. Odpovědi se mohou zakládat pouze na hypotézách, neboť důkazy získané výzkumem zatím nejsou k dispozici. Tyto úvahy se NECHTĚJÍ dotknout rodičů, kteří se usilovně snaží komunikovat jazykem, jímž nemluví plynule a v němž si nejsou jistí, ale měly by nás přimět k tomu, abychom hledali další způsoby maximalizace kontaktu s cizím jazykem.

Následující kapitola poskytne několik rad rodičům, kteří mohou přispět také používáním rozmanitých učebních pomůcek pro navýšení kontaktů s cizím jazykem.

6. ZDROJE

Výuka cizích jazyků u malých dětí předpokládá používání rozmanitých **učebních technik** a **učebních pomůcek** způsobem, který je v souladu s didaktickými principy formulovanými ve čtvrté kapitole. Dětem, které se jazyk učí ve velmi raném věku, jsou teprve dva roky, a tak některé z nich nepoužívají produktivně ani svůj mateřský jazyk. Je proto nerealistické od nich očekávat, že budou cizím jazykem mluvit ihned poté, kdy jsou mu vystaveny. Tato skutečnost se bude odrážet také v repertoáru učebních technik – důraz na poskytování inputu a podporu porozumění bude zřejmý. O specifických učebních technikách a učebních pomůckách se čtenář podrobně dozví ve druhé části této knihy, obecné poznámky o dostupných zdrojích jsou shrnuty v této kapitole. Je na učiteli, aby podle očekávaných výsledků vybral vhodné učební techniky a učební pomůcky.

Ke zprostředkování významu jazykového vstupu lze použít vizuální učební pomůcky. K vysvětlení významu slov a činností může učitel efektivně pracovat se **skutečnými předměty** jakéhokoliv druhu nebo s nimi mohou děti manipulovat samy. Podobně se k zajištění vizuální podpory používají také **obrázky**. Měly by být dostatečně velké a srozumitelné, aby děti mohly jednoduše rozpoznat, co obrázek představuje. Vyvarujte se proto používání nejednoznačných obrázků, kdykoliv je to možné.

Velmi malé děti neumějí číst, avšak **vyprávění příběhů** je důležitou učební technikou, která kombinuje vnímání sluchem a zrakem. Smysl příběhu lze sdělit pomocí **mimiky, dramatických technik** nebo dobrých **pohádkových knih**, které jsou také potřeba k tomu, aby děti pochopily význam. Když vybíráme pohádkové knížky, měli bychom zvážit, zda jsou pro velmi malé děti vhodné, a to z hlediska tématu, délky, děje, složitosti atd. Jazyková náročnost příliš nevádí, neboť učitel je schopen jazyk modifikovat podle potřeb žáků. Příběhy napsané v mateřském jazyce dětí může učitel parafrázovat v jazyce cizím. Výhodou je, že děti mohou zápletku příběhu již znát, avšak ztrácíme příležitost rozvíjet povědomí o cílové kultuře pomocí příběhů v cílovém jazyce.

Výborným zdrojem jsou **videa a DVD**, jejichž výhodou je kombinování příběhů s animací a současné vnímání sluchem i zrakem.⁷⁵ Je vhodné používat je spíše jako stimul pro učení, ne kvůli samotnému sledování televize. Když plánujeme nějakou aktivitu na základě videa, můžeme vycházet ze zásad rozvoje dovednosti poslechu s porozuměním. To znamená přidat přípravnou aktivitu před sledováním videa a po něm následnou aktivitu. Video lze navíc použít i doma, děti tak budou mít kontakt s cizím jazykem nebo si budou moci jazyk opakovat, pokud se video vztahuje k tomu, co se učí „ve třídě“.

Výběr videa se musí stejně jako obrázky a pohádkové knížky nejprve pečlivě zvážit. Literatura nám nabízí následující kritéria, jak vybrat video pro lekce cizího jazyka, kterých se účastní velmi malé děti:⁷⁶

- Mělo by být krátké (5 – 10 minut)
- Musí mít dobrý děj
- Musí být vhodné pro danou věkovou skupinu
- Jazyku by mělo být snadné porozumět pomocí sledování děje
- Přemýšlejte o aktivitách, které byste mohli dělat, abyste dětem pomohli videu porozumět.

Tyto pokyny jsou užitečné, avšak doporučená délka se nám zdá pro dvouleté děti příliš dlouhá. Vhodnější by byla sekvence o délce tři až pět minut.

Video nemusí být výslovně vytvořeno pro jazykovou výuku, ale zdá se, že nejlépe fungují epizody se základními pedagogickými zásadami vytvořené pro dětskou televizi. Kromě toho jsou zde také produkty ušité na míru specifickým potřebám daného vzdělávacího kontextu – příkladem je kreslený seriál *Příběhy Žabáka Froggyho*, produkt projektu *Vývoj metodiky pro učení se jazyku ve velmi raném věku*, což je dodatečný materiál k jednoletému kurikulu. *Žabák Froggy* je kamarád, který děti provází na cestě za zvládnutím jazyka.

Velmi rané jazykové učení si nelze představit bez **rýmů, popěvek a písniček**, které rozvíjejí sluchové vnímání. Jsou tedy hlavním zdrojem auditivního inputu. Děti se pomocí rýmů, popěvek a písniček učí, **jak cizí jazyk zní**. Poslouchají intonační vzorce, přízvukové vzorce a rytmus cizího jazyka. Malé děti rády opakují rýmy, popěvky či písničky mnohokrát za sebou, což jim pomáhá zapamatovat si také slova a gramatické struktury. Aktivity zacílené na rozvoj povědomí o rytmu cizího jazyka, např. tleskání rukama při odříkávání rýmu, jsou obzvláště užitečné pro výuku angličtiny a dalších jazyků, jejichž mluvčí mají tendenci dávat důraz v pravidelných časových intervalech. Kombinace poslechu s fyzickou činností navíc přispívá k psychomotorickému vývoji dětí.

Dalším zdrojem, ze kterého lze čerpat, jsou **hry a herní aktivity**. Vybrat dobrou hru však může být ošidné. Děti se mohou nacházet v odlišné fázi sociálního vývoje (viz třetí kapitola) a některé z nich nemusí rozumět pointě. Bezpečným řešením pro děti v tomto věku je zahrnout do procesu učení takzvanou „**hru na jako**“ neboli předstíranou hru (**pretend play**).

V poslední řadě bychom neměli zapomínat na **umělecké a řemeslné aktivity**. Jsou důležitou součástí předškolního kurikula a v hodinách musí být běžným jevem.⁷⁷ Nejlépe fungují, pokud se úzce vztahují k tématu a dotyčnému prvku jazyka. Umožňují dětem být kreativní a používat představivost a fantazii. Dvouleté děti však pravděpodobně budou potřebovat pomoc svých rodičů. Spolu s uměleckými a řemeslnými aktivitami lze efektivně využít techniky založené na TPR. Pokud učitel dětem řekne, co mají dělat, v cizím jazyce, děti musí pokyny poslouchat, aby aktivitu splnily. S pomocí rodičů tak formou činů demonstrují porozumění. Pokud se týče materiálů potřebných pro umělecké a řemeslné aktivity, nekladou se žádné meze. Kromě tužek, prstových barev, pastelek, listů papíru, lepenkových krabiček, knoflíků atd. lze použít i jiné materiály, záleží pouze na kreativitě učitele.

Kreativní učitel použije mnoho různých zdrojů, které efektivně zkombinuje novým, originálním způsobem. Učitel se může také rozhodnout, že zahrne počítače nebo internet. Informační a komunikační technologie jsme však záměrně vynechali, neboť věříme, že v tomto období života by se měly upřednostňovat zdroje, které podporují budování mezilidských vztahů.

Následující kapitola nám stručně představí zásady pro tvorbu sylabu, a poté si v ní propojíme teoretická východiska, kterým jsme se věnovali v první části této knihy, s celoročním kurikulem, které vytvořil mezinárodní tým, jenž se podílel na projektu *Vývoj metodiky pro učení se jazyku ve velmi raném věku*.

7. Dlouhodobé a krátkodobé plánování

Tato kapitola se pokusí překonat *nedůvěru učitelů v teorii*⁷⁸ tím, že nám ukáže, jak se některé z otázek pojednávaných v předchozích kapitolách vztahují ke každodenní praxi, konkrétně k dlouhodobému a krátkodobému plánování.

7.1 Tvoření sylabu

Zatím jsme se věnovali povaze a zásadám velmi rané jazykové výuky, charakteristikám účastníků tohoto procesu a využitelným zdrojům. Nyní uděláme další krok a veškeré znalosti využijeme k vytvoření **syabu** pro „kurz“, kterého se účastní dvouleté děti. V literatuře se setkáme s názorem, že je to obtížné. Sylabus se zásadám stanoveným teoriemi jazyka, teoriemi výuky cizího jazyka a převládající filozofií vzdělání podřizuje pouze částečně, a to kvůli mnoha praktickým i sociálním omezením.⁷⁹ Co je to vlastně sylabus? K dispozici

máme mnoho definic, některé z nich zdůrazňují, že sylabus by měl být nejprve **sdělením o obsahu** a teprve v pozdějším stádiu vývoje by se měl stát sdělením o metodologii a materiálech, které se budou používat v konkrétním výukovém kontextu.⁸⁰ Jiné definice pohlížejí na sylabus jako na specifikaci **práce, která bude vykonána za určité časové období** a která má výchozí bod a konečný cíl.⁸¹

Sled jazykového obsahu by měl být navíc uspořádán podle základních principů či teorií. Proto se sylabus zaměřuje na to, **co** se učí a **v jakém pořadí** se to učí.⁸² Existuje několik typů sylabů založených na obsahu. Liší se podle organizačních principů:

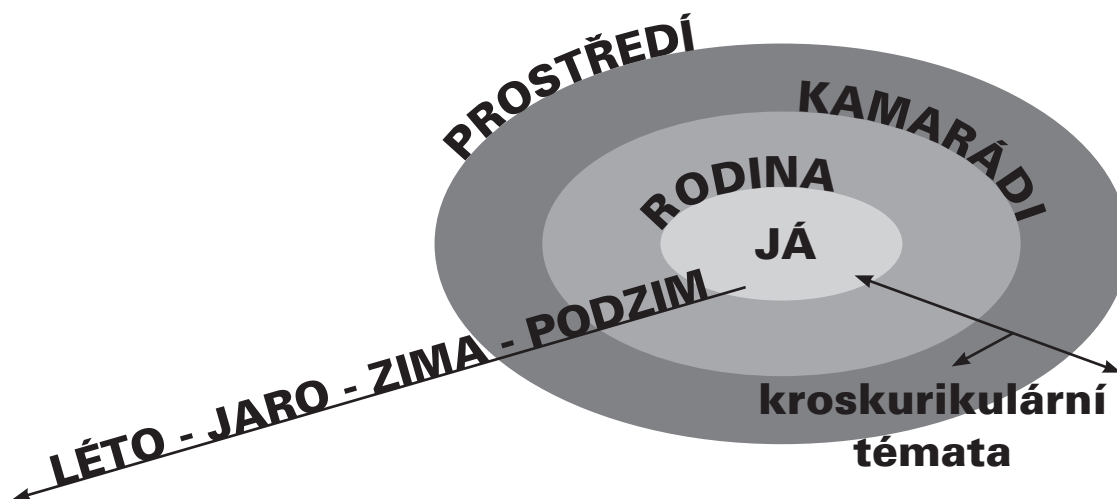
- **Strukturní** sylabus je založen na vnitřní struktuře jazyka se zvláštním důrazem na gramatiku. Při řazení obsahových položek zvažujeme především složitost struktury, její „naučitelnost“ a užitečnost pro žáka.
- **Funkční** sylabus vychází z identifikace komunikativních funkcí, které jsou voleny a řazeny podle užitečnosti pro žáka, tj. jak tyto funkce odpovídají komunikativním potřebám žáků.⁸³
- **Situační** sylabus staví na situacích ze „skutečného života“. U každé situace musíme za účelem výběru a řazení obsahu zvážit tři různé charakteristiky: účastníky, prostředí a komunikativní cíle.
- Nakonec si uvedeme sylabus **založený na tématech**. Je zřejmé, že hlavním principem pro vytvoření tohoto typu sylabu je informační obsah. Ačkoliv je nepravděpodobné, že sylabus bude založen pouze na tématech, koncept tématu je při sestavování sylabu důležitý. Podle literatury tento sylabus představuje centrální bod pro jazykový input poskytovaný v kurzu a pomáhá v rámci jednotlivých lekcí vytvářet pocit soudržnosti.⁸⁴

Můžeme shrnout, že každý typ sylabu má své výhody a nevýhody. V reakci na specifické potřeby vzdělávacího kontextu je vhodné kombinovat několik organizačních principů a vytvořit tak **multidimenzionální** sylabus.

Analyzujeme si nyní sylabus materiálu uvedeného ve druhé části knihy. Projektový tým se snažil respektovat zásady velmi rané jazykové výuky i specifické potřeby dítěte, především jeho **vývojové stádium**. Z hlediska cílů se proto upřednostňují **cíle afektivní**. Děti získají ochotu komunikovat a rozvinou se u nich pozitivní postoje vůči cílovému jazyku a kultuře i k učení obecně. Pokud jde o **kognitivní cíle**, je zřejmá orientace na porozumění mluvenému jazyku. A pokud se týče **psychomotorických cílů**, u dětí se pomocí učení se cizímu jazyku rozvine schopnost vnímání, motorická kontrola těla a také přesné ovládnutí určitých svalů včetně těch potřebných k artikulaci zvuků.

Pokud jde o typ sylabu, rozhodl se tým vytvořit multidimenzionální sylabus, jehož hlavním organizačním principem je **téma**. Ve vztahu k žákovi tým také zvažoval funkce, situace a struktury, avšak až jako sekundární kritéria.

Po pečlivých úvahách tým vybral jedenáct témat, osm z nich je řazeno postupně, tři témata jsou kroskurikulární, což umožňuje flexibilně integrovat obsah výuky podle potřeby. Témata jsou seřazena způsobem, který ilustruje níže uvedený obrázek.



Abychom pro dětské učení vytvořili příznivé prostředí, použijeme hned dva organizační principy zároveň. První princip si můžeme pojmenovat jako „**princip sociální distance**“. Na začátku kurzu se probírají témata, která se vztahují k učení o „já“. Po nich následují témata, která předmět zájmu rozšiřují o rodinu dítěte a místo, kde dítě žije. Budování sociálních vztahů se později prohlubuje vyzdvižením konceptu přátelství. Nakonec je středem pozornosti dítě ve svém širším okolí. Tím respektujeme egocentrismus malých dětí i očekávaný směr jejich dalšího vývoje. Druhý princip, který aplikujeme zároveň s prvním, „**princip časové osy**“, je spojen s časem, který děti strávily v kurzu, a s ročním obdobím.

Témata proto byla představena v následujícím pořadí:

SYLABUS:

1. **Vítejte** (podtémata: Rituály, Pozdravy, Pocity)
2. **Tělo** (podtémata: Pěst, Ruce, Prsty, Chodidla / Pohyby, Tvář, Celé tělo / Pohyby)
3. **Jídlo** (podtémata: Dobré, nedobré, Ovoce a zelenina, Chléb, Láhve, Voda)
4. **Vánoce** (podtémata: Vánoční stromeček, Ježíšek, Vánoce, Vánoční punčocha)
5. **Hračky** (podtémata: Hračky, Hračky kolem nás, Medvídek, Králíci, Panenka, Hudební nástroje)
6. **Rodina a dům** (podtémata: Členové rodiny, Den matek/otců, Dům, Pokoje)
7. **Zvířátka** (podtémata: Myška, Housenka, Červík, Pavouk, Medvěd, Zvířátka v ZOO, Žába, Zvířátka na farmě)
8. **Cestování a výlety** (podtémata: Loď, Vlak, Autobus, Kolo, Zvuky, Křižovatka)

KROSKURIKULÁRNÍ TÉMATA:

9. **Počasí a roční období** (podtémata: Podzim, Zima / Sněhulák, Zimní oblečení, Jaro, Léto)
10. **Barvy** (podtémata: Základní barvy, Barvy, Další barvy)
11. **Doplňující témata** (Legrační výraz, Hádanka o jídle, Číslo, Šnek)

SYLABUS PRO FRANCOUZSKOU ČÁST:

1. **Vítejte**
2. **Tělo**
3. **Zvířátka**
4. **Jídlo**
5. **Základní prvky**
6. **Výlet**
7. **Hračky**
8. **Hudební nástroje**
9. **Vánoce**

O obsahu se čtenář dozví více ve druhé části knihy, proto připojíme jen několik stručných poznámek o funkcích, situacích a strukturách. **Funkce** odrážejí komunikativní potřeby žáka. Důraz je kladen na pozdravy, představování se a vyjadřování pocitů. Volba příslušných **situací** se inspiroje skutečnými životními zkušenostmi dětí. Mezi jinými situacemi najdeme setkání s kamarádem, chození na procházky, návštěvu prarodičů, výlety, oslavu narozenin atd.

Strukturní sylabus je ve výčtu záměrně poslední. Zaměření pozornosti na témata, funkce a situace je v souladu se zásadou celostního učení. Volba struktur se tedy řídí tím, jaký jazyk je k realizaci vybraných funkcí v daných situacích potřeba. Pokud jde o **fonologii**, k dosažení výslovnostních cílů se používá mnoho písniček, rýmů a popěvek souvisejících s tématem.

Výběr **slovní zásoby** se řídí tématy v sylabu. Lexikální sylabus odráží skutečnost, že děti v raném věku preferují podstatná jména. Naučit se význam podstatných jmen může být jednodušší, obzvláště pokud představují hmotný předmět s podobným tvarem (např. hrníček, pastelka, kniha). Slovesa jsou však různorodější a proměnlivější, některá například pojmenovávají fyzický pohyb (např. létat), zatímco jiná pojmenovávají vnitřní stavy (např. cítit).⁸⁵ Obtížnější je také naučit se správně zájmena. Nějakou dobu trvá, než se děti naučí správně používat především zájmena „já“ a „ty“, a to dokonce i v mateřském jazyce, neboť toto učení souvisí s vývojem jejich osobnosti. O mnoho později přichází také osvojení si přídavných jmen. Význam přídavných jmen není tak jasný jako význam konkrétních podstatných jmen a navíc je velmi

relativní (např. *velký dům* proti *velké jablko*). Totéž platí pro slova označující barvy a čísla. Je to koncept, který děti musí nejprve pochopit, aby mohly porozumět slovu. Pokud jde o čísla, pro přibližně tříleté děti je vhodné počítání do tří. Předložky jsou naopak velmi důležité. Dětem pomáhají vyjádřit místo, směr a úkon, např. *do* (kopce), *z* (kopce), *do* (dovnitř), *z* (ven), *přes*, *pod*.

Závěrem je důležité zdůraznit, že výše uvedený sylabus odráží kulturní a lingvistické zázemí lidí, kteří se podíleli na jeho vytvoření, jejich profesní filozofii, povahu zkušeností s velmi ranou jazykovou výukou atd. Kdyby sylabus sestavoval jiný tým, do určité míry by se lišila především podtémata.

7.2 Plánování vyučovacích hodin

Tento sylabus je výsledkem dlouhodobého plánování. Při plánování vyučovacích hodin jej dále rozpracováváme a specifikujeme. Cíle formulované v plánu pro každou vyučovací hodinu či lekci by měly být v souladu s dlouhodobými cíli uvedenými v sylabu. Při plánování vyučovacích hodin pro skupinu velmi malých dětí nám pomohou výsledky projektu *Máma, táta a já – Klub pro batolata*. **Navrhovaná struktura jednotky** obsahuje následující fáze, odhadovaný čas je uveden v závorkách:

1. ZAHÁJENÍ, ZAHŘÍVACÍ AKTIVITA (3 až 5 minut)
2. OPAKOVÁNÍ ZNÁMÉHO OBSAHU (3 až 5 minut)
3. AKTIVITA Č. 1 (7 až 10 minut)
4. RELAXACE (3 až 5 minut)
5. AKTIVITA Č. 2 (3 až 5 minut)
6. ČAS NA HRANÍ (3 až 5 minut)
7. ZÁVĚR

Lekci se doporučuje zahajovat a uzavírat pomocí **rituálů a rutinních činností**, které děti znají. Přispívá to k jejich **pocitu bezpečí**. Druhá fáze, **opakování známého obsahu**, by neměla být příliš náročná. Děti se potřebují připravit na první aktivitu. Když se **seznámí s novým jazykem**, následuje **relaxační aktivita**. Druhá aktivita se věnuje **nově představenému jazyku**, avšak odlišným způsobem. **Čas na hraní** je odměnou za investované úsilí, děti si mohou hrát, s čím chtějí. Je to také vhodný čas pro rodiče, kteří se mohou zeptat na to, co jim není jasné. Vyučovací hodina končí známou **závěrečnou rutinní činností**.

Výše popsaná struktura vyučovacích hodin se používá také jako standardizující vzorec pro **pracovní listy** obsažené ve druhé části této knihy. Je zde celkem šedesát pracovních listů rozdělených do jedenácti výše uvedených témat. Abychom doložili možnost použít tento materiál i pro osvojení jiných cizích jazyků, připojujeme také dvacet pracovních listů ve francouzštině. Pracovní listy ve francouzštině jsou rozděleny do devíti výše uvedených témat. Tento soubor pracovních listů představuje roční kurikulum pro velmi ranou jazykovou výuku. Náš mezinárodní tým se rozhodl vytvořit raději **pracovní listy, které umožňují modifikaci podle kontextu** než hotové plány vyučovacích hodin. Formát pracovního listu uvádíme níže.

Pracovní listy jsou označeny názvy a čísly témat a podtémat. Pokud jde o navrhovanou strukturu lekce, kterou jsme si již v této kapitole představili, poskytují pracovní listy návrhy na **zahajovací fázi** vyučovacích hodin, na **aktivitu číslo jedna a aktivitu číslo dvě**. Cíle každé aktivity jsou formulovány jako očekávané výstupy. Postup je podrobně rozepsán včetně tučně zvýrazněných přesných instrukcí, které má učitel poskytnout. Dále jsou zde odkazy na materiály a zdroje.

Na konec máme několik závěrečných poznámek. Za prvé, pracovní listy by se měly brát jako zdroj nápadů, nikoliv jako dogma, které je nutné dodržovat. Od učitelů, kteří se rozhodnou pracovní listy ve své praxi používat, se očekává, že budou při jejich úpravě kreativní a flexibilní a podle konkrétní situace zohlední zejména kulturní zázemí, potřeby dětí, rodičovské zkušenosti atd. Za druhé, pamatujte si, že ve velmi rané jazykové výuce jde především o rozvoj **porozumění**, nikoli o produkci. **Děti by NIKDY neměly být nuceny produkovat**, pokud samy nechtějí. Potřebu dětí mlčet by měli rodiče i učitel respektovat. Za třetí, učitele a rodiče by neměl odrazovat nedostatek okamžitých odměn – ony přijdou, ale bude to nějakou dobu trvat...

ZÁVĚR

Záměrem první části knihy je poskytnout pro čtenáře přijatelným způsobem teoretická východiska velmi rané výuky jazyka, a to včetně principů, na kterých je vystavěno roční kurikulum uvedené v druhé části knihy. Věříme, že čtenář získal odborné znalosti, které mu dodají větší sebevědomí při rozhodování o jednotlivých aspektech velmi rané jazykové výuky a které mu umožní překročit hranici intuitivního jednání či fungování na úrovni zajímavých aktivit. Dále doufáme, že učitelé tuto teorii použijí spíše jako účinnou zbraň proti populistickým tvrzením a komerčním trendům a že na ni nebudou nahlížet jako na něco na hony vzdáleného zkušenostem učitele, jako na zbytečnou abstrakci mystifikující postupy založené na zdravém rozumu.⁸⁶

Stále zde však zůstávají otázky... Bude nějakou dobu trvat, než budou k dispozici výzkumem podložené důkazy, které poskytnou očekávané odpovědi. Zatím bychom měli popřát hodně štěstí těm, kdo mají dostatek odvahy pustit se do výuky jazyka ve velmi raném věku.

PRACOVNÍ LIST

AKTIVITA Č. 2

ZDROJE

PODTÉMA:

MATERIÁLY

TÉMA:

POSTUP

ZAHÁJENÍ

AKTIVITA Č. 1

INTRODUCTION

Le *Livre de l'enseignant (Teacher's Resource Book)* que vous venez d'ouvrir a été écrit pour ceux qui sont d'une façon ou d'une autre sont impliqués dans le processus **d'apprentissage des langues des tout-petits** ainsi que pour ceux qui s'intéressent à ce sujet récemment très débattu. Dans le contexte de ce livre, l'apprentissage des langues en très bas âge s'applique à une situation où des enfants âgés de deux ans commencent à apprendre une langue qui n'est pas la langue de leurs parents, c'est-à-dire une langue étrangère, dans un milieu qui n'est pas familial. Ce livre peut être utile pour la gestion des structures qui s'occupent de ce type de scolarité, pour des enseignants, des enseignants en formation et pour les parents aussi.

Cette publication fait partie d'une série de produits développés dans le cadre du projet de *Développement de méthodologie pour l'apprentissage des langues en très bas âge (Development of Methodology for Very Early Language Learning, projet nr. 135283-LLP-1-2007-1-CZ-KA2-KA2MP, Programme d'apprentissage de toute la vie - Activité clé 2 - Langues)*. Ensemble avec le *Guide de parents (Parent's Guide)*, la vidéo - *Les histoires de Froggy (Froggy's Stories)* - et le *Livre d'exercices (Workbook)* constituent un programme d'enseignement d'un an destiné à l'apprentissage des langues en très bas âge. La méthodologie, c'est-à-dire la série complète des produits, a été testée antérieurement dans des clubs de tout-petits - *Maman, Papa et Moi (Mum, Dad and Me)* fréquenté par des enfants âgés de deux ans accompagnés d'un parent ou, selon le cas, par des grands-parents ou baby-sitters etc. C'est pourquoi ce support pédagogique est recommandé pour aider les enfants âgés de deux ou trois ans dans l'acquisition précoce d'une langue étrangère.

Les clubs pilotes utilisant cette méthodologie ont été fondés dans le cadre du projet précédent *Maman, Papa et Moi - Club des tout-petits (Mum, Dad and Me – Toddlers' Club, projet nr. 117022-CP-1-2004-1-SK, Socrates – Lingua 1)*. L'objectif de ce projet était d'ouvrir des clubs à des jeunes enfants et à leurs parents dans lesquels les tout-petits pouvaient apprendre une langue étrangère de façon naturelle. La valeur ajoutée de ce projet couronné de succès a été le fait qu'il a contribué à supprimer les préjugés actuels dans la société concernant l'apprentissage très précoce d'une langue étrangère.

Le Livre de l'enseignant se compose de deux parties. La première a pour but de mettre la lumière sur la nature de l'apprentissage très précoce des langues en dissipant les mythes et en considérant les avantages d'un apprentissage en bas âge. De plus, elle cherche à définir des conditions dans lesquelles le processus d'apprentissage aurait de fortes chances d'être efficace, y compris un résumé des principes de base du programme et de la forme des leçons.

La deuxième partie du *Livre de l'enseignant* a pour but de fournir un outil que les enseignants pourraient adapter facilement lorsqu'ils enseignent à ce groupe cible spécifique, c'est-à-dire aux enfants âgés de deux ou trois ans. La partie pratique contient 80 unités pédagogiques, chacune proposant des activités pour une session des 45 minutes. Comme l'anglais était la langue la plus souvent apprise dans les clubs, 60 unités pédagogiques sont destinées à l'apprentissage de l'anglais. Néanmoins, la philosophie et les procédés sont les mêmes pour d'autres langues. Pour illustrer cela, 20 unités pédagogiques sont destinées à l'apprentissage français.

Chaque unité pédagogique dans le *Livre de l'enseignant* a été conçue par un professionnel de l'enfance travaillant avec des jeunes apprenants dans un des pays du projet – la République tchèque, l'Allemagne, l'Italie et la Slovaquie. Des conseillers, des enseignants utilisant eux-mêmes cette méthodologie ont donné leur avis sur ces unités pédagogiques, et les enseignants les ont modifiées selon les recommandations des conseillers. Après avoir pris en compte les modifications des unités pédagogiques, les enseignants les ont alors testées dans les clubs des tout-petits - *Maman, Papa et Moi*. Après chaque leçon, ils ont effectué une évaluation et noté des suggestions concernant des changements à faire dans les unités pédagogiques respectives. Finalement, dans une réunion commune, tous les enseignants des quatre pays ont de nouveau débattu chaque unité pédagogique et ont pris en compte les modifications et se sont mis d'accord sur la version finale des unités pédagogiques. Récapitulant le procédé décrit au-dessus, chaque unité pédagogique a subi un développement en cinq étapes:

- I. Développement des unités pédagogiques (enseignant)
- II. Feedback des conseillers méthodologiques
- III. Modification des unités pédagogiques (enseignant)
- IV. Première expérimentation dans les clubs, réflexions sur l'expérience (enseignant)
- V. Modification finale des unités pédagogiques (groupe d'enseignants)

Nous croyons que ce procédé en cinq étapes garantit la bonne qualité des matériaux fournis. En plus, les matériaux sortants reflètent la nature internationale de l'équipe du projet. Cela augmente davantage les possibilités d'adopter la méthodologie dans d'autres pays et cultures.

1. L'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE

« Comment les enfants apprennent-ils une langue? Chaque fois que l'on me pose cette question, je serais tenté de répondre simplement » si seulement je le savais. »

William O'Grady

Avant que nous commençons d'examiner comment les enfants apprennent une langue étrangère, il est important d'éclaircir comment ils apprennent leur langue maternelle, c'est-à-dire la langue de leurs parents. Le processus qui conduit à la maîtrise complète d'une langue est appelé l'*acquisition de langue première*. Il s'agit d'un processus, dont le résultat est vraiment étonnant. Il ne faut pas être surpris si différents termes comme 'langue première', 'langue natale', 'langue primaire' sont utilisés dans la littérature¹ pour identifier la langue acquise dans la petite enfance. Nous avons choisi de dénommer cette langue 'langue maternelle' dans ce texte parce que ce terme sous-entend le rôle important joué par les parents dans le processus d'acquisition.

Le rôle des parents est sans doute important, mais la question est de savoir ce qu'ils font exactement pour contribuer à l'acquisition du langage de leurs enfants. La façon dont les parents apprennent la langue à leurs enfants ne ressemble guère à la conception de l'enseignement linguistique classique, ils ne font pas de corrections systématiques, néanmoins, d'ici à l'âge de cinq ans, les enfants sont capables d'utiliser la langue de communication.

Comment font-ils cela? Comme la citation initiale l'implique, la réponse à cette question n'est pas facile. Différentes écoles de pensée ont tenté d'expliquer la nature de l'acquisition de la première langue. Dans les années 1950, les *behavioristes (comportementalistes)* ont adopté une approche selon laquelle l'apprentissage d'une langue est simplement un phénomène d'*imitation et formation d'habitudes* (appries par observation et conditionnement).² On a cru que les enfants apprenaient la langue en imitant les adultes. Une sorte d'imitation est aussi part de l'apprentissage, par exemple une recherche a prouvé que faire écho est une stratégie particulièrement frappante dans le processus de l'apprentissage du langage dans la petite enfance, notamment dans l'apprentissage des sons d'une langue.³ Néanmoins, l'imitation ne peut complètement expliquer la production de phrases, car les phrases sont produites si le besoin s'en fait sentir.⁴ Il est surprenant de constater, si l'on analyse le langage enfantin, que les enfants ne sont pas très doués pour l'imitation de phrases contenant des mots et des structures inconnus, et que, très souvent, ils ne l'essaient même pas.⁵ De toute évidence, l'apprentissage du langage ne peut être perçu comme une simple imitation. Par conséquent, comme 'la voie de l'imitation' ne nous a pas amenés loin, il doit y avoir d'autres voies pour atteindre cet objectif.

Une opinion différente développée par les innéistes, soutenait que les enfants naissent avec une capacité de découvrir par eux-mêmes les règles sous-jacentes du système d'une langue.⁶ Selon le linguiste Noam Chomsky, qui a apporté sa contribution considérable, nous sommes nés avec la *connaissance innée* appelée « organe linguistique spécialisé » -une boîte noire imaginaire dans le cerveau- permettant d'intérioriser le système de langue.⁷ « L'organe linguistique spécialisé » est sensé contenir tous les principes universels de toutes langues (module cognitif humain universel).⁸ Pour que cet « organe linguistique » puisse fonctionner,

des échantillons de la langue naturelle sont essentiels, parce qu'ils vont l'activer. C'est pourquoi les enfants sont engagés dans une sorte d'exercice comparatif permanent - ils comparent la connaissance innée à la structure de la langue de leur environnement qui les aide à pouvoir déterminer la structure de la langue qu'ils doivent apprendre.⁹ Récemment, la notion de « organe linguistique spécialisé » a été substituée à une notion de *grammaire universelle* (*universal grammar*), c'est-à-dire la grammaire préconçue. Elle doit consister en catégories et principes qui sont communs à toutes les langues.¹⁰ Par 'la voie innéiste', nous sommes en mesure d'expliquer comment les enfants apprennent une grammaire complexe. Cependant, il reste encore à clarifier comment les enfants apprennent à lier la forme au sens de manière à pouvoir utiliser la langue correctement.

Les interactionnistes insistent sur le rôle de l'interaction entre la capacité linguistique innée de l'enfant et son milieu linguistique. Ils affirment, à la différence des innéistes, que la langue qui est pour s'adapter aux capacités de l'apprenant est l'élément *clé* dans le processus d'acquisition d'une langue.¹¹ Cette langue spécifique est appelée *la langue de la mère* (*motherese*) ou *la langue des médiateurs* (*caretaker talk*). Elle a des attributs suivants:

Quelques qualités de la langue de la mère¹²

LA PRONONCIATION:

- Un langage moins rapide avec des pauses plus longues entre des énoncés et après des mots sémantiques
- Des tons généralement plus hauts: une amplitude plus grande des tons
- L'intonation et l'accent exagérés
- Moins de mots à la minute

LE VOCABULAIRE ET LE SENS:

- Un vocabulaire plus limité
- Trois fois plus de paraphrases
- Le renvoi à ici et maintenant plus souvent

LES PHRASES:

- Moins de phrases coupées ou interminables
- Des paroles plus courtes et moins complexes (environ 50 % sont des mots uniques et des phrases courtes)
- Plus de phrases bien construites et compréhensibles
- Plus d'impératifs et de questions (environ 60 %)
- Plus de répétitions

La dénomination de cette manière de parler suggère qu'il est typique pour les mères de modifier la langue en s'adressant aux tout-petits. Cependant des recherches montrent que les pères, frères et sœurs modifient leur langage aussi mais à un moindre degré que les mères.¹³

A ce stade, une question se pose: «Quelle langue les parents et d'autres responsables des petits enfants doivent utiliser en s'adressant à eux?» Dans la littérature on dit qu'il y a au moins une condition extérieure - les enfants ont besoin d'entendre des phrases qu'ils sont capables de comprendre sans avoir une connaissance approfondie de la langue qu'ils essaient d'apprendre.¹⁴ Qu'est-ce que ça signifie pour la conversation quotidienne entre l'enfant et le parent? Pour l'enfant, cela doit simplement avoir un sens. Ceci est possible à l'aide de l'interaction concernant des situations ayant lieu **ici et maintenant**, en d'autres termes ce que les enfants voient et entendent, ce qui vient ou est en train de se passer. De plus, le langage des parents devrait être **compréhensible** - les enfants devraient être capables de décoder le message à l'aide du contexte dans lequel la communication se fait. Cela ne signifie nécessairement pas une restriction du langage parental en utilisant *la langue maternelle*, pour la création d'un langage compréhensible, de certaines modifications sont toutefois indispensables.

Ce livre traite de questions de l'apprentissage très précoce. Il concerne les enfants âgés de deux ans qui commencent à apprendre une langue étrangère. C'est pourquoi il serait donc peut être une bonne idée de

déterminer ce qu' **un enfant de deux ans a atteint dans l'acquisition de sa langue maternelle**. Nous pouvons faire un inventaire de ces succès achevés mais sans avoir aucune ambition d'établir des priorités ou d'en tirer une succession chronologique de l'acquisition. Les exemples illustratifs qui sont introduits ci-dessous représentent les résultats de l'étude de l'anglais en tant que langue maternelle. Des types similaires de données sont tout à fait disponible pour d'autres langues. Pour le tchèque, il est possible de consulter les œuvres de Příhoda¹⁵ ou Černý¹⁶.

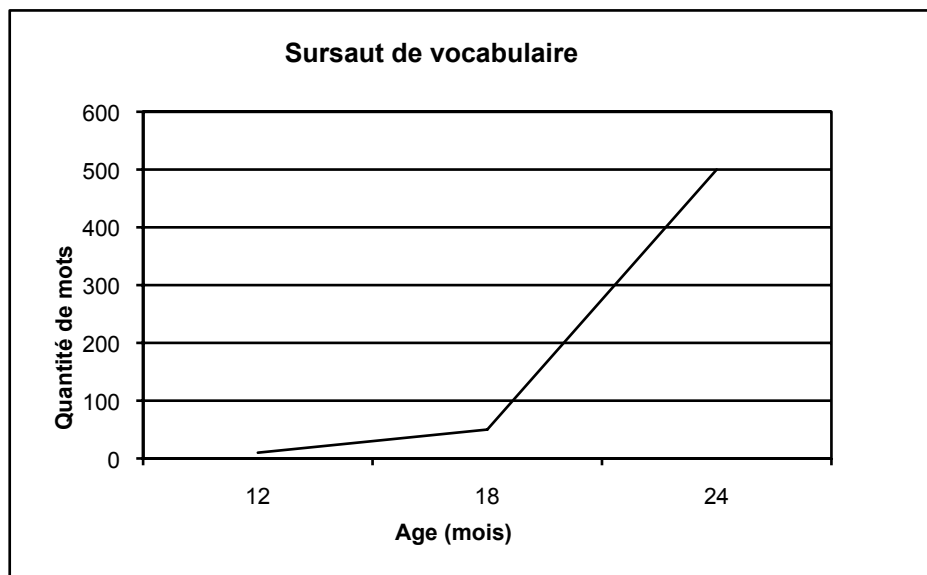
Nous pouvons commencer par le fait que les enfants de deux ans ont appris à distinguer les sons de leur propre langue par rapport à d'autres sons, et puis les sons de leur propre langue . En plus d'apprendre à distinguer les sons, ils apprennent à les créer. Un inventaire typique de consonnes à l'âge de deux ans¹⁷ est présenté dans le tableau suivant:

p	b	m	f	w
t	d	n	s	
k	g			

Si vous comparez le tableau avec le tableau des consonnes acquises à l'âge de quatre ans (voir le tableau ci-dessous), vous trouverez que les sons "th" ne sont pas encore connus à cet âge.

p	b	m	f	v	ch	j	w	y
t	d	n	s	z			l	r
k	g	ng	sh					

La capacité de segmenter le flux de sons est un grand succès aussi, parce que cela permet aux enfants d'identifier les limites des mots et d'étendre leur vocabulaire. D'abord, l'apprentissage de nouveaux mots est un processus lent. Il semble que le changement ait lieu à l'âge de 18 mois où ce processus s'accélère profondément ('vocabulary spurt' - 'sursaut de vocabulaire') au moment où les enfants arrivent à apprendre environ 50 mots. La vitesse du développement du vocabulaire est présentée dans le graphique suivant :¹⁸



Quant à la grammaire, les enfants ont encore beaucoup à parcourir avant d'acquérir ce système complexe définitivement. Afin de déterminer la trajectoire de leurs progrès, il peut être utile de consulter le résumé du développement des terminaisons et des mots fonctionnels présentés ci-dessous:¹⁹

- Item
1. Présent (-ing)
 - 2.-3. dans, en, sur

4. Pluriel (-s)
5. Passé irrégulier
6. Possessif (-'s)
7. Copule non contractile (*is, am, are*)
8. Articles (*a, the*)
9. Passé régulier (-ed)
10. Troisième personne régulière (-s)
11. Troisième personne irrégulière

A la fin du premier chapitre, il est indispensable de souligner que nous avons relativement peu de connaissances sur la façon dont les enfants apprennent la langue. Mais grâce à la recherche qui a fleuri depuis les cinq dernières décennies, nous sommes capables d'assembler les pièces et ainsi de commencer à voir le tableau complet. En plus, les résultats des recherches comme ceux mentionnés ci-dessus sont utilisables dans la recherche d'analogies entre l'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition de la deuxième langue, y compris la langue étrangère.

2. L'ACQUISITION DE LA DEUXIÈME LANGUE

Ce chapitre va brièvement présenter quelques théories et modèles qui tentent d'expliquer comment s'apprend la deuxième langue. Bien qu'il y ait eu des tentatives de « dissiper le côté magique » et de présenter une solution simple et compréhensible qui expliquerait un processus si compliqué, de nouveau nous n'avons pas de réponse définitive. Nous voudrions présenter les réponses de quelques courants de pensées, dont les adeptes reconnaissent l'hypothèse que le processus d'acquisition de la langue maternelle et le processus d'acquisition de la deuxième langue sont d'une manière ou de l'autre similaires.

Autrefois des savants ont essayé d'expliquer ce qui a pu arriver pour que les gens soient capables d'apprendre une deuxième langue. Par exemple les *behavioristes* qui percevaient le langage comme d'autres sortes d'apprentissage comme *une formation d'habitudes (habit formation)*. Une quantité importante de preuves a toutefois mis en doute le point de vue behavioriste.²⁰

Comme autre alternative nous pouvons citer, par exemple, *le modèle cognitif (cognitive model)* développé par McLaughlin.²¹ Son *modèle du processus de l'attention (attention-processing model)* est toutefois une construction assez complexe - 'attention' en tant que continu mouvant du *focal* au *périphérique*, 'processus' du *contrôlé* à *l'automatique*. Du point de vue des formes linguistiques nous pouvons dire en fin que l'apprentissage enfantin consiste presque exclusivement en attention périphérique.²²

Le *modèle nativiste* suivant- *la théorie d'acquisition linguistique de Stephen Krashen*²³ – était dans le dernier quart du vingtième siècle le point de vue théorique le plus controversé mais aussi le plus important concernant l'acquisition de la deuxième langue. Cette théorie se compose de cinq hypothèses étroitement liées:

1. Hypothèse d'acquisition / apprentissage (Acquisition / Learning Hypothesis)
2. Hypothèse de monitor (Monitor Hypothesis)
3. Hypothèse d'entrée compréhensible (Compréhensible Input Hypothesis)
4. Hypothèse d'ordre naturel (Natural Order Hypothesis)
5. Hypothèse de filtre affectif (Affective Filter Hypothesis)

Pour récapituler les idées principales de la théorie, il est important d'introduire la différence entre **l'acquisition** et **l'apprentissage**, qui étaient vus comme deux moyens différents d'interioriser le langage. Le premier, l'acquisition, est un processus subconscient et intuitif comme si l'enfant récoltait le langage. Le deuxième, l'apprentissage, est un processus conscient, pendant lequel les apprenants se concentrent sur la formation et le développement des règles conscientes concernant la langue. Seule l'acquisition peut amener à une fluidité communication courantes. Pour faciliter l'acquisition, **une entrée compréhensible** ($I + 1$) est de première importance, c'est-à-dire une entrée qui dépasse légèrement le niveau actuel des compétences de l'apprenant. Les élèves sont capables de comprendre l'entrée par des points de repères

contextuels. Une partie importante de l'hypothèse de l'entrée recommande de ne pas exclure le parler en tant que telle, car cela va 'apparaître' au moment ou l'adoptant après **une période de silence** expose une entrée assez compréhensible. En outre, il nous faut un filtre affectif assez bas afin d'éviter un blocage de l'entrée nécessaire pour l'acquisition.²⁴

La théorie Krashen a été largement critiquée pour plusieurs raisons, principalement parce qu'il a mis l'accent sur l'exposition, ou l'entrée, plutôt que sur la pratique. En outre, les critiques n'avaient pas d'informations sur ce qu'il fallait faire avec les apprenants chez lesquels la parole 'n'émerge pas' et pour qui la période de silence pourrait durer éternellement.²⁵ En dépit de toutes les critiques elle est devenue une théorie influente fournissant des fondements théoriques de *l'approche naturelle* à l'enseignement de l'anglais. L'approche est appelée 'naturelle' parce que les principes sous-jacents semblent conformes aux principes de l'acquisition de la langue maternelle.²⁶

Enfin et surtout, un modèle « *socio-constructiviste* » va être présenté. Tout d'abord, la théorie de l'apprentissage par Lev Vygotski va être introduite. Lev Vygotski souligne l'importance de la langue, y compris les paroles, signes et symboles, dans **l'interaction avec les gens**. C'est par le biais de la langue que la culture est transmise, que la pensée se développe et que l'apprentissage se produit.²⁷ Il introduit également un concept de la *médiation* - c'est-à-dire, comment le rôle des autres personnes importantes dans la vie des apprenants sert de référence. **Les médiateurs**, les parents, les enseignants ou même les pairs avec plus de connaissances, eux tous sélectionnent et façonnent les expériences d'apprentissage présentées à l'apprenant. Ils les aident à se déplacer dans le niveau de connaissance et compréhension, la *zone de développement proximal* étant juste au-delà du niveau que possède actuellement l'apprenant.²⁸ Par conséquent, la nature de l'interaction sociale entre deux ou plusieurs personnes avec un niveau inégal du développement des compétences et connaissances influence la qualité de l'apprentissage.

Michael Long reconnaît également le rôle de l'interaction sociale. En formulant son *hypothèse d'interaction* il énonce que l'entrée compréhensible est le résultat de **l'interaction modifiée**,²⁹ un élément essentiel dans le processus d'acquisition d'une langue. La recherche fournit des éléments de preuve comme quoi les locuteurs natifs modifient constamment leurs paroles avec des locuteurs non natifs en **vérifiant la compréhension, demandant des éclaircissements ou en paraphrasant**.³⁰ Ce type de discours est appelé le parler de l'étranger ou parler de l'enseignant.

Ce chapitre a donné un bref résumé des différentes théories d'acquisition de seconde langue ce qui a apporté quelques aperçus utiles de ce processus complexe. Comme la discussion concernait des questions générales et il n'était pas nécessaire d'expliquer la différence entre la langue '**seconde**' et '**étrangère**'. Toutefois, avant de passer aux questions spécifiques ciblées dans ce livre, il nous semble important de le faire.

D'après a consensus qu'une langue non native apprise et utilisée **dans un pays** est appelée 'seconde langue' tandis qu'une langue non native apprise et utilisée par rapport à une communauté de discours **à l'extérieur** des frontières territoriales est normalement appelée la 'langue étrangère'.³¹ Toutefois, certains auteurs ne différencient pas les termes et utilisent le terme 'la langue seconde' pour faire référence à toute autre langue apprise après la langue maternelle.³² Mais certains autres auteurs proposent que les caractéristiques centrales de 'l'apprentissage de langue étrangère' résident dans le **volume et le type d'exposition à la langue**.³³ Un enfant tchèque apprenant l'anglais est un exemple d'un contexte EFL (English as a foreign language - l'anglais comme langue étrangère), dans laquelle l'exposition à la langue est généralement limitée à plusieurs leçons d'enseignement par semaine. En outre, l'expérience en dehors de la salle de classe est très limitée sauf dans le cas où elle est activement recherchée, bien que la télévision, l'internet et l'industrie du cinéma médiatisent la langue cible et l'expérience de culture efficacement. Par conséquent, par rapport aux contextes de l'apprentissage de seconde langue, 'la langue étrangère' est apprise avec beaucoup moins de soutien de l'environnement.³⁴ C'est pourquoi le terme 'la langue étrangère' sera utilisé dans ce livre à partir de maintenant.

De même, on devrait faire une distinction entre '**l'acquisition**' et '**l'apprentissage**' bien que les deux termes aient été utilisés indifféremment jusqu'à présent. Selon la théorie de Krashen, 'l'acquisition'

ressemble à la façon naturelle de ‘collecter’ la langue par la prestation d’entrée compréhensible et par l’utilisation de la langue pour la communication significative tandis que ‘l’apprentissage’ entraîne des connaissances explicites des formes de la langue, l’instruction et la correction d’erreurs formelles sont nécessaires pour que ‘l’apprentissage’ se produise.³⁵ Dans ce livre, on met l’accent sur *l’apprentissage d’une langue étrangère en très bas âge*, ce qui implique qu’il y a une sorte d’enseignement formel de la langue étrangère, mais il devrait également impliquer la création de possibilités pour l’acquisition.

3. L’ÂGE ET LA LANGUE D’APPRENTISSAGE

3.1 Plus jeune, c’est mieux?

Répondre à cette question n’est pas facile, peut-être même impossible ; ‘l’âge’ optimal pour démarrer une langue étrangère n’a pas encore été établi. La recherche a commencé il y a cinquante ans, puis en 1967, le biologiste Eric Lenneberg a apporté une contribution considérable en faisant valoir que le périphérique d’acquisition d’une langue (voir chapitre 1) fonctionne correctement seulement quand il est stimulé au bon moment – une période qui s’appelle ‘la période critique’.³⁶ Ainsi il a soutenu les idées innéistes de l’acquisition de la langue maternelle. Par conséquent, *l’hypothèse de la période critique* a été formulée indiquant qu’il y a une période déterminée biologiquement de la vie où la langue peut être acquise plus facilement et au-delà de laquelle elle est de plus en plus difficile à acquérir.³⁷ Selon cette hypothèse les enfants après la puberté n’acquerront pas du tout leur langue maternelle ou le processus d’acquisition sera beaucoup plus difficile et restera incomplet.

Au cours du temps, l’existence de la période critique est l’un des problèmes les plus discutés en matière d’âge et d’apprentissage des langues. Même si de nombreuses études ont été menées au cours des dernières années, les résultats semblent peu concluants. Il est difficile d’obtenir des réponses sans ambiguïté comme les études ne peuvent être comparées à cause de leurs méthodes variées, de leurs contextes, de leurs variables, etc.³⁸ Par exemple, pour les raisons discutées dans les chapitres précédents, il est impossible de comparer les résultats de recherche concernant les enfants qui apprennent une langue seconde dans un milieu naturel sans enseignement avec des résultats obtenus dans le contexte d’apprentissage des adultes dans les classes de langue étrangère. En outre, il est pratiquement impossible de séparer le facteur d’âge des autres facteurs comme la motivation, l’identité sociale, les conditions d’apprentissage, etc.. Il y a certains éléments qui prouvent, résultant de la recherche dans le cadre de l’acquisition de la deuxième langue, que les élèves plus âgés sont plus efficaces que les jeunes apprenants ; les adolescents et les adultes apprennent **vite** alors que les enfants les surpassent dans la **réalisation éventuelle**.³⁹ Mais qu’est-ce que les apprenants devraient atteindre ? Les partisans de l’hypothèse de la période critique prennent en charge la maîtrise quasi native d’une langue seconde. Les opposants soutiennent qu’il nous reste une preuve puissante d’une période critique pour les accents, mais pour l’accent uniquement.⁴⁰ Mais, est-il vraiment important d’avoir un accent quasi natif ? Cela dépend. Certains élèves sont fortement motivés pour avoir la même prononciation qu’un locuteur natif pour diverses raisons – s’intégrer à la culture cible pour être l’un d’entre eux. Toutefois, la capacité à comprendre les locuteurs natifs et à produire des discours compréhensibles, est un objectif beaucoup plus réaliste pour la majorité des apprenants. En outre, il est difficile de juger quelle performance respecte le critère de maîtrise quasi native en termes de prononciation. Dans une étude sur des adultes orateurs néerlandais d’anglais, certaines performances non indigènes ont été marquées comme indigènes, ce qui est remarquable, car tous les orateurs étaient des apprenants tardifs. En plus, de nombreux locuteurs natifs d’anglais ont été jugés non indigènes.⁴¹ La différence native / non native semble être devenue floue comme l’anglais est devenu un véritable ‘lingua franca’, la langue de communication internationale avec environ deux fois plus de locuteurs non natifs anglais que de locuteurs natifs.

Toutefois, les avantages de l’apprentissage très précoce des langues sont du domaine affectif comprenant de nombreux facteurs : les valeurs, les comportements, l’empathie, l’extroversion, l’inhibition, l’estime de soi, l’anxiété, etc.. Les avantages potentiels d’un apprentissage en bas âge comprennent les éléments suivants: (1) les jeunes enfants n’ont pas développé d’inhibitions concernant leur identité (2) leur égo linguistique est dynamique et flexible, donc une nouvelle langue à ce stade ne représente pas une menace (3) avec une autre langue ils sont susceptibles d’acquérir une deuxième identité (4) les jeunes enfants

n'ont pas développé différents types de comportements négatifs envers d'autres races, d'autres cultures, d'autres langues, etc.⁴²

En dehors de la raison favorable à un apprentissage précoce dérivée de la preuve basée sur la recherche mentionnée ci-dessus, il y a aussi des raisons éducatives et politiques. Entre autres le facteur du temps doit être aussi pris en considération. Un apprentissage précoce offre une période générale plus longue d'apprentissage et a le potentiel d'influencer le développement personnel des enfants lorsqu'ils sont toujours à un stade de développement rapide.⁴³ Cet avis est conforme à la politique communautaire dans le domaine de l'éducation de langues. La Commission européenne, dans : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006)*⁴⁴ a exprimé son intention d'étendre, consolider et développer l'apprentissage précoce d'une ou plusieurs langues étrangères ou supplémentaires dans chacun des Etats membres. En 2005 Ján Figel, le commissaire européen de l'éducation, de la formation, de la culture et du multilinguisme, a formulé les raisons favorables à un apprentissage précoce: "dans une Europe élargie et multilingue, l'apprentissage des langues étrangères dès un très jeune âge nous permet de découvrir d'autres cultures et de mieux se préparer à la mobilité professionnelle."⁴⁵ Le plan d'action 2004-2006 fait également valoir que la proposition d'une autre langue à un âge précoce n'est pas intrinsèquement avantageux. En même temps, le document fournit une liste de conditions préalables à réunir.

Pour conclure, quand nous allons prendre une décision quand démarrer l'apprentissage d'une langue étrangère, nous devrions examiner attentivement les objectifs et le contexte dans lequel il doit s'effectuer. Contrairement à la langue maternelle d'acquisition (voir chapitre 1), il y a un nombre de conditions extérieures, qui définissent un environnement favorable ou même 'permettant l'apprentissage'. Sans créer des conditions favorables pour l'apprentissage, les avantages potentiels de l'apprentissage des langues en très bas âge peut ne pas être transformé en des gains réels. Avant d'ouvrir la discussion concernant les conditions d'apprentissage des langues en très bas âge, il est important d'initier l'apprenant.

3.2 Le tout-petit apprenant

Le groupe d'âge cible de ce livre est un enfant de deux ans qui commence à apprendre une langue étrangère. C'est une nouvelle situation comme généralement l'apprentissage des langues étrangères démarre plus tard. Parmi les caractéristiques d'un apprenant de langue étrangère trouvées dans la littérature, nous trouvons généralement les éléments suivants : la connaissance d'une autre langue, la maturité cognitive, la sensibilisation métalinguistique ou la connaissance du monde.⁴⁶ Malheureusement, ces caractéristiques ne sont pas applicables à notre situation comme les enfants âgés de deux ans sont toujours dans le processus de l'acquisition de la langue maternelle et du développement personnel. Afin de formuler des principes d'apprentissage des langues un très bas âge, il faut que d'abord nous comprenions les aspects du développement de l'apprenant dans une certaine mesure.

L'apprenant, que nous avons à l'esprit, est juste au csur du stade de développement couvrant la période d'un à trois ans. Les psychologues utilisent le terme 'petit enfant' lorsqu'ils se réfèrent à un enfant au cours de cette période. Cette période est très influencée par trois changements importants qui se produisent au cours de cette période: les enfants apprennent à rester debout et marcher, ils acquièrent la langue maternelle et prennent conscience de leur 'soi'.⁴⁷ Le premier des trois changements majeurs de cette étape est lié au développement psychomoteur de l'enfant. La capacité nouvellement acquise à marcher permet aux enfants d'explorer l'espace d'une manière nouvelle et active. Ils se lèvent, courent et tombent, jouent à cache-cache, approche des objets provenant de directions différentes, en développant ainsi la conscience spatiale. En outre, ils doivent également développer le contrôle spécifique de certains muscles afin de faire du sport, effectuer des actions au quotidien,⁴⁸ tels que de s'habiller, découper, colorier et dessiner et aussi d'articuler les sons.

La deuxième modification - le miracle de l'acquisition de la langue maternelle - a déjà été discutée. À ce stade, il peut être utile de souligner qu'il existe des différences entre les individus, en ce qui concerne le rythme du processus. Il y a des enfants de deux ans qui ne parlent pas du tout alors que d'autres sont relativement avancés- leur vocabulaire productif est au-dessus de la moyenne de trois cents mots, leurs phrases sont plus longues que trois mots. Il est également important de garder à l'esprit que ces différences

ne prédisent pas le développement futur des enfants. L'acquisition de la langue maternelle procède par étapes inégales du développement, les périodes de développement rapide sont suivies par les phases de consolidation.⁴⁹ Le rôle facilitateur de saisie pertinente dans l'acquisition de la langue maternelle a déjà été mentionné. Pour résumer, l'acquisition de la langue maternelle contribue au développement personnel général en matière de développement cognitif, social et psychomoteur de l'enfant. Le développement psychomoteur a été mentionné dans le paragraphe précédent, tandis que les aspects du développement social et cognitif seront analysés plus amplement.

Pour pouvoir nous faire une idée du développement cognitif de l'enfant, nous pouvons consulter Jean Piaget, un psychologue du développement cognitif, dont le travail a eu beaucoup d'influence sur l'éducation bien qu'il ait également reçu quelques critiques. Piaget a souligné le caractère constructif du processus d'apprentissage; les individus sont activement impliqués dès la naissance à la construction du sens personnel qui est leur propre compréhension personnelle du monde autour d'eux. Ils le construisent sur la base de leurs expériences.⁵⁰ Les apprenants sont supposés passer par une série d'étapes. La première étape est une étape d'apprentissage sensori-moteur dans laquelle les enfants, dès la naissance jusqu'à l'âge de deux ans, explorent l'environnement par les sens fondamentaux. La prochaine étape est pré opérationnelle ou intuitive. Dans ce stade concernant les enfants âgés de deux à sept ans, les pensées de l'enfant deviennent plus flexibles et la mémoire et l'imagination commencent à jouer un rôle. Les enfants âgés de deux à quatre ans fonctionnent de plus en plus avec des symboles, néanmoins, ils ne sont pas capables de créer les termes génériques, et par exemple, ils utilisent le mot " papa " pour désigner " un homme ". À l'âge de sept ans, les enfants entrent dans la phase concrète-opérationnelle. Les enfants sont capables d'aller au-delà de l'information donnée, mais leur pensée est encore très dépendante des exemples concrets. Enfin, à l'âge d'environ douze ans, les enfants entrent dans le stade de la pensée opérationnelle formelle où le raisonnement abstrait est de plus en plus possible.⁵¹

Il reste encore beaucoup à apprendre du travail de Piaget. Nous devons réaliser comme il est important de tenir compte de l'apprenant en tant qu'individu, engagé activement à construire le sens, pas un destinataire passif de la connaissance. Par ailleurs, rappelons nous qu'il existe une relation entre le développement de la langue et le développement de la pensée. Par conséquent, apprendre par cœur n'entraîne pas à la compréhension plus profonde. Enfin, les exigences de n'importe quelle tâche doivent correspondre au niveau cognitif dont l'apprenant est capable. Si nous concevons une tâche, qui est au-delà de 'ici et maintenant', les enfants âgés de deux ans ne peuvent pas l'accomplir en raison du niveau élevé du défi cognitif. Mais n'oubliez pas, un faible niveau du défi cognitif n'est pas non plus souhaitable.

En ce qui concerne le développement social, il est nécessaire de reconnaître le rôle de la langue dans ce processus. Dans la petite enfance la langue devient très vite un outil dans le processus de socialisation. Les très jeunes enfants sont très égocentriques. Le monde évolue autour d'eux et ils voient tous les événements se concentrant sur eux-mêmes.⁵² Au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils deviennent plus conscients d'eux-mêmes. Et cela est le troisième événement important dans la vie d'un tout-petit. Un jour, une petite fille ne fait plus référence à elle-même en utilisant son nom et au lieu de cela elle utilise le " je ". Pour comprendre pourquoi cela se produit, il faut faire référence aux idées d'Erik Erikson sur le développement psychologique humain. Il prétend que cela dépend de la façon dont les individus passent par des étapes prédéterminées et des défis qui sont définis par la société à un moment particulier dans leur vie. Alors que le défi, dans la petite enfance, est de développer la confiance en le monde, y compris soi-même, avant l'âge de deux ou trois ans, le défi devient l'un des défis établissant l'autonomie. Cette étape est considérée comme l'étape clé dans la vie personnelle ou les bases d'un sens de propre compétence sont définies.⁵³ Que se passe-t-il réellement dans cette période? Non seulement les enfants ont commencé à utiliser correctement les pronoms 'je' et 'tu', ils ont également défini leur propre position dans le monde, leur propre identité. Ils deviennent plus activement engagés dans les événements, ils initient, engagent les partenaires dans un jeu. Ils démontrent leur propre volonté et expriment des sentiments négatifs au moment où est limitée. Certains enfants peuvent faire des expériences conflictuelles plus autonomes. C'est naturel ; toutefois, ces conflits devraient être traités avec prudence comme trop de restrictions peuvent empêcher le développement de l'autonomie.⁵⁴

Le développement social de l'enfant se reflète dans la façon dont il joue. Les très jeunes enfants jouent seuls; ils n'ont pas besoin de la présence d'autres enfants. A l'âge de trois ans, les enfants engagent un

jeu parallèle, peut-être ils s'imitent les uns les autres mais ils agissent comme des individus. Une véritable interaction de partenaires du même âge, c'est-à-dire un jeu réel social, peut être observée dans les groupes d'enfants âgés de quatre ou cinq ans. Les enfants de deux ans jouent avec des objets divers mais ils font croire que l'objet est quelque chose d'autre de ce qu'il est vraiment, par exemple, qu'un morceau de bois est un bateau.

Pour conclure, ce chapitre a mis en évidence que, ce qui compte plus que l'âge chronologique est l'âge de développement.⁵⁵ Cela varie selon l'individu et nous aurons à pourvoir au développement inégal des apprenants du même âge. Le chapitre suivant vous suggère comment les caractéristiques de l'apprenant, mentionnées ci-dessus, devraient être reflétées dans les principes didactiques qui sous-tendent l'enseignement et l'apprentissage des langues en très bas âge.

4. DANS L'ESPOIR D'UNE RICHE MOISSON

L'apprentissage des langues en très bas âge ressemble à l'agriculture, au moins dans la mesure où vous investissez beaucoup mais la récolte n'est pas garantie. Vous semez des graines, vous travaillez longtemps de façon très dure, espérant une grande récolte. Toutefois, durant cette période la météo, par exemple, endommage ce qui vous avez planté. Dans le contexte de l'apprentissage des langues en très bas âge les avantages du début précoce peuvent être compris comme *les graines du succès*⁵⁶ qui doivent être semées dans des conditions favorables. Par conséquent, ce chapitre présente les prémisses pour l'apprentissage des langues en très bas âge couronné de succès.

4.1 Conditions extérieures

Dans ce texte on a déjà remarqué qu'il existe une condition externe favorable pour l'acquisition de la langue maternelle, c'est-à-dire la fourniture de l'entrée significative. Toutefois, dans l'apprentissage de la langue étrangère, les choses sont beaucoup plus complexes comme l'apprentissage se produit avec beaucoup moins de soutien de l'environnement. Par conséquent, la création d'un environnement 'permettant l'enseignement' est une condition sine qua non. S'appuyant sur les chapitres précédents nous pouvons définir un tel environnement en formulant des conditions dans lesquelles les avantages potentiels de l'apprentissage précoce peuvent être transformés en des gains réels.

La condition principale est d'avoir **un enseignant** qui a été spécialement formé pour travailler avec de très jeunes apprenants.⁵⁷ Un tel enseignant est avant tout un utilisateur compétent d'une langue. Malheureusement, il y avait eu un mythe répandu comme quoi l'enseignement de très jeunes apprenants ne pose pas de hautes exigences sur les compétences communicatives de l'enseignant dans la langue cible. En fait, c'est le contraire. L'enseignant est censé créer les conditions qui permettront aux jeunes enfants d'apprendre. Dans ce contexte, cela signifie de créer les conditions pour l'acquisition en offrant une variété d'entrées significatives et par l'interaction enseignant-apprenant. Cependant, c'est pratiquement impossible sans la maîtrise appropriée de la langue. L'enseignant doit être sûr de lui et parler couramment la langue. Cela implique également la possibilité d'en tirer, spontanément et avec souplesse, un éventail de thèmes différents plutôt que de s'appuyer sur des phrases mémorisées pour s'occuper de la routine ou des situations prévisibles.⁵⁸ La façon dont les enseignants s'adressent aux jeunes enfants dans les classes, ce qu'on appelle le parler de l'enseignant, semble être un simple discours que tout le monde peut produire. Contrairement à cette opinion, le parler de l'enseignant est un type spécifique de la parole modifiée à dessein afin de permettre aux enfants de comprendre le sens avec l'aide d'indices contextuels. En outre, il y a une question de précision liée à la prononciation. Les enfants doivent être exposés aux formes correctes plusieurs fois avant qu'ils les intègrent dans leur propre discours. N'oubliez pas que les enfants, locuteurs natifs d'anglais, n'ont appris les sons 'th' qu'à l'âge de quatre ans en dépit de toute l'exposition.

Rendant les choses encore plus compliquées, un haut niveau de compétence communicative dans une langue ne fait pas un professeur compétent. De plus, l'enseignant doit comprendre le processus d'apprentissage de langue étrangère ainsi que les besoins individuels de l'apprenant provenant de ce groupe d'âge spécifique. En outre, l'enseignant doit pouvoir assister à ces besoins au moyen d'une variété de méthodes appropriées, de techniques et d'approches. Pour résumer, il est important de former

les enseignants **dans la pédagogie d'enseignement primaire et maternel et dans la pédagogie d'apprentissage de la langue en bas âge**.⁵⁹ Une telle éducation aidera les enseignants à prendre des décisions éclairées, par exemple, de quelle façon et dans quelle mesure il est nécessaire de modifier le parler de l'enseignant et les modèles d'interaction. Ce livre n'aspire pas à couvrir tous les domaines de l'apprentissage linguistique en bas âge ; quelques lignes directives pour les enseignants des jeunes enfants sont fournies dans la deuxième partie de ce chapitre.

La condition importante suivante est liée au **temps** de plusieurs façons. Tout d'abord, nous devrions examiner si assez de temps scolaire⁶⁰ est consacré aux langues, cependant, il n'est pas possible d'étendre déraisonnablement au détriment des autres domaines éducatifs. Deuxièmement, la planification hebdomadaire devrait être également envisagée avec soin. D'après le rapport de certaines études, la répartition du temps en leçons plus courtes et plus fréquentes rend de meilleurs résultats.⁶¹ Enfin, une fois que nous décidons de commencer l'apprentissage des langues en très bas âge, nous devons réfléchir à une perspective à long terme – si la continuité sera assurée. La discontinuité a un effet négatif sur les performances des élèves. Des recherches démontrent qu'il est difficile pour un enfant, avec une compétence à développement tardif dans une langue étrangère, de la transférer d'un environnement familier dans un environnement inconnu et très différent.⁶² C'est pourquoi un éventuel effet décourageant de discontinuité et un nouveau départ devraient être envisagés consciencieusement. Une fois que les parents décident d'engager leurs enfants dans l'apprentissage des langues en très bas âge, ils devraient s'engager à fournir le développement durable de la langue pour leurs enfants.

La condition suivante à discuter est **l'exposition**. L'inspiration a été trouvée dans le contexte de l'apprentissage de la deuxième langue où les enfants sont exposés à la langue tout autour d'eux, dans et à l'extérieur de l'école, ce qui est l'une des caractéristiques d'un environnement d'apprentissage idéal.⁶³ Afin de créer des conditions favorables pour apprendre une langue étrangère, nous devons chercher à optimiser, l'exposition à la langue étrangère en dehors de la salle de classe.⁶⁴ Il n'est pas toutefois facile de le faire. Peu importe la fréquence des leçons, l'enseignant ne peut être la seule source d'entrée compréhensible. Par conséquent, il est inévitable d'impliquer d'autres participants, à savoir les parents, dans le processus. Le rôle des parents est abordé dans le chapitre cinq tandis que des ressources non-humaines utiles seront traités dans le chapitre six.

Enfin, il est nécessaire d'organiser le processus enseignement / apprentissage en **classes assez petites** pour que le processus d'apprentissage soit efficace.⁶⁵ Spécifier le nombre d'élèves dans une classe n'est pas facile, c'est vivement individuel selon le contexte spécifique. Toutefois, ceux qui sont responsables de la décision concernant le nombre d'apprenants dans un groupe examineront certainement s'il est possible pour l'enseignant de fournir l'attention individuelle à chaque apprenant, s'il y a suffisamment d'espace pour les activités impliquant les parents, quel type d'équipement est disponible, y compris les aides didactiques non-matérielles, etc. Les résultats du projet du club des tout-petits « Maman, papa et moi » suggère que les groupes de cinq à six enfants sont optimaux.

Pour conclure, il y a plusieurs conditions qui déterminent si la récolte sera riche ou non. Bien que nous ayons tendance à hiérarchiser le facteur d'enseignant, les autres conditions sont importantes aussi. Il est évident qu'avoir une leçon par semaine ne fait pas une différence en termes d'apprentissage, peu importe dans quelle mesure l'enseignant est compétent.

4.2 Principes didactiques

Alors que la partie précédente résume les conditions générales en vertu desquelles les jeunes enfants sont susceptibles d'apprendre une langue étrangère, cette section offre un ensemble de principes didactiques. Ils sont basés sur l'arrière-plan théorique abordé dans les trois premiers chapitres et sont destinés à fournir des conseils pour la pratique quotidienne des enseignants. Les principes permettront aux enseignants de comprendre, par exemple, la raison pour laquelle un enfant part au milieu d'un conte de fées pour jouer avec une poupée ou pourquoi un autre enfant ne répond jamais.

● L'apprentissage holistique

Tout d'abord, le concept de l'apprentissage holistique, c'est-à-dire le concept de la langue et de l'apprenant

dans son ensemble,⁶⁶ va être introduit. Des ressources traitant l'apprentissage des langues en très bas âge proposent que plus les enfants sont jeunes, plus ils sont « holistiques ».

En termes d'apprentissage d'une langue, ils apprennent sur les significations dans un contexte intégré, significatif, multi-sensoriel.⁶⁷ L'apprentissage des langues précoces est perçu comme une partie d'apprentissage en général, ainsi tous les trois domaines – cognitif, affectif et psychomoteur – doivent être respectés afin de soutenir l'enseignement global de l'enfant. Cependant, dans l'enseignement de langue en très bas âge, une haute priorité est accordée aux objectifs de comportements.⁶⁸ Les réalisations dans le domaine cognitif, c'est-à-dire les objectifs de contenu, sont perçus comme moins importants que les réalisations dans le domaine affectif. En d'autres termes, le nombre de mots qu'un enfant apprend, n'est pas important, mais il importe qu'ils aient une expérience positive ou négative d'apprentissage.

● La compréhension précède la production

Les enfants acquérant leur langue maternelle et également les jeunes apprenants dans un environnement d'apprentissage informel de seconde langue ont été largement exposés à la langue avant de commencer à la produire. Personne ne les force à parler; ils sont autorisés à être silencieux jusqu'à ce qu'ils soient prêts à parler. Le temps où se termine la période de silence est différent et individuel. Ainsi il peut très bien arriver que les enfants âgés de deux ans puissent ne pas se sentir encore assez confiants pour parler leur langue maternelle, ils peuvent être encore dans la période silencieuse. Simultanément, ils commencent à apprendre une langue étrangère. Par conséquent, le même principe s'applique pour apprendre une langue étrangère. Les enfants doivent être largement exposés à la langue, mais ils ne devraient pas être contraints de répondre. Même si les petits enfants ne disent vraiment rien, ils sont toujours en train d'apprendre,⁶⁹ même si ce qu'ils ont appris n'est pas directement observable. C'est la raison pour laquelle il est irréaliste ou même injuste si les résultats de l'apprentissage des jeunes enfants sont indiqués en termes de vocabulaire productif.

Lorsque nous discutons l'importance de la compréhension, la réponse physique totale (TPR) devrait également être mentionnée. Cette méthode d'enseignement des langues est fondée sur l'hypothèse que les discours s'adressant aux jeunes enfants se composent principalement de commandes, les enfants répondent en agissant avant de commencer à produire des réponses verbales.⁷⁰ L'écoute est accompagnée de mouvements physiques qui dirigent le TPR vers l'apprentissage du cerveau droit. Les techniques d'enseignement reliant l'action physique et l'écoute ou l'utilisation de réponse physique pour démontrer la compréhension sont devenues partie du répertoire de l'enseignant.

● Variétés d'entrée significative

En dehors de tout ce qui concerne l'exposition générale à la langue, la fourniture d'une grande variété d'entrées significatives a été identifiée comme une autre caractéristique importante d'un environnement idéal pour les jeunes enfants pour apprendre une seconde langue.⁷¹ Par conséquent, on croit qu'elle fonctionnera de manière similaire dans le contexte d'une langue étrangère. Les enfants sont exposés à une variété d'utilisations de la langue pour l'interaction, pour obtenir des choses, pour imaginer. L'entrée dans la langue est significative si elle est un moyen de communication plutôt qu'un sujet à apprendre. Par conséquent, la concentration est sur le sens et non sur la forme de la langue.

● La haute fréquence de l'exposition

La question de l'exposition a déjà été introduite comme une des conditions définissant un environnement d'apprentissage favorable. Toutefois, la discussion portait à maximiser l'exposition à la langue en dehors de la salle de classe. Cette fois la fréquence de l'exposition est dans le centre d'attention. Pour l'apprentissage de langue étrangère en classe de tout-petits, une haute fréquence de l'exposition à la langue étrangère est souhaitable.⁷² Toutefois, la fréquence ne signifie pas une 'répétition et association' behavioriste. Elle est plutôt comprise comme un événement significatif. Les enseignants cherchant le soutien théorique et la preuve peuvent s'appuyer sur les conclusions de la recherche dans l'acquisition de la langue maternelle pour prétendre que les enfants, d'après les modèles cohérents, répétés dans des contextes significatifs, finalement transféreront les formes correctes dans leurs propres paroles.⁷³

● Le principe 'ici et maintenant'

L'apprentissage des langues très précoces est très limité au type d'expérience 'ici et maintenant' comme

il a été préconisé par la psychologie cognitive. Ce qui se passe aujourd'hui, ce qui vient de se passer ou est en train de se passer représente le contexte des activités d'apprentissage. Les enfants à l'âge de deux ans ne sont pas capables de dépasser les limites données par 'ici et maintenant'.

● Les activités d'apprentissage approprié

Les jeunes enfants participent à des activités d'apprentissage. Lorsque le professeur envisage une activité, il doit s'assurer que ce n'est trop difficile, ni trop facile - l'activité doit être au niveau approprié de défi. Une simple question comme *Est-ce que l'enfant est capable de faire cela ?* peut déclencher des considérations de l'enseignant concernant le développement cognitif, social et psychométrique de l'enfant. En outre, ce n'est pas seulement le bon niveau de défi qui importe, nous devrions également prendre en compte l'étendue de concentration. Les jeunes enfants sont capables de faire attention pendant une courte période de temps. C'est pourquoi il est conseillé de changer d'activités toutes les cinq à dix minutes.⁷⁴ Il s'agit plutôt d'une réponse individuelle parce que, dans toute activité de groupe, l'étendue de concentration (attention) de l'apprenant peut varier. Afin d'obtenir et conserver l'attention des enfants, il est recommandé d'utiliser une variété de stimuli, par exemple, quelque chose de nouveau ou d'inattendu, un moment de surprise. Enfin, les jeunes enfants apprennent au moyen de tous leurs sens ; par conséquent, les activités d'apprentissage en général devraient permettre l'application de l'approche multi-sensorielle.

● L'attention individuelle

En s'occupant des enfants âgés de deux ans, nous ne devrions pas être surpris par le niveau de leur égocentrisme. Il est très important que les petits enfants obtiennent l'attention individuelle de l'enseignant autant que possible.⁷⁵ Ce principe devrait être pris en compte lorsqu'on décide de la densité d'une classe. Dans une grande classe, un enfant peut être frustré en raison du manque d'attention individuelle. Par conséquent, un haut filtre affectif empêchera l'acquisition de l'enfant.

● Environnement sécurisé

Le tout dernier principe est de nature différente comme il guide l'application des principes précédents. Quoique nous fassions, nous devrions toujours être prudents concernant le sens de sécurité des enfants. Dans le contexte d'apprentissage des langues en très bas âge, la présence des parents, ensemble avec ces routines et activités qui sont familières aux enfants, les sécurisent. Toutefois, cela ne signifie pas que nous ne devrions pas introduire de nouveaux éléments. Bien au contraire. Mais nous devrions le faire d'une manière prévenante. Cela s'applique également à la langue maternelle qui devrait être utilisée judicieusement pour abaisser le niveau de stress ou d'anxiété de l'enfant.

Ce chapitre offre un moyen possible de conceptualisation du domaine des principes didactiques qui sont à la base de l'apprentissage des langues en très bas âge. Le chapitre suivant abordera les rôles de l'enseignant, de l'apprenant et des parents.

5. Un trio – l'enseignant, l'apprenant et le parent

Enseigner une langue étrangère aux enfants âgés de deux ans est toujours une situation rare pour les raisons suivantes :

- Premièrement, les apprenants de langue étrangère sont généralement beaucoup plus âgés au moment où ils commencent, alors ils ont des bases sur lesquelles ils peuvent faire référence lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, par exemple, la connaissance du monde en général, la connaissance de leur langue maternelle et un certain niveau de connaissances métacognitives. Dans cette étape du développement, ces processus sont parallèles.
- Deuxièmement, les parents ne sont pas normalement présents dans les classes de langue étrangère tout au long de l'année ; toutefois, dans le contexte d'apprentissage des langues en très bas âge, ils sont activement impliqués dans la scolarité.
- Troisièmement, l'enseignant est généralement associé avec l'instruction formelle, en milieu scolaire. Dans ce contexte l'enseignant est censé créer un environnement 'permettant l'apprentissage' pour les enfants afin d'acquérir une langue dans un cadre informel.

De plus, l'enseignant est également responsable d'impliquer les parents dans le processus.

La partie suivante du chapitre mettra en évidence ce que les membres du trio apportent. Dans un trio de musiciens, chacun d'eux joue d'un instrument différent, mais pour réussir, ils doivent coopérer. De même, l'enseignant, l'apprenant et le parent, chacun contribue de manière unique.

Il est évident, comme cela a déjà été écrit que le rôle de l'enseignant est central comme il définit les conditions d'apprentissage et les fonctions des enfants comme un médiateur dans le processus d'apprentissage de langue étrangère. Cela signifie également que l'enseignant est censé impliquer les parents dans le processus. Au début de l'année scolaire il est important d'expliquer les objectifs et moyens d'y parvenir en donnant des informations concernant les approches, les méthodes et techniques, c'est-à-dire ce qui va se passer et pourquoi. En outre, l'enseignant doit également être spécifique sur le rôle attendu des parents dans le processus. Réciproquement l'enseignant peut également bénéficier de l'expérience de parents avec leurs propres enfants.

Bien que les enfants de ce groupe d'âge partagent certaines caractéristiques, par exemple, ils sont tous égocentriques et demandent l'attention individuelle de l'enseignant, chaque apprenant apporte à la classe son individualité. Comme l'âge de développement est souvent différent de l'âge chronologique, les différences individuelles peuvent être considérables. Certains enfants seront confiants dans l'exécution des actions physiques alors que certains autres sembleront être maladroits. Certains enfants interagiront à l'aide de leur langue maternelle, mais d'autres seront encore dans la période silencieuse. De même, les compétences comme la manipulation de petits objets, coloriage, dessin, etc. seront inégalement développés chez les enfants. Quelque soit la diversité des nécessités de l'apprenant individuel, elles devraient être respectées afin de ne pas entraver le développement des enfants en posant des demandes non pertinentes. Cependant, c'est facile à dire, mais difficile à faire. N'oubliez pas tous les principes que l'enseignant doit garder à l'esprit. Par conséquent, à ce stade on conseille à l'enseignant d'écouter la voix des parents'.

Qu'est-ce que les parents savent mais que l'enseignant ne sait pas ? Notamment, c'est une connaissance intime de leurs enfants et leur comportement dans différentes situations. Les parents savent ce que leurs enfants aiment et n'aiment pas faire. Ils décodent les signaux non verbaux que leurs enfants utilisent pour communiquer le bonheur, la joie, la crainte, l'ennui, la fatigue, l'anxiété, etc.. De même, les parents aident à décoder les paroles prononcées par leurs enfants. Ils savent également en quoi leurs enfants ont confiance, contre quoi ils luttent et quand il est temps de les aider. Donc, d'une part, les parents apportent leurs compétences, ce qu'apprécie certainement l'enseignant ; d'une autre part, il existe des choses qui seront nouvelles pour eux.

Dans la vie réelle, les parents interagissent naturellement avec l'enfant et fonctionnent comme médiateurs dans le processus d'apprentissage. Toutefois, dans le contexte d'apprentissage des langues en très bas âge, ils font face à un nouveau défi - ils sont censés jouer un rôle actif dans le processus. Cela implique de nombreux aspects. Tout d'abord, cela signifie qu'un parent assiste avec l'enfant à toutes les sessions, ce qui contribue au sentiment de sécurité de l'enfant. Deuxièmement, le parent participe également aux activités d'apprentissage. Le parent aide l'enfant dans l'exécution des actions qu'ils ne pourront pas accomplir sans aide, par exemple, battre les mains pour imiter précisément le rythme d'une rime, ou le parent montre ce qu'il doit faire, par exemple, comment répondre à une consigne donnée par le professeur. La participation parentale est une source importante d'encouragement et contribue également à supprimer jusqu'ici les barrières affectives à l'apprentissage.

Plus important encore, cependant, le parent aussi devrait interagir avec l'enfant en utilisant la langue étrangère. Comme cela a été mentionné précédemment, maximiser l'exposition en dehors de la salle de classe est une nécessité, et impliquant les parents semble être une solution logique. Ils sont avec l'enfant jour et nuit et ils peuvent également organiser le programme quotidien afin que 'les tranches de langue étrangère' puissent être insérées régulièrement. Il est hautement recommandé d'associer l'exposition à la langue étrangère avec un parent dans une certaine situation (p. ex. aller se coucher avec la mère), avec un environnement spécifique (p. ex. un coin 'anglais' dans la chambre de l'enfant), ou une action concrète (jouer avec un ours en peluche). Lorsque les parents respectent le plan, les enfants attendent la langue étrangère d'entrée chaque fois qu'ils vont se coucher ou apparaissent dans le coin " anglais " ou

commencent à jouer avec cette peluche particulière. Pour plus d'informations concernant la participation parentale, veuillez consulter le Guide des Parents, un autre produit de la méthodologie de développement pour le projet d'apprentissage de langue en très bas âge .

Malgré les avantages, il y a un inconvénient potentiel à ce scénario – le niveau de compétence des parents dans la langue cible. On peut douter du fait que, les parents avec un niveau limité de compétences communicatives dans la langue cible, soient capables d'aider leurs enfants dans l'acquisition de la langue étrangère et à interagir avec eux. Par conséquent, une question fondamentale se pose, comment l'apprentissage des enfants est affecté si les parents les exposent à l'entrée massive mais de faible qualité, notamment en termes de prononciation. Nous pouvons seulement présumer les réponses comme la preuve de recherche n'est pas encore disponible. Ces considérations ne doivent pas offenser les parents qui essaient difficilement de communiquer à l'aide d'une langue qu'ils ne maîtrisent pas, mais cela devraient nous faire rechercher d'autres façons de maximiser l'exposition à la langue étrangère.

Le chapitre suivant fournira des aides pédagogiques variées aux parents qui soutiendront leur contribution significative.

6. LES RESSOURCES

L'enseignement linguistique de très jeunes enfants présuppose l'utilisation d'une variété de techniques d'enseignement et pédagogiques d'une manière conforme aux principes didactiques formulés dans le chapitre 4. Comme les apprenants impliqués dans l'apprentissage des langues en très bas âge ont seulement deux ans, certains d'entre eux n'utilisent pas encore leur langue maternelle de manière productive. Par conséquent, il est irréaliste de s'attendre à s'exprimer dans une langue étrangère, immédiatement après que qu'ils y sont exposés. Ce fait se reflétera également dans le répertoire des techniques de l'enseignant– l'accent sur la provision d'entrée et la facilitation de la compréhension seront évidents. Le lecteur va apprendre en détail comment enseigner des techniques spécifiques et pédagogiques dans la deuxième partie de ce livre, par conséquent, les commentaires généraux sur les ressources disponibles sont résumés dans ce chapitre. C'est à l'enseignant de choisir des techniques et aides d'enseignement appropriés selon les résultats attendus.

Afin de transmettre le sens de l'entrée de la langue, les aides didactiques visuelles peuvent servir. L'enseignant peut travailler efficacement avec des objets réels de toutes sortes afin d'expliquer la signification des mots et des actions, ou les enfants peuvent les manipuler eux-mêmes. De même, des images sont utilisées pour apporter aussi un soutien visuel. Elles doivent être grandes et suffisamment claires pour que les enfants puissent facilement reconnaître ce que l'image représente. Par conséquent, l'aide de photos ambiguës est à éviter autant que possible.

De très jeunes enfants ne peuvent pas lire, mais le conte est une technique d'enseignement important combinant des entrées auditives et visuelles. Le sens de l'histoire peut être communiqué par des techniques mimiques ou dramatiques ou par des livres d'histoires de bonne qualité– ceux-ci sont nécessaires pour permettre aux enfants de saisir le sens. Lorsque vous choisissez des livres, tout d'abord ils doivent être appropriés pour les très jeunes apprenants et vous devez respecter les critères de thème, longueur, histoire, complexité, etc.. La difficulté de langue n'est pas si importante parce que l'enseignant peut la modifier selon les besoins de l'apprenant. Les récits écrits dans la langue maternelle des enfants peuvent être paraphrasés par l'enseignant. L'avantage est que les enfants peuvent être familiarisés avec l'intrigue d'une histoire ; cependant, nous pouvons perdre l'occasion de sensibiliser à la culture cible à travers des histoires dans la langue cible.

Les vidéos et disques DVD sont une ressource excellente et ont l'avantage de combiner des histoires avec animation⁷⁶ fournissant également des entrées auditives et visuelles. Il est conseillé de les utiliser comme un stimulant pour l'apprentissage plutôt que par souci de visualisation. Lorsque vous planifiez une activité basée sur la vidéo nous pouvons compter sur les principes de l'enseignement à l'écoute. Cela signifie des activités d'avant et d'après. En plus de cela, les vidéos peuvent également servir à la maison pour exposer

les enfants à la langue étrangère ou afin de réviser la langue si la vidéo est liée à ce qui est enseigné 'en classe'.

Comme les photos et les livres d'histoires, les vidéos sont sélectionnées après une évaluation prudente. La littérature propose les directives suivantes pour choisir une vidéo pour des classes de langue étrangère de très jeunes enfants:⁷⁷

- Elle doit être courte (5-10 minutes)
- Elle doit avoir une bonne histoire
- Elle doit être adaptée à la tranche d'âge
- La langue devrait être facile à comprendre en regardant les actions
- Pensez aux activités que vous pouvez faire pour aider les enfants à la comprendre.

Les lignes directives sont utiles, mais la longueur recommandée semble être trop longue pour les enfants de deux ans. Une séquence entre trois et cinq minutes serait plus appropriée.

Les vidéos n'ont pas été conçues spécifiquement pour permettre l'apprentissage des langues mais les épisodes avec les principes éducatifs sous-tendant produits pour la télévision pour des enfants semblent fonctionner mieux. En outre, il existe également des produits qui sont adaptés aux besoins spécifiques d'un contexte éducatif donné – un exemple de ceci est une série de dessins animés Les histoires de Froggy, le produit du projet de Développement de méthodologie pour l'apprentissage de langue en très bas âge qui est un matériau supplémentaire au programme annuel. Froggy est un compagnon convivial qui guidera les enfants sur leur chemin vers la maîtrise de la langue.

On ne peut pas imaginer l'apprentissage des langues en très bas âge sans rimes, chants et chansons. Ils sont la source principale d'entrée de langue auditive. Grâce à des poèmes, des chants et des chansons, les enfants apprennent les sons de la langue étrangère. Ils sont exposés aux modèles d'intonation et de stress et au rythme de la langue étrangère. Les jeunes enfants souhaitent répéter les rimes des chants ou des chansons plusieurs fois, ce qui les aide à mémoriser les mots et des structures aussi. Les activités visant à sensibiliser le rythme, comme p. ex. battre les mains tout en disant la rime, sont particulièrement utiles pour apprendre l'anglais et d'autres langues chronométrées de stress. En outre, une combinaison de l'écoute avec une action physique contribue au développement psychomoteur des enfants.

Les jeux et les activités ressemblant à un jeu sont une autre ressource qui peut être utilisée. Mais choisir un bon jeu peut être une chose délicate. Les enfants peuvent être dans une phase différente du développement social (voir chapitre 3) et certains d'entre eux ne peuvent pas comprendre le point. Comprendre ce que l'on appelle le jeu prétendu dans le processus d'apprentissage est une solution assurée pour les enfants de cet âge.

Enfin, les activités d'art et d'artisanat ne doivent pas être oubliées. Elles sont une partie importante du programme préscolaire et doivent être une caractéristique commune dans les classes.⁷⁸ Ils fonctionnent mieux quand elles sont étroitement liées à la rubrique et à l'élément de la langue concernée. Ils permettent aux enfants d'être créatifs et d'utiliser leur imagination et fantaisie. Toutefois, les enfants âgés de deux ans auront probablement besoin de l'assistance de leurs parents. Avec les activités d'art et artisanat, les techniques basées sur TPR peuvent être utilisées efficacement. Si le professeur raconte aux enfants quoi faire dans la langue étrangère, les enfants doivent écouter les instructions pour réaliser l'activité. Avec l'aide de leurs parents ils démontrent ainsi la compréhension par action. Concernant le matériel nécessaire pour les activités artistiques et artisanales, il n'y a aucune limite. Hormis les crayons, peintures de doigt, crayons, feuilles de papier, des boîtes en carton, des boutons, etc., d'autres matériaux peuvent être utilisés; cela dépend de la créativité de l'enseignant seulement.

Le professeur créatif utilisera plusieurs ressources et va combiner efficacement de façon nouvelle et originale. L'enseignant peut aussi décider d'inclure des ordinateurs ou l'internet. Toutefois, les technologies de l'information et de la communication ont été délibérément laissées de côté parce que nous croyons que dans cette période de la vie, une priorité doit être accordée aux ressources qui soutiennent les relations interpersonnelles.

Le chapitre suivant va introduire brièvement les principes du programme de leçon et puis il va interconnecter l'arrière-plan théorique abordé dans la première partie de ce livre avec le programme annuel produit par l'équipe internationale impliquée dans le développement de la méthodologie des très jeunes Language Learning Project.

7. LA PLANIFICATION À LONG ET À COURT TERME

Ce chapitre va tenter de surmonter *la méfiance de la théorie*⁷⁹ de la part des enseignants en montrant comment certaines questions discutées dans les chapitres précédents sont liées à la pratique quotidienne; plus précisément à la planification à long terme et à court terme.

7.1 Formation du programme de leçon

Jusqu'à présent nous avons discuté de la nature et des principes de l'apprentissage précoce des langues, des caractéristiques de ses participants et des ressources. Nous allons maintenant passer à l'étape suivante et utiliser toutes ces connaissances pour concevoir un programme pour un 'cours' destiné à l'enfant âgé de deux ans. Toutefois, la littérature suggère que c'est difficile à réaliser. En raison de nombreuses contraintes pratiques et sociales, le programme est seulement en partie basé sur les principes déterminés par les théories du langage, les théories d'apprentissage de langues étrangères et par la philosophie dominante de l'éducation.⁸⁰ Qu'est-ce que c'est qu'un programme de leçons? Il existe plusieurs définitions disponibles, certaines d'entre elles soulignent que cela devrait être, en première instance, une déclaration sur le contenu et, seulement dans un stade ultérieur de développement, une déclaration sur la méthodologie et le matériel à utiliser dans un contexte particulier de l'enseignement. D'autres définitions voient le programme comme une spécification du travail à accomplir pendant une certaine période, avec un point de départ et un objectif final.⁸²

En outre, le contenu du langage devrait être ordonné selon les principes ou les théories sous-jacentes. Par conséquent, un plan de leçons se concentre sur ce qui est enseigné et dans quel ordre c'est enseigné.⁸³ Il existe plusieurs types de programmes basés sur le contenu; ils diffèrent selon les principes d'organisation:

- Le programme structurel s'appuie sur la structure interne de la langue avec un accent particulier sur la grammaire. En rangeant les éléments de contenu, nous considérons notamment la complexité de la structure, sa capacité à être apprise et son utilité pour l'apprenant.
- Le programme fonctionnel est fondé sur l'identification des fonctions de communication qui sont sélectionnées et séquencées conformément à l'utilité de l'apprenant, dans la mesure où ils satisfont les besoins de communication de l'apprenant.⁸⁴
- Le programme de la situation est construit sur les situations réelles. Chaque situation comporte trois caractéristiques différentes à considérer afin de choisir et répartir le contenu en séquences: les participants, l'environnement et les objectifs de la communication.
- Enfin, le programme est basé sur le contenu. De toute évidence, le contenu de l'information est le premier principe sur lequel se base ce type de programme. S'il est peu probable qu'un programme soit uniquement basé sur le sujet, le concept du thème est important dans la conception d'une leçon. Conformément à la littérature, elle fournit une mise au point pour l'entrée du langage contenue dans le cours et contribue à créer un sentiment de cohérence au sein des unités individuelles.⁸⁵

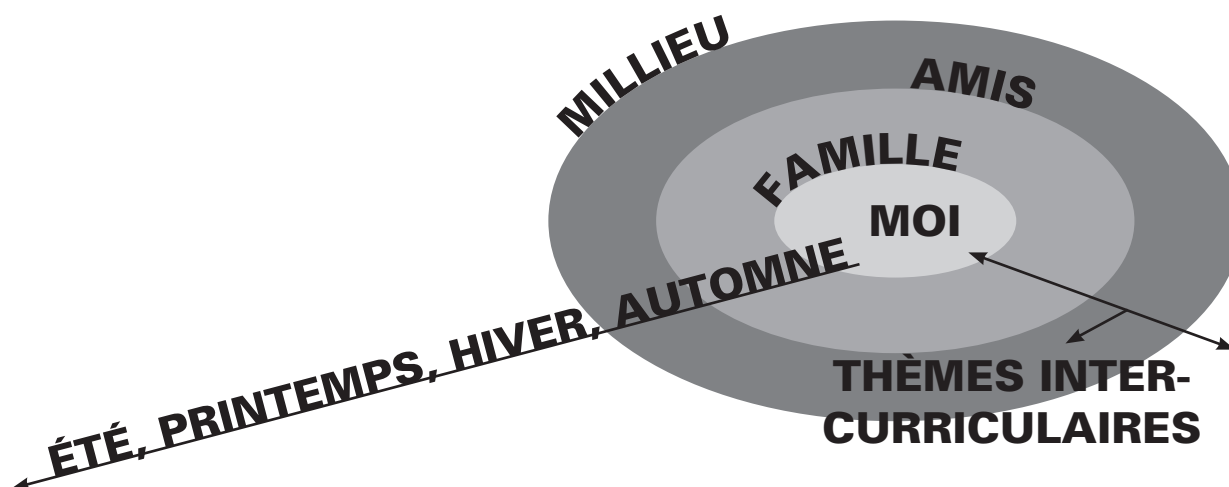
Pour résumer, chaque type de programme a ses avantages et inconvénients. En réponse aux besoins spécifiques d'un contexte éducatif il est conseillé de combiner plusieurs principes organisationnels et donc de construire un programme multidimensionnel.

Analysons maintenant le programme du matériel présenté dans la deuxième partie du livre. Tout d'abord, l'équipe du projet a tenté de respecter les principes d'apprentissage d'une langue étrangère à un âge précoce ainsi que les besoins spécifiques des apprenants, à savoir le stade du développement du jeune enfant. Par conséquent, en termes d'objectifs, une grande priorité est donnée aux objectifs affectifs. Les enfants auront une volonté de communiquer et développer une attitude positive à la langue cible et à la culture qu'elle transmet ainsi qu'à l'apprentissage en général. Quant aux objectifs cognitifs, mettre

l'accent sur la compréhension de la langue parlée est évident. Concernant les objectifs psychomoteurs, par l'apprentissage aux langues étrangères, les enfants vont développer leurs compétences de perception, le contrôle moteur du corps et aussi le contrôle spécifique de certains muscles.

Concernant le type de cursus, une décision a été prise pour créer un programme multidimensionnel avec le sujet comme le principe organisateur principal. Des fonctions, situations et structures par rapport à l'apprenant ont été également prises en considération, mais en tant que critères secondaires.

Après réflexion, l'équipe a sélectionné onze rubriques, huit grands thèmes qui seront présentés successivement et trois sujets inter-curriculaires qui permettront l'intégration du contenu avec souplesse. Les thèmes sont classés de manière illustrée par la figure ci-dessous.



Afin de créer un environnement favorable pour l'apprentissage de l'enfant, deux principes organisationnels sont appliqués en même temps. Le premier principe peut être appelé 'le principe de distance sociale'. Les thèmes en relation avec l'apprentissage à propos de la personne elle-même (sur 'soi') sont introduits au début du cours. Ils sont suivis par les rubriques qui prennent en considération la famille et le milieu personnel de l'enfant. Plus tard, la construction des relations sociales est améliorée en faisant ressortir la notion d'amitié. Enfin, l'enfant dans l'environnement est le centre d'attention. L'égoïsme des jeunes enfants et la direction prévue de leur développement sont donc respectés. Le deuxième principe, appliqué simultanément, le 'principe chronologique' est connecté au temps que les enfants ont passé en classe et à période de l'année.

Par conséquent, les thèmes ont été présentés dans l'ordre suivant:

LE PROGRAMME:

1. Bienvenue (sous-rubriques : Rituels, salutations, sentiments)
2. Corps (sous-rubriques: Poing, mains, doigts, pieds / mouvements, visage, corps entier / mouvements)
3. Les aliments (sous-rubriques : bon, mauvais, des fruits et légumes, pain, bouteilles, eau)
4. Noël (sous-rubriques : Sapin de Noël, Père Noël, Noël, bas de Noël)
5. Les jouets (sous-rubriques : jouets, des jouets qui nous entourent, ours en peluche, petits lapins, poupée, instruments de musique)
6. La famille et la maison (sous-rubriques : membres de la famille, fête des mères/des pères, maison, chambres)
7. Les animaux (sous-rubriques : souris, chenille, ver, araignée, ours, zoo, grenouille, ferme des animaux)
8. Voyages et excursions (sous-rubriques : bateau, train, bus, vélo, sons, passage)

RUBRIQUES INTER-CURRICULAIRES:

9. Météo et le période de l'année (sous-rubriques : automne, hiver / bonhomme de neige, vêtements d'hiver, printemps, été)
10. Couleurs (sous-rubriques : couleurs de base, couleurs, plus de couleurs)
11. Rubriques supplémentaires (face amusante, puzzle alimentaire, nombres, escargot)

PROGRAMME - SECTION FRANÇAISE :

1. Bienvenue
2. Le corps
3. Animaux
4. Aliments
5. Éléments naturels
6. Voyage
7. Jouets
8. Instruments de musique
9. Noël

Le lecteur va apprendre davantage sur le contenu dans la deuxième partie de l'ouvrage, par conséquent, les fonctions, situations et structures vont être commentées très brièvement. Les fonctions reflètent les besoins communicatifs de l'apprenant. L'accent est mis sur la salutation, l'introduction et l'expression des sentiments. Le choix des situations pertinentes est inspiré par l'expérience de la vie réelle des enfants. Parmi les autres situations nous trouvons un ami, une promenade, une visite des grands-parents, un voyage, une fête d'anniversaire, etc..

Concernant le programme structurel, il est délibérément le dernier sur la liste. L'accent sur les rubriques, fonctions et situations est compatible avec le principe d'apprentissage holistique. Le choix entre les structures est donc déterminé par la langue nécessaire pour exécuter les fonctions sélectionnées dans les situations données. En ce qui concerne la phonologie, de nombreuses chansons, refrains et chants sont utilisés afin d'atteindre les objectifs de prononciation.

Le choix du vocabulaire est prédéterminé par les rubriques dans le programme. Le programme lexical reflète la préférence au début des noms. La signification des noms peut être plus facile à apprendre, surtout si elle représente un objet solide avec une forme similaire (p. ex., tasse, crayon, livre). Les verbes, cependant, ont tendance à être plus diversifiée et variable, par exemple, certains dénotent une motion physique (p. ex., voler) tandis que d'autres désignent des états internes (p. ex., sentir).⁸⁶ Il est également plus difficile d'apprendre les pronoms correctement. En particulier, apprendre à utiliser " je " et " tu " correctement prend du temps, même dans la langue maternelle, comme c'est lié avec le développement de 'soi'. L'acquisition des adjectifs vient aussi beaucoup plus tard. La signification des adjectifs n'est pas aussi claire que la signification des noms concrets, de plus, elle est très relative (p. ex., une grande maison versus une grande pomme). c'est semblable pour les mots dénommant les couleurs et nombres; c'est le concept qui doit être compris avant de comprendre le mot. Quant aux numéros, il est conseillé aux enfants d'environ trois ans de compter jusqu'à trois. Les prépositions sont au contraire très importantes. Elles aident les enfants à exprimer les emplacements, les directions et les actions (p. ex., vers le bas, en, sortir, plus, moins).

Pour conclure, il est important de souligner que le programme présenté ci-dessus reflète l'arrière-plan culturel et linguistique des personnes qui ont contribué à la conception, leurs croyances professionnelles, la nature de leurs expériences avec l'apprentissage des langues en très bas âge, etc. Si le programme avait été produit par une équipe différente, en particulier les sous-rubriques auraient été, dans une certaine mesure, différentes.

7.2 La planification de leçons

Le programme est le résultat de la planification à long terme. Il est plus élaboré et spécifié dans le processus de la planification de la leçon. Les objectifs formulés pour chaque leçon ou une unité dans un plan devraient être compatibles avec les objectifs à long terme exprimés dans le programme. En planifiant une leçon pour un groupe de très jeunes enfants, nous pouvons utiliser les résultats du projet « Maman, papa et moi – Club des tout-petits ». La structure proposée d'une unité contient les étapes suivantes, l'estimation du temps est fournie entre parenthèses :

1. L'ouverture, échauffement (3 à 5 minutes)
2. La répétition du contenu connu (3 à 5 minutes)
3. L'activité 1 (7 à 10 minutes)
4. La relaxation (3 à 5 minutes)

5. L'activité 2 (3 à 5 minutes)
6. Le jeu libre (3 à 5 minutes)
7. La fin

Il est recommandé de commencer et terminer l'unité avec les rituels et routines avec lesquels les enfants sont familiarisés. Cela donne un sentiment de sécurité. La deuxième étape, la répétition du contenu connu ne devrait pas être trop exigeante. Les enfants doivent être prêts pour la première activité. Après l'exposition à la nouvelle langue, une activité de relaxation suit. La seconde activité traite du langage nouvellement présenté, cependant, d'une manière différente. Le temps du jeu libre est une récompense pour les efforts investis; les enfants peuvent jouer librement. C'est également le temps propice où les parents peuvent poser des questions s'ils ne sont pas certains de quelque chose. La leçon se termine par une routine familière.

La structure de leçon décrite ci-dessus est également utilisée comme un motif uniformisateur pour les unités pédagogiques présentées dans la deuxième partie du livre. Il y a un total de soixante unités pédagogiques divisées en onze rubriques décrites ci-dessus. Vingt unités pédagogiques supplémentaires en français sont fournies afin de démontrer la possibilité d'adopter le matériel pour l'acquisition d'autres langues étrangères. Les unités pédagogiques en français sont réparties sur les neuf rubriques décrites ci-dessus. L'ensemble des unités pédagogiques représente un programme d'études annuel pour l'apprentissage des langues en bas âge. L'équipe internationale a décidé de produire des unités pédagogiques qui permettent des modifications spécifiques au contexte plutôt que des projets de leçons prêtes à l'emploi. Le format de l'unité pédagogique est fourni ci-dessous.

Les unités pédagogiques sont marquées avec les noms et numéros des thèmes et sous-thèmes. Si nous faisons référence à la structure proposée d'une unité déjà présentée dans ce chapitre, les feuilles fournissent des suggestions pour la phase d'ouverture de la leçon, pour l'activité un et l'activité deux. Les objectifs pour chaque activité sont formulés comme résultats attendus. La procédure est décrite en détail, y compris les instructions exactes que l'enseignant est censée donner en surbrillance en gras. De plus, il existe des références au matériel et aux ressources.

Enfin, il y a quelques commentaires finaux. Premièrement, les unités pédagogiques doivent être comprises comme une source d'idées plutôt qu'un dogme à suivre; les enseignants qui décident de les utiliser dans la pratique sont censés être créatifs et souples lors de la modification des unités pédagogiques selon leur situation spécifique, notamment en fonction de leur contexte culturel, des besoins des enfants, de l'expérience des parents, etc.. Deuxièmement, n'oubliez pas que l'apprentissage des langues très précoce concerne la compréhension plutôt que la production; les enfants ne devraient jamais être forcés à parler à moins qu'ils en aient envie. La nécessité d'être silencieux devrait être respectée. Troisièmement, les enseignants et les parents ne devraient pas être découragés par l'absence de récompenses immédiates - ils arriveront, mais il faudra encore du temps...

LA CONCLUSION

La première partie de l'ouvrage vise à fournir l'arrière-plan théorique pour l'apprentissage de langues en très bas âge d'une manière conviviale, y compris la logique pour le programme annuel. Le lecteur a acquis, je l'espère, des aperçus de connaissances spécialisées qui lui permettront d'être plus confiants lorsqu'il aura à prendre des décisions sur les aspects individuels de l'apprentissage linguistique en très bas âge et à dépasser le niveau intuitif ou 'c'est-une-activité-intéressante'. En outre, plutôt que de visualiser la théorie comme distante de l'expérience réelle des enseignants en remplaçant des abstractions inutiles par le bon sens,⁸⁷ nous espérons que les enseignants vont l'utiliser comme une arme puissante contre les proclamations populistes et les tendances commerciales.

Cependant, il y a encore des questions en suspens... Il faudra du temps avant que la recherche apporte suffisamment d'évidences pour confirmer des réponses attendues. En attendant, nous souhaitons bonne chance à ceux qui sont assez courageux pour s'aventurer dans l'apprentissage linguistique en âge précoce.

UNITÉ PEDAGOGIQUE THEME

ACTIVITÉ 2

RESOURCES

SOUS-THEME:

MATÉRIEL

THEME:

STRATÉGIE

INTRODUCTION

ACTIVITÉ 1

VORWORT

Das *Lehrerhandbuch* (*Teacher's Resource Book*), das Sie gerade aufgeschlagen haben, wurde für diejenigen geschrieben, die sich auf irgendeine Weise am **Sprachunterricht von Kindern im frühkindlichen Alter** beteiligen, aber auch für diejenigen, die sich für dieses Thema interessieren, weil es sich um eine in der Gegenwart häufig diskutierte Problematik handelt. Im Kontext dieses Buches wird der Sprachunterricht im frühkindlichen Alter als eine Situation bezeichnet, in welcher die zweijährigen Kinder beginnen, eine Fremdsprache zu lernen, also eine Sprache, die sich von der ihrer Eltern unterscheidet und nicht im familiären Milieu verläuft. Das Buch kann aber auch dem Management der einen solchen Unterricht anbietenden und organisierenden Institutionen nützen, weiter aber auch Lehrern, Lehrerstudenten und Eltern.

Dieses Buch reiht sich in den Komplex von Produkten ein, die im Rahmen des Projektes *Entwicklung der Methodik für die Sprachaneignung im frühkindlichen Alter* entwickelt wurden (*Development of Methodology for Very Early Language Learning*, Projekt Nr. 135283-LLP-1-2007-1-CZ-KA2-KA2MP, Programm für lebenslanges Lernen – Schlüsselaktivität Nr. 2 – Sprachen). Zusammen mit dem *Begleitbuch für die Eltern* (*Parent's Guide*), der Videoaufnahme *Froschgeschichten* (*Froggy's Stories*) und dem *Arbeitsbuch* (*Workbook*) stellt es ein einjähriges, für den Sprachunterricht im frühkindlichen Alter bestimmtes Curriculum dar. Die Methodik, d. h. der ganze Produktkomplex, wurde zuerst in den Babyklubs *Mutti, Vati und ich* (*Mum, Dad and Me*) erprobt, die von den zweijährigen Kindern in Begleitung eines Elternteils, manchmal auch der Großeltern, Kinderfrauen usw. besucht wurden. Diese Materialien werden also als Hilfe für zwei- oder dreijährige Kinder beim Beginn der Aneignung einer Fremdsprache im frühkindlichen Alter empfohlen.

Die Klubs, wo diese Methodik untersucht wurde, entstanden aus dem vorhergehenden Projekt *Mutti, Vati und ich – Ein Klub für Babys* (*Mum, Dad and Me – Toddlers' Club*, Projekt Nr. 117022-CP-1-2004-1-SK, Sokrates – Sprache Nr. 1). Ziel dieses erfolgreichen Projektes war die Eröffnung von Klubs für Babys und deren Eltern, in denen sich Babys die Fremdsprache auf natürliche Art und Weise aneignen könnten. Ein zusätzliches Plus dieses Projektes bestand darin, die häufigen, die Aneignung von Fremdsprachen im frühkindlichen Alter betreffenden Vorurteile in der Gesellschaft abzubauen.

Das *Lehrerhandbuch* besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil des Buches erklärt das Wesen des frühen Sprachunterrichts mit Hilfe des Abbaus der Mythen und betont den Vorteil eines frühen Anfangs. Weiter bemüht man sich die Bedingungen aufzustellen, unter denen der Lernprozess möglichst effektiv verläuft, einschließlich der Prinzipien, die die Grundlage für den Lehrplanentwurf und die Planung von Unterrichtseinheiten bilden.

Das Ziel des zweiten Teiles des *Lehrerhandbuchs* besteht darin, den mit dieser spezifischen Zielgruppe, (d. h. mit zwei- und dreijährigen Kindern), arbeitenden Lehrern ein leicht anpassungsfähiges Arbeitsmittel anzubieten. Der praktische Teil besteht aus 80 Arbeitsblättern, von denen jedes Blatt die Aktivitäten für eine 45 Minuten dauernde Lektion enthält. In den Klubs wurde am meisten Englisch unterrichtet, deshalb sind 60 Arbeitsblätter gerade dieser Sprache gewidmet. Die theoretischen Ansätze und Verfahren sind aber auch für andere Sprachen anwendbar. Um das zu illustrieren, wurden 20 Arbeitsblätter für den Französischunterricht in die Publikation eingereiht.

Jedes Arbeitsblatt im *Lehrerhandbuch* wurde von erfahrenen Lehrern ausgearbeitet, die junge Schüler in einem der am Projekt teilnehmenden Länder (Tschechische Republik, Deutschland, Italien und Slowakei) unterrichten. Das Feedback zu den Arbeitsblättern stammt von Beratern – Didaktikern. Auf der Grundlage ihrer Empfehlungen haben die Lehrer dann die Arbeitsblätter angepasst. Modifizierte Arbeitsblätter wurden zuerst in den Klubs *Mutti, Vati und ich* erprobt. Die Lehrer haben dann nach jeder Lektion ihre Erfahrungen reflektiert und ihre Vorschläge zu Veränderungen eingereicht. Schließlich haben die Lehrer aus den vier oben genannten Ländern, die in den Klubs gewirkt haben, während eines Zusammentreffens wieder jedes Arbeitsblatt diskutiert, Veränderungen durchgeführt und sich auf die Endversion der Arbeitsblätter geeinigt. Wenn man also das oben beschriebene Verfahren zusammenfasst, so hat jedes Arbeitsblatt einen fünfstufigen Prozess durchlaufen:

1. Entwicklung des Arbeitsblattes (Lehrer)
2. Feedback der Berater-Didaktiker
3. Abänderung des Arbeitsblattes (Lehrer)

4. Ersterprobung in den Klubs, Erfahrungsaustausch (Lehrer)
5. Endbearbeitung des Arbeitsblattes (Gruppen von Lehrern)

Wir sind davon überzeugt, dass der fünfstufige Prozess eine hohe Qualität der gelieferten Unterrichtsmaterialien sichert. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass das Projekt von einem internationalen Team ausgearbeitet wurde. Das bietet die Möglichkeit, die beschriebene Vorgehensweise auch in anderen Ländern und Kulturen anzunehmen.

1. ANEIGNUNG DER MUTTERSPRACHE

„Wie erlernen die Kinder eine Sprache? Immer, wenn mich jemand danach fragt, möchte ich antworten – wenn ich das nur wüsste“.

William O'Grady

Bevor wir davon sprechen, wie Kinder eine Fremdsprache lernen, sollte man erklären, wie die Kinder die Muttersprache, d. h. die Sprache ihrer Eltern, erlernen. Den Prozess, der zur vollständigen Beherrschung der Sprache führt, nennt man *Erstspracherwerb (first language acquisition)*. Es geht um einen Prozess, dessen Ergebnis wirklich verblüffend ist. Es sollte uns nicht überraschen, dass man für die Sprache, die man im frühen Alter erlernt, verschiedene Termini benutzt wie „Erstsprache“, „elterliche Sprache“ oder „primäre Sprache“. ¹ Wir haben für unsere Ausführungen den Terminus „Muttersprache“ gewählt, weil dieser die wichtige Rolle impliziert, die in dem Aneignungsprozess die Eltern spielen.

Die Rolle der Eltern ist offensichtlich bedeutend, doch es bleibt die Frage offen, wie die Eltern am Spracherwerb teilnehmen. Die Eltern lehren die Kinder nicht auf eine solche Weise, wie man sich den Sprachunterricht normalerweise vorstellt, sie korrigieren die Kinder auch nicht systematisch bei jedem Fehler. Und doch können die Kinder spätestens im Alter von 5 Jahren die Sprache zur Kommunikation benutzen.

Wie machen sie das? Wie das Eingangszitat angedeutet hat, ist die Antwort auf diese Frage nicht leicht. Das Wesen des Erstspracherwerbs versuchten mehrere geistige Richtungen zu erklären. In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts waren die Behavioristen der Meinung, die Aneignung einer Sprache sei einfach die Angelegenheit von *Imitation und Gewohnheitsbildung*.² Man glaubte, die Kinder erlernten die Sprache durch Nachahmung der Erwachsenen. Untersuchungen haben gezeigt, dass *die Wiederholung* eine besonders gute Strategie des Spracherwerbs im frühkindlichen Alter ist, vor allem bei der Aneignung der Lautgestalt der Sprache,³ deshalb hat eine bestimmte Art der Imitation am Spracherwerb Anteil. Die Nachahmung kann jedoch nicht vollständig die Satzbildung erklären, denn die Sätze bildet man als Reaktion auf ein bestimmtes Bedürfnis.⁴ Bei der Analyse der Kindersprache zeigt sich überraschenderweise, dass es den Kindern nicht besonders gut gelingt, Sätze zu imitieren, die unbekannte Ausdrücke und Strukturen enthalten, und sie bemühen sich auch sehr wenig darum.⁵ Spracherwerb kann man also offenbar nicht als einfache Nachahmung bezeichnen. Zur Zielerreichung muss deshalb ein anderer Weg oder Wege beschritten werden, weil der Imitationsweg uns nicht besonders weit geführt hat.

Eine andere Meinung vertraten die Nativisten mit der Ansicht, dass die Kinder mit der besonderen Fähigkeit geboren werden, für sich selbst die Grundregeln des Sprachsystems zu entdecken.⁶ Zu dieser Theorie hat bedeutend der Linguist Noam Chomsky mit der Behauptung beigetragen, dass man mit der *angeborenen Kenntnis (innate knowledge)* auf die Welt kommt, mit dem sog. angeborenen *Spracherwerbsmechanismus (language acquisition device)*, was „eine imaginäre Blackbox im Gehirn“ ist, die uns ermöglicht, das Sprachsystem zu internalisieren.⁷ Dieser Spracherwerbsmechanismus soll solche Prinzipien enthalten, die allen menschlichen Sprachen gemeinsam sind.⁸ Damit dieser Spracherwerbsmechanismus funktioniert, gehören zu den Schlüsselementen die Muster einer natürlichen Sprache, die den Mechanismus aktivieren. Die Kinder gliedern sich deshalb in eine ständige Vergleichsübung ein – sie vergleichen die angeborene Kenntnis mit der Struktur derjenigen Sprache in ihrer Umgebung, mit deren Hilfe sie fähig sind, die Sprachstruktur festzustellen, die sie erlernen sollen.⁹ Vor kurzem wurde das Konzept vom Spracherwerbsmechanismus durch das Konzept *der Universalgrammatik (universal grammar)* ersetzt, unter

dem man die vorbereitete Grammatik versteht. Sie soll aus den Arten von grammatischen Kategorien und Prinzipien bestehen, die allen natürlichen Sprachen gemeinsam sind.¹⁰ Diese „nativistische Weise“ hat uns also erklärt, wie Kinder die komplexe Grammatik erlernen. Es bleibt jedoch zu erklären, wie die Kinder lernen, Form und Bedeutung so zu verbinden, dass sie die Sprache weiter richtig benutzen können.

Der *Interaktionismus* betont die Rolle der Interaktion zwischen der angeborenen Sprachkapazität des Kindes und seiner Sprachumgebung. Die Vertreter dieser Richtung behaupten im Unterschied zu den Nativisten, dass die so modifizierte, der Fähigkeit des Schülers angepasste Sprache, zum *Schlüsselement* im Prozess der Sprachaneignung gehört.¹¹ Diese spezifische Sprache nennt man *Sprache der Mutter (motherese)* oder *die Sprache dessen, der sich um das Kind kümmert (caretaker talk)*. Sie hat folgende Charakterzüge:

Einige Bestandteile der Sprache der Mutter¹²

AUSSPRACHE:

- Langsamere Sprache mit längeren Pausen zwischen den Äußerungen und nach den die Bedeutung tragenden Wörtern
- Allgemein höhere Töne: breiterer Umfang von Tönen
- Übertriebene Intonation und Akzent
- Weniger Wörter pro Minute

WORTSCHATZ UND BEDEUTUNG:

- Beschränkter Wortschatz
- Dreifaches Paraphrasieren
- Größere Betonung von hier und jetzt

SÄTZE:

- Weniger angefangene oder ununterbrochene Sätze
- Kürzere, weniger komplizierte Äußerungen (ca. 50 % sind Einzelwörter oder kurze Sätze)
- Besser gebildete und verständliche Sätze
- Mehr Imperative und Fragen (ca. 60 % allgemein)
- Mehr Wiederholungen

Die Benennung dieser spezifischen Sprache deutet an, dass für die Mütter die Sprachanpassung beim Reden mit kleinen Kindern typisch ist. Aus Untersuchungen geht jedoch hervor, dass Väter und Geschwister ihre Sprache auch anpassen, doch bedeutend weniger als die Mütter.¹³

Jetzt könnte sich die Frage aufwerfen, welche Sprache die Eltern oder andere Betreuer bei der Kommunikation mit ihren Kindern benutzen sollten. In der Literatur wird angeführt, dass hier mindestens **eine äußere Bedingung** erforderlich ist – die Kinder müssen solche Sätze hören, die sie verstehen können, ohne über eine größere Kenntnis der Sprache zu verfügen, die sie zu erlernen versuchen.¹⁴ Was bedeutet das für die alltägliche Eltern – Kind – Interaktion? Mit einfachen Worten ausgedrückt: Für das Kind muss die Interaktion sinnvoll sein. Das kann man mit Hilfe von Interaktion, die sich auf die **hier und jetzt** abspielenden Ereignisse bezieht, also darauf, was das Kind sieht und hört, oder was gerade passiert oder passieren wird. Die Elternsprache sollte weiter **verständlich** sein – die Kinder sollten fähig sein, die Sprache mit sich aus dem Kontext der konkreten Situation ergebenden Mitteln zu dekodieren. Das bedeutet notwendigerweise nicht, die Elternsprache nur auf die *Sprache der Mutter* zu beschränken, doch zur Bildung einer verständlichen Sprache sind bestimmte Modifikationen erforderlich.

Dieses Buch beschäftigt sich mit Fragen über das Lernen im sehr frühen Alter. Dabei geht es um zweijährige Kinder, die beginnen eine Fremdsprache zu lernen. Es wäre also gut zunächst den muttersprachlichen Sprachstand eines zweijährigen Kindes zu beleuchten. Man kann ein irgendein Verzeichnis von diesen erreichten Erfolgen ausarbeiten, allerdings ohne Prioritäten aufstellen oder eine chronologische Abfolge der Aneignung andeuten zu wollen. Die weiter angeführten Beispiele zeigen die Untersuchungsergebnisse des Englischen als Muttersprache. Ähnliche Daten gibt es bestimmt auch in anderen Sprachen. Für das Tschechische kann man die Arbeiten von Příklad¹⁵ oder Černý¹⁶ empfehlen.

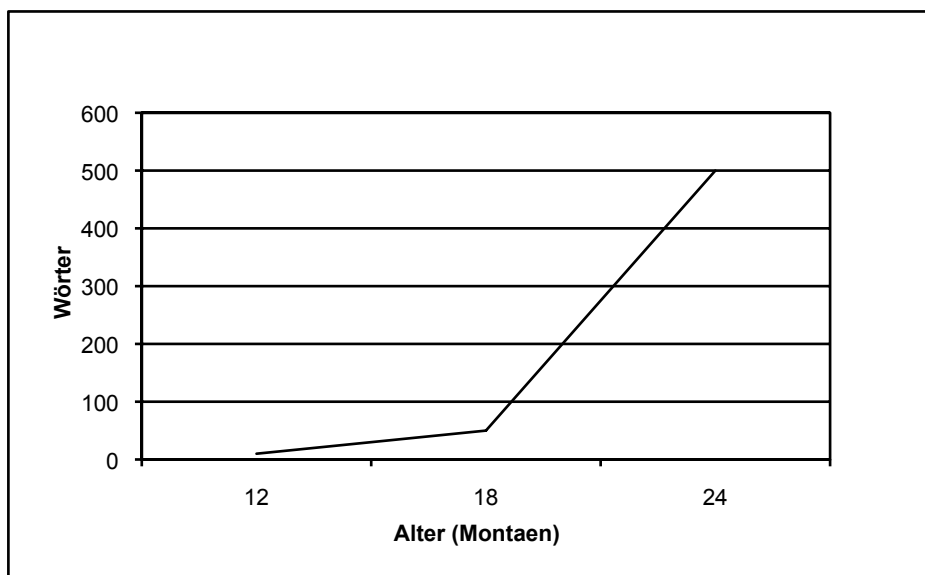
Man kann mit der Tatsache beginnen, dass zweijährige Kinder die Laute ihrer eigenen Sprache von anderen Lauten unterscheiden und das sie dann die Laute ihrer eigenen Rede erkennen. Sie können die Laute nicht nur voneinander unterscheiden, sondern diese auch selbst produzieren. In der folgenden Tabelle ist das typische Konsonanteninventar, über welches ein zweijähriges Kind¹⁷ verfügt, angeführt:

p	b	m	f	w
t	d	n	s	
k	g			

Beim Vergleich der Tabelle des Lautinventars eines vierjährigen Kindes (s. Tabelle unten), stellt man fest, dass die vierjährigen Kinder den Laut „th“ erst lernen müssen.

p	b	m	f	v	ch	j	w	y
t	d	n	s	z			l	r
k	g	ng	sh					

Die Fähigkeit der Segmentierung des Lautstroms ist auch ein wichtiger Erfolg, denn sie ermöglicht den Kindern, die Grenzen zwischen den Wörtern zu identifizieren und somit ihren Wortschatz zu erweitern. Zu Beginn ist das Erlernen von neuen Wörtern ein langsamer Prozess. Es scheint, dass es im Alter von 18 Monaten zu einem Umschwung kommt, in dem dieser Prozess bedeutend beschleunigt wird („vocabulary spurt“ – „schneller Wortschatzzuwachs“), sobald die Kinder ungefähr 50 Wörter lernen. Das Tempo in der Entwicklung des Wortschatzes zeigt folgende Grafik:¹⁸



Was die Grammatik betrifft, so haben die Kinder noch einen langen Weg vor sich, bis sie dieses komplexe System vollständig beherrschen. Um ihren Fortschritt zu verfolgen, kann für uns folgende Übersicht nützlich sein, die die Reihenfolge der Aneignung von Endungen und Funktionswörtern abbildet:¹⁹

- Eintrag
- 1. Present continous (-ing)
- 2.-3. *in, auf*
- 4. Plural (-s)
- 5. Unregelmäßige Vergangenheitsformen
- 6. Aneignung (-'s)
- 7. Die nicht abzuziehende Kopula (*is, am, are*)
- 8. Artikel (*a, the*)
- 9. Regelmäßige Vergangenheitsformen (-ed)
- 10. Regelmäßige dritte Person (-s)
- 11. Unregelmäßige dritte Person

Am Ende des ersten Kapitels muss betont werden, dass man immer noch relativ wenig davon weiß, wie die Kinder eine Sprache erlernen. Doch dank der seit Mitte des 20. Jahrhunderts stark angewachsenen Forschungstätigkeit sind wir jetzt fähig, die einzelnen Mosaiksteinchen zu einem komplexen Bild zusammenzulegen. Die oben erwähnte Forschungstätigkeit kann man auch bei der Suche nach Analogien zwischen dem Muttersprachenerwerb und Zweitsprachenerwerb (auch Fremdsprachenerwerb) ausnutzen.

2. ZWEITSPRACHENERWERB

Dieses Kapitel stellt kurz einige Theorien und Modelle vor, mit denen man erklären kann, wie man eine andere Sprache lernt. Obwohl man sich bemüht hat, den „Zauber zu entwirren“ und eine einfache und eindeutige Lösung vorzulegen, die so einen höchst komplizierten Prozess erklären würde, gibt es wiederum keine definitive Antwort. Wir stellen also mehrere geistige Richtungen vor, deren Anhänger davon ausgehen, dass der Prozess der Aneignung der Muttersprache dem Prozess des Zweitsprachenerwerbs auf bestimmte Weise ähnelt.

In der Vergangenheit versuchten die Gelehrten zu erklären, wieso die Menschen fähig waren, eine andere Sprache zu lernen. So haben z. B. haben die *Behavioristen* die Sprache, aber auch andere Lernarten für *Gewohnheitsbildung (habit formation)* gehalten. Eine Menge von Beweisen hat jedoch die behavioristische Ansicht in großem Maße angezweifelt.²⁰

Eine weitere Möglichkeit ist das von McLaughlin²¹ erarbeitete kognitive Modell (*cognitive model*). Sein *Modell von Aufmerksamkeit – Verarbeitung (attention-processing model)* ist jedoch ein zu kompliziertes Konstrukt – „Aufmerksamkeit“ als Kontinuum, das sich *vom Fokalen zum Peripheren* bewegt, „Verarbeitung“ *vom Gelenkten zum Automatischen*. Was die Sprachformen betrifft, kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass im kindlichen Lernen ausschließlich die periphere Aufmerksamkeit verfolgt werden kann.²²

Das folgende *nativistische Modell – Theorie der Sprachaneignung von Stephen Krashen*²³ – galt im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts als höchst kontrovers, es war jedoch ein bedeutender theoretischer Blick auf die Aneignung einer Zweitsprache. Diese Theorie besteht aus fünf zusammenhängenden Hypothesen:

1. Hypothese des Erwerbs/ des Lernens (Acquisition / Learning Hypothesis)
2. Hypothese der Überwachung (Monitor Hypothesis)
3. Hypothese des verständlichen Inputs (Comprehensible Input Hypothesis)
4. Hypothese der natürlichen Reihenfolge (Natural Order Hypothesis)
5. Hypothese des affektiven Filters (Affective Filter Hypothesis)

Für die Zusammenfassung der Hauptgedanken dieser Theorie ist es wichtig, die Unterschiede zwischen **Erwerben und Lernen** anzuführen, denn diese Prozesse wurden für zwei unterschiedliche Arten von Sprachinternalisierung gehalten. Erwerben ist ein unbewusster und intuitiver Prozess, der einem „Erfassen“ der Sprache durch das Kind ähnlich ist, *Lernen* dagegen ist ein bewusster Prozess, bei dem die Lernenden auf die Bildung und Entwicklung von bewussten Sprachregeln achten. Die Basis für eine fließende Kommunikation kann nur das Erwerben bilden. Für die Erleichterung der Aneignung ist **der sinnvolle Input (comprehensible input)** von Bedeutung, er darf nur leicht die aktuelle Kompetenzstufe des Lernenden (I + 1) überschreiten. Die Lernenden sind fähig, den Input mit Hilfe des Kontexts zu verstehen. Ein wichtiger Bestandteil der Input-Hypothese ist die Empfehlung, nicht direkt die Sprechfertigkeit zu entfalten, denn diese „erscheint“ nach einer gewissen Zeit, in der der Lernende nur den Input auf der Kompetenzstufe. I + 1 aufgenommen hat, aber die Sprache selbst nicht produzieren musste (sog. stille Periode) Dieser Zeitraum des „Schweigens“ kann als vorkommunikative Phase verstanden werden. Weiter sollte der affektive Filter niedrig sein, damit es nicht zur Blockade des Inputs kommt, der für das Erwerben notwendig ist.²⁴

Die Theorie von Krashen wurde aus mehreren Gründen kritisiert, sie betonte nämlich mehr den Kontakt mit der Sprache (exposure) und zu wenig die Übungen. Die Kritiker wussten weiter nicht, was sie mit solchen Schülern machen sollen, bei denen das Sprechen „nicht erscheint“ und bei denen die stille Periode für

immer dauern kann.²⁵ Trotz aller Kritik gewann die Theorie großen Einfluss. Sie legte den theoretischen Grundstein zum *natürlichen Zugang* (*natural approach*) im Englischunterricht. Diesen Zugang nennt man deshalb, „natürlich“ weil man glaubte, dass seine Grundprinzipien den Prinzipien des Mutterspracherwerbs entsprächen.²⁶

Nicht zuletzt machen wir uns auch mit dem Modell der *sozialen Konstruktivisten* (*social constructivists*) bekannt. Zuerst wird die Lerntheorie von Lew Wygotski vorgestellt. Wygotski betont die Wichtigkeit der Sprache, einschließlich von Rede, Zeichen und Symbolen **bei der zwischenmenschlichen Interaktion**. Mit Hilfe der Sprache kommt es zum Kulturtransfer, das Denken entwickelt sich und das Lernen wird realisiert.²⁷ Von ihm wurde auch das Konzept der *Mediation* (*mediation*) eingeführt – so wird die Rolle von anderen wichtigen Menschen im Schülerleben bezeichnet. **Mediatoren**, Eltern, Lehrer oder sogar die Altersgenossen mit einem höheren Kenntnisstand wählen und schaffen Lerngelegenheiten, die den Schülern vorgelegt werden. Sie helfen ihnen, die Kenntnis- und Verständnisschicht zu durchdringen, die sog. *Zone der nächsten Entwicklung* (*zone of proximal development*), die sich gleich hinter der Schicht befindet, mit der die Lernenden im entsprechenden Moment fertig werden können.²⁸ Demzufolge wird die Lernqualität vom Charakter der sozialen Interaktion zwischen zwei oder mehreren Leuten beeinflusst, deren Fähigkeiten und Kenntnisse ungleich sind.

Von Michael Long wird die Rolle der sozialen Interaktion auch anerkannt. Er formulierte die *Hypothese der Interaktion* (*interaction hypothesis*), in der er die Behauptung aufstellte, dass der sinnvolle Input das Ergebnis einer **modifizierten Interaktion** ist,²⁹ eines Schlüsselements im Prozess des Spracherwerbs. Die Forschung legt Beweise vor, dass die Muttersprachler ihre Äußerungen ständig den Nicht-Muttersprachlern anpassen, und zwar durch **Kontrolle der Verständlichkeit, Bitten um Erklärung oder durch Paraphrasen**.³⁰ Diesen Typ von Äußerungen nennt man Ausländersprache (*foreigner talk*) oder Lehrersprache (*teacher talk*).

Dieses Kapitel führte eine kurze Übersicht verschiedener Theorien über die Aneignung einer anderen Sprache an, was uns einige notwendige Einblicke in diesen komplizierten Prozess gebracht hat. Die Diskussion betraf die allgemeine Problematik und es war nicht nötig, die Unterschiede zwischen „**Zweit-**“ und „**Fremdsprache**“ zu erklären. Bevor wir jedoch die spezifischen Fragen dieses Buches besprechen, halten wir es für notwendig, diesen Unterschied zu erklären.

In der Fachliteratur gibt es Übereinstimmung darüber, dass eine andere als die Muttersprache, die man lernt und **im Rahmen** eines Landes benutzt, als „Zweitsprache“ bezeichnet wird, während die Nicht-Muttersprache, die man lernt und zur Kommunikation mit der Sprachgesellschaft **außerhalb** der nationalen Landesgrenze benutzt, als „Fremdsprache“ bezeichnet wird.³¹ Einige Autoren machen jedoch keinen Unterschied zwischen diesen Termini und den Terminus „Zweitsprache“ benutzen sie für die Bezeichnung einer beliebigen anderen Sprache, die man nach der Muttersprache lernt.³² Andere Autoren sind der Ansicht, dass die Hauptcharakteristik, „des Fremdsprachenlernens“, in der **Menge und im Typ des Kontakts mit der Sprache** bestehe.³³ Das tschechische Kind, das Englisch lernt, ist ein Beispiel für den Kontext vom Englischen als Fremdsprache (EFL, English as foreign language). In diesem Kontext beschränkt sich der Kontakt des Kindes mit der Sprache gewöhnlich auf einige Unterrichtsstunden pro Woche. Die Erfahrung außerhalb der Klasse ist darüber hinaus sehr gering, wenn sich der Schüler selbst nicht aktiv darum bemüht, obwohl Fernsehen, Internet und die Filmindustrie die Zielsprache und Kulturerfahrung effektiv vermitteln. Im Vergleich mit dem Kontext des Erlernens der Zweitsprache“ lernt man die „Fremdsprache“ mit bedeutend geringerer Unterstützung der Umgebung.³⁴ Weil das treffender unsere Situation zum Ausdruck bringt, wird in diesem Buch weiter der Terminus „Fremdsprache“ benutzt.

Ähnlich sollte man zwischen „**Erwerben**“ und „**Lernen**“ unterscheiden, obwohl wir bisher beide Termini untereinander austauschbar benutzt haben. In Bezug auf die Theorie von Krashen erinnert „Erwerben“ an den natürlichen Weg der Internalisierung der Sprache durch die Sicherung eines sinnvollen Inputs auf dem Niveau I +1 und durch den Gebrauch der Sprache für eine sinnvolle Konversation, während das Ergebnis von „Lernen“ die Kenntnis von Sprachformen ist und für dessen Verwirklichung der formale Unterricht und Fehlerkorrekturen erforderlich sind.³⁵ Dieses Buch ist auf das *Lernen in sehr frühem Alter* (*very early language learning*) ausgerichtet, was impliziert, dass zwar formaler Unterricht verläuft, der jedoch die Schaffung von Gelegenheiten des Fremdspracherwerbs beinhaltet.

3. ALTER UND SPRACHLERNEN

3.1 Je jünger, desto besser?

Diese Frage zu beantworten, ist nicht so einfach, vielleicht sogar unmöglich. Das „optimale Alter“, wann man mit der Fremdsprache beginnen soll, wurde bisher nicht festgelegt. Mit einschlägigen Forschungen hat man vor ungefähr fünfzig Jahren begonnen, im Jahre 1967 hat der Biologe Eric Lenneberg bedeutend mit der Behauptung beigetragen, dass der Mechanismus zur Sprachaneignung (siehe Kapitel 1) nur dann erfolgreich funktioniert, wenn er in der richtigen Zeit stimuliert werde – diese Zeit bezeichnet man als „kritische Periode“.³⁶ Dadurch unterstützte er die nativistische Sicht auf die Aneignung der Muttersprache. Folglich wurde *die Hypothese der kritischen Periode (critical period hypothesis)* formuliert, die behauptet, dass es einen biologisch bestimmten Lebensabschnitt gebe, in dem man sich eine Sprache leichter aneignen könne. Nach deren Beendigung ist es weit schwieriger, sich eine Sprache anzueignen.³⁷ Nach dieser Hypothese eignen sich postpubertale Kinder die Muttersprache nicht mehr an, eventuell ist der Erwerbsprozess für solche Kinder viel schwieriger und bleibt unbeeendet.

Die Existenz der kritischen Periode wurde im Laufe der Zeit zu einer der meist diskutierten Fragen, das Alter und das Sprachlernen betreffend. Obwohl in den letzten Jahrzehnten viele Studien durchgeführt wurden, scheinen die gewonnenen Ergebnisse nicht nachweisbar zu sein. Eindeutige Antworten zu bekommen ist schwierig, denn die Studien sind nicht untereinander wegen unterschiedlicher Methoden, Zusammenhängen, Variablen usw. vergleichbar.³⁸ Aus den in den vorhergegangenen Kapiteln behandelten Gründen ist es z. B. nicht möglich, die Untersuchungsergebnisse der in einer natürlichen Umgebung eine Zweitsprache lernenden Kinder mit solchen zu vergleichen, die bei den sich in Sprachkursen die Fremdsprache aneignenden Erwachsenen gewonnen wurden, zu vergleichen. Weiter ist es eigentlich unmöglich, den Altersfaktor von anderen Faktoren zu trennen, wie z. B. Motivation, soziale Identität, Lernbedingungen usw. Einige Untersuchungen, die die den Erwerb der Zweitsprache betreffen, belegen, dass ältere Schüler leistungsfähiger sind als jüngere. Jugendliche und Erwachsene lernen **schneller**, die Kinder überholen sie im **erreichten Ergebnis**.³⁹ Was aber sollen die Schüler eigentlich erreichen? Vertreter der Hypothese über die kritische Periode operieren mit der **Zweitsprachbeherrschung** auf dem **Niveau eines Muttersprachlers**. Die Gegner behaupten, dass man bedeutende Beweise von der kritischen Periode für den **Akzent** hat, doch **für nichts Weiteres**.⁴⁰ Ist es aber erforderlich, einen solchen Akzent wie ein Muttersprachler zu haben? Schwer zu sagen. Einige Schüler sind stark motiviert, so wie ein Muttersprachler zu klingen und zwar aus mancherlei Gründen – einer davon ist die Integrierung in die Zielkultur. Für die meisten Schüler gibt es aber ein realistischeres Ziel – die Muttersprachler zu verstehen und eine verständliche Äußerung zu produzieren. Was die Aussprache betrifft, ist es weiter schwer zu beurteilen, welche Äußerung gerade die Kriterien der Sprachbeherrschung auf Muttersprachlerniveau erfüllt hat. In einer Studie mit erwachsenen holländischen Englischbenutzern wurden einige Vorträge von Nicht-Muttersprachlern als Vorträge von Muttersprachlern bezeichnet, was merkwürdig ist, weil alle Benutzer mit dem Lernen erst im späteren Alter angefangen haben. Noch interessanter war, dass viele englische Muttersprachler für Nicht-Muttersprachler gehalten wurden.⁴¹ Es scheint, dass sich der Unterschied Muttersprachler / Nicht - Muttersprachler entschärft hat, denn das Englische wurde eine reale „lingua franca“, also eine Sprache der internationalen Kommunikation mit einer solchen Anzahl von Nicht-Muttersprachlern, die um das Doppelte die Anzahl von Muttersprachlern übersteigt.

Der Beitrag des Lernens im sehr frühen Alter besteht jedoch im **affektiven Bereich**, der viele Faktoren enthält – wie Werte, Stellungnahmen, Empatie, Extravertiertheit, Hindernisse, Selbsteinschätzung, Furcht usw. Der potentielle Beitrag des frühen Anfangs umfasst Folgendes: (1) bei Kleinkindern haben sich in der Beziehung zu ihrer Selbstidentität keine **Hindernisse (Inhibition)** entwickelt, (2) ihr **sprachliches Ich (Sprachego)** ist sehr dynamisch und flexibel, so dass eine neue Sprache in diesem Zustand keine Drohung bedeutet, (3) mit einer weiteren Sprache eignen sich die Kinder wahrscheinlich eine **zweite Identität** an, (4) und bei den Kleinkindern haben sich keine Arten von negativen **Stellungnahmen** zu Rassen, Kulturen und Sprachen usw. entwickelt.⁴²

Außer den aus den oben abgeleiteten und belegten Gründen für das frühe Sprachlernen, gibt es noch **erzieherische und politische Gründe**. Außerdem sollte man noch den Zeitfaktor in Betracht ziehen. Der

frühe Anfang bietet längere Zeit für das Lernen an und hat die Möglichkeit, die personelle Entwicklung des Kindes zu beeinflussen, besonders wenn sich die Kinder in einer riesigen Entwicklungsphase befinden.⁴³ Im Bereich des des Sprachenlernens korrespondiert diese Ansicht mit der EU - Politik. Die Europäische Kommission äußerte im *Aktionsplan zur Unterstützung der sprachlichen Ausbildung und der sprachlichen Vielfalt für die Jahre 2004 – 2006 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006)*⁴⁴ ihre Absicht, den Unterricht **einer oder mehrerer Fremd - oder Ergänzungssprachen** im frühen Alter in jedem EU - Mitgliedstaat zu erweitern, zu vereinigen und zu entfalten. Jan Figel, Europa - Kommissar für Schulwesen, Bildung, Kultur und Vielsprachigkeit, formulierte die Gründe für den Frühbeginn im Jahre 2005: „Im erweiterten und vielsprachigen Europa ermöglicht uns das Fremdsprachenlernen im frühen Alter andere Kulturen zu verstehen und sich auf die Beschäftigungsmobilität vorzubereiten.“⁴⁵ *Der Aktionsplan für die Jahre 2004 – 2006* führt weiter an, dass das Angebot einer weiteren Sprache im frühen Alter **nicht** von selbst aus nützlich **ist**. Zugleich enthält dieses Dokument auch eine Liste von Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, damit der Frühbeginn zum Vorteil wird.

Wenn wir uns am Ende entschließen sollen, wann mit dem Fremdsprachenunterricht zu beginnen ist, sollten wir sorgfältig Ziel und Kontextdes Unterrichts abwägen. Im Unterschied zum Mutterspracherwerb (siehe Kapitel 1) gibt es hier eine **Reihe von äußeren Umständen**, die die unterstützende oder sogar „unterrichtsermöglichende“ Umgebung definieren. Wenn man keine günstigen Lernbedingungen schafft, muss sich der potentielle Beitrag des Lernens im frühkindliche Alter nicht in einen tatsächlichen Gewinn umwandeln. Bevor wir beginnen, über die Bedingungen des Frühbeginns des Fremdsprachenunterrichts zu diskutieren, sollte unser Schüler vorgestellt werden.

3.2 Kleinkinder in der Schülerrolle

Zielgruppe dieses Buches sind **zweijährige Kinder**, die beginnen, eine Fremdsprache zu lernen. Es geht um eine neue Situation, denn mit der Fremdsprache beginnt man normalerweise erst später. In der Literatur erfährt man, dass zu den Eigenschaften eines Menschen, der die Fremdsprache lernt, Folgendes gehört: Kenntnis einer anderen Sprache, kognitive Reife, Bewusstsein der Metasprache oder Kenntnisse über die Welt.⁴⁶ Diese Eigenschaften kann man leider nicht an unsere Situation anpassen, denn zweijährige Kinder befinden sich in der Phase der Aneignung der Muttersprache und der Entwicklung ihrer ganzen Persönlichkeit. Damit man die Lernprinzipien im frühkindlichen Alter formulieren kann, sollte man zuerst die Aspekte der Schülerentwicklung verstehen.

Der von uns gemeinte Schüler befindet sich direkt im Entwicklungsstadium, das sich auf den Zeitraum von 1 bis 3 Jahren bezieht. Psychologen benutzen für die Bezeichnung des Kindes in diesem Alter den Terminus „Kleinkind“. Diesen Zeitabschnitt beeinflussen **drei bedeutende Veränderungen**, zu denen es kommt: Das Kind lernt stehen und gehen, eignet sich die Muttersprache an und es wird sich des eigenen „Ichs“ bewusst.⁴⁷ Die erste von diesen drei Veränderungen bezieht sich auf die **psychomotorische Entwicklung** des Kindes. Die Fähigkeit zu gehen ermöglicht den Kindern den Raum auf bisher unbekannte und aktive Weise zu erforschen. Sie stehen auf, laufen und fallen hin, verstecken sich, nähern sich den Gegenständen aus verschiedenen Richtungen und werden sich somit des Raumes bewusst. Sie müssen weiter konkrete Muskeln beherrschen, um Sport zu treiben und um alltägliche Tätigkeiten⁴⁸ auszuführen wie anziehen, schneiden, malen und zeichnen, aber auch um Laute artikulieren zu können.

Von der zweiten Veränderung – dem Wunder der **Aneignung der Muttersprache** – haben wir schon gesprochen. Es wäre nützlich zu betonen, dass es Unterschiede unter den einzelnen Kindern gibt, was die Geschwindigkeit dieses Prozesses betrifft. Es gibt zweijährige Kinder, die gar nicht sprechen, während die anderen relativ fortgeschritten sind – ihr produktiver Wortschatz ist viel größer als der Durchschnitt von 300 Wörtern und sie bilden Sätze mit mehr als vier Wörtern. Man darf nicht vergessen, dass diese Unterschiede die künftige Entwicklung des Kindes voraussagen. Die Aneignung der Muttersprache verläuft in ungleichen Entwicklungsstadien, nach dem Zeitabschnitt einer schnellen Entwicklung kommen Phasen der Sprachbefestigung.⁴⁹ Schon vorher haben wir erwähnt, dass der entsprechende Input bei der Aneignung der Muttersprache eine bedeutende Rolle spielt. Wir können also sagen, dass die Aneignung der Muttersprache zur Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt, denn sie hängt mit der kognitiven, sozialen und psychomotorischen Entwicklung des Kindes zusammen. Die psychomotorische Entwicklung wurde bereits erwähnt, jetzt kommen wir zur Analyse der kognitiven und sozialen Entwicklung.

Wenn wir das Wesen der **kognitiven Entwicklung** des Kindes erkennen wollen, können wir das Werk von Jean Piaget einsehen, des kognitiven Entwicklungspsychologen, dessen Arbeit großen Einfluss auf die Bildung hatte, obwohl auch er kritisiert wurde. Piaget betonte den **konstruktiven Charakter** des Lernprozesses. Die Menschen gliedern sich von Geburt an aktiv in die **Herausbildung der persönlichen Bedeutung** ein, was ihr eigenes persönliches Verstehen der eigenen Umwelt ist. Diese persönliche Bedeutung wird auf der Grundlage ihrer Erfahrungen gebildet.⁵⁰ Es wird angenommen, dass die Schüler mehrere Stadien durchlaufen. Der erste Zeitabschnitt ist das *sensomotorische Lernstadium*, in dem die Kinder von Geburt an bis 2 Jahre ihre Umgebung mit Hilfe ihrer Grundsinnese erforschen. Das nächste Stadium heißt *Voroperations- oder intuitives Stadium*. Die Gedanken der Kinder werden in diesem Alter (von 2 bis 7 Jahren) flexibler und Gedächtnis und Vorstellungsfähigkeit beginnen zu arbeiten. Zwei- bis vierjährige Kinder arbeiten immer mehr mit Symbolen, doch sie sind nicht fähig, generische Bezeichnungen zu bilden, und benutzen z. B. das Wort „Vati“ zur Bezeichnung eines „Mannes“. Mit sieben Jahren befinden sich die Kinder im *Stadium konkreter Operationen*. Sie sind fähig, die Grenze gewählter Informationen zu überschreiten, doch ihr Denken ist noch immer von konkreten Beispielen abhängig. Mit 12 Jahren schließlich treten sie in das Stadium des *formalen Operationsdenkens* ein, in dem sich die Fähigkeit des abstrakten Denkens immer mehr erhöht.⁵¹

Piagets Arbeit bringt mancherlei zum Nachdenken mit sich. Wir müssen begreifen, wie nötig es ist, den **Schüler für einen aktiven Menschen zu halten, der aktiv die Bedeutung bildet und nicht nur passiv Information aufnimmt**. Weiter sollte man nicht vergessen, dass es *eine Beziehung zwischen der Entwicklung der Sprache und des Denkens gibt*. *Routinelernen führt also nicht zum tieferen Verständnis*. Die Ansprüche jedweder Aufgabe sollten einem solchen kognitiven Grad entsprechen, dessen der Schüler fähig ist. Wenn man eine solche Aufgabe vorbereitet, die hinter der Grenze „hier und jetzt“ liegt, sind Zweijährige nicht fähig, mit einer solchen Aufgabe klarzukommen, weil der Grad der kognitiven Herausforderung zu hoch ist. Erinnern wir uns aber daran, dass ein niedriger Grad kognitiver Herausforderung auch unerwünscht ist.

Was die **soziale Entwicklung** betrifft, muss man in diesem Prozess die Rolle der Sprache anerkennen. Im frühen Kindesalter wird die Sprache schnell zum Instrument im Sozialisierungsprozess. Sehr kleine Kinder sind höchst egozentrisch. Die Welt dreht sich um sie und das ganze Geschehen in ihrer Wahrnehmung konzentriert sich gerade auf sie.⁵² Während des Wachstums werden die Kinder immer mehr sich selber bewusst. Und dies ist die dritte Veränderung im Leben des Kleinkindes – eines Tages benutzt es zur Bezeichnung seiner Person nicht mehr seinen Namen, sondern „ich“. Damit man begreift, warum das geschieht, kann man sich auf die Erwägungen über die psychologische Entwicklung des Menschen von Erik Erikson berufen. Dieser Autor behauptet, dass die Entwicklung von der Art des Durchlaufens einzelner Stadien abhängt und von den Herausforderungen, die an den Menschen von der Gesellschaft in den einzelnen Lebensabschnitten gestellt werden. Während die Herausforderung im frühen Kindesalter darin besteht, das **Vertrauen** in die Welt einschließlich von sich selbst zu gewinnen, wird spätestens im Alter von 2 oder 3 Jahren zur Herausforderung, **Autonomie** zu gewinnen. Dieses Stadium im Menschenleben hält man für einen Abschnitt mit Schlüsselbedeutung, wenn die Grundlage für das Gefühl der eigenen Befähigung gelegt worden sind.⁵³ Was geschieht eigentlich in diese Zeitraum? Nicht nur, dass die Kinder begonnen haben, die Pronomina „ich“ und „du“ richtig zu benutzen, sondern sie haben dazuauch noch ihre eigene Position in der Welt und ihre persönliche Identität definiert. Sie nehmen aktiv am Geschehen teil, initiieren dieses Geschehen und gliedern die Eltern ins Spiel ein. Sie demonstrieren ihren Willen und zeigen auch die negativen Gefühle, wenn ihr Wille eingeschränkt wird. Einige Kinder können auf ihrem Weg zur Autonomie Konflikte erleben. Das ist ein natürlicher Vorgang. Diese Konflikte sollte man jedoch sorgfältig lösen, denn zu viel Beschränkung kann die Entwicklung der Autonomie verhindern.⁵⁴

Die soziale Entwicklung des Kindes spiegelt sich in seiner Art und Weise, wie es spielt, ab. Sehr kleine Kinder spielen allein, sie brauchen keine weiteren Kinder dazu. Dreijährige Kinder machen parallele Spiele. Sie imitieren vielleicht sich gegenseitig, aber sie handeln als selbständiges Individuum. In den Gruppen von vier- bis fünfjährigen Kindern kann man wirkliche Interaktion mit den Altersgenossen beobachten, d. h. ein wirkliches soziales Spiel. Zweijährige Kinder spielen mit verschiedenen Gegenständen, doch sie spielen vor, dass der jeweilige Gegenstand etwas anderes ist – z.B. ein Stück Holz ist ein Schiff.

Dieses Kapitel hat uns also die Beweise dafür gebracht, dass man mehr als das chronologische das Entwicklungsalter zählt.⁵⁵ Dies unterscheidet sich individuell und wir müssen die ungleiche Entwicklung

der Kinder desselben Alters akzeptieren. Das folgende Kapitel bietet einen Vorschlag, wie sich die Schülereigenschaften in den didaktischen Prinzipien widerspiegeln sollten, die die Grundlage für den Unterricht und das Lernen bilden.

4. HOFFNUNG AUF EINE REICHERE ERNTE

Sprachlernen im frühen Alter erinnert uns an die Arbeit eines Bauern, mindestens in dem Sinne, dass die Investition groß ist, aber die Ernte nicht sicher. Man sät die Samen, arbeitet sehr hart und hofft auf gute Ernte. Doch während des Wartens wird das, was man gesät hat, z.B. durch das Wetter zerstört. Im Kontext des Lernens im frühkindlichen Alter hält man den Vorteil eines Frühbeginns für *Erfolgssamen* (*seeds of success*),⁵⁶ der unter guten Bedingungen gesät werden muss. In diesem Kapitel werden wir von den Voraussetzungen für erfolgreiches Sprachenlernen im frühen Alter sprechen.

4.1 Äußere Bedingungen

In diesem Kontext wurde schon erwähnt, dass für die erfolgreiche Aneignung der Muttersprache eine äußere Bedingung von Bedeutung ist – die Sicherung eines verständlichen Inputs. Beim Fremdsprachenlernen ist jedoch alles viel komplizierter, denn das Lernen wird von der Umgebung weit weniger unterstützt. Man muss unbedingt eine solche Umgebung schaffen, die das Lernen ermöglicht. Auf der Grundlage der vorhergehenden Kapitel kann man eine solche Umgebung durch die Formulierung von **Bedingungen** definieren, die aus den potentiellen Vorteilen des Frühbeginns einen echten Gewinn machen können.

Die erste Bedingung ist einen **Lehrer** zu haben, der speziell darin geschult ist, mit kleinen Kindern zu arbeiten.⁵⁷ So ein Lehrer ist vor allem ein **kompetenter Sprachbenutzer**. Doch es herrscht hier leider der verbreitete Mythos, dass der Unterricht von kleinen Kindern keine große Anforderung an die Kompetenz des Lehrers stellt, in der Zielsprache zu kommunizieren. Das Gegenteil ist der Fall. Von dem Lehrer erwartet man, dass er solche Bedingungen schafft, die es Kleinkindern ermöglichen zu lernen. In diesem Kontext bedeutet es, dass er solche Bedingungen für Spracherwerb schafft, die einen abwechslungsreichen und verständlichen Input sichern und dass es zur Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Kind kommt. Ohne entsprechende Sprachbeherrschung ist das jedoch unmöglich. Der Lehrer sollte in der Sprache sattelfest sein und fließend reden. Er muss auch fähig sein, bei der Lösung von Routinen und voraussetzbaren Situationen spontan und flexibel aus der Menge von Themen zu handeln, statt sich auf das Memorieren von Phrasen zu verlassen.⁵⁸ Die Art und Weise, mit der die Lehrer mit den Kindern in der Schule kommunizieren, die sog. Lehrersprache, scheint eine einfache Angelegenheit zu sein, die jeder sprechen kann. Entgegen dieser Ansicht ist die **Lehrersprache eine spezifische Art von zweckmäßig modifizierter Rede**, damit die Kinder die Bedeutung mit Hilfe des Kontexts verstehen. Im Zusammenhang mit der Aussprache muss man hier weiter die Präzision der Aussprache beachten. Die Kinder müssen die **richtigen Formen** häufig hören, erst dann gliedern sie sie in ihre Sprache ein. Erinnern wir uns, dass die Kinder, englische Muttersprachler, die Aussprache von „th“ erst mit vier Jahren lernen, obwohl sie diesen Laut ständig und langfristig hören.

Damit alles noch komplizierter ist, bedeutet ein hoher Grad der Kompetenz, in der Fremdsprache kommunizieren zu können, noch **keinen** kompetenten Lehrer. Dazu sollte der Lehrer den Lernprozess einer Fremdsprache gut kennen und die individuellen Bedürfnisse dieser spezifischen Altersgruppe verstehen. Er sollte dann diese Bedürfnisse beachten und entsprechende Methoden, Techniken und Verfahren benutzen. Fassen wir zusammen: Es ist nötig, den Lehrer in der **Pädagogik der Vorschul- und Grundschulbildung und in der Didaktik der Fremdsprache im frühkindlichen Alter** zu schulen.⁵⁹ Eine solche Ausbildung hilft den Lehrern richtige Entscheidungen zu treffen, z. B. bei der Modifizierung der Lehrersprache oder der Interaktionsmuster. Dieses Buch will nicht alle Bereiche des Sprachlernens im frühen Alter besprechen. Einige Hinweise für die Lehrer kleiner Kinder findet man im zweiten Teil dieses Kapitels.

Eine weitere wichtige Bedingung bezieht sich mehrfach auf die **Zeit**. Zuerst sollte man wissen, ob den Sprachen genug **Zeit im Rahmen des Bildungsprogramms** gewidmet wird,⁶⁰ es ist nicht erwünscht, mehr Zeit dem Sprachenlernen auf Kosten anderer Lernbereiche zur Verfügung zu stellen. Zweitens sollte man sorgfältig den Wochenstundenplan abwägen. Einige Studien behaupten, dass **kürzere, dafür aber häufigere Stunden** bessere Ergebnisse bringen.⁶¹ Und zuletzt, wenn man mit dem frühen Sprachenlernen

beginnt, sollte man auch die langjährige Perspektive in Betracht ziehen – die Absicherung der **Kontinuität**. Die Diskontinuität übt nämlich auf den Lernenden eine negative Wirkung aus. Die Untersuchungen beweisen, dass es für das Kind, dessen Kompetenz sich im Bereich der Fremdsprache langsam entwickelt, problematisch ist, wenn man es aus der bekannten Umgebung in eine vollständig unbekannte und unterschiedliche Umgebung führt.⁶² Deshalb sollte man eine mögliche demotivierende Wirkung der Diskontinuität und des stetigen neuen Anfangs gründlich erwägen. Wenn sich die Eltern entscheiden, dass ihr Kind eine Fremdsprache in einem sehr frühen Alter lernt, sollten sie sich dazu verpflichten, dass sie ihrem Kind dauerhaft die Sprachentwicklung sichern.

Eine weitere Bedingung ist der **Kontakt (exposure)**. Inspirierend für das Fremdsprachenlernen ist die Situation, wenn die Kinder im Kontakt mit der Sprache überall sind – in der Schule, aber auch außerhalb der Schule, was eine der Eigenschaften einer idealen Lernumgebung darstellt.⁶³ Damit man günstige Bedingungen für das Fremdsprachenlernen schafft, ist unser Ziel die **Maximierung des Kontakts** mit der Sprache außerhalb der Klasse.⁶⁴ Dies ist aber nicht einfach. Der Lehrer sollte nicht die einzige Quelle eines sinnvollen Inputs sein, unabhängig davon, wie oft die Kinder ihre Sprachstunde haben. Deshalb ist es notwendig, auch mit weiteren Akteuren zusammenzuarbeiten, vor allem mit den Eltern. Die Elternrolle besprechen wir im Kapitel 5, während diverse Lehrmaterialien im Kapitel 6 besprochen werden.

Um den Lernprozess effektiv zu gestalten, muss man den Unterricht / das Lernen in **geringer Klassenstärke** organisieren.⁶⁵ Die Klassenstärke anzuführen ist nicht leicht, es ist sehr individuell und es hängt vom jeweiligen Kontext ab. Doch die Menschen, die dafür verantwortlich ist, wie viele Schüler in der Klasse sind, müssen abwägen, ob der Lehrer die Möglichkeit hat, sich jedem Schüler individuell zu widmen, ob es hier genug Platz für alle Lernaktivitäten gibt, in die auch die Eltern einbezogen werden sollen, welche Ausstattung zur Verfügung steht einschließlich der Unterrichtsmaterialien und Lehrbehelfe. Die Ergebnisse aus dem Projekt *Mutti, Vati und ich – Ein Klub für Babys* schlagen vor, dass die Klassenstärke optimal 5 bis 6 Kinder betragen sollte.

Zum Schluss kann festgestellt werden, dass es hier einige Bedingungen gibt, die bestimmen, ob die Ernte reich oder notdürftig ist. Obwohl man die Tendenz hat, den Lehrerfaktor zu bevorzugen, sind auch andere Bedingungen wichtig. Es ist offensichtlich, dass man bei einer Stunde pro Woche keine Wunder erwarten kann, sei der Lehrer auch noch so kompetent.

4.2 Didaktische Prinzipien

Während der vorhergehende Teil die allgemeinen Bedingungen, unter denen das Kind eine Fremdsprache erlernen kann, aufzeigt, bietet das nächste Kapitel dagegen ein Verzeichnis von **didaktischen Prinzipien an**. Ihre Grundlage bildet der theoretische Hintergrund, der in den Kapitel 1, 2 und 3 besprochen wurde – er sollte eine **Anleitung für die alltägliche Lehrerpraxis** bieten. Diese Prinzipien ermöglichen den Lehrern zu verstehen, warum das Kind z. B. mitten im Märchens weggeht, um mit der Puppe zu spielen, oder warum hier ein Kind sitzt, das nie antwortet.

● „Holistisches“ (ganzheitliches) Lernen

Zuerst muss das Konzept des „holistischen“ Lernens vorgestellt werden, also das Konzept von Sprache und Schüler als einer Einheit.⁶⁶ Die Quellen, die sich mit frühem Sprachlernen beschäftigen, behaupten, dass je jünger die Kinder sind, desto „holistischer“ sind sie. Aus der Sicht des Sprachenlernens lernen sie die **Bedeutungen** im integrierten, sinnvollen und multisensorischen Kontext.⁶⁷ Frühes Sprachenlernen ist ein Bestandteil des Lernens allgemein und damit man die **Ausbildung des ganzen Kindes** unterstützt, sollte man alle drei Bereiche ansprechen – den kognitiven, affektiven und psychomotorischen. Im frühen Sprachenlernen haben die **höchste Priorität die Einstellungsziele**.⁶⁸ Wir sprechen von der Vorrangstellung des affektiven Ziels. Die Ergebnisse, die man im kognitiven Bereich gewinnt, also die Inhaltsziele, sind weniger wichtig als die Ergebnisse im affektiven Bereich. Anders gesagt: Es ist nicht nötig, wie viele Wörter die Kinder lernen, es ist wichtig, ob sie eine positive Einstellung zur Erfahrung mit dem Lernen haben oder nicht.

● Zuerst begreifen, dann bilden

Bevor die Kinder, die sich die Muttersprache aneignen, und auch kleine Kinder, die sich in der nicht formalen

Umgebung für den Fremdsprachenunterricht befinden, beginnen, die Sprache zu produzieren, haben sie mit ihr zuerst einen intensiven Kontakt. Sie sind nicht gezwungen zu sprechen, und bis sie **bereit sind zu sprechen**, können sie schweigen. Die einzelnen Kinder unterscheiden sich gerade dadurch, wann die vorkommunikative Phase (silent period) endet. So kann es geschehen, dass sich ein zweijähriges Kind nicht genug selbstbewusst fühlt, seine eigene Muttersprache zu sprechen, es kann sich noch immer in der stillen Periode befinden. Zugleich beginnt es auch, eine Fremdsprache zu lernen. Für das Fremdsprachenlernen gilt also dasselbe Prinzip. Die Kinder sollten im intensiven Kontakt mit der Sprache sein, aber sie **sollten nicht gezwungen werden zu reagieren**. Kleinkinder lernen eigentlich immer, auch wenn sie gar nicht sprechen,⁶⁹ obwohl man nicht feststellen kann, was sie gelernt haben. Aus diesem Grund ist es eigentlich nicht realisierbar oder sogar unfair, wenn man die Ergebnisse im kindlichen Lernen nach dem produktiven Wortschatz festlegt.

Wenn man schon von der Wichtigkeit des Verstehens spricht, sollte man auch die Methode der **totalen physischen Reaktion (total physical response, TPR)** erwähnen. Diese Methode ist auf der Voraussetzung angelegt, dass die auf Kinder orientierte Sprache hauptsächlich aus Befehlen besteht, auf die die Kinder mit Hilfe von Handlungen reagieren, bevor sie beginnen, verbale Antworten zu geben.⁷⁰ Hören wird von der physischen Bewegung begleitet, die die TPR zum Lernen mit der rechten Hemisphäre führt. Die Lehrmethoden, die diese physische Handlung und das Hören verbindet, oder die zum Ausdruck des Begreifens physische Reaktion benutzen, sind ein fester Bestandteil des Lehrrepertoires.

● **Mannigfaltigkeit des sinnvollen Inputs**

Zur wichtigen Eigenschaft der idealen Umgebung gehört außer dem vielseitigen Kontakt mit der Sprache auch die **Mannigfaltigkeit eines sinnvollen Inputs**.⁷¹ Deshalb glaubt man, dass es so ähnlich auch im Kontext der Fremdsprache funktioniert. Die Kinder haben Kontakt mit dem vielseitigen Sprachgebrauch wie Interaktion, Erledigung verschiedener Sachen, Vorstellungen. Der Sprachinput ist sinnvoll, wenn er mehr **Kommunikationsmittel** ist als Unterrichtsgegenstand. Aus diesem Grund orientiert sich die Aufmerksamkeit nur auf die Bedeutung und nicht auf die Sprachform.

● **Häufiger Kontakt**

Die Problematik des Kontakts haben wir schon vorgestellt als eine Bedingung für die günstige Lernumgebung. Die Diskussion betraf jedoch die Maximierung des Kontakts außerhalb der Klasse. Diesmal steht im Mittelpunkt die Kontaktfrequenz. Beim Fremdsprachenlernen im frühen Alter ist der häufige Kontakt mit der Fremdsprache erwünscht.⁷² Die Häufigkeit bedeutet jedoch nicht die behavioristische „Wiederholung und Assoziation“. Man versteht darunter vielmehr ein **sinnvolles Auftreten der sprachlichen Erscheinungen**. Lehrer, die die theoretischen Grundlagen und Fakten suchen, können sich auf die Untersuchungsergebnisse im Bereich des Muttersprachenerwerbs stützen und behaupten, dass die Kinder dank den **konsistenten und wiederholten Modellen im sinnvollen Kontext** schließlich die richtigen Formen in ihre Äußerungen überführen.⁷³

● **Der Grundsatz „hier und jetzt“**

Frühes Sprachlernen beschränkt sich bedeutend auf den Erfahrungstyp „hier und jetzt“, was die kognitive Psychologie schon durchgesetzt hatte. Im Kontext sind die Lernaktivitäten Dinge, die gerade geschehen, geschehen sind oder geschehen werden. Ein zweijähriges Kind kann die Grenze von „hier und jetzt“ nicht überschreiten.

● **Entsprechende Lernaktivitäten**

Kleine Kinder gliedern sich in die Lernaktivitäten ein. Wenn der Lehrer eine Aktivität plant, sollte er sich vergewissern, dass sie nicht zu schwierig, aber auch nicht zu leicht ist – sie sollte auf den **richtigen Schwierigkeitsstufen** sein. Die kognitive, soziale und psychomotorische Entwicklung des Kindes prüft der Lehrer mit einer einfachen Frage: *Ist das Kind fähig, das zu machen?* Daneben ist die richtige Schwierigkeitsstufe nicht die einzige wichtige Sache, man sollte auch den **Umfang der Konzentration (Aufmerksamkeit)** in Betracht ziehen. Kleinkinder können nur sehr kurze Zeit aufmerksam sein. Deshalb empfiehlt man, die Aktivitäten alle 5 oder 10 Minuten zu wechseln.⁷⁴ Diese Reaktion ist aber sehr individuell, denn bei jeder Gruppenaktivität unterscheidet sich der Umfang der Konzentration bei jedem Schüler. Damit man die Aufmerksamkeit des Kindes gewinnt und aufrecht hält, empfiehlt man eine Reihe von Stimuli,

z. B. etwas Neues oder Unerwartetes, einen Überraschungsmoment. Und schließlich lernen die kleinen Kinder dank dem Gebrauch aller ihrer Sinne, deshalb sollte man bei den Lernaktivitäten **multisensorische Verfahren** anwenden.

● Individuelle Aufmerksamkeit

Wenn man mit zweijährigen Kindern arbeitet, sollte man nicht überrascht sein, wie egozentrisch die Kinder sind. Es ist sehr wichtig, dass Kleinkinder vom **Lehrer** so viel **individuelle Aufmerksamkeit** wie nur möglich bekommen.⁷⁵ Diesen Grundsatz sollte man nicht vergessen, wenn man sich für die Klassengröße entscheidet. In einer großen Klasse kann das Kind infolge Mangel an individueller Aufmerksamkeit frustriert sein. Aus diesem Grund hindert ein hoher affektiver Filter des Kindes am Spracherwerb.

● Sichere Umgebung

Der letzte Grundsatz hat einen anderen Charakter, denn er bietet die Anleitung zur Applikation der vorherigen Prinzipien an. Bei allem was wir tun, sollte man immer behutsam vorgehen, damit man das Sicherheitsgefühl des Kindes nicht bedroht. Dieses Sicherheitsgefühl ist oft durch die Anwesenheit der Eltern gegeben, aber auch Routinen und Aktivitäten, die die Kinder schon kennen, tragen dazu bei. Das bedeutet jedoch nicht, dass man nicht mit neuen Sachen beginnen soll – im Gegenteil! Man muss es nur mit Vorbedacht tun. Dasselbe gilt auch für die Muttersprache, die man vernünftigerweise dazu benutzen sollte, Stress oder die Furcht des Kindes abzubauen.

Dieses Kapitel zeigte uns eine mögliche Weise der Konzeptualisierung im Bereich der didaktischen Prinzipien, die die Grundlage für ein frühes Fremdsprachenlernen bilden. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema: Rolle des Lehrers, des Schülers und der Eltern.

5. TRIO LEHRER, SCHÜLER UND ELTERN

Zweijährige Kinder in einer Fremdsprache zu unterrichten, ist noch immer aus folgenden Gründen eine ungewöhnliche Situation:

- Erstens sind diejenigen, die die Fremdsprache lernen, in dem Moment, wenn sie beginnen, gewöhnlich viel älter, so dass sie bestimmte Grundkenntnisse haben, auf die sie bauen können – z. B. ein bestimmtes Weltwissen, Kenntnisse in der Muttersprache und ein gewisses Niveau metakognitiver Kenntnisse. In dieser Entwicklungsphase verlaufen diese Prozesse parallel.
- Zweitens nehmen die Eltern gewöhnlich an den Sprachstunden im Laufe des Jahres nicht teil. Was das frühe Fremdsprachenlernen betrifft, gliedern sie sich aktiv in den Unterricht ein.
- Drittens verbindet man gewöhnlich den Lehrer mit einem formalen Schulunterricht. In diesem Kontext erwartet man jedoch vom Lehrer, dass er eine solche Umgebung schafft, in der man „lernen kann“, damit sich die Kinder die Sprache in der nicht-formalen Umwelt aneignen.

Der Lehrer ist weiter für die Eingliederung der Eltern in diesen Prozess verantwortlich.

Der folgende Teil macht auf den Beitrag **unserer drei Mitspieler** aufmerksam. Im Musikantentrio spielt jeder ein anderes Instrument, doch damit sie erfolgreich werden, müssen sie zusammenarbeiten. Ähnlich haben Lehrer, Schüler und Eltern eine einzigartige Rolle..

Aus dem Geschriebenen ist klar, dass die **Lehrerrolle zentral** ist, denn der Lehrer schafft während des kindlichen Lernens die Bedingungen und im Lernprozess tritt er als Vermittler auf. Das bedeutet auch, dass man vom Lehrer die **Eingliederung der Eltern** in diesen Prozess erwartet. Zu Kursbeginn müssen die **Ziele** und Mittel zu ihrer Erreichung **erklärt werden**. Dies betrifft auch die Information über Vorgänge, Methoden und Techniken, d. h. **was und warum** dies oder jenes **passiert**. Der Lehrer sollte weiter auch konkret davon sprechen, wie die **erwartete Elternrolle** in diesem Prozess aussieht. Und umgekehrt kann der Lehrer Nutzen aus den Erfahrungen der Eltern ziehen, was die Erziehung ihrer eigenen Kinder betrifft.

Obwohl die Kinder dieser Altersgruppe einige Eigenschaften gemeinsam haben, z. B. sind alle egozentrisch und erfordern individuelle Aufmerksamkeit vom Lehrer, bringt jeder **Schüler** seine eigene **Individualität** mit ein. Die individuellen Unterschiede können riesig sein, denn das Entwicklungsalter unterscheidet

sich oft vom chronologischen Alter. Einige Kinder sind bei der Ausführung von physischen Aufgaben selbstbewusst, während die anderen ungeschickt aussehen. Einige Kinder benutzen ihre Muttersprache, die anderen befinden sich immer noch in der stillen Phase. Auf dieselbe ungleiche Weise entwickeln sich bei den Kindern solche Fähigkeiten wie Manipulieren mit kleinen Gegenständen, Malen und Zeichnen usw. Individuelle Bedürfnisse des Schülers sollte man ohne Rücksicht auf ihre Mannigfaltigkeit respektieren, damit man die kindliche Entwicklung nicht behindert, indem man dem Kind unangemessene Anforderungen stellt. Das ist leicht zu sagen, doch schwer zu machen. Erinnern Sie sich an alle Grundsätze, die der Lehrer nicht vergessen darf. Deshalb kann in diesem Punkt dem Lehrer sehr helfen, wenn er auf die Stimme der Eltern hört.

Was wissen die **Eltern** und der Lehrer nicht? Es ist vor allem eine gründliche Kenntnis ihrer Kinder und ihres Verhaltens in verschiedenen Situationen. Die Eltern wissen, was ihre Kinder gern und nicht gern machen. Sie dekodieren leicht ihre nonverbalen Signale, die ihre Kinder für die Äußerung des Glückes, der Freude, der Angst, der Langeweile, der Müdigkeit und der Furcht usw. machen. Ähnlich helfen die Eltern auch die Kindersprache dekodieren, wenn sie schon erschienen ist. Sie wissen auch, was ihre Kinder schon können, wogegen sie kämpfen und wenn die Zeit kommt, wenn sie Hilfe brauchen. Einerseits helfen die Eltern mit ihren Kenntnissen, die der Lehrer bestimmt hoch schätzt, andererseits gibt es hier jedoch Dinge, die für sie ganz neu sind.

Im wirklichen Leben beeinflussen die Eltern ihr Kind auf natürliche Art und Weise und im Lernprozess haben sie vermittelnde Funktion. Im Kontext des frühen Fremdsprachenlernens begegnen sie jedoch einer **neuen Herausforderung** – man erwartet von ihnen, dass sie in diesem Prozess eine neue **aktive Rolle** spielen. Das bringt eine Menge von Aspekten mit sich. Erstens bedeutet es, dass ein Elternteil an jeder Stunde teilnimmt, was das Sicherheitsgefühl unterstützt, zweitens nehmen die Eltern auch an den Lernaktivitäten teil. Die Eltern helfen den Kindern bei der Ausführung von Aufgaben, die sie sonst nicht fähig wären zu beherrschen, z. B. mit den Händen richtig den Rhythmus der Kinderversen zu klatschen, oder die Eltern dienen als Modell, wie das Kind dies oder jenes machen soll. Die Eingliederung der Eltern ist eine wichtige Quelle für die Aufmunterung und hilft auch die bisherigen affektiven Barrieren dem Lernen gegenüber zu beseitigen

Am wichtigsten ist jedoch die Erwartung, dass auch die Eltern **mit dem Gebrauch der Fremdsprache auf das Kind wirken werden**. Wie schon früher erwähnt wurde, ist die Maximierung des Kontakts außerhalb der Klasse oder des Klubs eine Notwendigkeit und die Eingliederung der Eltern hält man für eine logische Lösung. Sie sind mit den Kindern Tag und Nacht zusammen und können auch das Tagesprogramm organisieren – sie können also regelmäßig **„fremdsprachliche Fensterchen“** einlegen. Man empfiehlt, den Kontakt mit der Fremdsprache z. B. mit einem Elternteil in einer bestimmten Situation (z. B. wenn das Kind mit der Mutti schlafen geht), und in einer spezifischen Umgebung (z. B. eine „englische“ Ecke im Kinderzimmer), oder mit einer Handlung (z. B. wenn es mit dem Teddy spielt) zu verbinden. Wenn die Eltern diesen Plan einhalten, erwartet das Kind den Fremdspracheninput immer, wenn es schlafen geht, wenn es in der „englischen“ Ecke spielt oder wenn es mit dem bestimmten Teddy spielt. Mehrere Informationen bezüglich der Eingliederung der Eltern findet man im *Begleitbuch für Eltern (The Parents' Guide)*, in dem weiteren Endprodukt des Projekts *Entwicklung der Methodologie für die Sprachaneignung im frühkindlichen Alter (Development of Methodology for Very Early Language Learning)*.

Dieses Szenarium hat trotz aller Vorteile eine Schattenseite – die Stufe der Sprachentwicklung der Eltern. Man bezweifelt, ob die Eltern mit eingeschränkter kommunikativer Zielsprachenkompetenz, fähig sind, einen verständlichen und abwechslungsreichen Input zu sichern, der für die Kinder bei der Aneignung der Fremdsprache unbedingt erforderlich ist, und ob die Eltern fähig sind, auf die Kinder einzuwirken. Demzufolge entsteht die Frage, auf welche Weise das Lernen der Kinder beeinflusst wird, wenn die Kinder einem massiven, aber schlechten Input der Eltern ausgesetzt sind, vor allem was die Aussprache betrifft. Die Antworten bestehen nur in Hypothesen, denn Beweise, die man durch Untersuchungen gewinnen würde, gibt es leider noch nicht. Diese Überlegungen WOLLEN auf keinem Fall diejenigen Eltern einer Kritik aussetzen, die sich intensiv bemühen, mit der Sprache zu sprechen, in der sie normalerweise nicht kommunizieren und in der sie nicht sattelfest sind, doch diese Überlegungen sollten uns dazu bewegen, eine andere Art der Maximierung des Kontakts mit der Fremdsprache zu suchen.

Das folgende Kapitel bietet einige Ratschläge den Eltern an, die unter Verwendung unterschiedlicher Hilfsmittel auch zum sinnvollen Input beitragen können.

6. QUELLEN

Fremdsprachenunterricht an Kleinkinder setzt die Verwendung von **Lerntechniken und – mitteln** auf eine solche Weise voraus, die im Einklang stehen mit den didaktischen Prinzipien, die wir im Kapitel 4 formuliert haben. Die Schüler, die die Sprache im sehr frühen Alter lernen, sind erst zwei Jahre alt, und so benutzen einige von ihnen nicht einmal ihre eigene Muttersprache. Es ist also nicht realistisch von ihnen zu erwarten, dass sie mit der Fremdsprache sofort sprechen, wenn sie mit ihr im Kontakt sind. Diese Tatsache spiegelt sich im Repertoire von Lerntechniken wider – man konzentriert sich auf die Inputsicherung und die Verständniserleichterung. Von besonderen Lerntechniken und Lernmitteln erfährt der Leser mehr im zweiten Teil dieses Buches, in diesem Kapitel werden nur allgemeine Erkenntnisse von erreichbaren Quellen zusammengefasst. Die Auswahl entsprechender Lerntechniken und Lernhilfen hängt vom Lehrer ab.

Zur Vermittlung der Bedeutung des Sprachinputs kann man visuelle Anschauungsmittel benutzen. Zur Erklärung von Wortbedeutung und Handlungen kann der Lehrer effektiv mit verschiedensten echten **Gegenständen** arbeiten, oder die Kinder können mit ihnen selbst manipulieren. Ähnlich kann man zur Sicherung der visuellen Unterstützung auch **Bilder** benutzen. Sie sollen groß genug und klar sein, damit die Kinder leicht erkennen, was das Bild darstellt. Vermeiden Sie deshalb mehrdeutige Bilder.

Die Kleinkinder können nicht lesen, aber das Erzählen von Geschichten ist eine wichtige Lerntechnik, das die akustische und visuelle Wahrnehmung kombiniert. Den Sinn der Geschichte kann man mit Hilfe von **Mimik, dramatischen Techniken oder guten Märchenbüchern** vermitteln – sie sind dazu notwendig, dass die Lerner die Bedeutung erfassen. Bei der Auswahl von Märchenbüchern, sollte man erwägen, ob sie für so kleine Schüler geeignet sind und zwar was Thema, Länge, Inhalt und Kompliziertheit usw. angeht. Eine anspruchsvolle Sprache muss nicht stören, denn der Lehrer ist fähig, diese den Bedürfnissen der Schüler anzupassen. Die Geschichten, die in der Muttersprache der Kinder geschrieben sind, kann der Lehrer in der Fremdsprache paraphrasieren. Für vorteilhaft wird angesehen, dass den Kindern die Geschichte aus der Muttersprache bereits bekannt ist, man verliert jedoch die Möglichkeit, das Bewusstsein über die Zielkultur mit Hilfe von Geschichten in der Zielsprache zu bilden.

Zu ausgezeichneten Quellen gehören **VHS und DVD**, deren Vorteil in der Kombination der Animation mit Hören und Sehen besteht.⁷⁶ Sie sollten vielmehr als Stimulus zum Lernen, aber nicht zum Fernsehen gebraucht werden. Wenn man eine Videoaktivität plant, könnte man von den Prinzipien des Hörverstehens ausgehen. Das bedeutet, dass man vorbereitende und nachbereitende Aktivitäten hinzufügen sollte. VHS kann man auch zu Hause benutzen, die Kinder sind somit im Kontakt mit der Fremdsprache oder sie können die Sprache wiederholen, wenn sich die Aufnahme darauf bezieht, was sie „in der Klasse“ lernen.

Die Auswahl der Videoaufnahme sollte man wie bei den Bildern und Märchenbüchern sorgfältig erwägen. Die Literatur bietet uns folgende Ratschläge an, wie man die Aufnahme für den Fremdsprachenunterricht, an dem kleine Kinder teilnehmen, auswählen sollte:⁷⁷

- Die Aufnahme sollte kurz sein (5 – 10 Minuten)
- Sie muss eine gute Fabel haben
- Sie muss der Altersgruppe entsprechen
- Die Sprache sollte durch das Verfolgen der Geschichte leicht verständlich sein
- Denken Sie über die Aktivitäten nach, die sie machen können, um den Kindern das Verstehen zu erleichtern.

Diese Ratschläge sind nützlich, doch die empfohlene Länge scheint uns für zweijährige Kinder zu groß zu sein. Passender wäre die Sequenz von 3 – 5 Minuten.

Die Aufnahme muss nicht ausschließlich für den Sprachunterricht bestimmt sein, doch es sieht so aus,

dass am besten solche Episoden eignen, die aus pädagogischer Sicht für das Kinderfernsehen hergestellt wurden. Außerdem gibt es hier Produkte, die genau den speziellen Bildungszielen entsprechen – ein Beispiel dafür sind die *Froschgeschichten*, ein Produkt des Projekts *Entwicklung der Methodik für die Sprachaneignung im frühkindlichen Alter*, was als Ergänzungsmaterial zum einjährigen Curriculum dient. Der *Frosch* ist ein Freund, der die Kinder auf dem Weg zur Beherrschung der Sprache begleitet.

Frühes Fremdsprachenlernen kann man sich auch nicht ohne **Reime, Gesang und Lieder** vorstellen. Sie gehören zu der wichtigsten Quelle des Hörverständnisses. Die Kinder lernen mit ihrer Hilfe, **wie die Fremdsprache klingt**. Sie hören den Intonations-, Akzentmustern zu und sie lernen auch den Rhythmus der Fremdsprache. Kleine Kinder wiederholen gern die Reime oder Lieder mehrmals hintereinander, was ihnen hilft, auch die Wörter und Strukturen im Gedächtnis zu behalten. Die Aktivitäten wie z. B. Händeklatschen beim Reimesagen, die den Rhythmus bewusst machen, sind besonders nützlich beim Englischunterricht oder bei anderen Sprachen, die an den Akzent gebunden sind. Die Kombination des Hörens mit der physischen Handlung trägt zur psychomotorischen Entwicklung des Kindes bei.

Eine weitere Quelle, aus der man schöpfen kann, sind die **Spiele und spielerische Aktivitäten**. Ein gutes Spiel zu wählen kann jedoch trügerisch sein. Die Kinder können sich in unterschiedlichen Phasen der sozialen Entwicklung befinden (s. Kapitel 3) und einige von ihnen können die Pointe nicht verstehen. Eine sichere Lösung für Kinder in diesem Alter bedeutet die Eingliederung des Spieles „So tun als ob (**pretend play**)“ in den Lernprozess.

Zuletzt sollte man nicht **künstlerische und handwerkliche Aktivitäten** vergessen. Sie sind ein wichtiger Bestandteil des Vorschulcurriculums und im Unterricht sollten sie häufig eingesetzt werden.⁷⁸ Am besten funktionieren sie, wenn sie sich eng zum Thema und entsprechendem Sprachelement beziehen. Sie ermöglichen den Kindern kreativ zu sein und die Vorstellung und Phantasie auszunutzen. Zweijährige Kinder werden wahrscheinlich die Hilfe ihrer Eltern brauchen. Zusammen mit den künstlerischen und handwerklichen Aktivitäten kann man effektiv die auf TPR gegründeten Techniken anwenden. Wenn der Lehrer den Kindern in der Fremdsprache sagt, was sie machen sollen, müssen die Kinder seine Hinweise befolgen, damit sie die Aktivitäten erfüllen. Mit Hilfe der Eltern demonstrieren sie dann durch die Tätigkeit das Begreifen. Was die Materialien betrifft, die man zu den den künstlerischen und handwerklichen Aktivitäten braucht, sind keine Grenzen gesetzt. Außer Stiften, Fingerfarben, Papierblättern, Pappkästchen, Knöpfen usw. kann man auch andere Materialien benutzen, es hängt nur von der Kreativität des Lehrers ab.

Der kreative Lehrer benutzt eine Menge von Quellen, die man effektiv auf neue und originelle Weise kombiniert. Der Lehrer kann sich auch entscheiden, Computer oder Internet einzugliedern. Die Informations- und Kommunikationstechnologie haben wir jedoch mit Absicht vermieden, denn wir glauben, dass man in dieser Lebensperiode solche Quellen bevorzugen sollte, die die Herausbildung zwischenmenschlicher Beziehungen unterstützen.

Das folgende Kapitel stellt uns kurz die Prinzipien für die Lehrplan-Bildung vor, und dann verbindet man die theoretische Grundlage, mit der wir uns im ersten Teil dieses Buches beschäftigt haben, mit dem einjährigen Curriculum, das das internationale Team aufgestellt hat, das am Projekt *Entwicklung der Methodik für die Sprachaneignung im frühkindlichen Alter* teilgenommen hat.

7. KURZFRISTIGE UND LANGZEITIGE PLANUNG

Dieses Kapitel bemüht sich, das *Misstrauen der Lehrer gegen die Theorie* zu überwinden,⁷⁹ indem es uns zeigt, wie sich die oben genannten Fragen auf die alltägliche Praxis beziehen, konkret also zur kurzfristigen und lanzeitigen Planung.

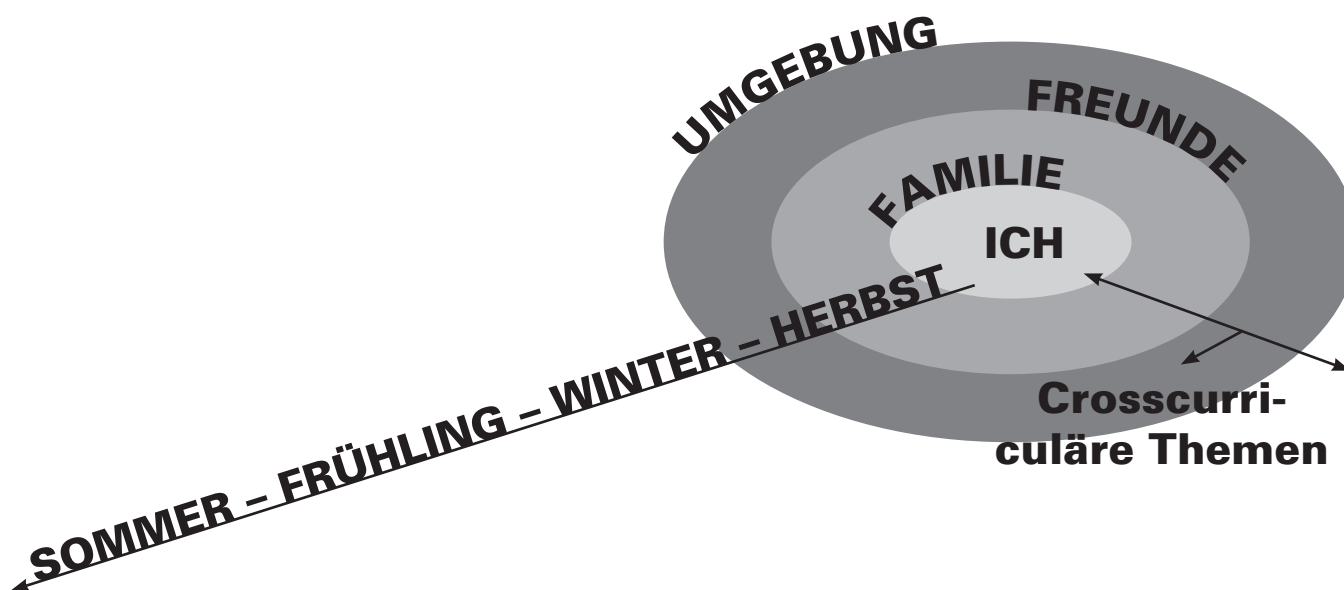
7.1 Lehrplanerarbeitung

Wir haben uns bisher dem Charakter, den Grundprinzipien des frühen Fremdsprachenlernens, den Eigenschaften seiner Teilnehmer und den Quellen gewidmet. Jetzt machen wir einen weiteren Schritt. Wir nützen alle Kenntnisse zur Bildung der Lehrpläne der Kurse für Zweijährige. In der Literatur stößt man auf die Ansicht, dass es schwierig sei. Der Lehrplan ordnet sich den Sprachtheorien, Theorien vom

Fremdsprachunterricht und der herrschenden Philosophie nur teilweise unter, und zwar wegen den vielen praktischen und sozialen Einschränkungen.⁸⁰ Was ist eigentlich ein Lehrplan? Zur Verfügung gibt es viele Definitionen, einige von ihnen betonen, dass der Lehrplan **den Inhalt mitteilen** sollte und erst in der späteren Entwicklung sollte es sich um Methodik und Materialien handeln, die man im bestimmten Unterrichtskontext benutzt.⁸¹ Andere Definitionen charakterisieren den Lehrplan als Spezifizierung der **Arbeit, die in einem bestimmtem Zeitraum ausgeübt wird**, und die einen Ausgangspunkt und ein Endziel hat.⁸²

Die Reihenfolge eines Lehrplans für Sprachen soll dazu nach den Grundprinzipien oder Theorien geordnet werden. Deshalb konzentriert sich dieser darauf, **was und in welcher Reihenfolge** man lernt.⁸³ Es gibt einige Typen inhaltlich orientierter Lehrpläne. Sie unterscheiden sich voneinander durch die Organisationsprinzipien:

- **Der strukturelle** Lehrplan gründet sich auf die innere Sprachstruktur mit dem besonderen Schwerpunkt auf der Grammatik. Bei der Einordnung von Bestandteilen konzentriert man sich hauptsächlich auf die Schwierigkeit der Struktur, auf ihre „Lernbarkeit“ und Nützlichkeit für den Schüler.
- **Der Funktionslehrplan** geht von der Identifikation kommunikativer Funktionen aus, die nach der Nützlichkeit für den Schüler ausgewählt und angeordnet sind, d. h. wie diese Funktionen den kommunikativen Bedürfnissen der Schüler entsprechen.⁸⁴
- **Der Situationslehrplan** baut auf den Situationen aus dem „wirklichen Leben“ auf. Bei jeder Situation muss man zum Zweck der Auswahl und Einordnung des Inhalts drei unterschiedliche Eigenschaften in Betracht ziehen: Teilnehmer, Umgebung und die Kommunikationsziele.
- Zuletzt gibt es hier den **thematischen** Lehrplan. Es ist klar, dass der Hauptgrundsatz für dessen Erstellung der Informationsinhalt ist. Obwohl unwahrscheinlich ist, dass der Lehrplan nur auf die Themen gegründet ist, ist das Konzept vom Thema bei dessen Erstellung sehr wichtig. Der Literatur zufolge bedeutet dieser Lehrplan den zentralen Punkt für den im Kurs enthaltenen Sprachinput, und hilft in den einzelnen Stunden zur Herausbildung eines Zusammengehörigkeitsgefühls.⁸⁵



Damit man eine günstige Lernumgebung bildet, benutzt man sofort zwei Organisationsprinzipien zusammen. Das erste Prinzip könnte als „**Prinzip der sozialen Distanz**“ bezeichnet werden. Am Anfang des Kurses macht man Themen, die sich auf das Lernen über das „Ich“ beziehen. Danach folgen Themen, die das Interesse auf die Familie und den Ort, wo das Kind lebt, erweitern. Die Bildung von sozialen Beziehungen vertieft sich später durch die Hervorhebung des Freundschaftskonzepts. Und schließlich steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit das Kind in seiner Umgebung. Damit wird der Egozentrismus der Kleinkinder und die erwartete Richtung ihrer weiteren Entwicklung respektiert. Das andere Prinzip, das man zugleich mit dem ersten anwendet, heißt „**Prinzip der Zeitübersicht**“, es ist mit der Zeit, die die Kinder im Kurs verbracht haben, und weiter auch mit der Jahreszeit verbunden.

Die Themen wurden in folgender Reihenfolge vorgestellt:

LEHRPLAN:

1. **Willkommen** (Unterthemen: Rituale, Begrüßen, Gefühle)
2. **Körper** (Unterthemen: Faust, Finger, Hand, Füße, Bewegungen, Gesicht, der ganze Körper und seine Bewegungen)
3. **Essen** (Unterthemen: gut / schlecht, Obst und Gemüse, Brot, Flaschen, Wasser)
4. **Weihnachten** (Unterthemen: Weihnachtsbaum, Christkind, Weihnachten, Nikolausstrümpfe)
5. **Spielzeug** (Unterthemen: Spielzeug um uns herum, Teddy, Kaninchen, Puppen, Musikinstrumente)
6. **Familie und Haus** (Unterthemen: Familienmitglieder, Mutter-/Vatertag, Haus, Zimmer)
7. **Tiere** (Unterthemen: Maus, Raupe, Wurm, Spinne, Bär, Tiere im Zoo, Frosch, Tiere auf dem Bauernhof)
8. **Reisen und Ausflüge** (Unterthemen: Schiff, Zug, Bus, Fahrrad, Geräusche, Kreuzung)

CROSSCURRICULÄRE THEMEN:

9. **Wetter und Jahreszeiten** (Unterthemen: Herbst, Winter/Schneemann, Winterbekleidung, Frühling, Sommer)
10. **Farben** (Unterthemen: Grundfarben, Farben, weitere Farben)
11. **Besondere Themen** (witzige Ausdrücke, Rätsel über Essen, Zahlen, Schnecke)

SYLLABUS FÜR DEN FRANZÖSISCHEN TEIL:

1. **Willkommen**
2. **Körper**
3. **Tiere**
4. **Essen**
5. **Grundelemente**
6. **Ausflug**
7. **Spielzeuge**
8. **Musikinstrumente**
9. **Weihnachten**

Vom Inhalt erfährt der Leser mehr im zweiten Teil des Buches, deshalb schließen wir ein paar kurze Bemerkungen über Funktionen, Situation und Struktur an. Die **Funktionen** spiegeln die kommunikativen Bedürfnisse des Schülers wider. Man betont die Begrüßung, sich vorzustellen und den Ausdruck von Gefühlen. Die Wahl entsprechender Situationen wird von der wirklichen Lebenserfahrung der Kinder inspiriert. Zu den weiteren Situationen gehören das Zusammentreffen mit dem Freund, Spazierengehen, Besuch bei den Großeltern, Ausflüge, Geburtstagsfeier usw.

Der strukturelle Lehrplan steht im Verzeichnis absichtlich auf dem letzten Platz. Die Orientierung auf die Themen, Funktionen und Situationen steht im Einklang mit dem Prinzip des ganzheitlichen Lernens. Die Wahl der Strukturen richtet sich also danach, welche Sprache zur Erfüllung der gewählten Funktionen in bestimmten Situationen erforderlich ist. Was die **Phonologie** betrifft, benutzt man zur Erreichung der Ausspracheziele viele mit dem Thema zusammenhängende Lieder und Reime.

Die Auswahl des **Wortschatzes** richtet sich nach dem Thema im Lehrplan. Der lexikalische Lehrplan spiegelt die Tatsache wider, dass die Kinder im frühen Alter die Substantive bevorzugen. Die Bedeutung von Substantiven zu lernen kann einfacher sein, vor allem wenn sie einen materiellen Gegenstand mit ähnlicher Form bezeichnen (z. B. Tasse, Stift, Buch). Die Verben sind dagegen ungleichartiger und variabler, einige benennen z. B. eine Bewegung (z. B. fliegen), die anderen benennen innere Zustände (z. B. fühlen).⁸⁶ Schwieriger ist es, die Pronomina richtig zu gebrauchen. Es dauert einige Zeit, bis die Kinder die richtige Verwendung hauptsächlich von „ich“ und „du“ lernen – dies betrifft sogar die Muttersprache. Dieses Lernen hängt nämlich mit der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zusammen. Viel später kommt der Gebrauch von Adjektiven. Die Bedeutung der Adjektive ist nicht so klar wie die Bedeutung von konkreten Substantive und dazu ist diese Bedeutung sehr relativ (z. B. ein *großes Haus* contra ein *großer Apfel*). Dasselbe gilt für die Wörter, die die Farben und Zahlen bezeichnen. Es ist ein Konzept, das die Kinder erst begreifen müssen, damit sie das Wort verstehen können. Was die Zahlen angeht, ist für die dreijährigen Kinder das Zählen bis drei zu empfehlen. Die Präpositionen sind dagegen sehr wichtig. Sie helfen den Kindern, Ort, Richtung und Handlungen auszudrücken, z. B. *in, aus, ab, über, unter*.

Zum Schluss ist es wichtig zu sagen, dass der oben angeführte Lehrplan das kulturelle und linguistische Umfeld der Menschen zeigt, die an seiner Bildung teilgenommen haben. Hier spiegelt sich ihre professionelle Überzeugung, die Erfahrungen mit frühem Sprachunterricht usw. wider. Hätte den Syllabus ein anderes Team zusammengestellt, würden sich vor allem die Unterthemen bedeutend unterscheiden.

7.2 Die Planung von Unterrichtsstunden

Dieser Lehrplan ist das Ergebnis einer langen Planung. Bei der Planung von Unterrichtsstunden wird darüber weiter nachgedacht und spezifiziert. Die für jede Stunde formulierten Ziele sollten im Einklang mit den Langzeitzielen stehen, die im Lehrbuch angeführt sind. Bei der Planung der Unterrichtsstunden für die Gruppe sehr kleiner Kinder nützt man die Ergebnisse des Projektes *Mutti, Vati und ich – Ein Klub für Babys*.

Die vorgeschlagene Einheitsstruktur enthält folgende Phasen, die Zeit wird in Klammern angeführt:

1. **EINLEITUNG, ERWÄRMUNGSAKTIVITÄT (3-5 Minuten)**
2. **WIEDERHOLUNG DES BEKANNTEN INHALTS (3-5 Minuten)**
3. **AKTIVITÄT Nr. 1 (7-10 Minuten)**
4. **ENTSPANNUNG (3-5 Minuten)**
5. **AKTIVITÄT Nr. 2 (3-5 Minuten)**
6. **ZEIT ZUM SPIELEN (3-5 Minuten)**
7. **ENDE**

Man empfiehlt, die Stunde mit Hilfe von Ritualen und Routinen anzufangen und zu beenden, die die Kinder kennen. Es trägt zum **Sicherheitsgefühl** bei. Die zweite Phase, **Wiederholung des bekannten Inhalts**, sollte nicht zu anspruchsvoll sein. Die Kinder müssen sich auf die erste Aktivität vorbereiten. Wenn sie sich mit der neuen Sprache **bekannt machen**, folgt die **Entspannungsaktivität**. Die zweite Aktivität widmet sich der **neu vorgestellten Sprache**, doch auf eine andere Art und Weise. Die **Zeit zum Spielen** ist eine Belohnung für die investierte Mühe, die Kinder können mit beliebiger Sache spielen. Diese Zeit ist auch für die Eltern bestimmt, die danach fragen können, was ihnen nicht klar ist. Die Unterrichtsstunde endet mit **bekannter Routinetätigkeit**.

Die oben beschriebene Struktur der Unterrichtseinheit benutzt man auch als Standardmuster für **Arbeitsblätter**. Es gibt hier insgesamt 60 Arbeitsblätter, die in 11 oben genannte Themen aufgeteilt sind. Damit wir beweisen können, dass dieses Material auch für die Aneignung einer anderen Sprache benutzt werden kann, fügen wir 20 Arbeitsblätter im Französischen hinzu. Diese Arbeitsblätter sind in neun oben genannte Themen aufgeteilt. Dieser Komplex von Arbeitsblättern stellt ein einjähriges Curriculum für den frühen Sprachunterricht dar. Unser internationales Team entschloss sich, solche **Arbeitsblätter** zu schaffen, **die die Modifikation nach dem Kontext ermöglichen**, also keine fertigen Pläne der Unterrichtsstunden. Den Aufbau des Arbeitsblattes kann man unten sehen:

Die Arbeitsblätter sind mit Namen und Nummern der Themen und Unterthemen versehen. Was die vorgeschlagene Einheitsstruktur betrifft, die wir uns vorgestellt haben, bieten die Arbeitsblätter Vorschläge zur **Anfangsphase** der Unterrichtsstunde und zur **Aktivität 1 und 2** an. Die Ziele jeder Aktivität sind als erwartete Ergebnisse formuliert. Die Vorgehensweise ist ausführlich aufgegliedert und beschrieben, einschließlich fett gedruckter präziser Instruktionen, die der Lehrer geben soll. Weiter findet man hier Verweise auf Materialien und Quellen.

Schließlich gibt es hier einige Anmerkungen. Erstens sollte man die Arbeitsblätter als Inspiration ansehen, sie sind kein Dogma, nach dem man sich richten muss. Von den Lehrern, die sich entscheiden, die Arbeitsblätter in der Praxis zu benutzen, erwartet man, dass sie bei der Verwendung von Arbeitsblättern je nach Situation kreativ und flexibel sind, vor allem was das kulturelle Umfeld, die Bedürfnisse der Kinder und Erfahrungen der Eltern betrifft. Zweitens sollte man nicht vergessen, dass es beim frühen Sprachunterricht vor allem mehr um **Verstehen** als um Sprachproduktion geht. **Die Kinder sollten nie zur Produktion gezwungen werden**, wenn sie sich nicht dazu bereit fühlen. Das Bedürfnis zu schweigen sollte man respektieren. Und drittens sollten sich Lehrer und Eltern nicht durch das Fehlen sofortiger Belohnungen (Erfolgslebnisse) abraten lassen – diese stellen sich ein, aber es kann eine bestimmte Zeit dauern.

ARBEITSBLATT

ACTIVITY 2

RESOURCES

UNTERTHEMA:

MATERIEALIEN

THEMA:

VERFAHREN

OPENING

ACTIVITY 1

NACHWORT

Der Zweck des ersten Teiles besteht darin, eine theoretische Basis für den frühen Sprachunterricht zu geben – und zwar auf leserfreundliche Weise zusammen mit der rationellen Begründung des einjährigen Curriculums. Wir glauben, dass der Leser Fachkenntnisse gewonnen hat, die ihm größeres Selbstbewusstsein bei der Entscheidung über die einzelnen Aspekte des frühen Sprachunterrichts geben und die ihm ermöglichen, die Grenze der Intuitivität zu überschreiten. Wir hoffen weiter, dass die Lehrer diese Theorie als wirksame Waffe gegen populistische Behauptungen benutzen und dass sie sie nicht für etwas sehr Entferntes halten und dass sie weiter nicht versuchen, mit Abstraktionen das zu mystifizieren, was auf einem rationellen Denken aufbaut.⁸⁷

Doch es bleiben hierr immer Fragen... Es wird eine bestimmte Zeit dauern, bis Untersuchungen solche Beweise vorlegen, die die erwarteten Fragen beantworten. Vorläufig sollten wir den Menschen Glück wünschen, die genug Courage haben, den frühkindlichen Sprachunterricht zu verwirklichen.

PREFAZIONE

Il libro per gli insegnanti (Teacher's Resource Book), che avete appena aperto, è indirizzato a tutti coloro che sono a vario titolo direttamente coinvolti nell'**apprendimento delle lingue nei bambini in età molto precoce**, ma anche a chi è semplicemente interessato a quest'argomento, che è attualmente al centro di vari dibattiti. Il contesto affrontato da questo libro è quello in cui bambini di due anni imparano una lingua diversa da quella dei loro genitori, cioè una lingua straniera, in un ambiente che non è quello familiare. Il libro può essere utile anche per le istituzioni che organizzano questo tipo di formazione, per gli insegnanti, i tirocinanti e per i genitori.

Questa pubblicazione fa parte di una serie di prodotti sviluppati nell'ambito del progetto *Sviluppo di una metodologia per l'apprendimento della lingua in età molto precoce (Development of Methodology for Very Early Language Learning*, progetto n. 135283-LLP-1-2007-1-CZ-KA2-KA2MP, Lifelong Learning Program – Key Activity 2 – Lingue). Con la *Guida dei genitori (Parent's Guide)*, il video *Storie del ranocchietto Froggy (Froggy's Stories)* e il *Libro di esercizi (Workbook)*, costituisce un curriculum annuale finalizzato all'apprendimento della lingua in età molto precoce. La metodologia, cioè tutto il complesso dei prodotti, è stata precedentemente testata nei *Toddlers' clubs Mum, Dad and Me*, frequentati dai bambini di due anni accompagnati dal uno dei genitori, dai nonni/baby-sitter ecc. Perciò i materiali che proponiamo sono consigliati come supporto per bambini di due e tre anni che iniziano ad acquisire una lingua straniera.

I club in cui è stata sperimentalmente testata questa metodologia, erano nati all'interno di un progetto precedente (*Mum, Dad and Me – Toddlers' Club*, progetto n. 117022-CP-1-2004-1-SK, Sokrates – lingua n. 1). Il suo obiettivo era la diffusione di club per bambini piccoli e per i loro genitori, dove bambini avrebbero potuto acquisire la lingua straniera in modo naturale. Un valore aggiunto di questo progetto è stato il cambiamento che ha prodotto contribuendo a sfatare alcuni pregiudizi comuni relativi alla possibilità di un'acquisizione precoce di una seconda lingua.

Il libro per gli insegnanti è composto di due parti. La prima intende fare luce sulla natura dell'acquisizione precoce del linguaggio, sfatando miti contrari e valorizzando i vantaggi di un avvio precoce. Cerca inoltre di definire quali siano le migliori condizioni per garantire un apprendimento efficace, e fornisce una sintesi dei principi che sono alla base della progettazione dei programmi e della pianificazione delle lezioni.

L'obiettivo della seconda parte del *libro per gli insegnanti* è quello di fornire agli insegnanti, che lavorano con gruppi di bambini di due e tre anni, uno strumento facilmente adattabile. La parte pratica è composta di ottanta fogli di lavoro ognuno dei quali contiene attività per una lezione di quarantacinque minuti.

In considerazione del fatto che i club sono stati in gran parte finalizzati all'acquisizione della lingua inglese, sessanta fogli di lavoro sono finalizzati all'apprendimento dell'inglese. La filosofia e i procedimenti utilizzati sono però validi anche per altre lingue. A scopo esemplificativo abbiamo inserito venti schede dedicate all'apprendimento del francese.

Tutte le schede sono state elaborate da insegnanti professionisti che lavorano in uno dei paesi partecipanti al progetto – Repubblica Ceca, Germania, Italia, Slovacchia. Consulenti esperti hanno preso visione delle schede e del materiale, e gli insegnanti li hanno modificati sulla base delle indicazioni e del feedback ottenuto. Le schede così modificate, sono state sperimentate nei *Toddlers clubs – Mum dad and me*. Dopo ogni lezione gli insegnanti hanno esposto le loro riflessioni e hanno indicato eventuali nuove proposte. Alla fine, in un incontro internazionale, gli insegnanti dei quattro paesi, hanno discusso le proposte, hanno incorporato i cambiamenti e hanno stabilito la versione finale delle schede. Riassumendo il percorso di lavoro, ogni scheda è perciò passata attraverso un processo composto da cinque fasi:

- I. Sviluppo della scheda di lavoro (insegnante)
- II. Feedback dei consulenti metodologi
- III. Adeguamento delle schede (insegnante)
- IV. Prima sperimentazione test nei club, riflessione sull' esperienze (insegnante)
- V. Modifica finale delle schede (gruppo d'insegnanti)

Riteniamo, che le cinque fasi di sviluppo di questo processo possano garantire una buona qualità dei

materiali prodotti . Un altro punto di forza del materiale prodotto è che rispecchia il carattere internazionale del gruppo di progetto, rendendone più facile l'applicazione in paesi e culture diverse.

1. ACQUISIZIONE DELLA LINGUA MADRE

“Come imparano la lingua i bambini? Ogni volta che qualcuno me lo chiede, il mio primo impulso è di rispondere – vorrei tanto saperlo”.

William O'Grady

Prima di iniziare a parlare di come i bambini imparano una seconda lingua, è importante chiarire come imparano la lingua madre, cioè la lingua dei genitori. Il processo che ha come punto di arrivo la perfetta padronanza della lingua si chiama *acquisizione della prima lingua* (*first language acquisition*). È un processo il cui risultato è davvero sorprendente. Nella letteratura per definire la lingua acquisita in età molto precoce, si usano vari termini come “prima lingua”, “lingua nativa” e “lingua primaria”.¹ In questo programma abbiamo scelto di utilizzare “lingua madre”, perché questo termine implica l'importante ruolo che i genitori svolgono nel processo di acquisizione linguistica.

Il ruolo dei genitori è evidentemente importante, ma la domanda è cosa fanno esattamente i genitori per contribuire all'acquisizione della lingua da parte dei loro bambini? I genitori non insegnano la lingua nel modo in cui ci si immagina abitualmente l'insegnamento della lingua, non li correggono in modo significativo e coerente, eppure entro i cinque anni di età i bambini sanno usare la lingua per comunicare.

Come fanno? Come suggerisce la citazione introduttiva, la risposta non è facile. Molte scuole di pensiero hanno provato a spiegare la natura dell'acquisizione della prima lingua. Negli anni '50 il *comportamentismo* riteneva che l'acquisizione della lingua fosse semplicemente *imitazione* e *formazione d'abitudine*.² Si pensava che i bambini imparassero la lingua imitando gli adulti. Sicuramente alcune ricerche hanno dimostrato che l'imitazione ha un ruolo importante nell'apprendimento linguistico, soprattutto la *ripetizione* (echoing) è una strategia particolarmente adatta per l'acquisizione dei suoni della lingua.³ L'imitazione però non può spiegare la produzione delle frasi, perché le frasi vengono prodotte sulla base del bisogno.⁴ Analizzando la lingua dei bambini si scopre che a loro non riesce bene di imitare le frasi che contengono termini e strutture sconosciute e in realtà è un tentativo che fanno raramente.⁵ L'acquisizione della lingua non può essere concepita come una semplice imitazione. Ci deve essere un'altra strada, o varie altre strade per raggiungere l'obiettivo visto che la strada dell' “imitazione” non ci ha portato molto lontano.

Di diversa opinione erano i sostenitori delle teorie “innate”, che sostenevano che i bambini nascono con una particolare abilità che li mette in grado di scoprire da soli le regole sottostanti al sistema linguistico.⁶ Un contributo importante a questa teoria, è stato dato dal linguista Noam Chomsky che ha affermato che si nasce con una conoscenza innata (*innate knowledge*), quello che lui chiama “*dispositivo per acquisizione della lingua* (*language acquisition device*)”, una specie di “scatola nera immaginaria nel cervello” che ci permette interiorizzare il sistema della lingua.⁷ Questo dispositivo per l'acquisizione della lingua deve contenere tutti e unicamente quei principi che sono comuni a tutte le lingue umane.⁸ Perché il dispositivo possa entrare in funzione è necessario che i bambini siano sottoposti ad “esempi campione della lingua naturale”. I bambini perciò sono coinvolti in una specie di esercizio permanente di “*matching*” – accoppiano la conoscenza innata con la struttura della lingua concreta del contesto, attraverso questa operazione sono in grado di scoprire la struttura della lingua che devono imparare.⁹ Più recentemente il concetto di dispositivo per l'acquisizione della lingua è stato sostituito con quello di *grammatica universale* (*universal grammar*), una sorta di grammatica pre-esistente, che deve comprendere tutte le categorie grammaticali i principi, comuni a tutte le lingue.¹⁰ La teoria dell'innatismo ci ha permesso di spiegare come i bambini imparano la grammatica complessa. Rimane però ancora da chiarire come i bambini imparano a collegare la forma e il significato così da imparare ad utilizzare la lingua correttamente.

La teoria “Interattivistica” enfatizza l'interazione tra la conoscenza linguistica innata e il contesto linguistico. Sostiene che la versione linguistica “modificata”, adeguata alle conoscenze di chi impara, è un elemento chiave nel processo dell'acquisizione linguistica.¹¹ Questa lingua specifica si chiama *motherese* o *caretaker talk*. (lingua della mamma. lingua elementare)

Riassumiamo alcuni degli aspetti caratteristici:

Alcune caratteristiche¹²

Pronuncia:

- linguaggio lento con pause tra le proposizioni e i termini significativi
- Complessivamente toni più alti: una più ampia gamma di toni
- Eccesso di enfasi e intonazione
- Minor numero di parole al minuto

Lessico e significato:

- Lessico limitato
- Uso triplicato di parafrasi
- Maggiore riferimento al “qui e ora”

Frasi:

- Meno frasi interrotte, aperte o non concluse
- Proposizioni brevi e facili (circa 50 % sono parole singole o frasi brevi)
- Frasi ben formate e comprensibili
- Più imperativi e interrogativi (circa 60 % del complesso)
- Più ripetizioni

Il nome di questo particolare linguaggio suggerisce che è tipico della madre modificare il linguaggio per parlare ai bambini. Dalle ricerche risulta, che anche padri e fratelli adeguano il loro linguaggio, ma in maniera meno significativa di quanto facciano le madri.¹³

A questo punto sorge la domanda: qual è il linguaggio che i genitori o le persone che si occupano dei bambini dovrebbero usare per parlare con i loro bambini? La letteratura dice, che c'è almeno **una condizione esterna** – i bambini hanno bisogno di sentire frasi che siano in grado di comprendere anche senza una grande conoscenza della lingua che stanno cercando di imparare.¹⁴ Che cosa significa per l'interazione quotidiana fra bambino e il genitore? Semplicemente che deve avere senso per il bambino. Questo può accadere quando l'interazione riguarda gli eventi che accadono **qui e ora**, in altre parole, ciò che i bambini vedano e sentono, quello che è successo o che sta per succedere. Il linguaggio dei genitori deve essere **comprensibile** – i bambini dovrebbero riuscire a decifrare il messaggio sulla base delle indicazioni del contesto. Questo non significa che i genitori debbano usare solo il linguaggio semplificato (motherese), ma che alcune semplificazioni sono necessarie se si vuole produrre un linguaggio che sia comprensibile.

Questo libro tratta alcuni argomenti nell'ambito dell'apprendimento in età molto precoce. Si occupa di bambini di due anni, che iniziano a imparare una lingua straniera. Buona idea, potrebbe essere, individualizzare prima le capacità del **bambino per acquisire la lingua materna**. Siamo in grado di compilare l'inventario di questi risultati, ma senza alcuna ambizione di definire le priorità e sottintendere una sequenza cronologica di acquisizione. Gli esempi contenuti in questo capitolo, rappresentano i risultati di ricerche sull'apprendimento dell'inglese come linguamadre. Dati simili sono certamente disponibili anche per le altre lingue. Per il ceco è possibile consultare i lavori di Příklad¹⁵ o Černý¹⁶.

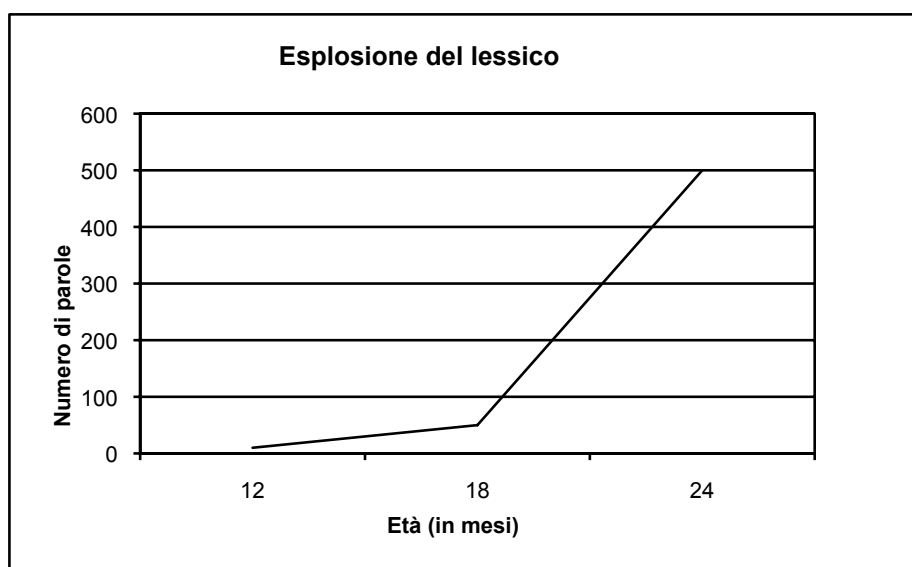
Possiamo iniziare a dire che due anni i bambini hanno imparato a distinguere i suoni della propria lingua da altri suoni, e sanno anche riconoscere uno dall'altro i suoni della propria lingua. Oltre a saper distinguere i suoni, hanno imparato anche a produrli. Nella tabella che segue, è riportato l'inventario delle consonanti proprie di un bambino di due anni:¹⁷

p	b	m	f	w
t	d	n	s	
k	g			

Paragonando la tabella con quella dei suoni acquisiti all'età di quattro anni (tabella disotto), si vede che i suoni “th” non sono ancora stati appresi neanche a questa età.

p	b	m	f	v	ch	j	w	y
t	d	n	s	z			l	r
k	g	ng	sh					

Un importante progresso è la capacità di segmentare il flusso dei suoni, perché permette ai bambini di identificare i limiti delle parole e di aumentare loro lessico. Imparare nuove parole è, all'inizio, un processo lento. Sembra, che la svolta avvenga all'età di diciotto mesi, quando il processo diventa notevolmente più rapido ("vocabulary spurt" – "esplosione del lessico"), dopo che i bambini hanno imparato circa cinquanta parole. L'andamento dello sviluppo del lessico è illustrato nel successivo grafo:¹⁸



Riguardo alla grammatica, i bambini hanno davanti ancora lungo percorso prima di acquisirne il sistema complesso. Per seguire il percorso del loro progresso, può essere utile osservare, scritto di sotto, la sequenza evolutiva delle desinenze e dei vocaboli funzionali:¹⁹

- Item
1. Presente progressivo (ing)
 - 2.-3. *in,on*
 4. Plurale (s)
 5. Passato irregolare
 6. Possessivo ('s)
 7. Verbi ausiliari non contratti (is,am,are)
 8. Articolo (a,the)
 9. Passato regolare (-ed)
 10. Terza persona regolare (-s)
 11. Terza persona irregolare

Alla fine del primo capitolo, è necessario sottolineare che sappiamo relativamente poco di come i bambini imparano la lingua. Tuttavia, grazie alle ricerche che si sono ampliate a partire dalla metà del ventesimo secolo, siamo in grado mettere insieme i pezzi e possiamo iniziare a delineare un'immagine. Inoltre possiamo usare i risultati di ricerche del tipo di quelle sopra descritte, per trovare analogie fra l'apprendimento della lingua madre e l'acquisizione di un'altra lingua (compreso una lingua straniera).

2. ACQUISIZIONE DELLA SECONDA LINGUA

Questo capitolo presenta brevemente alcune teorie e modelli che tentano di spiegare come si impara una seconda lingua. Anche se ci sono stati tentativi di "svelare la magia" e trovare una soluzione semplice e lineare che sia in grado di spiegare un processo così complesso, non abbiamo tuttavia ancora una

risposta definitiva. Vorremmo offrire le risposte che vengono proposte da numerose scuole di pensiero che sostengono l'ipotesi che il processo di acquisizione della lingua materna e quello di una seconda lingua siano in certo senso simili.

Nel passato, gli scienziati hanno provato a spiegare com'è che la gente è in grado d'imparare una seconda lingua. Ad esempio per i comportamentisti, l'apprendimento della lingua così come altre forme di apprendimento, erano basate su una formazione di abitudini (*habit formation*). Una grande quantità di prove, ha però screditato la teoria comportamentista.²⁰

Per offrire un'alternativa, possiamo presentare il modello cognitivo (*cognitive model*), sviluppato da McLaughlin.²¹ Il suo "*modello: attenzione - elaborazione (attention-processing model)*" è però una costruzione piuttosto complessa – dove l'attenzione è intesa "come movimento continuo *dal punto focale al punto periferico*", l'elaborazione è invece definita come "un processo dal *controllato (tenuto sotto controllo)* all'*automatico*". In termini di forme linguistiche possiamo concludere che l'apprendimento dei bambini è soprattutto attenzione periferica.²²

Il successivo "*modello innato – teoria dell'acquisizione del linguaggio*" di Stephen Krashen²³ – è stato il modello più controverso, ma anche quello che ha offerto una più significativa prospettiva teorica in merito all'acquisizione di una lingua seconda, negli ultimi vent'anni del secolo scorso. La teoria è un sistema formato da cinque ipotesi correlate:

1. Ipotesi d'acquisizione/ apprendimento (Acquisition / Learning Hypothesis)
2. Ipotesi di monitoraggio (Monitor Hypothesis)
3. Ipotesi di input comprensibile (Comprehensible Input Hypothesis)
4. Ipotesi di ordine naturale (Natural Order Hypothesis)
5. Ipotesi di filtro affettivo (Affective Filter Hypothesis)

Per sintetizzare le principali idee di questa teoria è importante citare la differenza tra acquisizione e apprendimento, che sono stati considerate due diverse modalità di interiorizzare la lingua. La prima, l'*acquisizione*, è un processo inconscio e intuitivo, simile a quello del bambino che "coglie" la lingua, la seconda è l'*apprendimento*, un processo cosciente in cui gli studenti sono impegnati a formare e sviluppare regole coscienti in merito alla lingua. Solo l'acquisizione può dare origine ad una fluente competenza comunicativa. Per facilitare l'acquisizione è fondamentale fornire **input comprensibili** ($I + 1$), vale a dire un input, che superi leggermente l'attuale livello di competenza degli studenti. Gli studenti sono in grado di capirlo usando indizi contestuali. La parte importante di questa ipotesi è la raccomandazione a non insegnare direttamente a parlare, perché il parlare "emergerà" solo dopo che chi sta apprendendo avrà ammassato un quantitativo sufficiente di "input comprensibili", e sarà successivo ad un **periodo silente**. È anche auspicabile che il "filtro affettivo" sia basso, perché non vengano bloccati gli input necessari all'acquisizione.²⁴

La teoria di Krashen è stata ampiamente criticata per molteplici motivi, ma soprattutto perché poneva l'accento sulla "esposizione alla lingua" o input, piuttosto che sull'esercizio. Inoltre mancava secondo i critici, qualche indicazione su come comportarsi con quelli allievi in cui la lingua pareva non "emergere" e per cui il periodo silente poteva protrarsi all'infinito.²⁵ Malgrado tutte le critiche, la teoria ha avuto una grande influenza e ha posto le basi teoriche per l'*approccio naturale (natural approach)* nell'insegnamento della lingua inglese. Quest'approccio viene detto "*naturale*" perché basa su principi conformi a quelli propri dell'acquisizione della lingua madre.²⁶

Per ultimo, ma non ultimo per importanza, desideriamo presentare il modello di costruttivismo sociale (*social constructivists*). Ma prima sarà utile introdurre brevemente la teoria sull'apprendimento di Lev Vygotskij. Vygotsky pone l'accento sull'importanza del linguaggio, inteso come discorso, segni e simboli nell'**interazione con la gente**. E' attraverso il linguaggio che si trasmette la cultura, che si sviluppa il pensiero e che avviene l'apprendimento.²⁷ Introduce anche il concetto di *mediazione (mediation)* – con cui fa riferimento alla funzione di altre persone significative nella vita di chi apprende. I **Mediatori**, genitori, insegnanti o anche coetanei con più conoscenze, determinano e danno forma alle esperienze di apprendimento che vengono offerte a chi impara. Li aiutano a muoversi attraverso i livelli di conoscenza

e comprensione, in quella *zona di sviluppo "a breve"/ravvicinato (zone of proximal development)*²⁸ che si trova immediatamente oltre il livello che chi impara sa gestire in quel momento. Di conseguenza la qualità dell' apprendimento è influenzata dalla natura delle interazioni sociali tra due o più persone con abilità e conoscenze diseguali .

Anche Michael Long riconosce il ruolo dell'interazione sociale. Nella sua *Ipotesi d'interazione (Interaction hypothesis)*, ipotizza che l'input comprensibile sia il risultato **dell'interazione modificata**²⁹, un elemento chiave nel processo di acquisizione della lingua. La ricerche forniscono prove del fatto che i parlanti nativi adeguano costantemente il loro modo di parlare, verificando **la comprensione, chiedendo chiarimenti o utilizzando parafrasi**, quando interagiscono con parlanti non madrelingua.³⁰ Questo modo di parlare viene detto "linguaggio degli stranieri" o "linguaggio degli insegnanti".

Questo capitolo ha inteso fornire una breve panoramica delle varie teorie sull'acquisizione della seconda lingua, fornendo alcuni utili punti di vista relativi a questo complesso processo. La nostra discussione ha trattato solo aspetti generali del problema per cui non è stato necessario chiarire la differenza tra lingua "seconda" e lingua "straniera". Prima di passare all'argomento specifico oggetto di questo scritto, ci pare però utile farlo.

C'è un accordo generale sul definire "seconda lingua" una lingua non nativa imparata e usata **all'interno** di un paese, mentre una lingua non nativa imparata e usata con riferimento a una comunità **esterna** al proprio territorio nazionale, viene abitualmente chiamata "lingua straniera".³¹ Alcuni autori, tuttavia, non distinguono chiaramente tra i due termini e usano "seconda lingua" per definire qualunque lingua appresa dopo la propria lingua madre.³² Altri autori, tuttavia, propongono che la caratteristica principale "dell'apprendimento della lingua straniera" sia la **quantità e il tipo di esposizione alla lingua**.³³ L'esperienza di un bambino italiano che impara l'inglese, è un esempio di contesto EFL (English as a Foreign Language = inglese come lingua straniera), in cui l'esposizione alla lingua è generalmente limitata a qualche lezione alla settimana. A meno che non sia attivamente cercata dallo studente stesso, l'esperienza all'esterno dalla classe è inoltre molto ridotta, nonostante l'efficacia che la televisione, internet e il cinema possono avere come intermediari verso la cultura della lingua oggetto di studio. Si può perciò dire che facendo un paragone con il contesto di apprendimento della "seconda lingua", la "lingua straniera" gode di un supporto ambientale molto inferiore.³⁴ In questo libro, d'ora in avanti, useremo il termine "lingua straniera".

In modo analogo, dovremo distinguere tra "**acquisizione**" e "**apprendimento**", termini che sino ad ora sono stati usati in modo interscambiabile. Secondo la teoria di Krashen "acquisizione" è la modalità che più assomiglia al modo naturale di "cogliere" la lingua avendo a disposizione input comprensibili e usando la lingua stessa come strumento di comunicazione, mentre l' "apprendimento" determina una conoscenza esplicita delle forme linguistiche e perché si realizzi, sono necessarie istruzioni formali e la correzione degli errori.³⁵ Il punto centrale di questo libro è "l'apprendimento" molto precoce della lingua, il che implica che ci sia una qualche forma di insegnamento formale della lingua straniera, ma dovrebbe però anche riuscire a creare opportunità per una possibile "acquisizione".

3. ETÀ E APPRENDIMENTO DELLA LINGUA

3.1 Più è giovane, meglio è?

Rispondere a questa domanda non è facile, e forse non è nemmeno possibile; "l'età ottimale", per iniziare a affrontare una lingua straniera non è ancora stata determinata. Gli studi su questo argomento sono iniziati circa cinquant'anni fa, e nel 1967 il biologo Eric Lenneberg ha fornito un contributo importante, sostenendo che il meccanismo di acquisizione linguistica (vedi 1° capitolo) funziona solo se è stimolato al momento giusto – momento definito "periodo critico".³⁶ Lenneberg ha perciò appoggiato il punto di vista dell'innatismo sull'acquisizione della lingua. Come conseguenza si è formulata l'*ipotesi del periodo critico (critical period hypothesis)*, che sosteneva, che esiste un periodo della vita, biologicamente determinato, in cui è possibile acquisire la lingua con più facilità e oltre il quale, diventa via via più difficile acquisirla.³⁷ Secondo questa ipotesi, per i bambini in età post puberale l'acquisizione della lingua madre sarà impossibile, o comunque, il processo di acquisizione sarà molto più difficile o resterà incompleto.

L'esistenza del periodo critico, è stata nel tempo uno dei temi più discussi in merito al rapporto tra l'età e l'apprendimento delle lingue. Anche se negli ultimi decenni sono state fatte molte ricerche, i risultati non

sembrano essere definitivi. Ottenere risposte non ambigue è difficile, per l'impossibilità di confrontare gli studi fatti, che utilizzano metodi, contesti, variabili ecc. molto diversi tra loro.³⁸ Ad esempio, per le ragioni discusse nei capitoli precedenti, non è possibile confrontare i risultati delle ricerche sui bambini che imparano una seconda lingua in un contesto naturale e non scolastico con le conclusioni raggiunte sugli adulti che studiano la lingua nei corsi di lingua straniera. È inoltre impossibile separare il fattore età da altri fattori quali motivazione, identità sociale, condizioni per l'apprendimento ecc.. Alcune ricerche sul contesto di acquisizione della seconda hanno fornito prove che dimostrano che gli studenti più anziani sono più efficienti di quelli più giovani; che adolescenti e adulti imparano ad un ritmo più **veloce**, mentre i bambini li superano nel **risultato finale**.³⁹ Ma quali sono i risultati che ci aspettiamo che gli studenti raggiungano? I sostenitori dell'ipotesi del periodo critico operano avendo in mente una padronanza della seconda lingua analoga a quella di un **madrelingua**. Gli oppositori sostengono, che ci sono le prove che esista un periodo critico solo per quanto riguarda l'**accento**, e per nessun altro aspetto.⁴⁰ Ma è importante conseguire un accento da madrelingua? Dipende. Alcuni sono fortemente motivati a sembrare madrelingua per vari motivi, quale ad esempio può essere la volontà di integrarsi con la cultura della lingua target. Ma per la maggior parte degli studenti l'obiettivo più realistico è la capacità di capire le persone madrelingua e di produrre discorsi ad esse comprensibili. Inoltre, è difficile valutare quali performances/produzioni rispondano in termini di pronuncia a criteri che definiscano una padronanza da madre-lingua. In uno studio che ha coinvolto un gruppo di adulti olandesi parlanti inglese, alcune loro produzioni linguistiche, sono state indicate come "di madre-lingua", nonostante che tutti i parlanti avessero imparato l'inglese da adulti. Ancora più interessante il fatto che molti parlanti di madre lingua inglese, siano stati giudicati non madrelingua.⁴¹ Pare che la differenza madrelingua/ non madrelingua si sia offuscata nel tempo perché l'inglese è diventato una vera "lingua franca" della comunicazione internazionale, dove le persone non madrelingua che lo parlano sono circa il doppio di quelle madrelingua.

I vantaggi dell'apprendimento delle lingue in età molto precoce, tuttavia, si trovano nel **dominio dell'affettività**, che comprende molti fattori quali: valori, atteggiamento, empatia, estroversione, inibizione, autostima, ansia ecc. I potenziali benefici di un inizio molto precoce comprendono: (1) i bambini piccoli non hanno sviluppato **inibizioni** rispetto alla loro identità, (2) il loro **ego linguistico** è dinamico e flessibile, perciò a questo stadio una nuova lingua non rappresenta una minaccia (3) insieme all'altra lingua, è probabile che acquisiscano una **seconda identità** (4) i bambini non hanno sviluppato vari tipi di **atteggiamenti** negativi verso razze, culture, lingue ecc.⁴²

Oltre alle ragioni derivanti dai risultati delle ricerche di cui abbiamo parlato, ci sono anche ragioni **educative e politiche**. È importante considerare tra gli altri il fattore tempo. Un inizio precoce offre complessivamente più tempo per l'apprendimento e può potenzialmente influenzare lo sviluppo personale dei bambini quando sono ancora in fase di grande sviluppo.⁴³ Nel campo dell'educazione linguistica, questo punto di vista coincide con la politica EU. La *Commissione europea nel suo piano d'azione per promuovere l'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica per gli anni 2004 – 2006 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006)*⁴⁴ ha espresso la sua intenzione di espandere, consolidare e sviluppare l'apprendimento precoce di **una o più lingue straniere o aggiuntive** in ogni Stato membro dell'Unione europea. Nel 2005 Ján Figel, commissario europeo per l'istruzione, la formazione, la cultura e il multilinguismo, ha esposto le ragioni di un avvio precoce: "In un'Europa allargata e multilingue, l'apprendimento delle lingue straniere fin dalla più giovane età ci permette di scoprire altre culture e prepararci al meglio alla mobilità occupazionale."⁴⁵ Il *Piano azione 2004 – 2006* sostiene anche che offrire una seconda lingua in età precoce **non è** di per sé un vantaggio. Contemporaneamente il documento introduce un elenco di prerequisiti che devono essere considerati.

In conclusione, se siamo sul punto di decidere quando iniziare l'apprendimento di una lingua straniera, dobbiamo prendere in considerazione gli obiettivi e il contesto in cui l'insegnamento si svolge. A differenza dall'acquisizione della lingua madre (cfr. il primo capitolo) esistono una **serie di condizioni esterne**, che definiscono un ambiente supportante o in grado di rendere possibile l'apprendimento. Se non si creano le condizioni favorevoli all'apprendimento, i potenziali benefici di un apprendimento molto precoce di una lingua non possono essere trasformati in guadagni reali. Prima di iniziare a parlare delle condizioni per un apprendimento molto precoce della lingua, è fondamentale che presentiamo il nostro studente.

3.2 Toddler (il bambino che sa appena camminare) lo studente

La fascia di età target di questo libro è quella dei **bambini di due anni** che iniziano ad imparare una lingua straniera. Questa è una situazione nuova, dato che l'apprendimento delle lingue straniere in genere inizia più tardi. Tra le caratteristiche dello studente di lingua straniera che sono definite nella letteratura, troviamo le seguenti caratteristiche: conoscenza di un'altra lingua, maturità cognitiva, consapevolezza metalinguistica, o conoscenza del mondo.⁴⁶ Purtroppo, queste caratteristiche non sono applicabili alla nostra situazione, dato che i bambini di due anni sono ancora in fase di acquisizione della lingua madre e di sviluppo di tutta la persona. Al fine di formulare i principi per un apprendimento molto precoce delle lingue, dovremmo prima di tutto capire almeno in parte alcuni aspetti dello sviluppo del nostro discente.

Il discente che abbiamo in mente è proprio al centro della fase di sviluppo che copre il periodo da uno a tre anni. Gli psicologi usano il termine "toddler" per parlare dei bambini in questa fascia di età. Questo periodo è pesantemente influenzato da **tre importanti cambiamenti** che sono realizzate nel corso del periodo: i bambini imparano a stare in piedi e a camminare, si impadroniscono della lingua madre, e diventano coscienti del loro "io".⁴⁷ Il primo dei tre grandi cambiamenti di questa fase è legato allo sviluppo **psicomotorio** del bambino. L'acquisizione della capacità di camminare permette ai bambini di esplorare lo spazio in un nuovo modo attivo. Si alzano, corrono e cadono, giocano a nascondino, si avvicinano agli oggetti da direzioni diverse, sviluppando perciò una consapevolezza spaziale. Inoltre, hanno anche bisogno di sviluppare il controllo fine di alcuni muscoli per fare sport, svolgere azioni quotidiane, come vestirsi, tagliare, colorare e disegnare, e anche articolare suoni.⁴⁸

Del secondo cambiamento - il miracolo dell' **acquisizione della lingua madre** - abbiamo già parlato. A questo punto potrebbe essere utile sottolineare che ci sono differenze tra gli individui per quanto riguarda i tempi del processo. Ci sono bambini di due anni, che non parlano per niente, mentre altri sono a livelli relativamente avanzati - il loro vocabolario come produzione è di dimensioni molto superiori alla media di trecento parole e sanno utilizzare enunciati di più di tre parole. E, inoltre importante ricordare che queste differenze non possono essere considerate indicative del futuro sviluppo del bambino. L'acquisizione della lingua madre procede per fasi di sviluppo irregolari, i periodi di sviluppo rapido sono seguiti da fasi di consolidamento.⁴⁹ Abbiamo già parlato prima della funzione facilitatrice che hanno gli input significativi nell'acquisizione della lingua madre. Per riassumere, l'acquisizione della lingua madre contribuisce allo sviluppo dell'intera persona, dato che è correlata allo sviluppo cognitivo, sociale e psicomotorio del bambino. Abbiamo parlato dello sviluppo psicomotorio nel paragrafo precedente, mentre gli aspetti di sviluppo cognitivo e sociale saranno analizzati più avanti.

Se vogliamo farci un'idea dello **sviluppo cognitivo** del bambino, possiamo consultare Jean Piaget, uno psicologo cognitivo, il cui lavoro ha avuto una grande influenza in campo educativo, pur avendo ricevuto anche molte critiche. Piaget ha sottolineato la natura costruttiva del processo di apprendimento; gli individui sono attivamente coinvolti fin dalla nascita nella **costruzione di un significato personale**, cioè nella comprensione personale del mondo che li circonda. Lo costruiscono a partire dalle loro esperienze.⁵⁰ Si pensa che chi impara passi attraverso una serie di fasi. La prima è la fase senso-motoria dell'apprendimento, in cui i bambini dalla nascita fino all'età di due anni esplorano l'ambiente attraverso i sensi di base. La fase successiva è quella preoperativa o intuitiva. In questa fase, tra i due e i sette anni, i pensieri del bambino diventano più flessibili e la memoria e l'immaginazione cominciano a svolgere un ruolo. Bambini di età compresa tra i due e i quattro anni operano sempre più con i simboli, ma non sono in grado di creare termini generici, e, ad esempio, usano la parola "papà" per indicare "un uomo". A sette anni i bambini entrano nella fase operativa-concreta. I bambini sono in grado di andare al di là dalle informazioni fornite, ma il loro pensiero è ancora molto dipendente da esempi concreti. Infine, a circa dodici anni i bambini entrano nella fase di pensiero formale operativo dove il ragionamento astratto diviene via via più possibile.⁵¹

C'è ancora molto da imparare dal lavoro di Piaget. Dobbiamo capire quanto sia importante tenere conto del **discente come individuo, coinvolto attivamente nella costruzione di significato, non come di un ricevente passivo di conoscenze**. Dobbiamo inoltre ricordare che esiste una relazione tra lo sviluppo del linguaggio e lo sviluppo del pensiero. Pertanto l'apprendimento mnemonico non porterà a una comprensione più profonda. Infine, i requisiti di qualsiasi compito dovrebbero corrispondere al livello cognitivo di cui il discente ha padronanza. Se progettiamo un compito, che va oltre il "qui e ora", i bambini di due anni non

saranno in grado di affrontarlo per l'alto livello di sfida cognitiva. Ma ricordate anche, che livello di sfida cognitiva troppo basso non è auspicabile.

Proposito dello **sviluppo sociale**, è necessario riconoscere il ruolo della lingua in questo processo. Nella prima infanzia la lingua diventa molto presto uno strumento nel processo di socializzazione. I bambini molto piccoli sono molto egocentrici. Il mondo gira intorno a loro e tutti gli avvenimenti sono incentrati su loro stessi.⁵² Man mano che crescono i bambini acquisiscono una maggior consapevolezza sé. E questo è il terzo avvenimento importante nella vita di un bambino - un bel giorno una bimba non si riferisce a se stessa mediante il suo nome, ma dicendo "io". Per capire il motivo per cui questo accade, possiamo fare riferimento alle idee di Erik Erikson sullo sviluppo psicologico umano. Egli ipotizza che esso dipenda sia dal modo in cui le persone passano attraverso fasi predeterminate e sia dalle sfide che la società fissa in alcuni momenti particolari delle loro vite. Mentre la sfida nella prima infanzia è sviluppare la **fiducia** nel mondo e in se stessi, all'età di due o tre anni la sfida diventa quella di diventare **autonomo**. Questo stadio è considerato di fondamentale importanza nella vita di una persona, perché è qui che vengono poste le fondamenta del sentimento di auto-stima.⁵³ Che cosa succede veramente in questo periodo? Non solo i bambini hanno cominciato a usare i pronomi 'io' e 'tu' correttamente, ma hanno anche definito la propria posizione nel mondo, la loro identità personale. Diventano più attivamente coinvolti negli avvenimenti, li sollecitano, coinvolgono gli amici in un gioco. Dimostrano la propria volontà e esprimono sentimenti negativi, se viene limitata. Alcuni bambini possono sperimentare conflitti nel loro cammino verso l'autonomia. Questo è naturale, tuttavia, tali conflitti dovrebbero essere trattati con attenzione, perché troppe restrizioni possono impedire lo sviluppo dell'autonomia.⁵⁴

Lo sviluppo sociale del bambino si riflette nel modo in cui gioca. Bambini molto piccoli giocano da soli, non hanno bisogno della presenza di altri bambini. Bambini di tre anni s'impegnano in giochi paralleli; forse si imitano uno con l'altro, ma agiscono come individui. Vera e propria interazione tra pari, cioè un vero e proprio gioco sociale, può essere osservato in gruppi di bambini di età compresa tra i quattro o i cinque anni. I bambini di due anni giocano con vari oggetti, ma fanno finta che l'oggetto sia qualcosa di diverso da quello che è veramente, per esempio, un pezzo di legno è una barca.

Per concludere, questo capitolo ha fornito prove a sostegno del fatto che quello che conta più dell'età cronologica è il livello di sviluppo.⁵⁵ Questo varia in base ai singoli individui e dovremo perciò tenere conto di livelli di sviluppo diversi pur occupandoci di discenti nella stessa fascia di età. Il capitolo seguente suggerisce come le caratteristiche dei discenti che abbiamo preso in esame sino ad ora, dovrebbero riflettersi nei principi didattici sottostanti la pratica di insegnamento e apprendimento della lingua in età molto precoce.

4. NELLA SPERANZA DI UN RICCO RACCOLTO

L'apprendimento precoce delle lingue assomiglia alla coltivazione dei campi, almeno per quanto riguarda la sproporzione tra l'investimento, che deve essere alto, e il raccolto, che non è mai garantito. Si semina, si lavora tanto per un molto tempo sperando in un raccolto abbondante. Tuttavia, può succedere che nel frattempo il maltempo danneggi quello che è stato piantato. Nel contesto dell'apprendimento molto precoce delle lingue i benefici dell'avvio precoce possono essere visti come semi di successo,⁵⁶ che devono essere piantati in condizioni favorevoli. Questo capitolo si occuperà proprio ridefinire quali siano i prerequisiti per un 'apprendimento precoce della lingua che abbia successo.

4.1 condizioni esterne

In precedenza in questo testo abbiamo già detto che c'è una condizione esterna necessaria per il successo dell'acquisizione della lingua madre, vale a dire il mettere a disposizione input significativi. Tuttavia, nell'apprendimento delle lingue straniere le cose sono molto più complesse, in quanto l'apprendimento avviene con molto meno sostegno ambientale. Pertanto, creare un ambiente che renda "possibile l'apprendimento" è fondamentale. Sulla base dei precedenti capitoli si può definire tale ambiente, formulando **condizioni** alle quali i potenziali benefici di un avvio precoce si possono trasformare in veri e propri guadagni.

La condizione principale è avere un **insegnante**, che sia stato addestrato specificamente al lavoro con discenti molto giovani.⁵⁷ L' insegnante è, prima di tutto, un **utilizzatore competente di una lingua**. Purtroppo, si è diffuso il mito che l'insegnamento a bambini molto piccoli non richieda che l'insegnante abbia grandi competenze comunicative nella lingua target. In realtà, è vero il contrario. L'insegnante deve creare le condizioni che consentano ai bambini di apprendere. In questo contesto, significa creare le condizioni per l'acquisizione, fornendo un'ampia scelta di input significativi e attraverso l'interazione insegnante-discente. Tuttavia, questo è di fatto impossibile senza un'adeguata padronanza della lingua. L'insegnante dovrebbe essere sicuro e fluente nella lingua. Questo comporta anche la capacità di pescare spontaneamente e in modo flessibile fra una gamma di temi diversi, piuttosto di fare affidamento su frasi memorizzate per far fronte a situazioni di routine o prevedibili.⁵⁸ Le modalità con cui gli insegnanti si rivolgono ai bambini piccoli in classe, quello che viene chiamato "modo di parlare dell'insegnante" (teacher talk) può sembrare di una semplicità tale da poter essere riprodotto da chiunque. Contrariamente a quanto si crede, il **"teacher talk" è un modo di parlare specifico e appositamente adattato** per permettere ai bambini di capire il significato con l'aiuto di indici di contesto. C'è inoltre un problema di accuratezza nella pronuncia. I bambini devono essere esposti molte volte a **forme corrette** prima che le integrino nel loro parlare. Tenete a mente che i bambini di madrelingua inglese, a quattro anni, nonostante li abbiano sentito innumerevoli volte, non hanno ancora imparato a riprodurre i suoni "th".

A complicare ulteriormente le cose, un elevato livello di competenza comunicativa in una lingua **non fa** un insegnante competente. L'insegnante dovrebbe comprendere i processi di apprendimento della lingua straniera, oltre ai bisogni individuali del discente di questo specifico gruppo di età. Inoltre, l'insegnante dovrebbe essere in grado di dare una risposta a queste esigenze attraverso l'uso di vari metodi, tecniche ed approcci. Per riassumere, è importante **formare degli insegnanti nella pedagogia dell'istruzione pre-primaria, e primaria e nella didattica dell'apprendimento precoce della lingua**.⁵⁹ Una formazione di questo genere, aiuterà gli insegnanti ad assumere decisioni ponderate, ad esempio, su come e in quale misura modificare il loro linguaggio e i loro modelli d'interazione. Questo libro non pretende di coprire tutti gli aspetti dell'apprendimento precoce delle lingue; alcune linee guida per gli insegnanti dei bambini piccoli vengono fornite nella seconda sezione di questo capitolo.

Un'altra importante condizione che trattiamo ora, ha a che fare con il **tempo** per vari aspetti. In primo luogo, dobbiamo considerare se una porzione di tempo sufficiente è dedicata alle lingue all'interno del **curriculum**⁶⁰ sapendo tuttavia, che non è possibile estenderlo eccessivamente a scapito di altre aree educative. In secondo luogo, deve essere considerata attentamente la programmazione settimanale. Alcuni studi riferiscono che la distribuzione del tempo totale in **lezioni più brevi, più frequenti** permetta di ottenere migliori risultati.⁶¹ Infine, una volta che abbiamo deciso di iniziare con l'apprendimento molto precoce delle lingue, dobbiamo pensare a una prospettiva a lungo termine - se sarà cioè garantita la **continuità**. La discontinuità ha un effetto negativo sul rendimento del discente. Alcune ricerche dimostrano che è difficile per un bambino la cui competenza in una lingua straniera si sta sviluppando lentamente, trasferirla da un ambiente familiare ad un ambiente sconosciuto e molto diverso.⁶² Questo è il motivo per cui bisogna considerare con attenzione l'effetto demotivante prodotto dalla discontinuità e dal ripartire da capo. Se i genitori hanno preso la decisione di coinvolgere i propri figli in un apprendimento precoce delle lingue, devono impegnarsi a garantire loro un percorso di apprendimento e di sviluppo linguistico sostenibile .

L'altra condizione che intendiamo trattare è **l'esposizione (exposure)**. Abbiamo tratto l'ispirazione dal contesto di apprendimento della seconda lingua, dove i bambini sono esposti in modo totale alla lingua , sia all'interno della scuola, sia all'esterno, in una condizione che costituisce una delle caratteristiche ideali per l'apprendimento.⁶³ Al fine di creare le condizioni favorevoli per l'apprendimento di una lingua straniera si deve mirare a **massimizzare l'esposizione** alla lingua straniera al di fuori della classe.⁶⁴ Tuttavia, non è facile farlo. Per quanto siano frequenti le lezioni, l'insegnante non può essere l'unica fonte di "input comprensibile". E' perciò inevitabile coinvolgere altri partecipanti, e cioè i genitori, nel processo. Il ruolo dei genitori sarà discusso nel capitolo cinque, mentre l'utilizzo di altre valide risorse (non umane) sarà trattato nel capitolo sei.

Infine, è necessario organizzare l'insegnamento / apprendimento in **gruppi sufficientemente piccoli** perché il processo di apprendimento possa essere efficace.⁶⁵ Specificare il numero non è facile, è una

scelta molto individuale in funzione del contesto specifico. Tuttavia, chi è responsabile di decidere il numero di studenti in un gruppo, dovrà sicuramente prendere in considerazione se sarà possibile per l'insegnante prestare attenzione individuale a ciascun discente, se c'è abbastanza spazio per le attività di apprendimento che coinvolgono anche i genitori, che tipo di attrezzature sono disponibili considerando tutti i supporti didattici, ecc .. I risultati del progetto Mum Dad and me - *Toddlers' Club* suggeriscono che gruppi di cinque / sei bambini sono ottimali.

Per concludere, ci sono diverse condizioni che determinano se il raccolto sarà ricco o meno. Anche se abbiamo la tendenza a dare priorità al fattore docente, ricordiamo che anche le altre condizioni sono importanti. E 'ovvio che il fatto di avere una sola lezione a settimana non produce un significativo apprendimento della lingua, anche se l'insegnante è molto competente.

4.2 Principi didattici

Mentre la parte precedente riassume le condizioni generali in base alle quali i bambini piccoli possono imparare una lingua straniera, questa sezione offre una serie di **principi didattici**. Si basano sul background teorico discusso nel corso dei primi tre capitoli e intendono fornire una guida **per la pratica quotidiana degli insegnanti**. Queste linee metteranno gli insegnanti in grado di capire, per esempio, perché un bambino si mette a vagare in giro nel bel mezzo di una favola per andare a giocare con una bambola o perché c'è un bambino che non dà mai segni di risposta.

Apprendimento "olistico"

Introdurremo prima di tutto, il concetto di apprendimento "olistico", vale a dire il concetto di lingua e del discente nel loro complesso.⁶⁶ Operatori che si occupano dell'apprendimento molto precoce delle lingue, sostengono che più i bambini sono piccoli, più sono "olistici". In termini di apprendimento di una lingua, imparano i **significati** in un contesto significativo integrato e multisensoriale.⁶⁷ L' apprendimento molto precoce della lingua è percepito come parte dell' apprendimento generale, così che tutti e tre i settori - cognitivo, affettivo, psicomotorio - devono essere coinvolti al fine di sostenere **l'educazione globale del bambino**; nell' educazione linguistica molto precoce però, deve essere data priorità assoluta agli **obiettivi connessi con l'atteggiamento**.⁶⁸ I risultati ottenuti a livello cognitivo, vale a dire gli obiettivi di contenuto, sono percepiti come meno importanti dei risultati ottenuti nel dominio affettivo. In altre parole, non è importante, quante parole i bambini imparano, ma è importante se hanno sviluppato un atteggiamento positivo circa l'esperienza di apprendimento o meno.

La comprensione precede la produzione

I bambini che acquisiscono la loro lingua madre e anche i giovani che imparano una seconda lingua in un contesto informale, iniziano a produrre autonomamente, solo dopo essere stati ampiamente esposti alla lingua stessa. Nessuno li obbliga a parlare, possono rimanere in **silenzio** fino a quando non sono **pronti**. La durata del periodo di **silenzio**, varia da individuo ad individuo. Così può capitare che bambini di due anni non si sentano abbastanza sicuri per parlare la loro lingua madre, e possano essere ancora nel periodo di silenzio. Contemporaneamente, iniziano a imparare una lingua straniera. Pertanto, lo stesso principio si applica all'apprendimento di una lingua straniera. I bambini devono essere ampiamente esposti alla lingua, ma non dovrebbero essere **costretti a rispondere**. Benchè se i bambini piccoli non dicano niente, stanno comunque imparando,⁶⁹ anche se ciò che hanno imparato non è direttamente osservabile. Per questo motivo è scorretto e addirittura ingiusto se si definiscono i risultati di apprendimento dei bambini in termini di produzione di vocaboli.

Quando si parla dell'importanza della comprensione, non si può non citare **il Total Physical Response** (TPR). Questo metodo d'insegnamento della lingua si basa sul presupposto che quando si parla ai bambini si utilizzino soprattutto comandi, a cui i bambini rispondono con l'azione, prima di produrre una risposta verbale.⁷⁰ L'ascolto è accompagnato dal movimento fisico, che dirige il TPR ad un apprendimento della parte destra del cervello. Sono entrate a far parte del repertorio degli insegnanti le tecniche d'insegnamento che collegano l'azione fisica e l'ascolto o che utilizzano la risposta fisica per dare segno di comprensione.

Varietà di input significativi

Oltre all'ampia esposizione alla lingua, un'altra importante caratteristica dell'ambiente ideale per l'apprendimento di una seconda lingua in bambini molto piccoli ⁷¹ è la presenza di una vasta **gamma d'input**

significativi. Si pensa pertanto che possa funzionare in modo analogo nel contesto delle lingue straniere. I bambini sono esposti a una varietà di situazioni in cui la lingua è usata per interagire, per far fare le cose, per immaginare. L'input linguistico è significativo se lo si tratta come un **mezzo di comunicazione**, non come una materia da studiare. Di conseguenza, l'attenzione si concentra sul significato non sulla forma della lingua.

Alta frequenza di esposizione

Il tema dell'esposizione è già stato introdotto come una delle condizioni che definiscono un contesto di apprendimento favorevole. Ci eravamo tuttavia concentrati su come massimizzare l'esposizione alla lingua al di fuori della classe. Qui poniamo invece l'attenzione sulla frequenza dell'esposizione. Per l'apprendimento delle lingue straniere in età precoce all'interno di gruppi classe, è auspicabile un'alta frequenza di esposizione alla lingua straniera.⁷² Per frequenza non intendiamo però "ripetizione e associazione" secondo un modello comportamentista. Si tratta piuttosto di **occorrenze significative**. Gli insegnanti che cercano supporti teorici e dimostrazioni, possono fare affidamento sui risultati delle ricerche relative all'acquisizione della lingua madre che sostengono che i bambini, dopo che sono esposti a **consistenti, ripetuti modelli in contesti significativi**, trasferiscono alla fine le forme corrette all'interno dei loro discorsi.⁷³

Il principio del "Qui e ora"

L'apprendimento (linguistico) precoce è limitato al tipo di esperienza del "qui e ora", così com'è stato sostenuto dalla psicologia cognitiva. Le cose che stanno succedendo adesso, che sono appena accadute o che accadranno, rappresentano il contesto delle attività di apprendimento. I bambini di due anni non sono in grado di andare oltre i limiti definiti dal "qui e ora".

Attività di apprendimento adeguate

I bambini sono coinvolti in attività di apprendimento. Quando l'insegnante pianifica un'attività, deve fare in modo che non sia né troppo difficile, né troppo facile - l'attività deve essere **al giusto livello di sfida**. Una semplice domanda, come *il bambino è in grado di fare questo?* Può far scattare alcune considerazioni nell'insegnante circa il livello di sviluppo cognitivo, sociale e psicomotorio del bambino. Ma il livello di sfida non è il solo punto di attenzione, ma devono essere prese in considerazione anche il lasso di **concentrazione** (attenzione). I bambini piccoli sono in grado di attenzione per un periodo breve. Per questo motivo è consigliabile cambiare attività ogni cinque-dieci minuti.⁷⁴ Questa è una risposta che varia in modo significativo da individuo a individuo perché in ogni attività di gruppo, la durata di concentrazione del discente sarà variabile. Al fine di ottenere e mantenere l'attenzione dei bambini, si raccomanda di variare gli stimoli, per esempio introducendo qualche cosa di nuovo e inaspettato, un momento di sorpresa. Infine, i bambini piccoli imparano usando tutti i sensi e, quindi, le attività di apprendimento, in generale, dovrebbero consentire l'applicazione di un **approccio multi sensoriale**.

Attenzione individuale

Quando si lavora con i bambini di due anni, non ci si deve sorprendere per come sono egocentrici. E' molto importante che i bambini piccoli ottengano dall'**insegnante la massima attenzione individuale** possibile.⁷⁵ E' importante tenere presente questo fatto nel momento in cui si decide la dimensione del gruppo classe. In un gruppo grande il bambino potrebbe essere frustrato a causa della mancanza di attenzione individuale. Di conseguenza, il filtro affettivo impedirà al bambino di acquisire la lingua.

Ambiente sicuro

L'ultimo principio è di natura diversa, in quanto guida l'applicazione dei precedenti principi. Qualunque cosa facciamo dobbiamo sempre stare molto attenti a non ledere la sensazione di sicurezza del bambino. Nel contesto di un apprendimento linguistico precoce, la presenza dei genitori, insieme alle attività e alle routines familiari per i bambini li fanno sentire sicuri. Questo non significa, tuttavia, che non si possano introdurre cose, anzi, ma dobbiamo farlo in modo attento. Lo stesso vale per la lingua madre, che dovrebbe essere usata con giudizio per abbassare il livello di stress o l'ansia del bambino.

Questo capitolo ha presentato un modo possibile di concettualizzare il campo dei principi didattici che sottendono l'apprendimento precoce delle lingue. Il capitolo successivo prenderà in considerazione il ruolo dell'insegnante, del discente e del genitore.

5. UN TRIO - L'INSEGNANTE, LO STUDENTE E IL GENITORE

L'insegnamento di una lingua straniera a bambini di due anni non è ancora una situazione diffusa per i seguenti motivi: In primo luogo, gli studenti di solito iniziano a studiare la lingua straniera quando sono molto più vecchi perciò hanno già una base su cui costruire l'apprendimento, per esempio hanno già un qualche tipo di conoscenza del mondo, conoscono la loro lingua madre, e hanno un certo livello di conoscenze metacognitive. In questa fase dello sviluppo questi processi si sviluppano in modo parallelo. "In secondo luogo, i genitori non sono normalmente presenti durante l'anno nelle classi di lingua; tuttavia, nel contesto dell'apprendimento molto precoce della lingua sono attivamente coinvolti nell'insegnamento." In terzo luogo, l'insegnante è di solito associata all'istruzione di tipo scolastico, formale. In questo contesto ci si aspetta che l'insegnante sappia creare un contesto di 'apprendimento possibile' in cui i bambini possano acquisire una lingua in un ambiente informale. Inoltre, l'insegnante ha anche la responsabilità del coinvolgimento dei genitori nel processo.

La parte successiva del capitolo evidenzierà quali sono gli apporti dei membri del **trio**. In un trio di musicisti ciascuno suona un diverso strumento, ma per avere un buon risultato, devono cooperare. Analogamente, l'insegnante, il discente e il genitore, portano ciascuno un contributo unico.

È evidente da ciò che è già stato scritto che **il ruolo dell'insegnante è centrale** perché definisce e organizza le condizioni per l'apprendimento dei bambini e ha una funzione di mediatore nel processo di apprendimento della lingua straniera. Significa anche che è l'insegnante che deve **coinvolgere i genitori** nel processo. All'inizio dell'anno scolastico, è importante che vengano spiegati gli **obiettivi e gli strumenti** per aggiungerli. Si tratta d'informazioni riguardanti le strategie, i metodi e le tecniche, cioè cosa **succederà e perché**. Inoltre, l'insegnante dovrebbe anche precisare qual è la **funzione** che ci si aspetta che i genitori abbiano all'interno del processo. A sua volta, l'insegnante può trarre vantaggio dalla conoscenza che i genitori hanno dei propri figli.

Sebbene i bambini di questa fascia di età condividano alcune caratteristiche, per esempio, sono tutti egocentrici e richiedono un'attenzione individuale da parte dell'insegnante, ogni **discente** porta la sua **personalità**. Dato che l'età dello sviluppo spesso non è pari all'età cronologica, le differenze individuali possono essere notevoli. Alcuni bambini si sentiranno sicuri nel compiere azioni fisiche mentre altri sembrano essere maldestri. Alcuni bambini interagiranno usando la loro lingua madre, ma altri saranno ancora nel periodo di silenzio. Allo stesso modo, competenze come la manipolazione di piccoli oggetti, la colorazione, il disegno, ecc si svilupperanno in modo diverso nei bambini. Per quanto diverse siano le esigenze dei singoli discenti, devono comunque essere rispettate in modo da non ostacolare lo sviluppo del bambino richiedendo cose irrilevanti. Il che è facile da dire ma difficile da fare. Ricorda tutti i principi che l'insegnante deve tenere a mente. A questo punto può perciò essere utile che l'insegnante dia ascolto alla voce dei genitori.

Che cos'è che i **genitori** sanno, ma l'insegnante non sa? I genitori conoscono bene i loro figli e sanno come si comportano nelle diverse situazioni. I genitori sanno che cosa piace e cosa non piace ai loro bambini. Decodificano con facilità i segnali non verbali che i loro figli usano per comunicare felicità, gioia, paura, noia, stanchezza, ansia, ecc. In maniera analoga, i genitori possono aiutare a decodificare il linguaggio dei bambini, se i bambini parlano già. Sanno anche in quali cose i loro bambini si sentono sicuri di sé e con che cosa invece fanno fatica, e sanno quando è il momento di aiutarli. Così da un lato i genitori portano la loro esperienza, che l'insegnante sicuramente apprezzerà, dall'altro scoprono cose che sono nuove anche per loro.

Nella vita reale, i genitori interagiscono naturalmente con il bambino e funzionano come mediatori nel processo di apprendimento. Tuttavia, nel contesto dell'apprendimento molto precoce della lingua si trovano ad affrontare una **nuova sfida** – ci si aspetta che svolgano un **ruolo attivo** nel processo. Questo coinvolge molti aspetti. In primo luogo, significa che un genitore partecipa a tutti gli incontri insieme al bambino, contribuendo alla sua sensazione di sicurezza. In secondo luogo, il genitore partecipa anche ad attività di apprendimento. Aiuta il suo bambino nello svolgimento di azioni che non sarebbe in grado di compiere da solo, ad esempio, battere le mani per imitare correttamente il ritmo di una filastrocca. Il genitore agisce come modello per dimostrare cosa bisogna fare, ad esempio come rispondere a un comando dato dall'insegnante. Il coinvolgimento dei genitori è un'importante fonte d'incoraggiamento e aiuta anche a rimuovere gli ostacoli affettivi all'apprendimento.

Soprattutto, però, ci si aspetta che il genitore interagisca con il **bambino utilizzando la lingua straniera**. Come già detto in precedenza, è necessario ampliare al massimo l'esposizione alla lingua al di fuori della classe, e il coinvolgimento dei genitori sembra essere una soluzione logica. I genitori stanno con il bambino giorno e notte e possono organizzare il programma della giornata in modo da inserire con regolarità "**spazi di lingua straniera**". Si raccomanda di associare l'esposizione alla lingua straniera con uno dei genitori collegandolo ad una certa situazione (ad esempio, l'andare a dormire, con la mamma), ad un ambiente specifico (ad esempio, creando un angolo "Inglese" nella stanza del bambino), o ad un'azione concreta (giocare con un orsacchiotto). Se i genitori seguono il piano, i bambini si aspettano l'input in lingua straniera al momento di andare a letto o quando vanno nell' "angolo Inglese" o se iniziano a giocare con quel particolare orsacchiotto. Per ulteriori informazioni in merito al coinvolgimento dei genitori, si prega di consultare *la guida per genitori (The Parents' Guide)*, un altro dei prodotti finali del progetto *Development of Methodology for Very Early Language Learning*.

Nonostante tutti i vantaggi, c'è però un potenziale elemento negativo in questo scenario, ed è il livello di conoscenza che i genitori hanno della lingua target. E' estremamente improbabile che genitori con un limitato livello di competenza comunicativa nella lingua straniera target, siano in grado di fornire una serie di quegli input significativi necessari ai bambini per acquisire la lingua e che siano in grado di interagire con loro. Di conseguenza, si pone una domanda fondamentale su come il processo di apprendimento dei bambini sia influenzato se i genitori forniscono loro una massiccia quantità di input, che sono però di scarsa qualità in particolare per quanto riguarda la pronuncia. Possiamo solo avanzare delle ipotesi visto che non sono ancora disponibili dati ottenuti da ricerche sistematiche. Queste considerazioni non intendono ovviamente offendere quei genitori che si sforzano di comunicare utilizzando una lingua di cui non hanno padronanza e in cui non si sentono sicuri, ma vogliono essere di stimolo a trovare anche altre forme che permettano di ampliare l'esposizione del bambino alla lingua straniera.

Il capitolo seguente fornisce alcune linee guida per i genitori, il cui contributo può anche passare attraverso l'utilizzo di un certo numero di supporti didattici che forniscono input significativi.

6. RISORSE

L'insegnamento delle lingue straniere a bambini molto piccoli, presuppone l'utilizzo di una grande varietà di **tecniche d'insegnamento** e di **materiali didattici** in modo coerente con i principi didattici formulati nel capitolo quattro. Visto che gli studenti coinvolti nell'apprendimento precoce della lingua, hanno solo due anni, si può verificare che alcuni di loro non usino efficacemente la loro lingua madre. E' perciò scarsamente realistico aspettarsi che parlino usando la lingua straniera subito dopo averla sentita. Questo si rifletterà anche nel repertorio di tecniche dell'insegnante – l'attenzione sarà ovviamente posta sul fornire input e sul facilitare la comprensione. Il lettore imparerà nei dettagli specifiche tecniche d'insegnamento e uso di supporti didattici, nella seconda parte di questo libro. In questo capitolo sono riassunte solo osservazioni di carattere generale sulle risorse disponibili. Spetta al docente scegliere tecniche d'insegnamento e materiale didattico adeguato a seconda dei risultati che vuole raggiungere.

Al fine di trasmettere il significato dell'input linguistico, si possono usare supporti didattici visivi. L'insegnante può lavorare efficacemente con **oggetti reali** di tutti i tipi per spiegare il significato delle parole e delle azioni, o i bambini stessi possono utilizzarli. Allo stesso modo, anche le **immagini** possono venire usate come supporto visivo. Esse dovrebbero essere abbastanza grandi e chiare da poter risultare facilmente riconoscibili dai bambini. E' meglio evitare, se possibile, l'utilizzo di immagini ambigue e poco chiare.

I bambini molto piccoli non sanno leggere, ma la **narrazione** è un' importante tecnica di insegnamento che unisce input uditivi e visivi. Il senso della storia può essere comunicato attraverso **tecniche mimiche**, di **drammatizzazione**, o utilizzando **bei libri di fiabe** - tutti elementi che supportano il bambino nel cogliere il significato di quanto viene detto.

Nello scegliere i libri di storie è importante considerare con attenzione se sono adeguati per bambini così piccoli, esaminando i temi trattati, la lunghezza, la trama, la complessità, ecc. La difficoltà della lingua non è così rilevante, in quanto l'insegnante è in grado di modificarla in base alle esigenze dei discenti. I

racconti scritti nella lingua madre dei bambini possono essere parafrasati dall'insegnante. Il vantaggio è che i bambini possono conoscere la trama della storia, utilizzando queste storie si perde però la possibilità di far conoscere la cultura della lingua target, attraverso le sue storie.

Video e DVD sono un'ottima risorsa e hanno il vantaggio di combinare le storie con l'animazione,⁷⁶ fornendo input sia uditivi sia visivi. È importante usarli come stimolo per l'apprendimento, non semplicemente per il gusto di vederli. Quando si programma un'attività basata su un video, si può far riferimento sulle indicazioni per insegnare l'ascolto. Ciò significa aggiungere attività prima e dopo la visione. I video possono anche essere utilizzati a casa offrendo la possibilità di ampliare l'"esposizione" dei bambini alla lingua straniera, o, se il video è connesso agli argomenti trattati in classe, a ripassarli.

Proprio come le immagini e libri di storie, i video devono essere selezionati dopo un'attenta valutazione. La letteratura offre le seguenti linee guida per la scelta di un video in lingua straniera per classi di bambini molto piccoli:⁷⁷

- Deve essere breve (5-10 minuti)
- Deve avere una buona trama
- Deve essere adatto per questa fascia di età
- La lingua deve essere facile da capire guardando quello che succede
- È importante progettare attività che possano aiutare i bambini a capire il senso del video.

Queste linee guida sono utili, ma a nostro parere la lunghezza consigliata sembra essere troppo lunga per i bambini di due anni. Una sequenza di tre e cinque minuti ci pare più appropriata.

I video non devono essere specificatamente mirati all'apprendimento delle lingue, ma gli episodi prodotti per programmi televisivi per bambini e strutturati sulla base di specifiche indicazioni pedagogiche, sembrano di fatto funzionare meglio. Ci sono anche prodotti che sono fatti su misura per le esigenze specifiche di un determinato contesto educativo - un esempio è la serie di cartoni animati *Froggy's Stories*, prodotta come materiale supplementare all'interno del progetto *Development of methodology for Very early language Learning*. *Froggy* è un compagno che guida i bambini nel loro cammino verso la padronanza della lingua.

Non si può immaginare apprendimento precoce delle lingue senza **filastrocche, ritornelli e canzoni**. Questi sono la principale fonte di input linguistico uditivo. Attraverso filastrocche, ritornelli, canzoni i bambini imparano a conoscere il "suono" della lingua straniera, attraverso una naturale esposizione a modelli d'intonazione, di accento e al ritmo della lingua straniera. Ai bambini piace ripetere filastrocche, canti e canzoni molte volte, riuscendo così a memorizzare parole e strutture. Attività finalizzate per sensibilizzarli al ritmo, come ad esempio battere le mani dicendo la filastrocca, sono particolarmente utili per imparare l'inglese e le altre lingue in cui l'accentuazione ha un ruolo importante. Inoltre, la combinazione dell'ascolto con un'azione fisica contribuisce allo sviluppo psicomotorio dei bambini.

Giochi e attività ludiche sono un'altra risorsa da cui attingere. Ma scegliere un buon gioco non è un'impresa facile. I bambini possono trovarsi in fasi di sviluppo sociale diverse (cfr. capitolo Tre) e per alcuni di loro può essere difficile cogliere il senso del gioco. Una soluzione può essere utilizzare nel processo di apprendimento il gioco del "facciamo finta" che sembra essere una scelta sicura per i bambini di questa età.

Infine, **attività di disegno e di manipolazione** non devono essere dimenticate. Esse sono una parte importante del curriculum pre-scolastico e devono essere un punto di continuità comune nelle classi.⁷⁸ Funzionano ovviamente meglio se sono strettamente connessi al tema e all'elemento di lingua di cui ci si sta occupando. Sono uno strumento che permette ai bambini di essere creativi e di usare la loro immaginazione e fantasia. Tuttavia, i bambini di due anni, avranno bisogno del supporto dei loro genitori. Le attività di disegno e manipolazione si prestano ad inserirsi efficacemente in tecniche basate su TPR. Se l'insegnante dice ai bambini cosa devono fare utilizzando la lingua straniera, i bambini devono ascoltare le istruzioni per sapere come completare l'attività. Con l'aiuto dei loro genitori quindi dimostrano attraverso l'azione, di aver capito. Per quanto riguarda i materiali necessari per il disegno e la manipolazione, non ci sono limiti. Oltre a matite, colori a dita, pastelli, fogli di carta, scatole di cartone, bottoni, ecc., possono essere usati innumerevoli altri materiali, che la creatività dell'insegnante possa suggerire.

L'insegnante creativo utilizzerà risorse di vario tipo, combinandole in modo efficace e originale. L'insegnante può anche decidere di includere il computer o Internet. Tuttavia, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono state volutamente escluse da questa presentazione perché riteniamo, che in questo periodo della vita, sia prioritario stimolare quelle le risorse ed attività che supportano la costruzione di relazioni interpersonali. Nel capitolo seguente saranno brevemente introdotti i principi di progettazione del syllabus, e verranno delineate le linee di connessione tra il background teorico che abbiamo presentato nella prima parte di questo libro e il curriculum prodotto dal gruppo internazionale impegnato nello sviluppo del progetto di *Development of Methodology for Very Early Language Learning*.

7. PIANIFICAZIONE A LUNGO TERMINE E A BREVE TERMINE

Questo capitolo proverà a vincere la *diffidenza nei confronti della teoria*⁷⁹ propria degli insegnanti, evidenziando come alcuni dei punti trattati nei capitoli precedenti sono strettamente correlati alla pratica quotidiana; più nello specifico, alla pianificazione a lungo termine e a breve termine.

7.1 Formazione di Sillabo

Finora abbiamo discusso la natura e i principi dell'apprendimento delle lingue in età molto precoce, le caratteristiche dei partecipanti e le risorse. Adesso faremo un passo avanti e useremo le conoscenze esposte per cercare di progettare un **syllabus** per un "corso" rivolto a bambini di due anni. Tuttavia, la letteratura sull'argomento ci dice che non è facile farlo. A causa dei numerosi vincoli pratici e sociali, il sillabo può rispondere solo in parte ai principi stabiliti dalle teorie del linguaggio, dell'apprendimento delle lingue straniere e dalla prevalente filosofia dell'educazione.⁸⁰ Che cos'è un syllabus? Esistono molte definizioni disponibili, alcuni di esse mettono in risalto che dovrebbe essere soprattutto una **dichiarazione del contenuto** e solo in una fase successiva di sviluppo, i una dichiarazione in merito alla metodologia e al materiale da utilizzare in un determinato contesto didattico.⁸¹ Alcune altre definizioni visualizzano il sillabo come una specificazione del **lavoro che deve essere svolto in un periodo definito**, definendo un punto di partenza e una meta finale.⁸²

La sequenza dei contenuti linguistici dovrebbe essere cadenzata secondo una linea teorica o di principio. Pertanto, il sillabo si concentra su **cosa** viene insegnato e con **quale ordine** lo si fa.⁸³ Ci sono diversi tipi di sillabo basati sui contenuti, che variano in base ai principi che li organizzano:

- Il sillabo **strutturale** si basa sulla struttura interna della lingua con un accento particolare sulla grammatica. Nell'ordinare gli elementi di contenuto, si considera la complessità della struttura, la sua "facilità di apprendimento", e l'utilità che ha per lo studente.
- Il sillabo **funzionale** basato sull'individuazione delle funzioni comunicative che sono selezionate e classificate secondo la loro utilità per lo studente, cioè la misura in cui queste caratteristiche soddisfano le esigenze comunicative dello studente.⁸⁴
- Il sillabo **situazionale** si basa su situazioni di "vita reale". Ogni situazione ha tre caratteristiche differenti che devono essere prese in considerazione per scegliere i contenuti e per definirne la sequenza: i partecipanti, l'ambiente, e gli obiettivi comunicativi.
- Infine citiamo il sillabo **basato sul tema**. Ovviamente, le informazioni di contenuto sono il principio fondamentale per la creazione di questo tipo di sillabo. Anche se è improbabile che un sillabo sia unicamente basato sul tema, il concetto di tema è importante nella progettazione di un sillabo. Secondo la letteratura, il tema fornisce un punto di riferimento per l'input linguistico e contribuisce a creare un senso di coesione tra le singole unità.⁸⁵

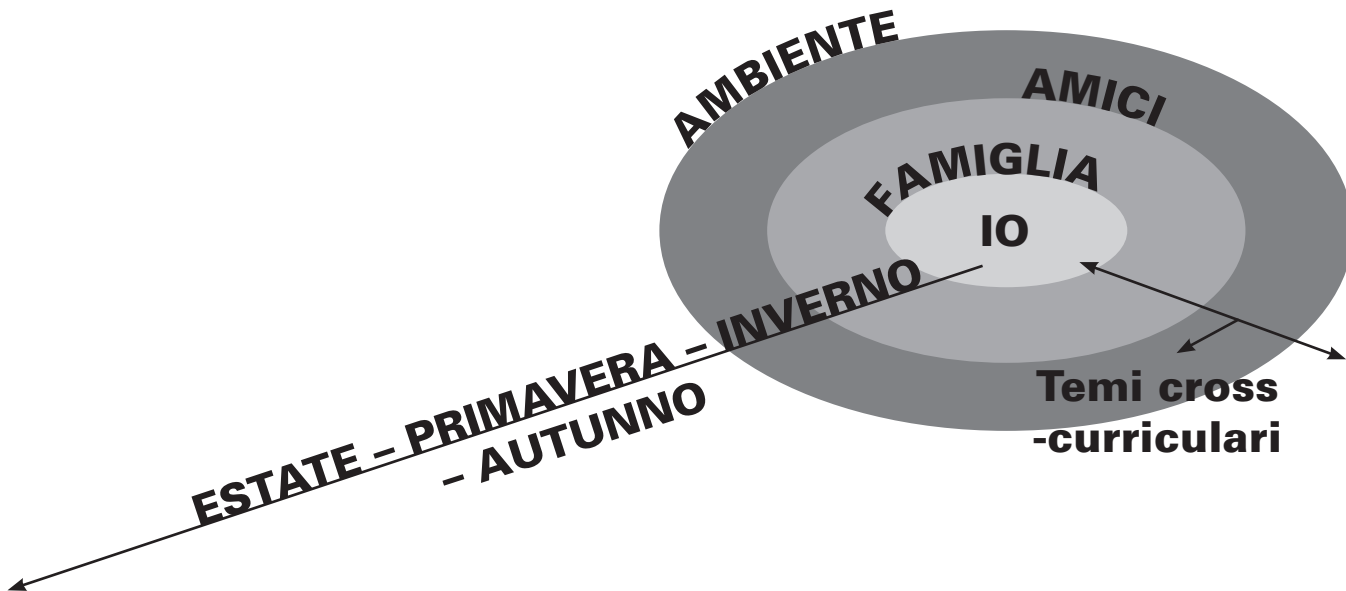
Per riassumere ogni tipo di sillabo presenta vantaggi e svantaggi. Come risposta alle esigenze specifiche del contesto educativo è consigliabile combinare vari principi organizzativi e costruire quindi un sillabo **multidimensionale**.

Analizziamo il sillabo del materiale presentato nella seconda parte del libro. Prima di tutto, il team del progetto ha cercato di rispettare i principi dell'insegnamento delle lingue straniere in età molto precoce, oltre alle specifiche esigenze del discente, ossia la **fase di sviluppo del discente**. Per questo motivo, per quanto riguarda gli obiettivi, è stata data priorità agli **obiettivi affettivi**. I bambini acquisiranno la volontà di comunicare e svilupperanno atteggiamenti positivi nei confronti della lingua, della cultura, e dell'apprendimento in generale. Per quanto riguarda gli **obiettivi cognitivi**, è evidente l'accento sulla comprensione del linguaggio

parlato. Gli **obiettivi psicomotori**, vengono sviluppati utilizzando l'apprendimento della lingua straniera, per stimolare le competenze percettive, il controllo motorio del corpo e anche il controllo fine di alcuni muscoli.

In merito alla scelta del tipo di sillabo, si è deciso di creare un sillabo multidimensionale usando il **tema** come principio organizzativo. Funzioni, situazioni e strutture in relazione all' discente sono state considerate ma solo come criteri secondari.

Dopo attenta considerazione, il team ha selezionato undici argomenti, otto da presentare in sequenza e tre cross-curricolari, che permettono di integrare i contenuti in modo flessibile. Gli argomenti sono così ordinati:



Al fine di creare un ambiente favorevole per l'apprendimento del bambino, si sono applicati contemporaneamente due principi organizzativi. Il primo principio può essere chiamato il "**principio di distanza sociale**". I temi concernenti la conoscenza di sé sono introdotti verso l'inizio del corso. Sono poi introdotti quegli argomenti che estendono l'attenzione alla famiglia del bambino, e al luogo in cui vive. Segue il lavoro sulla costruzione delle relazioni sociali, ponendo l'accento sul concetto di amicizia. Infine, ci si rivolge al bambino all'interno del suo ambiente. Vengono così rispettati l'egocentrismo dei bambini e la direzione attesa del loro successivo sviluppo. Il secondo principio, applicato contemporaneamente, è quello della **linea del tempo** che mette in collegamento il tempo che i bambini hanno trascorso al corso e le stagioni dell'anno. Di conseguenza, i temi sono stati presentati nel seguente ordine:

SILLABO:

1. **Benvenuto** (sottoargomenti: Rituali, Saluti, Sentimenti)
2. **Corpo** (sottoargomenti: Pugni, Mani, Dita, Piedi / Movimenti, Viso, corpo)
3. **Cibo** (sottoargomenti: Buono, Cattivo, Frutta e verdura, Pane, Bottiglie, Acqua)
4. **Natale** (sottoargomenti: albero di Natale, Babbo Natale, Natale, Calze di Natale)
5. **Giocattoli** (sottoargomenti: Giocattoli, Giochi che ci circondano, Orsacchiotto, Coniglietti, Bambole, Strumenti musicali.)
6. **Casa e Famiglia** (sottoargomenti: Membri della famiglia, Festa della mamma/ del papà, Casa, Camere)
7. **Animali** (sottoargomenti: Topolino, Bruco, Vermicello, Ragno, Orso, Animali dello ZOO, Rana, Animali di fattoria)
8. **Viaggiare e Viaggi** (sottoargomenti: Barca, Treno, Autobus, Bicicletta, suoni, incrocio)

Argomenti cross- curricolari:

9. **Meteo e Stagioni** (sottoargomenti: Autunno, Inverno / Pupazzo di neve, Abbigliamento Invernale, Primavera, Estate)
10. **Colori** (sottoargomenti: Colori di base, Colori, altri colori)
11. **Argomenti extra** (Espressione buffa, puzzle sul cibo, Numeri, Lumaca)

PARTE FRANCESE - Sillabo:

1. **Benvenuti**
2. **Corpo**
3. **Animali**
4. **Cibo**
5. **Elementi naturali**
6. **Giocattoli**
7. **Strumenti musicali**
8. **Viaggi**
9. **Natale**

Parleremo più diffusamente dei contenuti nella seconda parte del libro, mentre ci occuperemo brevemente ora di funzioni, situazioni e strutture. **Le funzioni** riflettono i bisogni comunicativi del discente. L'accento è posto sul saluto, il presentarsi e l'esprimere i sentimenti. La scelta delle **situazioni** rilevanti è ispirata dalla reale esperienza di vita dei bambini. Tra le situazioni proposte troviamo l'incontro con un amico, fare una passeggiata, una visita dai nonni, un viaggio, festeggiare il compleanno, ecc.

Abbiamo deliberatamente tenuto per ultimo il **Sillabo strutturale**. L'attenzione ai temi, alle funzioni e alle situazioni è coerente con il principio solistico di apprendimento. La scelta delle strutture è quindi determinata da quali strutture linguistiche sono necessarie per realizzare le funzioni selezionate in determinate situazioni. Per quanto riguarda la **fonologia**, sono state inserite le canzoni, le filastrocche e i canti al fine di permettere di raggiungere gli obiettivi di una corretta pronuncia.

La scelta di un **vocabolario** è pre-determinata dai temi del sillabo. Il sillabo lessicale riflette la preferenza dei bambini piccoli per i sostantivi. Il significato dei sostantivi è più facile da imparare, soprattutto se rappresentano un oggetto tangibile con una forma definita (ad esempio tazza, pastello, libro). I verbi, tuttavia, tendono a essere più vari e differenziati, alcuni, per esempio, indicano un movimento fisico (ad esempio volare), mentre altri indicano uno stato interiore (ad esempio, sentire).⁸⁶ Non è facile neanche imparare correttamente i pronomi. In particolare, imparare a usare „io“ e „tu“ correttamente richiede tempo, anche nella lingua madre, perché è collegato con lo sviluppo del sé. L'acquisizione degli aggettivi avviene molto più tardi. Il significato degli aggettivi non è chiaro come quello dei sostantivi concreti, ed è inoltre non assoluto (ad esempio, una casa grande - una mela grande). Lo stesso vale per le parole che indicano i colori e i numeri, è il concetto che va inteso prima che possa essere compresa la parola. Per quanto riguarda i numeri, si consiglia di arrivare a tre con bambini di tre anni. Le preposizioni sono invece molto importanti. Aiutano i bambini a esprimere le posizioni, le direzioni e le azioni (ad esempio, su, giù, in, fuori, sopra, sotto ecc.)

Per finire, è importante rilevare che il sillabo presentato riflette il background culturale e linguistico delle persone che hanno contribuito alla progettazione, le loro idee professionali, la loro esperienza nel campo dell'apprendimento precoce delle lingue, ecc. Se il sillabo fosse stato prodotto da un altro team, quasi sicuramente i sottoargomenti scelti avrebbero potuto essere diversi.

7.2 Pianificazione delle lezioni

Questo sillabo è il risultato della pianificazione a lungo termine. Deve essere ulteriormente elaborato e precisato nel processo di pianificazione della lezione. Gli obiettivi formulati per ogni unità o lezione devono essere coerenti con gli obiettivi espressi nel sillabo. Nella progettazione di una lezione per un gruppo di bambini molto piccoli possono essere utili i prodotti del progetto Mum Dad and me – Toddlers' club. **La struttura dell'unità proposta** contiene le seguenti fasi, il tempo stimato è fornito tra parentesi:

1. **APERTURA, attività di riscaldamento (3 a 5 minuti)**
2. **RIPETIZIONE di contenuti noti (da 3 a 5 minuti)**
3. **ATTIVITÀ n.1 (7 a 10 minuti)**
4. **RILASSAMENTO (3 a 5 minuti)**
5. **ATTIVITÀ n.2 (3 a 5 minuti)**
6. **TEMPO PER GIOCARE (3 a 5 minuti)**
7. **CHIUSURA**

SCHEDA

ACTIVITY 2

RESOURCES

SOTTOARGOMENTO:

MATERIALI

ARGOMENTO:

PROCEDIMENTI

ACTIVITY 1	
OPENING	

Si consiglia di avviare e chiudere la lezione con **rituali e routine** che i bambini conoscono. Essi contribuiscono a creare una **sensazione di sicurezza**. La seconda fase, la **ripetizione** di contenuti noti, non dovrebbe essere troppo impegnativa. I bambini hanno bisogno di essere pronti per la prima attività. Dopo l'esposizione ai **nuovi contenuti linguistici**, segue un' **attività di rilassamento**. La seconda attività riguarda la lingua appena presentata, utilizzandola tuttavia, in un modo diverso. Il **Tempo di gioco** è una ricompensa per gli sforzi compiuti, i bambini possono giocare con ciò che vogliono. E' anche il tempo adatto per permettere ai genitori di fare domande se hanno dubbi su cose non chiare. La lezione termina con una **routine di chiusura** abituale.

La struttura della lezione appena descritta è stata anche usata come modello per la standardizzazione delle **schede di lavoro** presentate nella seconda parte del libro. Ci sono sessanta fogli di lavoro che coprono gli undici argomenti sopra elencati. Al fine di dimostrare la possibilità di adottare il materiale anche per l'acquisizione di altre lingue straniere, sono stati inseriti venti schede di lavoro supplementari in francese. Le schede in francese riguardano nove dei temi descritti. La raccolta di tutte le schede di lavoro rappresenta un possibile curriculum annuale per l'apprendimento precoce delle lingue. L'équipe internazionale ha deciso di produrre schede di lavoro che consentano **modifiche legate allo specifico contesto**, preferendole piani di lezione già pronti. Il format utilizzato per le schede è il seguente:

Le schede di lavoro sono etichettate con i nomi e i numeri degli argomenti e sottoargomenti. Facendo riferimento alla struttura di lezione proposta precedentemente in questo capitolo, le schede forniscono consigli per la fase di apertura della lezione, per l' **attività n. uno** e per l' **attività n. due**. Gli obiettivi di ciascuna attività sono formulati come risultati attesi. Il procedimento è descritto in dettaglio e comprende anche le istruzioni esatte che l'insegnante dovrebbe dare (evidenziate in grassetto). Inoltre, ci sono riferimenti ai materiali e alle risorse utilizzabili.

Infine, qualche commento per concludere. In primo luogo, le schede di lavoro devono essere intese come suggerimenti, fonti di idee, piuttosto che dogmi da seguire, gli insegnanti che decidono di farne uso nella pratica didattica, dovranno essere creativi e flessibili nell'adeguarli alla situazione specifica in cui operano, e cioè in base al loro background culturale, alle esigenze dei bambini, all'esperienza dei genitori, ecc. In secondo luogo, è bene ricordare che l'apprendimento molto precoce delle lingue riguarda più la **comprensione** che la produzione. **I bambini non dovrebbero essere MAI forzati** a produrre a meno che non lo vogliano spontaneamente. Si deve rispettare il bisogno dei bambini di stare zitti. In terzo luogo, gli insegnanti e i genitori non devono essere scoraggiati dalla mancanza di soddisfazioni immediate - verranno, ma ci vorrà un po', di tempo ...

CONCLUSIONE

La prima parte del libro è stata destinata a fornire il background teorico dell'apprendimento molto precoce delle lingue in modo informale e semplice, ivi compreso la logica che sottende la creazione del curriculum annuale. Speriamo che il lettore abbia potuto far proprie alcune idee e conoscenze specialistiche che gli consentiranno di sentirsi più sicuro nel fare scelte in merito ad aspetti specifici dell'apprendimento precoce delle lingue, e soprattutto di andare oltre il livello intuitivo, quello del "ma- che-interessante-attività". Inoltre ci auguriamo che gli insegnanti, anziché vedere la teoria come qualcosa di molto lontano dalla loro esperienza reale, colpevole di appesantire di inutili orpelli astratti le soluzioni pratiche dettate dal buon senso,⁸⁷ utilizzino queste conoscenze come potente strumento contro banali teorie alla moda e facili distorsioni commerciali.

Tuttavia, ci sono domande ancora aperte ... Ci vorrà ancora tempo, prima che abbiamo a disposizione dati di ricerche in grado di fornire le risposte attese. Nel frattempo auguriamo buona fortuna a chi è comunque abbastanza coraggioso da avventurarsi nel cammino del utilizzo queste conoscenze come potente strumento contro affermazioni facili e populiste e distorsioni commerciali l'apprendimento delle lingue in età molto precoce.

ÚVOD

Kniha pre učiteľov (Teacher's Resource Book), ktorú ste práve otvorili, bola napísaná pre tých, ktorí sa nejakým spôsobom podieľajú na **výučbe jazyka detí vo veľmi ranom veku**, ale aj pre tých, ktorí sa o túto tému zaujímajú, pretože sa stala veľmi diskutovanou záležitosťou. V kontexte tejto knihy označuje osvojovanie si jazyka vo veľmi ranom veku situáciu, kedy sa dvojročné deti začínajú učiť jazyk, ktorý je iný ako jazyk ich rodičov, t.j. cudzí jazyk, v prostredí odlišnom od toho rodinného. Kniha sa môže stať užitočnou tiež pre manažment inštitúcií, ktoré organizujú tento typ výučby, pre učiteľov, pre učiteľov-praktikantov i pre rodičov.

Táto publikácia je súčasťou súboru produktov vyvinutých v rámci projektu *Vývoj metodológie pre osvojovanie jazyka vo veľmi ranom veku (Development of Methodology for Very Early Language Learning, projekt č. 135283-LLP-1-2007-1-CZ-KA2-KA2MP, program celoživotného vzdelávania – kľúčová aktivita č. 2 – jazyky)*. Spoločne s *Rodičovským sprievodcom (Parent's Guide)*, videom *Žabie príbehy (Froggy's Stories)* a *Pracovným zošitom (Workbook)* tvorí každoročnú osnovu určenú pre učenie sa jazyka vo veľmi ranom veku. Metodológia, t.j. celý súbor produktov, bola najskôr testovaná v kluboch pre batolatá *Mamička, ocino a ja (Mum, Dad and Me)*, ktoré navštevovali dvojročné deti v sprievode jedného z rodičov, v niektorých prípadoch v sprievode prarodičov či opatrovníčok a pod. Materiály sa preto odporúčajú ako pomôcka pre dvojročné a trojročné deti pri ranom zahájení osvojovania si cudzieho jazyka.

Kluby, v ktorých bola táto metodológia skúmaná, vznikli z predchádzajúceho projektu *Mamička, ocino a ja – Klub pre batolatá (Mum, Dad and Me – Toddlers' Club, projekt č. 117022-CP-1-2004-1-SK, Sokrates – jazyk č. 1)*. Jeho cieľom bolo otvoriť kluby pre batolatá a ich rodičov, kde by si batolatá mohli osvojovať cudzí jazyk prirodzeným spôsobom. Pridanou hodnotou tohto úspešného projektu bola skutočnosť, že projekt pomohol prelomiť časté predsudky v spoločnosti týkajúce sa osvojovania si jazyka v ranom veku.

Kniha pre učiteľov sa skladá z dvoch častí. Cieľom prvej časti knihy je objasniť povahu raného osvojovania si jazyka rozptýlením mýtov a zvážením výhod skorého začiatku. Navyše sa pokúša definovať podmienky, za akých bude proces učenia pravdepodobne efektívny, vrátane súhrnu princípov tvoriacich základ pre navrhovanie syláb a plánovania lekcií.

Cieľom druhej časti *Knihy pre učiteľov* je poskytnúť učiteľom, ktorí povedú túto špecifickú cieľovú skupinu, t.j. dvojročné a trojročné deti, ľahko prispôsobiteľný nástroj. Praktická časť sa skladá z 80 pracovných listov, z ktorých každý obsahuje aktivity pre 45 minútovú lekcii. V kluboch bola najčastejšie osvojovaným si jazykom angličtina, a preto je 60 pracovných listov určených práve nej. Avšak filozofia a postupy sú rovnaké aj pre ostatné jazyky. Dvadsať pracovných listov je určených francúzštine, čím túto skutočnosť dokladáme.

Každý pracovný list v *Knihy pre učiteľov* zostavil profesionálny učiteľ, ktorý pracuje s mladými žiakmi v jednej z krajín podieľajúcich sa na projekte – Českej republike, Nemecku, Taliansku a Slovensku. Spätnú väzbu k pracovným listom poskytli poradcovia, ktorí v praxi využívajú učebné metodológie, a učiteľia listy upravili podľa doporučení týchto poradcov. Upravené pracovné listy boli najskôr testované v kluboch pre batolatá *Mamička, ocino a ja*. Učiteľia po každej lekcií reflektovali svoje skúsenosti a spísali návrhy na zmeny v pracovných listoch. Nakoniec učiteľia z týchto štyroch krajín, ktorí v kluboch pôsobili, opäť počas spoločného stretnutia prediskutovali každý pracovný list, začlenili zmeny a dohodli sa na konečnej verzii pracovných listov. Keď zhrnieme vyššie popísaný postup, každý pracovný list prešiel päťstupňovým vývojovým procesom:

- I. Vývoj pracovného listu (učiteľ)
- II. Spätná väzba metodologických poradcov
- III. Úprava pracovného listu (učiteľ)
- IV. Prvotné testovanie v kluboch, reflexie skúseností (učiteľ)
- V. Konečná úprava pracovného listu (skupina učiteľov)

Veríme, že tento päťstupňový proces zaisťuje dobrú kvalitu poskytovaných materiálov. Ďalšou výhodou výsledného materiálu je medzinárodná povaha projektového tímu. Materiál ďalej zvyšuje možnosť prijatia metodológie v ďalších krajinách a kultúrach.

1. OSVOJOVANIE SI MATERINSKÉHO JAZYKA

„Ako sa deti učia jazyk? Zakaždým, keď sa ma na to niekto spýta, mám tendenciu odpovedať –
kiež by som to vedel.“

William O'Grady

Skôr, ako sa začneme rozprávať o tom, ako sa deti učia cudzí jazyk, je dôležité objasniť, ako sa deti učia materinský jazyk, t.j. jazyk svojich rodičov. Proces, ktorý vyústí do dokonalého zvládnutia jazyka, sa nazýva *osvojenie prvého jazyka (first language acquisition)*. Je to proces, ktorého výsledok je skutočne ohromujúci. Nemalo by nás prekvapiť, že v literatúre sa na označenie jazyka osvojeného v ranom veku používajú rôzne termíny ako „prvý jazyk“, „rodný jazyk“ a „primárny jazyk“. My sme si v tomto materiáli zvolili názov „materinský jazyk“, pretože tento termín implikuje dôležitú úlohu, ktorú v akvizičnom procese hrajú rodičia.

Úloha rodičov je zjavne dôležitá, ale otázkou je, ako sa vlastne rodičia na jazykovej akvizícii podieľajú? Rodičia svoje deti neučia jazyk spôsobom, ktorý si ľudia pod pojmom vyučovanie jazyka zvyčajne predstavujú, neopravujú ich každú chvíľu. A pritom deti vedia jazyk používať na komunikáciu najneskôr vo veku piatich rokov.

Ako to robia? Ako naznačuje úvodný citát, odpoveď na túto otázku je nefahkou úlohou. Povahu osvojenia si prvého jazyka sa pokúšalo vysvetliť niekoľko myšlienkových smerov. V päťdesiatych rokoch 20. storočia *behavioristi* navrhovali, že osvojovanie jazyka je jednoducho záležitosťou *imitácie a vytvárania návykov*.¹ Predpokladá sa, že deti sa učia jazyk imitovaním dospelých. Výskumom bolo preukázané, že *opakovanie* je zvlášť vynikajúcou stratégiou pri osvojovaní jazyka v ranom veku, predovšetkým pri osvojovaní zvukov jazyka,² preto sa na osvojovaní určitý druh imitácie podieľa. Imitácia však nemôže úplne vysvetliť tvorenie viet, pretože vety sa tvoria podľa potreby.³ Pri analýze detskej reči sa prekvapivo ukazuje, že deťom sa veľmi nedarí imitovať vety, ktoré obsahujú neznáme výrazy a štruktúry, a tiež sa o to ani veľmi často nepokúšajú.⁴ Osvojovanie si jazyka zjavne nie je možné vnímať ako jednoduché imitovanie. K dosiahnutiu cieľa preto musí viesť iná cesta alebo cesty, pretože cesta imitácie nás príliš ďaleko neprivedla.

Iný názor mali zástancovia nativizmu, ktorí zastávali názor, že deti sa rodia so zvláštnou schopnosťou objavovať pre seba základné pravidlá jazykového systému.⁵ K tejto teórii významne prispel jazykovedec Noam Chomsky tvrdením, že sa rodíme s *vrodenuou znalosťou (innate knowledge)*, tzv. *mechanizmom na osvojenie jazyka (language acquisition device)*, čo je akási „imaginárna čierna skrinka v mozgu“, ktorá nám umožňuje internalizovať jazykový systém.⁶ Tento mechanizmus na osvojenie jazyka má obsahovať také princípy, ktoré sú spoločné pre všetky ľudské jazyky.⁷ Aby tento mechanizmus na osvojenie jazyka fungoval, sú kľúčovými prvkami vzory prirodzeného jazyka, ktoré mechanizmus aktivujú. Deti sa preto zapájajú do akéhosi trvalého porovnávacieho cvičenia – porovnávajú vrodenuú znalosť so štruktúrou konkrétneho jazyka v okolí, s pomocou ktorého sú schopné zistiť štruktúru jazyka, ktorý sa majú naučiť.⁸ Nedávno bol koncept mechanizmu na osvojenie jazyka nahradený konceptom *univerzálnej gramatiky (universal grammar)*, ktorým sa chápe predpripravená gramatika. Má pozostávať z druhov gramatických kategórií a princípov, ktoré sú spoločné pre všetky jazyky.⁹ Na základe „nativistickej cesty“ sme si vysvetlili, ako si deti osvojujú komplexnú gramatiku. Stále však zostáva objasniť, ako sa deti učia spájať formu a význam tak, aby boli schopné jazyk správne používať.

Interakcionizmus zdôrazňuje úlohu interakcie medzi vrodenuou jazykovou kapacitou dieťaťa a jeho jazykovým okolím. Zástancovia na rozdiel od nativistov tvrdia, že jazyk, ktorý sa prispôbuje schopnosti žiaka, je *kľúčovým prvkom* v procese jazykovej akvizície.¹⁰ Táto špecifická reč sa nazýva *materinský jazyk (motherese)* alebo *reč toho, kto sa o dieťa stará (caretaker talk)*. Má tieto charakteristické znaky:

Niektoré náležitosti materinskej reči¹¹

VÝSLOVNOSŤ:

- Pomalšia reč s dlhšími prestávkami medzi prejavmi a po významových slovách
- Celkovo vyššie tóny: väčší rozsah tónov
- Zveličená intonácia a dôraz
- Menej slov za minútu

SLOVNÁ ZÁSoba A VÝZNAM:

- Obmedzenejšia slovná zásoba
- Trojnásobné parafrázovanie
- Väčšie odkazovanie na tu a teraz

VETY:

- Menej začatých alebo nepretržitých viet
- Kratšie, menej zložité prejavy (asi 50 % sú jednotlivé slová alebo krátke vety)
- Lepšie utvorené a zrozumiteľné vety
- Viac rozkazov a otázok (asi 60 % z celku)
- Viac opakovania

Názov tejto špecifickej reči naznačuje, že pre matky je úprava jazyka pri oslovovaní malých detí typická. Z výskumov však vyplýva, že otcovia a súrodenci prispôbujú svoju reč tiež, ale menej ako matky.¹²

V tomto bode môže vzniknúť otázka, aký jazyk by pri oslovovaní svojich detí mali používať rodičia alebo iní opatrovatelia. V literatúre sa hovorí, že je tu aspoň **jedna vonkajšia podmienka** – deti potrebujú počuť vety, ktorým sú schopné rozumieť bez toho, aby mali väčšiu znalosť jazyka, ktorý sa pokúšajú naučiť.¹³ Čo to znamená pre každodennú interakciu medzi dieťaťom a rodičom? Pre dieťa to musí jednoducho dávať zmysel. To je možné dosiahnuť pomocou interakcie vzťahujúcej sa na udalosti, ktoré sa dejú **tu a teraz**, inými slovami na to, čo deti vidia a počujú, čo sa práve stalo a čo sa stane. Rodičovská reč by ďalej mala byť **zrozumiteľná** – deti by mali byť schopné správu dekódovať pomocou kontextových vodidiel. To nemusí nutne znamenať obmedzenie rodičovskej reči na používanie *materinského jazyka*, avšak na vytvorenie zrozumiteľnej reči sú určité modifikácie nevyhnutné.

Táto kniha sa zaoberá otázkami učenia sa vo veľmi ranom veku. Je o dvojročných deťoch, ktoré sa začínajú učiť cudzí jazyk. Môže byť preto dobrým nápadom najskôr zistiť, čo dokáže dvojročné **dieťa, ktoré si osvojuje materinský jazyk**. Môžeme si zostaviť inventár týchto dosiahnutých úspechov, avšak bez akejkoľvek ambície stanoviť priority alebo vyvodit' chronologický sled akvizície. Ilustratívne príklady, ktoré sú v tejto kapitole obsiahnuté nižšie, predstavujú výstupy skúmania angličtiny ako materinského jazyka. Podobné typy údajov sú iste dostupné aj pre iné jazyky. Pre češtinu je možné nahliadnuť do prác Příhody¹⁴ alebo Černého¹⁵.

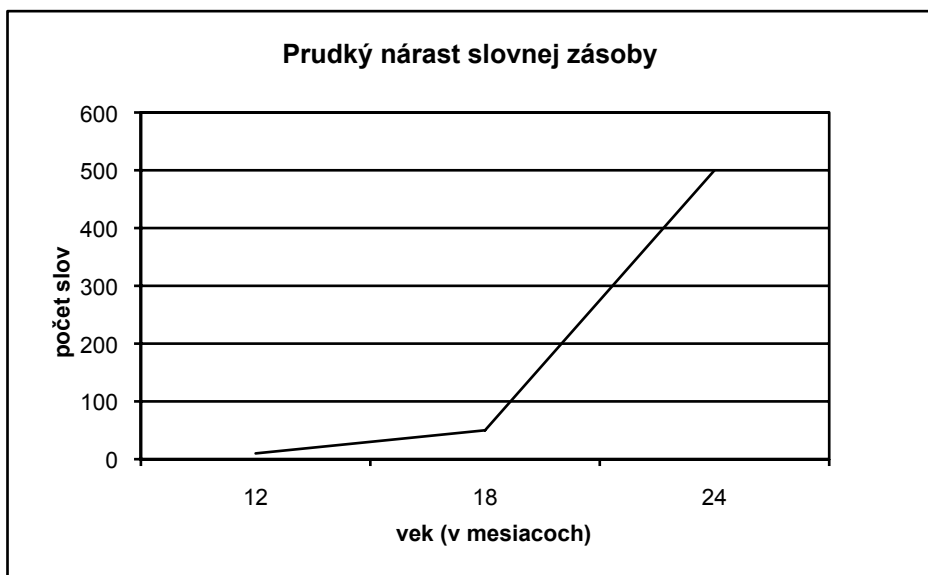
Môžeme začať skutočnosťou, že dvojročné deti sa naučili rozlišovať zvuky svojho vlastného jazyka od iných zvukov, a potom zvuky svojho vlastného jazyka jeden od druhého. Okrem toho, že sa zvuky učia rozlišovať, sa ich naučili tiež tvoriť. Typický inventár konsonantov vo veku dvoch rokov¹⁶ je uvedený v nasledujúcej tabuľke:

p	b	m	f	w
t	d	n	s	
k	g			

Ak tabuľku porovnáte so zvukmi osvojenými vo veku štyroch rokov (pozri tabuľku nižšie), zistíte, že zvuky „th“ sa takto staré deti musia ešte len naučiť.

p	b	m	f	v	ch	j	w	y
t	d	n	s	z			l	r
k	g	ng	sh					

Schopnosť segmentovať prúd zvukov je tiež dôležitým úspechom, pretože deťom umožňuje identifikovať hranice slov, a tým rozširovať ich slovnú zásobu. Najskôr je učenie sa nových slov pomalý proces. Zdá sa, že zlom nastáva vo veku osemnástich mesiacov, kedy sa tento proces podstatne zrýchľuje („vocabulary spurt“ – „prudký nárast slovnéj zásoby“), akonáhle sa deti naučia asi päťdesiat slov. Rýchlosť rozvoja slovnéj zásoby je znázornená v nasledujúcom grafe:¹⁷



Ak sa jedná o gramatiku, majú deti pred sebou ešte dlhú cestu, než si tento komplexný systém naplno osvoja. Aby sme určili dráhu ich pokroku, môže byť pre nás užitočné pozrieť sa na vývojový sled nižšie uvedených koncoviek a funkčných slov:¹⁸

Položka

1. Prítomný prítomný (-ing)
- 2.-3. *v, na*
4. plurál (-s)
5. Nepravidelný minulý čas
6. Privlastňovanie (-'s)
7. Nestiahnuteľná spona (*is, am, are*)
8. Členy (*a, the*)
9. Pravidelný minulý čas (-ed)
10. Pravidelná tretia osoba (-s)
11. Nepravidelná tretia osoba

Na záver prvej kapitoly je nevyhnutné zdôrazniť, že o tom, ako sa deti učia jazyk, stále vieme relatívne málo. Avšak vďaka výskumu, ktorý sa od polovice 20. storočia rozrástol, sme teraz schopní poskladať kúsky dokopy, čím sa nám začína objavovať obrázok. Výskumné zistenia, ako sú napríklad zistenia uvedené vyššie, môžeme navyše použiť pri hľadaní analógií medzi osvojením materinského jazyka a akvizíciou druhého (vrátane cudzieho) jazyka.

2. AKVIZÍCIA DRUHÉHO JAZYKA

Táto kapitola stručne predstaví niekoľko teórií a modelov, ktoré sa pokúšajú vysvetliť, ako sa ľudia učia druhý jazyk. Aj keď tu boli pokusy o „rozptýlenie kúzla“ a predloženie jednoduchého a priamočiareho riešenia, ktoré by vysvetľovalo takto zložitý proces, opäť nemáme žiadnu definitívnu odpoveď. Radi by sme ponúkli odpovede niekoľkých myšlienkových smerov, ktorých zástancovia sa držia predpokladu, že proces osvojovania materinského jazyka a osvojovania druhého jazyka je určitým spôsobom podobný.

V minulosti sa učitelia pokúšali vysvetliť, ako sa stalo, že ľudia boli schopní naučiť sa druhý jazyk. Napríklad

behavioristi, ktorí vnímali jazyk aj iné druhy učenia ako *vytváranie návykov (habit formation)*. Veľké množstvo dôkazov však behavioristický pohľad výrazne spochybnilo.¹⁹

Ako ďalšiu možnosť si môžeme uviesť napríklad *kognitívny model (cognitive model)*, s ktorým prišiel McLaughlin.²⁰ Jeho *model pozornosť-spracovanie (attention-processing model)* je však dosť zložitou konštrukciou – „pozornosť“ ako kontinuum pohybujúce sa od *fokálneho* k *periférnemu*, „spracovanie“ od *kontrolovaného* po *automatické*. Z hľadiska jazykových foriem môžeme na záver povedať, že detské učenie sa skladá takmer výlučne z periférnej pozornosti.²¹

Nasledujúci *nativistický model – teória jazykovej akvizície Stephena Krashena*²² – bol v poslednej štvrtine 20. storočia najkontroverzejším, avšak významným teoretickým pohľadom na osvojovanie druhého jazyka. Táto teória je súborom piatich navzájom spolu súvisiacich hypotéz:

1. Hypotéza akvizície/učenia (Acquisition / Learning Hypothesis)
2. Hypotéza monitoru (Monitor Hypothesis)
3. Hypotéza zrozumiteľného vstupu (Comprehensible Input Hypothesis)
4. Hypotéza prirodzeného poradia (Natural Order Hypothesis)
5. Hypotéza pocitového filtra (Affective Filter Hypothesis)

Pre zhrnutie hlavných myšlienok tejto teórie je dôležité uviesť rozdiel medzi **akvizíciou** a **učením**, pretože tieto procesy boli považované za dva rôzne spôsoby internalizácie jazyka. Prvým spôsobom je *akvizícia*, podvedomý a intuitívny proces podobný „zbieraníu“ jazyka deťom, a druhým spôsobom je *učenie*, vedomý proces, v ktorom žiaci dbajú na tvorenie a rozvíjanie vedomých pravidiel o jazyku. Základom plynulej komunikácie môže byť iba akvizícia. Pre uľahčenie akvizície je kľúčové zaistenie **zrozumiteľného vstupu** (I + 1), t.j. vstupu, ktorý ľahko presahuje súčasný stupeň kompetencie žiaka. Žiaci sú schopní vstupu porozumieť pomocou kontextových vodidiel. Dôležitou súčasťou hypotézy vstupu je odporúčenie nevyučovať priamo rozprávanie, pretože sa to „objaví“, keď si osvojovateľ po **období ticha** vystavia dostatočne zrozumiteľný vstup. Ďalej je žiaduci nízky pocitový filter, aby neprišlo k zablokovaniu vstupu nevyhnutného pre akvizíciu.²³

Krashenova teória bola z mnohých dôvodov široko kritizovaná, predovšetkým preto, že kládla dôraz viac na kontakt, respektíve vstup, než na precvičovanie. Kritikom ďalej chýbali informácie o tom, čo robiť so žiakmi, u ktorých sa rozprávanie „neobjaví“, a u ktorých obdobie ticha môže trvať navždy.²⁴ Napriek všetkým kritikám získala teória veľký vplyv. Poskytla teoretické základy pre *prirodzený prístup (natural approach)* k vyučovaniu anglického jazyka. Tento prístup sa nazýva „prirodzeným“ preto, lebo sa verilo, že jeho základné princípy zodpovedajú princípom osvojovania materinského jazyka.²⁵

V neposlednom rade sa zoznámime s modelom *sociálnych konštruktivistov (social constructivists)*. Najskôr si predstavíme teóriu učenia Leva Vygotského. Lev Vygotskij podtrháva dôležitosť jazyka, vrátane reči, znakov a symbolov, **pri interakcii s ľuďmi**. Kultúra sa prenáša práve pomocou jazyka, myslenie sa rozvíja a objavuje sa učenie.²⁶ Zavádza tiež koncept *mediácie (mediation)* – ako sa označuje úloha iných dôležitých ľudí v živote žiaka. **Mediátori**, rodičia, učitelia či dokonca vrstovníci, ktorí majú najviac znalostí, volia a tvarujú skúsenosti, ktoré majú žiaci s učením, a ktoré sú im predkladané. Pomáhajú im preniknúť cez vrstvu vedomostí a porozumenia, tzv. *zónu najbližšieho porozumenia (zone of proximal development)*, ktorá sa nachádza hneď za vrstvou, s ktorou je žiak v súčasnej dobe schopný sa vysporiadať.²⁷ V dôsledku toho je kvalita učenia ovplyvňovaná povahou sociálnej interakcie medzi dvomi alebo viacerými ľuďmi s nerovnakým rozvojom zručností a vedomostí.

Michael Long tiež uznáva úlohu sociálnej interakcie. Sformuloval *hypotézu interakcie (interaction hypothesis)*, v ktorej predpokladá tvrdenie, že zrozumiteľný vstup je výsledkom **modifikovanej interakcie**,²⁸ kľúčového prvku v procese jazykovej akvizície. Výskum poskytuje dôkazy, že rodení hovorcovia neustále prispôbujú svoje prejavy nerodeným hovorcovi, a to **kontrolovaním zrozumiteľnosti, žiadosťami o objasnenie alebo parafrázovaním**.²⁹ Tento typ prejavov sa nazýva cudzinecká reč alebo učiteľská reč.

Táto kapitola uviedla stručný prehľad rôznych teórií o osvojovaní si druhého jazyka, čo nám zaistilo niekoľko užitočných náhľadov na tento zložitý proces. Diskusia sa týkala všeobecnej problematiky a nebolo nutné

vysvetľovať rozdiely medzi „**druhým**“ a „**cudzím**“ jazykom. Predtým, ako sa presunieme ku špecifickým otázkam, na ktoré sa táto kniha zameriava, považujeme za nutné tak urobiť.

Panuje zhoda, že nerodný jazyk, ktorý sa ľudia učia a používajú **v rámci** jednej krajiny, sa označuje ako „druhý jazyk“, zatiaľ čo nerodný jazyk, ktorý sa ľudia učia a používajú s odkazom na rečové spoločenstvo **mimo** národnej územnej hranice, sa zvyčajne pomenováva ako „cudzí jazyk“. ³⁰ Niektorí autori však tieto termíny nerozlišujú a pojem „druhý jazyk“ používajú na označovanie akéhokoľvek iného jazyka, ktorý sa ľudia učia po jazyku materinskom. ³¹ Ešte iní autori potom navrhujú, že hlavná charakteristika „učenia sa cudzieho jazyka“ spočíva v **množstve a type kontaktu s jazykom**. ³² Slovenské dieťa, ktoré sa učí angličtinu, je príkladom kontextu angličtiny ako cudzieho jazyka. (EFL, English as foreign language). V tomto kontexte je kontakt dieťaťa s jazykom zvyčajne obmedzený na niekoľko vyučovacích hodín týždenne. Skúsenosť mimo triedy je navyše veľmi malá, ak ju žiak sám aktívne nevyhľadáva, aj keď televízia, internet a filmový priemysel cieľový jazyk a kultúrnu skúsenosť účinne sprostredkovávajú. V porovnaní s kontextom učenia sa „druhého jazyka“ sa ľudia učia „cudzí jazyk“ s oveľa menšou podporou okolia. ³³ Preto v tejto knihe budeme naďalej používať termín „cudzí jazyk“.

Podobne by sa malo rozlišovať medzi „**akvizíciou**“ a „**učením**“, aj keď sme tu tieto pojmy doteraz používali zameniteľne. V nadväznosti na Krashenovu teóriu pripomína „akvizícia“ prirodzenú cestu „zbierania“ jazyka formou zaistovania zrozumiteľného vstupu a používania jazyka pre zmysluplnú konverzáciu, zatiaľ čo výsledkom „učenia“ je znalosť jazykových foriem a pre jeho uskutočnenie sú nevyhnutné metodické inštrukcie a opravovanie chýb. ³⁴ Táto kniha sa zameriava na *učenie sa jazyka vo veľmi ranom veku* (*very early language learning*), z čoho vyplýva, že existuje druh metodického vyučovania cudzieho jazyka, avšak učenie by malo zahŕňať tiež vytváranie príležitostí pre akvizíciu.

3. VEK A UČENIE SA JAZYKA

3.1 Čím mladší, tým lepšie?

Odpovedať na túto otázku nie je jednoduché, ak je to vôbec možné. „Optimálny vek“, kedy začať s cudzím jazykom, nebol doteraz stanovený. Skúmanie začalo asi pred päťdesiatimi rokmi a v roku 1967 biológ Eric Lenneberg významne prispel tvrdením, že mechanizmus na osvojenie jazyka (pozri prvú kapitolu) úspešne funguje iba vtedy, ak je v správny čas stimulované – tento čas sa označuje ako „kritické obdobie“. ³⁵ Tým podporoval nativistický pohľad na osvojenie materinského jazyka. V dôsledku toho bola sformulovaná *hypotéza kritického obdobia* (*critical period hypothesis*), ktorá hovorila, že existuje biologicky určené obdobie života, kedy je osvojovanie si jazyka ľahšie a od kedy už náročnosť osvojiteľnosti jazyka stúpa. ³⁶ Podľa tejto hypotézy si deti, ktoré majú za sebou pubertu, svoj materinský jazyk vôbec neosvoja, prípadne pre ne bude akvizícia omnoho náročnejšia a zostane nedokončená.

Existencia kritického obdobia bola postupom času jedna z najdiskutovanejších otázok vo vzťahu k veku a jazykovému učeniu. Aj keď sa v posledných desaťročiach vykonalo veľa štúdií, dosiahnuté výsledky sa zdajú nepreukázateľné. Získať jednoznačné odpovede je obtiažne, pretože štúdie nie je možné porovnať, a to kvôli ich rozličným metódam, kontextom, premenným atď. ³⁷ Z dôvodov pojednávaných v predchádzajúcich kapitolách napríklad nie je možné porovnať výsledky výskumov týkajúcich sa detí, ktoré sa učia druhý jazyk v prirodzenom nie školskom prostredí, so závermi získanými v kontexte, kedy sa dospelí učia cudzí jazyk na jazykových kurzoch. Ďalej je prakticky nemožné oddeliť vekový faktor od ostatných faktorov, ako sú motivácia, sociálna identita, podmienky na učenie atď. Niektoré výskumy týkajúce sa osvojovania si druhého jazyku dokladajú, že starší žiaci sú výkonnejší ako mladší žiaci. Adolescenti a dospelí sa učia **rýchlejšie**, zatiaľ čo deti ich predbehnú v **dosiahnutom výsledku**. ³⁸ Ale čo majú žiaci dosiahnuť? Zástancovia hypotézy kritického obdobia operujú so **zvládnutím** druhého jazyka **na úrovni rodeného hovorca**. Odporcovia tvrdia, že máme významné dôkazy o kritickom období pre **prízvuk**, ale **pre nič iné**. ³⁹ Avšak je nutné dosiahnuť prízvuk, aký má rodený hovorca? Ako sa to vezme. Niektorí žiaci majú silnú motiváciu k tomu, aby zneli ako rodený hovorca, a to z mnohých dôvodov – jedným z nich môže byť integrácia s cieľovou kultúrou. Schopnosť rozumieť rodeným hovorcom a produkovať zrozumiteľnú reč je však pre väčšinu žiakov oveľa realistickejším cieľom. Z hľadiska výslovnosti je navyše obtiažne súdiť, aký prednes spĺňa kritériá zvládnutia jazyka na úrovni rodeného hovorca. V štúdiu dospelých holandských užívateľov angličtiny boli niektoré

prednesy nerodených hovorcov označené ako prednesy rodených hovorcov, čo je pozoruhodné, pretože všetci užívatelia začali s učením jazyka v neskoršom veku. Čo bolo ešte zaujímavejšie, mnoho rodených anglických hovorcov bolo považovaných za nerodených hovorcov.⁴⁰ Zdá sa, že sa rozdiel rodený/nerodený zmazal, pretože angličtina sa stala skutočnou „linguou francou“, jazykom medzinárodnej komunikácie s počtom nerodených anglických hovorcov, ktorí zhruba dvojnásobne prevyšujú počet rodených hovorcov.

Prínos učenia sa jazyka vo veľmi ranom veku však spočíva v **pacitovej doméne**, ktorá zahŕňa mnoho faktorov ako hodnoty, postoje, empatie, extroverzie, prekážky, sebahodnotenie, úzkosť atď. Potenciálny prínos veľmi skorého začiatku zahŕňa nasledujúce: (1) u malých detí sa vo vzťahu k ich sebaidentite nevyvinuli **prekážky (inhibície)**, (2) ich **jazykové ego** je veľmi dynamické a flexibilné, takže nový jazyk v tomto štádiu nepredstavuje hrozbu, (3) s ďalším jazykom si pravdepodobne osvoja **druhú identitu**, (4) u malých detí sa nerozvinuli rôzne druhy negatívnych **postojov** voči rasám, kultúram, jazykom a pod.⁴¹

Okrem dôvodu pre veľmi rané jazykové vzdelávanie, ktorý sme odvodili z vyššie uvedených dôkazov získaných výskumom, sú tu tiež **dôvody vzdelávacie a politické**. Okrem toho by sa mal zväziť i časový faktor. Skorý začiatok ponúka dlhšiu celkovú dobu učenia a má potenciál vplyvniť osobný rozvoj detí v čase, kedy sú stále vo fáze veľkého rozvoja.⁴² Na poli jazykového vzdelávania sa tento názor zhoduje s politikou EÚ. Európska komisia v *Akčnom pláne na podporu jazykového vzdelávania a jazykovej rozmanitosti na roky 2004-2006 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006)*⁴³ vyjadrila svoj zámer rozšíriť, zjednotiť a rozvíjať výučbu **jedného alebo viacerých cudzích či doplnkových jazykov** v ranom veku v každom členskom štáte EÚ. Ján Figel, európsky komisár pre školstvo, vzdelávanie, kultúru a multijazyčnosť, sformuloval dôvody pre skorý začiatok v roku 2005: „V rozšírenej a mnohojazyčnej Európe nám učenie sa cudzích jazykov od veľmi útleho veku umožní objavovať ďalšie kultúry a lepšie sa pripraviť na zamestnaneckú mobilitu“⁴⁴ *Akčný plán na roky 2004-2006* tiež uvádza, že ponúkание ďalšieho jazyka v ranom veku **nie je** prirodzene len prospešné. Zároveň tento dokument obsahuje zoznam predpokladov, ktoré musia byť splnené.

Ak sa máme na záver rozhodnúť, kedy začať s výučbou cudzieho jazyka, mali by sme starostlivo zväziť ciele a kontext, v akom sa výučba uskutočňuje. Na rozdiel od akvizície materinského jazyka (pozri prvú kapitolu) tu existuje **celý rad vonkajších podmienok**, ktoré definujú podporné či dokonca „výučbu umožňujúce“ prostredie. Bez vytvorenia priaznivých učebných podmienok sa potenciálny prínos učenia sa jazyka vo veľmi ranom veku nemusí premeniť na skutočný zisk. Predtým, ako zahájime diskusiu týkajúcu sa podmienok pre veľmi rané jazykové vzdelávanie, je pre nás dôležité predstaviť si žiaka.

3.2 Batoľa v roli žiaka

Cieľovou vekovou skupinou tejto knihy je **dvojročné dieťa**, ktoré sa začína učiť cudzí jazyk. Je to nová situácia, pretože s cudzím jazykom sa zvyčajne začína neskôr. V literatúre sa spravidla dočítame, že medzi vlastnosti človeka, ktorý sa učí cudzí jazyk, patrí nasledujúce: znalosť iného jazyka, kognitívna zrelosť, vedomie metajazyka či znalosti o svete.⁴⁵ Tieto vlastnosti bohužiaľ nie je možné aplikovať na našu situáciu, pretože dvojročné deti sa nachádzajú vo fáze osvojovania materského jazyka a celosobnostného rozvoja. Aby sme mohli sformulovať princípy veľmi raného jazykového učenia, mali by sme najskôr trochu porozumieť aspektom vývoja žiaka.

Žiak, ktorého máme na mysli, sa nachádza priamo uprostred vývojového štádia, ktoré pokrýva obdobie veku od jedného do troch rokov. Psychológovia používajú pre označenie dieťaťa v tomto veku termín „batoľa“. Toto obdobie veľmi ovplyvňujú **tri významné zmeny**, ktoré v tomto období nastávajú: deti sa naučia stáť a chodiť, osvoja si materinský jazyk a uvedomia si svoje „ja“.⁴⁶ Prvá z týchto troch veľkých zmien v tomto štádiu sa vzťahuje k **psychomotorickému vývoju** dieťaťa. Čerstvo získaná schopnosť chodiť deťom umožňuje preskúmať priestor dosiaľ neznámym a aktívnym spôsobom. Vstávajú, behajú a padajú, hrajú sa na skrývačku, približujú sa k predmetom z rôznych smerov, a tak si rozvíjajú priestorovú uvedomelosť. Ďalej si potrebujú rozvinúť presné ovládanie určitých svalov, aby mohli hrať športy, robiť každodenné činnosti⁴⁷ ako obliekanie, strihanie, vyfarbovanie a kreslenie, ale aby mohli tiež artikulovať zvuky.

Druhú zmenu – zázrak **osvojenia si materinského jazyka** – sme už prebrali. V tomto bode by mohlo byť

užitočné zdôrazniť, že ak sa jedná o rýchlosť tohto procesu, existujú medzi jedincami rozdiely. Sú dvojročné deti, ktoré nerozprávajú vôbec, zatiaľ čo iné sú relatívne pokročilé – ich produktívna slovná zásoba je omnoho väčšia, než je priemer tristo slov, a tvoria viac ako trojslovné vety. Je dôležité mať na pamäti, že tieto rozdiely nepredpovedajú budúci vývoj dieťaťa. Osvojovanie si materinského jazyka prebieha v nerovnakých vývojových štádiách, po obdobiach rýchleho rozvoja nasledujú fázy upevňovania jazyka.⁴⁸ Uľahčujúcu úlohu náležitých vstupov v osvojení si materinského jazyka sme spomenuli už skôr. Môžeme zhrnúť, že osvojenie si materinského jazyka prispieva k celoosobnostnému rozvoju, pretože súvisí s kognitívnym, sociálnym a psychomotorickým vývojom dieťaťa. Psychomotorický vývoj sme spomenuli v predchádzajúcom odseku, a vývoj kognitívny a sociálny budeme analyzovať teraz.

Ak chceme preniknúť do podstaty **kognitívneho vývoja** dieťaťa, môžeme nahliadnuť do diela Jeana Piageta, kognitívno-vývojového psychológa, ktorého práca mala veľký vplyv na vzdelávanie, aj keď ani neho kritika neminula. Piaget zdôrazňoval **konštruktívnu** povahu procesu učenia. Jedinci sa už od narodenia aktívne zapájajú do **utvárania osobného významu**, čo je ich vlastné osobné chápanie sveta okolo nich. Tento osobný význam si utvárajú na základe svojich skúseností.⁴⁹ Predpokladá sa, že žiaci prechádzajú celým radom štádií. Prvé štádium je *sensorimotorické štádium učenia*, v ktorom deti od narodenia až do veku dvoch rokov skúmajú okolie pomocou základných zmyslov. Ďalšie štádium je *predoperačné alebo intuitívne*. Detské myšlienky sa v tomto štádiu, čo je vek od dvoch do siedmich rokov, stávajú flexibilnejšími a začínajú sa zapájať pamäť a predstavivosť. Deti vo veku od dvoch do štyroch rokov stále viac pracujú so symbolmi, avšak nie sú schopné vytvárať generické pojmy a napríklad slovo „ocko“ používajú na označovanie „muža“. Vo veku siedmich rokov deti vstupujú do *štádia konkrétnych operácií*. Deti sú schopné ísť za hranicu poskytnutých informácií, ale ich myslenie je stále veľmi závislé od konkrétnych príkladov. Konečne vo veku približne dvanástich rokov deti vstupujú do *štádia formálneho operačného myslenia*, kde je stále väčšia schopnosť abstraktného uvažovania.⁵⁰

Z Piagetovej práce sa máme čo učiť. Musíme si uvedomiť, ako veľmi je dôležité brať **žiaka ako jedinca aktívne sa zapájajúceho do utvárania významu, a nie ako pasívneho príjemcu informácií**. Ďalej by sme si mali pamätať, že je tu vzťah medzi vývojom jazyka a vývojom myslenia. Rutinné učenie preto nepovedie k hlbšiemu porozumeniu. Požiadavky akejkoľvek úlohy by konečne mali zodpovedať takému kognitívnemu stupňu, akého je žiak schopný. Ak pripravíme úlohu, ktorá je za hranicami „tu a teraz“, dvojročné deti nebudú schopné sa s ňou vysporiadať z dôvodu vysokého stupňa kognitívnej výzvy. Majte však na pamäti, že nízky stupeň kognitívnej výzvy je tiež nežiaduci.

Ak sa jedná o **sociálny vývoj**, je v tomto procese nutné uznať úlohu jazyka. V ranom detstve sa jazyk veľmi rýchlo stáva nástrojom v procese socializácie. Veľmi malé deti sú vysoko egocentrické. Svet sa otáča okolo nich a všetko dianie vo svojom vnímaní sústreďujú práve na nich.⁵¹ Ako deti rastú, stále viac si uvedomujú samé seba. A to je treťou dôležitou udalosťou v živote batolaťa – dievčatko jedného dňa nepoužije k označeniu seba samej svoje meno, ale použije namiesto toho „ja“. Aby sme pochopili, prečo sa to deje, môžeme sa odvolať na úvahy Erika Eriksona o psychologickom vývoji človeka. Tvrdí, že to záleží od spôsobu, akým jedinci prejdú predurčenými štádiami, a od výziev, ktoré im kladie spoločnosť v určitých obdobiach ich života. Zatiaľ čo výzvou v ranom detstve je získať **dôveru** k svetu vrátane samých seba, najneskôr vo veku dvoch alebo troch rokov sa výzvou stáva vybudovanie **autonómie**. Toto štádium sa považuje v živote človeka za kľúčové, kedy sú položené základy pre pocit vlastnej spôsobilosti.⁵² Čo sa v tomto časovom období vlastne deje? Nielen že deti začali správne používať zámená „ja“ a „ty“, ale zároveň definovali svoju vlastnú pozíciu vo svete, svoju sebaidentitu. Začínajú sa aktívnejšie zúčastňovať diania, samé ho iniciujú, zapájajú rodičov do hry. Demonštrujú svoju vôľu a dávajú najavo záporné pocity, keď je ich vôľa obmedzovaná. Niektoré deti môžu na svojej ceste za autonómiou zažiť konflikty. To je prirodzené. Tieto konflikty by sa však mali riešiť opatrne, pretože príliš mnoho obmedzovania môže zamedziť rozvoju autonómie.⁵³

Sociálny vývoj dieťaťa sa odráža v spôsobe, akým sa hrá. Veľmi malé deti sa hrajú osamote, nepotrebujú prítomnosť ďalších detí. Trojročné deti sa zapájajú do paralelných hier. Možno napodobňujú jedno druhé, ale konajú ako samostatní jedinci. V skupinách štvorročných či päťročných detí je možné pozorovať skutočnú interakciu s vrstovníkmi, t.j. skutočnú sociálnu hru. Dvojročné deti sa hrajú s rôznymi predmetmi, avšak predstierajú, že daný predmet je niečo iné než v skutočnosti, napríklad kúsok dreva je loďka.

Na záver, táto kapitola nám poskytla dôkazy, že viac než chronologický vek, sa ráta vek vývojový.⁵⁴ Ten sa bude líšiť podľa jedinca a my budeme musieť vyhovieť nerovnému vývoju žiakov rovnakého veku. Nasledujúca kapitola predloží návrh, ako by sa mali vyššie diskutované vlastnosti žiaka odrážať v didaktických zásadách, ktoré tvoria základ výučby a učenia.

4. V NÁDEJI NA BOHATŠIU ŽATVU

Učenie sa jazyka vo veľmi ranom veku sa podobá farmárčeniu, aspoň v tom zmysle, že investície sú veľké, no žatva nie je zaručená. Zasadíte semienka, dlho a tvrdo pracujete a dúfate v dobrú úrodu. No počas tohto času vám to, čo ste zasadili, zničí napríklad počasie. V kontexte veľmi raného učenia sa jazyka sa dajú výhody skorého začiatku chápať ako *semienka úspechu (seeds of success)*,⁵⁵ ktoré sa musia sadiť za priaznivých podmienok. V tejto kapitole preto rozoberáme predpoklady pre úspešné učenie sa jazyka vo veľmi ranom veku.

4.1 Vonkajšie podmienky

V tomto texte už sme zmienili, že na úspešné osvojenie si materinského jazyka je potrebná jedna vonkajšia podmienka, a to zaistenie zmysluplného vstupu. Pri učení sa cudzieho jazyka je ale všetko oveľa zložitejšie, pretože učenie prebieha už s oveľa menšou podporou okolia. Nutnosťou je teda vytvoriť okolie, ktoré učenie umožní. Na základe predchádzajúcich kapitol môžeme takéto prostredie zadefinovať sformulovaním **podmienok**, za ktorých sa potencionálne výhody skorého začiatku môžu premeniť na skutočné zisky.

Prvou podmienkou je mať **učiteľa**, ktorý bol špeciálne vyškolený pre prácu s veľmi malými žiakmi.⁵⁶ Taký učiteľ je predovšetkým **kompetentným používateľom jazyka**. Bohužiaľ je ale rozšírený mýtus, že výučba veľmi malých žiakov nekladie na učiteľovu kompetenciu komunikovať v cieľovom jazyku vysoké požiadavky. Opak je v skutočnosti pravdou. Od učiteľa sa očakáva vytvorenie podmienok, ktoré umožnia malým deťom učiť sa. V tomto kontexte to znamená vytvárať podmienky pre akvizíciu zaistením rôznorodého a zmysluplného vstupu a interakcií medzi učiteľom a žiakom. Bez dostatočného zvládnutia jazyka je to ale prakticky nemožné. Učiteľ by si mal v jazyku dôverovať a hovoriť plynule. V tom je tiež zahrnutá schopnosť čerpať pri riešení rutinných a predvídateľných situácií radšej spontánne a flexibilne zo súboru rôznych tém, než sa spoliehať na memorované frázy.⁵⁷ Spôsob, akým učiteľia oslovujú malé deti v triede, takzvaná reč učiteľa, znie ako jednoduchý prejav, ktorý je schopný vyprodukovať každý. Napriek tomuto názoru je **reč učiteľa špecifickým typom reči, ktorá je účelovo upravená** tak, aby deťom umožnila porozumieť významu pomocou kontextových vodidiel. V spojitosti s výslovnosťou vyvstáva tiež otázka presnosti. Deti musia **správne formy** počuť mnohokrát, až potom ich zaradia do svojho prejavu. Zapamätajte si, že deti, ktoré sú rodenými hovorcami angličtiny, sa zvuk „th“ naučia najskôr v štyroch rokoch, hoci ho počúvajú stále.

Aby to bolo ešte zložitejšie, vysoký stupeň kompetencie komunikovať v jazyku ešte **neznamená** kompetenciu učiť v ňom. Učiteľ by mal ešte aj rozumieť procesom učenia sa cudzieho jazyka a individuálnym potrebám žiaka tejto špecifickej vekovej skupiny. Učiteľ by mal byť schopný zaistiť naplnenie týchto potrieb použitím súboru vhodných metód, techník a prístupov. Na zhrnutie, je dôležité učiteľa zaškoliť do **pedagogiky predškolského a základného vzdelávania a didaktiky pre učenie sa jazyka vo veľmi skorom veku**.⁵⁸

Takéto vzdelanie pomôže učiteľom robiť informované rozhodnutia napríklad o tom, ako a do akej miery upraviť svoju učiteľskú reč a interakčné vzorce. Táto kniha sa nepokúša o pokrytie všetkých oblastí veľmi raného jazykového učenia. Niekoľko pokynov pre učiteľov veľmi malých detí sa nachádza v druhej časti tejto kapitoly.

Ďalšia dôležitá podmienka sa niekoľkými spôsobmi týka **času**. Po prvé, mali by sme prehodnotiť, či sa jazykom venuje dostatok **času v školských osnovách**,⁵⁹ nie je však prípustné rozširovať ich na úkor iných oblastí vzdelávania. Po druhé, mali by sme tiež podrobne prehodnotiť týždenný rozvrh. Niektoré štúdie uvádzajú, že rozdelenie času do **kratších, ale častejších hodín** má lepšie výsledky.⁶⁰ A nakoniec, ak sa rozhodneme začať s veľmi raným jazykovým učením, mali by sme sa zamyslieť nad dlhodobou perspektívou – či bude zaistená kontinuita. Diskontinuita má na výkon žiaka negatívny účinok. Z výskumov vyplýva, že pre dieťa s pomaly sa rozvíjajúcou kompetenciou v oblasti cudzieho jazyka je náročné, keď je prevedené

zo známeho do neznámeho a úplne odlišného prostredia.⁶¹ Preto by sme mali poriadne zvážiť prípadný demotivujúci účinok diskontinuity a začínania stále od začiatku. Keď sa rodičia dohodnú na tom, že ich dieťa sa začne učiť jazyk vo veľmi ranom veku, mali by urobiť záväzok zaistiť pre svoje deti udržateľný jazykový rozvoj.

Ďalšia podmienka, ktorou sa budeme zaoberať, je **kontakt (exposure)**. Inšpirovali sme sa kontextom učenia sa druhého jazyka, v ktorom majú deti kontakt s jazykom všade okolo seba, v škole i mimo školy, čo je jedna z vlastností ideálneho učebného prostredia.⁶² Aby sme vytvorili priaznivé podmienky pre učenie sa cudzieho jazyka, naším cieľom by mala byť **maximalizácia kontaktu** s cudzím jazykom mimo triedy.⁶³ To však nie je jednoduché. Učiteľ nemôže byť jediným zdrojom zrozumiteľného vstupu bez ohľadu na častotť hodín. Preto je nevyhnutné zapojiť do procesu ďalších účastníkov, najmä rodičov. Úlohu rodičov rozoberieme v piatej kapitole, užitočné zdroje neživotnej povahy v kapitole šiestej.

Aby bol učebný proces efektívny, je nutné zorganizovať vyučovanie/učenie v **dostatočne malých triedach**.⁶⁴ Stanoviť počet nie je jednoduché, je to veľmi individuálne a záleží na konkrétnom kontexte. Ľudia, ktorí majú zodpovednosť za rozhodovanie o počte žiakov v skupine, určite zvážia, či je pre učiteľa možné venovať sa každému žiakovi osobitne, či je dostatok priestoru pre učebné aktivity, čo zapája tiež rodičov, aký druh vybavenia je k dispozícii vrátane nemateriálnych učebných pomôcok atď. Výsledky získané z projektu *Mamička, ocino a ja – Klub pre batolátá* navrhujú, že optimálne sú skupiny piatich až šiestich detí.

Na záver môžeme povedať, že existuje niekoľko podmienok, ktoré určujú, či bude žatva bohatá alebo nie. Hoci máme tendenciu uprednostňovať učiteľský faktor, aj ďalšie podmienky sú dôležité. Je zjavné, že pri jednej hodine týždenne nie je vo vzťahu k jazykovému učeniu žiadny rozdiel bez ohľadu na to, ako kompetentný učiteľ je.

4.2 Didaktické zásady

Zatiaľ čo predchádzajúca časť zhrňala všeobecné podmienky, za ktorých je pravdepodobné, že sa malé deti naučia cudzí jazyk, táto časť ponúka súbor didaktických zásad. Ich základom je teoretické pozadie, ktoré sme rozobrali v prvých troch kapitolách a majú poskytnúť **návod pre každodennú učiteľskú prax**. Tieto zásady učiteľom umožnia porozumieť napríklad tomu, prečo dieťa odíde uprostred rozprávky, aby sa zahrlo s bábikou, alebo prečo niektoré deti vôbec neodpovedajú.

● „Celostné“ učenie

Na začiatok si predstavíme koncept „celostného“ učenia, t.j. koncept jazyka a žiaka ako celku.⁶⁵ Zdroje, ktoré sa zaoberajú veľmi raným jazykovým učením, tvrdia, že čím mladšie deti sú, tým sú „celistvejšie“. Z hľadiska jazykového učenia sa učí o **významoch** v integrovanom zmysluplnom a multisenzorickom kontexte.⁶⁶ Veľmi rané jazykové učenie je vnímané ako súčasť učenia všeobecne, a preto, aby sme podporili **vzdelávanie celého dieťaťa**, mali by sme oslovovať všetky tri domény – kognitívnu, pocitovú i psychomotorickú. Vo veľmi ranom jazykovom učení sa však **najvyššia priorita** prisudzuje **postojovým cieľom**.⁶⁷ Výsledky dosiahnuté v kognitívnej doméne, t.j. obsahové ciele, sú vnímané ako menej dôležité než výsledky dosiahnuté v pocitovej doméne. Inak povedané, nie je dôležité, koľko slovíčiek sa deti naučia, podstatné je, či majú pozitívny postoj k skúsenosti s učením alebo nie.

● Najprv pochopenie, potom tvorenie

Než deti, ktoré si osvojujú svoj materinský jazyk a taktiež malí žiaci, ktorí sa nachádzajú v neformálnom prostredí pre výučbu druhého jazyka, začnú jazyk produkovať, majú s ním intenzívny kontakt. Nikto ich nenúti hovoriť a dokým nie sú **pripravené hovoriť**, môžu byť **ticho**. V tom, kedy končí obdobie ticha, sa deti líšia. Môže sa stať, že dvojročné deti sa necítia dostatočne sebavedomé na to, aby začali hovoriť svojím materinským jazykom, môžu byť stále v období ticha. Zároveň se začnú učiť cudzí jazyk. Pre učenie sa cudzieho jazyka preto platí rovnaký princíp. Deti by mali mať intenzívny kontakt s jazykom, ale **nemali by byť nútené reagovať**. Malé deti sa stále učia, aj keď vlastne vôbec nehovoria,⁶⁸ a hoci nejde priamo vypozerovať, čo sa naučili. Z tohto dôvodu je nerealistické alebo dokonca nefér, ak sa výsledky detského učenia určujú na základe produktívnej slovnej zásoby.

Keď hovoríme o dôležitosti porozumenia, mali by sme zmieniť metódu **úplnej fyzickej reakcie (total**

physical response, TPR). Táto metóda jazykového vyučovania je založená na predpoklade, že reč zameraná na malé deti pozostáva primárne z príkazov, na ktoré deti ešte predtým, ako začnú produkovať verbálne odpovede, reagujú prostredníctvom úkonov.⁶⁹ Počúvanie je sprevádzané fyzickým pohybom, ktoré smeruje TRP k učeniu pravou hemisférou. Výučbové techniky, ktoré spájajú fyzické úkony a počúvanie, alebo ktoré používajú na vyjadrenie porozumenia fyzickú reakciu, sa stali súčasťou učiteľského repertoáru.

● Rozmanitosť zmysluplného vstupu

Zaistenie veľkej rozmanitosti zmysluplného vstupu sme okrem všestranného kontaktu s jazykom identifikovali ako dôležitú vlastnosť ideálneho prostredia, aby sa deti naučili druhý jazyk.⁷⁰ Preto panuje názor, že podobne to bude fungovať aj v kontexte cudzieho jazyka. Deti majú kontakt s rozmanitým používaním jazyka, ako je interakcia, vybavovanie rôznych vecí, predstavy. Jazykový vstup je zmysluplný, ak je skôr prostriedkom komunikácie než predmetom učenia. Následkom toho sa pozornosť zameriava na význam, nie na jazykovú formu.

● Veľmi častý kontakt

Otázku kontaktu sme si už predstavili ako jednu z podmienok definujúcich priaznivé učebné prostredie. V diskusii ale išlo o maximalizáciu kontaktu s jazykom mimo triedy. Teraz bude stredom pozornosti častotť kontaktu. Pre učenie sa cudzieho jazyka vo veľmi ranom veku v prostredí triedy je potrebný veľmi častý kontakt s cudzím jazykom.⁷¹ Častotť ale neznamená behavioristické „opakovanie a asociácie“. Chápe sa skôr ako **zmysluplný výskyt**. Učitelia, ktorí hľadajú teoretické zázemia a fakty, sa môžu oprieť o zistenie výzkumu v oblasti akvizície materinského jazyka a vyhlásiť, že vďaka **konzistentným, opakovaným modelom v zmysluplných kontextoch** deti nakoniec správne formy do svojho prejavu prevedú.⁷²

● Zásada „tu a teraz“

Veľmi rané (jazykové) učenie sa podstatne obmedzuje na typ skúsenosti „tu a teraz“, čo presadzovala už kognitívna psychológia. Kontext učebných aktivít predstavujú veci, ktoré sa práve dejú, ktoré sa práve stali, alebo ktoré sa práve teraz stanú. Dvojročné deti nie sú schopné ísť za hranice toho, čo je „tu a teraz“.

● Vhodné učebné aktivity

Malé deti se zapojujú do učebných aktivít. Keď učiteľ plánuje aktivitu, mal by sa uistiť, že nie je príliš náročná ani príliš jednoduchá – aktivita by mala byť na **správnej úrovni výzvy**. Zváženie kognitívneho, sociálneho a psychomotorického vývoja dieťaťa zo strany učiteľa môže spustiť jednoduchú otázku ako *Je dieťa schopné to urobiť?* Okrem toho, správna úroveň výzvy nie je jediná dôležitá vec, mali by sme vziať do úvahy tiež **rozpätie koncentrácie (pozornosti)**. Malé deti sú schopné dávať pozor len krátky čas. Preto je dobré aktivity meniť každých päť až desať minút.⁷³ Táto reakcia je veľmi individuálna, pretože u každej skupinovej aktivity se bude rozpätie koncentrácie žiaka líšiť. Aby sme pozornosť dieťaťa získali a udržali, odporúča sa používať veľa stimulov, napríklad niečo nového alebo nečakaného, moment prekvapenia. A nakoniec, malé deti sa učia používaním všetkých svojich zmyslov, preto by mali učebné aktivity vo všeobecnosti pamätať na aplikáciu **multisenzorického prístupu**.

● Individuálna pozornosť

Keď pracujeme s dvojročnými deťmi, nemalo by nás prekvapovať, aké sú egocentrické. Je veľmi dôležité, aby malé deti získali od **učiteľa** toľko **individuálnej pozornosti**, ako je len možné.⁷⁴ Túto zásadu by sme mali mať na pamäti, keď se rozhodujeme o veľkosti triedy. Vo veľkej triede môže byť dieťa frustrované kvôli nedostatku individuálnej pozornosti. V dôsledku toho dieťaťu zabráni v akvizícii vysoký afektívny filter.

● Bezpečné prostredie

Posledný princíp je odlišnej povahy, pretože poskytuje návod pre aplikáciu predchádzajúcich zásad. Nech robíme čokoľvek, mali by sme byť vždy opatrní, aby sme neohrozili pocit bezpečia dieťaťa. V kontexte veľmi raného jazykového učenia zaisťuje pocit bezpečia dieťaťa prítomnosť rodičov i rutinné postupy a aktivity, ktoré deti už poznajú. To však neznamená, že by sme nemali začínať s novými vecami. Opak je pravdou, ale mali by sme to robiť uvážlivo. To isté platí pre materinský jazyk, ktorý by sme mali rozumne používať na to, aby sme znížili úroveň stresu alebo úzkosti dieťaťa.

Táto kapitola nám ponúkla jeden možný spôsob konceptualizácie v oblasti didaktických zásad, ktoré sú

základom pre veľmi rané jazykové učenie. Nasledujúca kapitola sa bude zaoberať úlohou učiteľa, žiaka a rodiča.

5. TROJICA UČITEĽ, ŽIAK A RODIČ

Učiť cudzí jazyk dvojročným deťom je z nasledujúcich dôvodov stále nezvyklou situáciou:

- Po prvé, tí, kto sa učia cudzí jazyk, sú vo chvíli, kedy začínajú, obvykle oveľa starší, takže majú základy, na ktorých môžu stavať, keď sa tento jazyk učia, napríklad určitú znalosť sveta, znalosť materského jazyka a určitú úroveň metakognitívnych znalostí. V tejto vývojovej fáze prebiehajú tieto procesy paralelne.
- Po druhé, rodičia sa obvykle lekciami cudzieho jazyka v priebehu roku vôbec neúčastnia. V kontexte veľmi ranného jazykového učenia sa však do vyučovania aktívne zapojujú.
- Po tretie, učiteľa si obvykle spojujeme so školským a formálnym vyučovaním. V tomto kontexte sa od učiteľa očakáva, že vytvorí prostredie „umožňujúce učenie“, aby si deti mohli jazyk osvojiť v neformálnom zázemí.

Učiteľ je ďalej zodpovedný i za zapojenie rodičov do tohto procesu.

Nasledujúca časť kapitoly upozorní na to, čím členovia našej **trojice** prispievajú. V trojici hudobníkov hrá každý z nich na odlišný nástroj, ale aby uspeli, musia spolupracovať. Podobne učiteľ, žiak i rodič majú každý svoj jedinečný podiel.

Z toho, čo už bolo napísané, je zrejmé, že **úloha učiteľa je ústredná**, nakoľko učiteľ pre detské učenie vytvára podmienky a v procese učenia sa cudziemu jazyku funguje ako zprostredkovateľ. Znamená to tiež, že sa od učiteľa očakáva **zapojenie rodičov** do tohto procesu. Na začiatku školského roku je dôležité **vysvetliť ciele** a prostriedky ich dosiahnutia. Týka sa to i informácií ohľadom prístupov, metód a techník, tj. **čo sa bude diať a prečo**. Učiteľ by mal byť navyše konkrétny i o tom, aká je v tomto procese **očakávaná úloha rodičov**. A naopak, učiteľ môže mať prospech zo skúseností rodičov ohľadom ich vlastných detí.

Aj keď deti tejto vekovej skupiny majú niektoré spoločné vlastnosti, napríklad všetky sú egocentrické a vyžadujú od učiteľa jednotlivo pozornosť, každý **žiak** si prináša svoju **individualitu**. Individuálne rozdiely môžu byť značné, nakoľko vývojový vek sa často líši od veku chronologického. Niektoré deti budú pri vykonávaní fyzických úkonov sebavedomé, zatiaľ čo iné sa budú javiť ako neobratné. Niektoré deti sa budú zapojavať používaním materského jazyka, ale iné sa budú stále nachádzať v období ticha. Podobne nerovným spôsobom sa budú u detí vyvíjať zručnosti ako manipulácia s malými predmetmi, spomínanie, predstavovanie, kreslenie atď. Individuálne potreby žiaka by sme mali rešpektovať bez ohľadu na ich rozmanitosť, aby sme nebránili rozvoju dieťaťa tým, že na neho budeme klásať neprimerané požiadavky. To sa však ľahko hovorí, ale horšie robí. Pamätajte si všetky zásady, ktoré musí mať učiteľ na pamäti. Preto v tomto bode môže učiteľovi pomôcť, keď bude naslúchať hlasu rodičov.

Čo **rodičia** vedia, a učiteľ nie? Je to predovšetkým dôverná znalosť ich detí a ich chovania v rôznych situáciách. Rodičia vedia, čo ich deti rady robia a čo nie. Ľahko dekódujú neverbálne signály, ktoré ich deti používajú pre vyjadrenie šťastia, radosti, strachu, nudy, únavy, úzkosti atď. Podobne pomáhajú rodičia dekódovať detskú reč, pokiaľ sa už objavila. Taktiež vedia, v čom si ich deti veria a s čím bojujú a kedy je čas im pomôcť. Takže na jednej strane prispievajú rodičia svojim poznaním, ktoré učiteľ isto ocení, na druhej strane sú tu veci, ktoré pre nich budú nové.

V skutočnom živote ovplyvňujú rodičia svoje dieťa prirodzeným spôsobom a v procese učenia fungujú ako zprostredkovatelia. V kontexte veľmi ranného jazykového učenia však čelia **novej výzve** – očakáva sa od nich, že v tomto procese budú hrať **aktívnu úlohu**. To zahŕňa mnoho aspektov. Po prvé to znamená, že sa rodič dostaví na všetky lekcie spolu s dieťaťom, čo prispieva k pocitu bezpečia dieťaťa. Po druhé, rodič sa účastní tiež učebných aktivít. Rodič pomáha dieťaťu s vykonávaním úkonov, ktoré by bez pomoci inak nebolo schopné zvládnuť, napr. tleskať rukami presne do rytmu detskej rýmovačky, alebo rodič poskytne model toho, čo robiť, napr. ako reagovať na príkaz vydaný učiteľom. Rodičovské zapojenie je dôležitým zdrojom povzbudenie a pomáha tiež odstraňovať doterajšie afektívne bariéry voči učeniu.

Ze všetkého nejdôležitejšie je však očakávanie, že i rodič **bude na dieťa pôsobiť používaním cudzieho jazyka**. Ako sme už zmienili skôr, maximalizácia kontaktu mimo triedu je nutnosťou a zapojenie rodičov sa javí ako logické riešenie. Sú s dieťaťom vo dne v noci a môžu organizovať tiež denný program, takže môžu pravidelne vkladať „**cudzojazyčné okienka**“. Veľmi sa odporúča spojovanie kontaktu s cudzím jazykom s jedným z rodičov v určitej situácii (napr. keď ide s matkou spať), so špecifickým prostredím (napr. „anglický“ kútik detskej izby), alebo s konkrétnym úkonom (keď sa hrá s medvedíkom). Pokiaľ rodičia plán dodržia, dieťa bude očakávať cudzojazyčný vstup, kedykoľvek ide spať, kedykoľvek sa objaví v „anglickom“ kútiku, alebo kedykoľvek sa začne hrať s konkrétnym medvedíkom. Viac informácií ohľadom rodičovského zapojenia nájdete v *Rodičovskom sprievodcovi (The Parents' Guide)*, ďalšom koncovom produkte projektu *Vývoj metodológie pre učenie sa jazyku vo veľmi rannom veku (Development of Methodology for Very Early Language Learning)*.

Tento scenár má navzdory všetkým výhodám jednu tienistú stránku – úroveň pokročilosti rodičov v cieľovom jazyku. Existujú pochybnosti, či sú rodičia s obmedzenou úrovňou kompetencie komunikovať v cieľovom cudzom jazyku schopní zaistiť rôznorodý zmysluplný vstup, ktorý je pre deti k osvojeniu cudzieho jazyka nevyhnutný, a či sú schopní na deti pôsobiť. V dôsledku toho vyvstáva základná otázka, akým spôsobom je detské učenie ovplyvnené, pokiaľ rodičia vystavia deti masívnemu, avšak nekvalitnému vstupu, predovšetkým pokiaľ ide o výslovnosť. Odpovede sa môžu zakladať iba na hypotézach, nakoľko dôkazy získané výzkumom zatiaľ nie sú k dispozícii. Tieto úvahy sa NECHCÚ dotknúť rodičov, ktorí sa usilovne snažia komunikovať jazykom, ktorým nehovoria plynulo a v ktorom si nie sú istí, ale mali by nás podnietiť k tomu, aby sme hľadali ďalšie spôsoby maximalizácie kontaktu s cudzím jazykom.

Nasledujúca kapitola poskytne niekoľko rád rodičom, ktorí môžu prispieť tiež používaním rozmanitých učebných pomôcok, ktoré zaisťujú zmysluplný vstup.

6. ZDROJE

Učiť cudzí jazyk veľmi malé deti predpokladá používanie rozmanitých **učebných techník a učebných pomôcok** spôsobom, ktorý je v súlade s didaktickými zásadami formulovanými v štvrtej kapitole. Žiaci, ktorí sa jazyk učia vo veľmi rannom veku, sú iba dva roky starí, a tak niektorí z nich nepoužívajú produktívne ani svoj materský jazyk. Je preto nerealistické od nich očakávať, že budú cudzím jazykom hovoriť ihneď potom, čo s ním získajú kontakt. Táto skutočnosť sa bude odrážať tiež v repertoári učebných techník – bude zrejmé zameranie na zaistenie vstupu a uľahčenie jeho porozumeniu. O zvláštnych učebných technikách a učebných pomôckach sa čitateľ podrobne dozvie vo druhej časti tejto knihy, a v tejto kapitole preto zhŕňame všeobecné poznámky o dostupných zdrojoch. Výber vhodných učebných techník a učebných pomôcok podľa očakávaných výsledkov závisí na učiteľovi.

Ku sprostredkovaniu významu jazykového vstupu je možné použiť vizuálne učebné pomôcky. Na vysvetlenie významu slov a úkonov môže učiteľ efektívne pracovať so **skutočnými predmetmi** akéhokoľvek druhu, nebo s nimi môžu deti manipulovať samé. Podobne sa na zaistenie vizuálnej podpory používajú také **obrázky**. Mali by byť dostatočne veľké a jasné, aby deti mohli jednoducho rozpoznať, čo obrázok predstavuje. Vyvarujte sa preto používaniu nejednoznačných obrázkov, kedykoľvek je to možné.

Veľmi malé deti nevedia čítať, avšak **rozprávanie príbehov** je dôležitou učebnou technikou, ktorá kombinuje sluchový a zrakový vstup. Zmysel príbehu je možné komunikovať pomocou **mimiky, dramatických techník** alebo dobrých **rozprávkových kníh** – sú potrebné k tomu, aby deti pochopili význam. Keď vyberáme rozprávkové knižky, mali by sme zväžiť, či sú pre veľmi malých žiakov vhodné, a to z hľadiska témy, dĺžky, deja, zložitosti atd. Jazyková obtiažnosť zase toľko nevedí, nakoľko učiteľ ju je schopný upraviť podľa potrieb žiakov. Príbehy napísané v materskom jazyku detí môže učiteľ parafrázovať. Výhodou je, že deti môžu zápletku príbehu poznať, avšak strácame príležitosť vypestovať povedomie o cieľovej kultúre pomocou príbehov v cieľovom jazyku.

Výborným zdrojom sú **videá a DVD**, ktorých výhodou je kombinovanie príbehov s animáciou a zaistovanie sluchového i zrakového vstupu.⁷⁵ Je vhodné používať ich skôr ako stimul pre učenie, nie kvôli sledovaniu

TV. Keď plánujeme nejakú video aktivitu, môžeme vychádzať zo zásad výučby naslúchania. To znamená pridať pred sledovaním i po ňom ďalšie aktivity. Video je možné naviac použiť i doma, deti tak budú mať kontakt s cudzím jazykom alebo si budú môcť jazyk opakovať, pokiaľ sa video vzťahuje k tomu, čo sa učia „v triede“.

Výber videa sa musí rovnako ako obrázky a rozprávkové knižky najprv dôkladne zvážiť. Literatúra nám ponúka nasledujúce pokyny, ako vybrať video pre lekcie cudzieho jazyka, ktorých sa účastnia veľmi malé deti:⁷⁶

- Malo by byť krátke (5 – 10 minút)
- Musí mať dobrý dej
- Musí byť vhodné pre danú vekovú skupinu
- Jazyku by malo byť ľahké porozumieť pomocou sledovania deja
- Rozmýšľajte o aktivitách, ktoré by ste mohli robiť, aby ste deťom pomohli videu porozumieť.

Tieto pokyny sú užitočné, avšak odporúčaná dĺžka sa nám zdá pre dvojročné deti príliš dlhá. Vhodnejšia by bola sekvencia s dĺžkou tri až päť minút .

Video nemusí byť výslovne určené pre jazykovú výučbu, ale zdá sa, že najlepšie fungujú epizódy so základnými pedagogickými zásadami vytvorené pre detskú televíziu. Okrem toho sú tu tiež produkty ušité na mieru špecifickým potrebám daného vzdelávacieho kontextu – príkladom je kreslený seriál *Žabie príbehy*, produkt projektu *Vývoj metodológie pre učenie sa jazyku vo veľmi rannom veku*, čo je dodatočný materiál pre celoročné kurikulum. *Žaba* je priateľský spoločník, ktorý deti povedie na ceste za zvládnutím jazyka.

Veľmi rané jazykové učenie si nemožno predstaviť bez **rýmov, nápevov a pesničiek**. Sú hlavným zdrojom sluchového jazykového vstupu. Deti sa pomocou rýmov, nápevov a pesničiek učia, **ako cudzí jazyk znie**. Poslúchajú intonačné vzorce, prízvukové vzorce a rytmus cudzieho jazyka. Malé deti rady opakujú rýmy, nápevy či pesničky mnohokrát za sebou, čo im pomáha zapamätať si také slová a štruktúry. Aktivity zacielené na vypestovanie povedomia o rytme, napr. tleskanie rukami pri vyslovovaní rýmu, sú obzvlášť užitočné pre výučbu angličtiny a ďalších jazykov viazaných na prízvuk. Kombinácia počúvania s fyzickou činnosťou navyše prispieva k psychomotorickému vývoju detí.

Ďalším zdrojom, zo ktorého je možné čerpať, sú **hry a herné aktivity**. Vybrať dobrú hru však môže byť ťažké. Deti sa môžu nachádzať v odlišnej fáze sociálneho vývoja (pozri tretiu kapitolu) a niektoré z nich nemusia rozumieť pointe. Bezpečným riešením pre deti v tomto veku je zahrnúť do procesu učenia takzvanú **„hru na ako“ (pretend play)**.

V poslednom rade by sme nemali zabúdať na **umelecké a remeslné aktivity**. Sú dôležitou súčasťou predškolsného kurikula a v hodinách musí byť bežným javom.⁷⁷ Najlepšie fungujú, pokiaľ sa úzko vzťahujú k téme a danému prvku jazyka. Umožňujú deťom byť kreatívne a používať predstavivosť a fantáziu. Dvojročné deti však pravdepodobne budú potrebovať pomoc svojich rodičov. Spolu s umeleckými a remeslnými aktivitami je možné efektívne využiť techniky založené na TPR. Pokiaľ učiteľ deťom povie, čo majú robiť, v cudzom jazyku, deti musia pokyny poslúchať, aby aktivitu splnili. S pomocou rodičov tak formou činov demonštrujú pochopenie. Pokiaľ sa týka materiálov potrebných pre umelecké a remeslné aktivity, nekladú sa žiadne medze. Okrem ceruziek, prstových farieb, pasteliek, listov papiera, lepenkových krabičiek, gombíkov atd. Je možné použiť i iné materiály, záleží iba na kreativite učiteľa.

Kreatívny učiteľ použije mnoho rôznych zdrojov, ktoré efektívne skombinuje novým, originálnym spôsobom . Učiteľ sa môže tiež rozhodnúť, že zahrnie počítače alebo internet. Informačné a komunikačné technológie sme však zámerne vynechali, nakoľko veríme, že v tomto období života by sa mali uprednostňovať zdroje, ktoré podporujú budovanie medziľudských vzťahov.

Nasledujúca kapitola nám stručne predstaví zásady pre tvorenie sylabu, a potomé si v nej prepojíme teoretické zázemie, ktorým sme sa zapodievali v prvej časti tejto knihy, s celoročným kurikulumom, ktoré vytvoril medzinárodný tím, ktorý sa podieľal na projekte *Vývoj metodológie pre učenie sa jazyku vo veľmi rannom veku*.

7. DLHODOBÉ A KRÁTKODOBÉ PLÁNOVANIE

Táto kapitola sa pokusí prekonať *nedôveru učiteľov k teórii*⁷⁸ tým, že nám ukáže, ako sa niektoré z otázok pojednávaných v predchádzajúcich kapitolách vzťahujú ku každodennej praxi, konkrétne k dlhodobému a krátkodobému plánovaniu .

7.1 Tvorenie sylabu

Zatím sme sa venovali povahe a zásadám veľmi ranného jazykového učenia, vlastnostiam účastníkov tohto učenia a jeho zdrojom. Teraz urobíme ďalší krok a všetky poznatky využijeme na vytvorenie **sylabu** pre „kurz“, ktorého sa účastnia dvojročné deti. V literatúre sa však tvrdí, že je to obtiažne. Sylabus sa zásadám stanoveným jazykovými teóriami, teóriami výučby cudzieho jazyka a prevládajúce filozofie vzdelania podriaďuje iba čiastočne, a to kvôli mnohým praktickým i sociálnym obmedzeniam.⁷⁹ Čo je to sylabus? K dispozícii máme mnoho definíc, niektoré z nich zdôrazňujú , že sylabus by mal byť najprve **informáciou o obsahu** a iba v neskoršom štádiu vývoja by sa mal stať informáciou metodológii a materiáloch, ktoré sa budú používať v konkrétnom výukovom kontexte.⁸⁰ Iné definície pozerajú na sylabus ako na špecifikáciu **práce, ktorá bude pokrytá za určité časové obdobie**, a ktorá má začiatočný bod a konečný cieľ.⁸¹

Sled jazykového obsahu by mal byť navyiac usporiadaný podľa základných princípov či teórií. Preto sa sylabus zameriava na to, **čo** sa učí a **v akom poradí** sa to učí.⁸² Existuje niekoľko typov obsahovo orientovaných sylabov. Lišia sa podľa princípov organizácie:

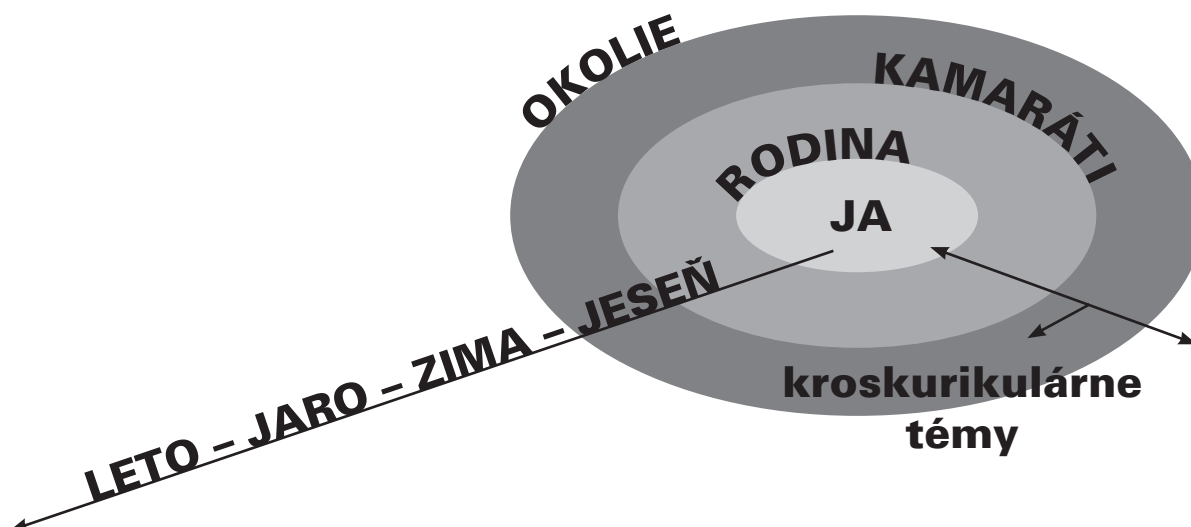
- **Štruktúrny** sylabus je založený na vnútornej štruktúre jazyka so zvláštnym dôrazom na gramatiku. Pri radení obsahových položiek zvažujeme predovšetkým zložitost štruktúry, jej „naučiteľnosť“ a užitočnosť pre žiaka.
- **Funkčný** sylabus vychádza z identifikácie komunikatívnych funkcií , ktoré sú volené a radené podľa užitočnosti pre žiaka, tj. rozsah, v akom sa tieto funkcie stretávajú s komunikatívnymi potrebami žiakov.⁸³
- **Situačný** sylabus stavia na situáciách zo „skutočného života“. U každej situácie musíme za účelom výberu a radenia obsahu zvážiť tri rôzne vlastnosti: účastníci, prostredie a komunikatívne ciele.
- Nakonec si uvedieme sylabus **vychádzajúci z témy** . Je zrejmé, že hlavným princípom pre vytvorenie tohto typu sylabu je informačný obsah. Aj keď je nepravdepodobné, že sylabus bude založený iba na témach, koncept témy je pri zostavovaní sylabu dôležitý. Podľa literatúry tento sylabus predstavuje centrálny bod pre jazykový vstup, ktorý je v kurze obsiahnutý, a pomáha u jednotlivých lekcii vytvoriť pocit súdržnosti.⁸⁴

Môžeme zhrnúť, že každý typ sylabu má svoje výhody a nevýhody. V reakcii na špecifické potreby vzdelávacieho kontextu je vhodné kombinovať niekoľko organizačných princípov a vytvoriť tak **multidimenzionálny** sylabus.

Analyzujeme si sylabus k materiálu uvedenému vo druhej časti knihy. Projektový tím sa zo všetkého najskôr snažil rešpektovať zásady veľmi ranného jazykového učenia i špecifické potreby žiaka , predovšetkým **vývojové štádium žiaka**. Z hľadiska cieľov sa preto najviac uprednostňujú **ciele afekívne**. Deti získajú ochotu komunikovať a rozvinú sa u nich pozitívne postoje voči cieľovému jazyku a kultúre i k učeniu všeobecne. Pokiaľ ide o **kognitívne ciele**, je zrejماً orientácia na porozumenie hovorenému jazyku. A pokiaľ sa týka **psychomotorických cieľov**, u detí sa pomocou učenia sa cudziemu jazyku rozvinie schopnosť vnímania, motorická kontrola tela a také presné ovládanie určitých svalov.

Pokiaľ ide o typ sylabu, rozhodol sa tím vytvoriť multidimenzionálny sylabus, ktorého hlavným organizačným princípom je **téma**. Vo vzťahu k žiakovi zvážil tiež funkcie, situácie a štruktúry, avšak až ako sekundárne kritériá.

Po dôkladných úvahách tím zvolil jedenást tém, osm z ktorých sa preberá postupne a tri z nich sú kroskurikulárne, čo umožňuje flexibilne zapojiť kontext. Témy sú zoradené spôsobom , ktorý ilustruje nižšie uvedený obrázok.



Aby sme pre detské učenie vytvorili priaznivé prostredie, použijeme hneď dva organizačné princípy zároveň. Prvý princíp si môžeme nazvať ako „**princíp sociálnej distancie**“. Na začiatku kurzu sa preberajú témy, ktorá sa vzťahujú k učeniu o „ja“. Po nich nasledujú témy, ktoré predmet záujmu rozširujú o rodinu dieťaťa a miesto, kde dieťa žije. Budovanie sociálnych vzťahov sa neskôr prehlbuje vyzdvihnutím konceptu priateľstva. A nakoniec je stredom pozornosti dieťa v svojom okolí. Tým rešpektujeme egocentrismus malých detí i očakávaný smer ich ďalšieho vývoju. Druhý princíp, ktorý aplikujeme zároveň s prvým, „**princíp časového prehľadu**“, je spojený s časom, ktorý deti strávili v kurze, a s ročným obdobím.

Témy preto boli predstavené v nasledujúcom poradí:

SYLABUS:

1. **Vitajte** (podtémy : Rituály, Pozdravy, Pocity)
2. **Telo** (podtémy : Päšť, Ruky, Prsty, Chodidlá / Pohyby, Tvár, Celé telo / Pohyby)
3. **Jedlo** (podtémy : Dobré, nedobré, Ovocie a zelenina, Chlieb, Flaše, Voda)
4. **Vianoce** (podtémy : Vianočný stromček, Ježiško, Vianoce, Vianočné ponožky)
5. **Hračky** (podtémy : Hračky, Hračky okolo nás, Medvedík, Zajačikovia, Panenka, Hudobné nástroje)
6. **Rodina a dom** (podtémy : Členovia rodiny, Den matiek/otcov, Dom, Izby)
7. **Zvieratká** (podtémy : Myška, Húsenka, Červík, Pavúk, Medveď, Zvieratká v ZOO, Žaba, Zvieratká na farme)
8. **Cestovanie a výlety** (podtémy : Loď, Vlák, Autobus, Bicykel, Zvuky, Križovatka)

KROSKURIKULÁRNE TÉMY :

9. **Počasié a ročné obdobie** (podtémy : Jeseň, Zima / Snehuliak, Zimné oblečenie, Jaro, Leto)
10. **Farby** (podtémy : Základné farby, Farby, Ďalšie farby)
11. **Zvláštne témy** (Smiešny výraz, Hádanka o jedle, Čísla, Slimák)

SYLABUS PRE FRANCÚZKOU ČASŤ:

1. **Vitajte**
2. **Telo**
3. **Zvieratká**
4. **Jedlo**
5. **Základné prvky**
6. **Výlet**
7. **Hračky**
8. **Hudobní nástroje**
9. **Vianoce**

O obsahu sa čitateľ dozvie viace v druhej časti knihy, preto pripojíme pár stručných poznámok o funkciách, situáciách a štruktúrach. **Funkcie** odrážajú komunikatívne potreby žiaka. Dôraz je kladený na pozdrav,

predstavenie sa a vyjadrenie pocitov. Voľba príslušných **situácií** sa inšpiruje skutočnými životnými skúsenosťami detí. Medzi ďalšími situáciami nájdeme stretnutie s kamarátom, chodenie na prechádzky, návštevu prarodičov, chodenie na výlety, oslavu narodenín atd.

Štruktúrny syllabus je na zozname zámerne posledný. Zameranie pozornosti na témy, funkcie a situácie je v súlade so zásadou celostného učenia. Voľba štruktúr sa teda riadi tým, aký jazyk je na splnenie vybraných funkcií v daných situáciách potreba. Pokiaľ ide o **fonológiu**, na dosiahnutie výslovnostných cieľov sa používa mnoho pesničiek, rýmov a popevkov súvisiacich s témou.

Výber **slovnej zásoby** sa riadi témami v sylabe. Lexikálny syllabus odráža skutočnosť, že deti v rannom veku preferujú podstatné mená. Naučiť sa význam podstatných mien môže byť jednoduchšie, obzvlášť pokiaľ predstavujú hmotný predmet s podobným tvarom (napr. hrnček, pastelka, kniha). Slovesá sú však rôznorodnejšie a premenlivejšie, niektoré napríklad pomenovávajú fyzický pohyb (napr. lietat), zatiaľ čo iné pomenovávajú vnútorné stavy (napr. cítiť).⁸⁵ Zložitejšie je tiež naučiť sa správne zámená. Nejakú dobu trvá, než sa deti naučia správne používať predovšetkým zámená „ja“ a „ty“, a to dokonca aj v materskom jazyku, nakoľko toto učenie súvisí s vývojom ich osobnosti. O mnoho neskôr prichádza tiež akvizícia prídavných mien. Význam prídavných mien nie je tak jasný ako význam konkrétnych podstatných mien a navyše je veľmi relatívny (napr. *veľký dom* oproti *veľké jablko*). To isté platí pre slová označujúce farby a čísla. Je to koncept, ktorý deti musia najprv pochopiť, aby mohli porozumieť slovu. Pokiaľ ide o čísla, pre približne trojročné deti je vhodné počítanie do troj. Predložky sú naopak dôležité veľmi. Deťom pomáhajú vyjadriť miesta, smery a úkony, napr. *do* (kopca), *z* (kopca), *do* (dovnútra), *z* (von), *cez*, *pod*.

Záverom je dôležité zdôrazniť, že vyššie uvedený syllabus odráža kultúrne a lingvistické zázemie ľudí, ktorí sa podieľali na jeho vytvorení, ich profesionálne presvedčenie, povahu skúseností s veľmi ranným jazykovým učením atd. Keby syllabus zostavoval iný tím, do určitejšieho by sa líšily predovšetkým podtémy.

7.2 Plánovanie vyučovacích hodín

Tento syllabus je výsledkom dlhodobého plánovania. Pri plánovaní vyučovacích hodín ho ďalej premýšľame a vymedzujeme. Ciele formulované v pláne pre každú vyučovaciu hodinu či lekciiu by mali byť v súlade s dlhodobými cieľmi uvedenými v sylabe. Pri plánovaní vyučovacej hodiny pre skupinu veľmi malých detí sa nám môžu hodiť výsledky projektu *Mamička, otecko a ja – Klub pre batolátá*. **Navrhovaná štruktúra jednotky** obsahuje nasledujúce fázy, odhadovaný čas je uvedený v zátvorkách:

1. **ZAČIATOK, ZAHRIEVACIA AKTIVITA (3 až 5 minút)**
2. **OPAKOVANIE ZNÁMEHO OBSAHU (3 až 5 minút)**
3. **AKTIVITA Č. 1 (7 až 10 minút)**
4. **RELAXÁCIA (3 až 5 minút)**
5. **AKTIVITA Č. 2 (3 až 5 minút)**
6. **ČAS NA HRANIE (3 až 5 minút)**
7. **ZÁVER**

Lekciu sa doporučuje začínať a uzatvárať pomocou **rituálov a rutínných činností**, ktoré deti poznajú. Prispieva to k **pocitu bezpečia**. Druhá fáza, **opakovanie známeho obsahu**, by nemala byť príliš náročná. Deti sa potrebujú pripraviť na prvú aktivitu. Keď sa **zoznámia s novým jazykom**, nasleduje **relaxačná aktivita**. Druhá aktivita sa venuje **novému predstavenému jazyku**, avšak odlišným spôsobom. **Čas na hranie** je odmenou za investované úsilie, deti sa môžu hrať, s čím chcú. Je to tiež vhodný čas pre rodičov, ktorí sa môžu spýtať na to, čo im nie je jasné. Vyučovacia hodina končí známou **záverečnou rutinnou činnosťou**.

Vyššie popísaná štruktúra vyučovacej hodiny sa používa tiež ako standardizujúci vzorec pre **pracovné listy** obsiahnuté v druhej časti tejto knihy. Je tam celkovo šesťdesiat pracovných listov rozdelených do jedenástich vyššie uvedených tém. Aby sme doložili možnosť použiť tento materiál i pre osvojovanie iných cudzích jazykov, pripojujeme tiež dvadsať pracovných listov vo francúzštine. Pracovné listy vo francúzštine sú rozdelené do deviatich vyššie uvedených tém. Tento súbor pracovných listov predstavuje celoročné kurikulum pre veľmi ranné jazykové učenie. Náš medzinárodný tím sa rozhodol vytvoriť radšej **pracovné listy, ktoré umožňujú**

modifikácie podľa kontextu než hotové plány vyučovacích hodín. Formát pracovného listu uvádzame nižšie.

Pracovné listy sú označené názvami a číslami tém a podtém. Pokiaľ ide o navrhovanú štruktúru lekcie, ktorú sme si už v tejto kapitole predstavili, poskytujú pracovné listy návrhy na **začiatočnú fázu** vyučovacej hodiny, na **aktivitu č. jedna** a **aktivitu č. dva**. Ciele každej aktivity sú formulované ako očakávané výsledky. Postup je podrobne rozpísaný vrátane hrubo zvýraznených presných pokynov, ktoré sa od učiteľa očakávajú. Ďalej sú tu odkazy na materiály a zdroje.

Na koniec máme niekoľko záverečných poznámok. Po prvé, pracovné listy by sa mali brať ako zdroj nápadov, a nie ako dogma, ktorou je nutné sa riadiť. Od učiteľov, ktorí sa ich rozhodnú používať v praxi, sa očakáva, že budú pri úprave pracovných listov podľa konkrétnych situácií kreatívni a flexibilní, a to najmä pri úprave pracovných listov podľa kultúrneho zázemia, detských potrieb, rodičovských skúseností atd. Po druhé, pamätajte si, že veľmi ranné jazykové učenie je viac o **porozumení** než o produkcii. **Deti by NIKDY nemali byť nútené k produkcii**, pokiaľ sa na to necítia. Potrebu mlčať by ste mali rešpektovať. Po tretie, učiteľ i a rodičia by nemali odradzovať nedostatok okamžitých odmen – tie prídu, ale bude to nejakú dobu trvať...

ZÁVER

Zámerom prvej časti knihy je poskytnúť teoretické zázemie pre veľmi ranné jazykové učenie, a to čitateľsky priateľským spôsobom vrátane racionálneho odôvodnenia celoročného kurikula. Veríme, že čitateľ získal odborné poznatky, ktoré mu dodajú vyššie sebavedomie pri rozhodovaní o jednotlivých aspektoch veľmi ranného jazykového učenia a ktoré mu umožnia prekročiť hranicu intuitívnosti či hranicu v podobe „je to zaujímavá aktivita“. Ďalej dúfame, že učiteľ i túto teóriu použijú viac ako účinnú zbraň proti populistickým tvrdeniam a komerčným trendom a že ju nebudú považovať za niečo učiteľským skúsenostiam na hony vzdialené a nebudú sa ani zbytočnými abstrakciami pokúšať mystifikovať postupy založené na zdravom rozume.⁸⁶

Stále však ostávajú otázky... Bude nejakú dobu trvať, než budú k dispozícii výzkumom podložené dôkazy, ktoré poskytnú očakávané odpovede. Zatiaľ by sme mali zaželať veľa šťastia tým, ktorí majú dostatok kuráže pustiť sa do učenia jazyka vo veľmi rannom veku.

PRACOVNÝ LIST

AKTIVITA 2

ZDROJE

PODTÉMA:

MATERIÁLY

TÉMA:

POSTUP

OTVÁRACIA

AKTIVITA 1

Notes:

(Endnotes)

Introduction**Chapter 1**

- 1 Stern H.H. (1996:9)
- 2 Lightbrown, P.M.; Spada, N. (1996:1)
- 3 Brown, D.H. (2000:38)
- 4 O'Grady, W. (2005:165)
- 5 O'Grady, W. (2005:165)
- 6 Lightbrown, P.M.; Spada, N. (1996:8)
- 7 Brown, D.H. (2000:24)
- 8 Lightbrown, P.M.; Spada, N. (1996:8)
- 9 Lightbrown, P.M.; Spada, N. (1996:8)
- 10 O'Grady, W. (2005:184)
- 11 Lightbrown, P.M.; Spada, N. (1996:14)
- 12 O'Grady, W. (2005:176)
- 13 O'Grady, W. (2005:176)
- 14 O'Grady, W. (2005:178)
- 15 Příhoda 1967 in Vybíral (2005:117)
- 16 Černý 1996 in Vybíral (2005:116)
- 17 O'Grady, W. (2005:152)
- 18 Tamis-Lemonda et al. 1998:686 in O'Grady, W. (2005: 8)
- 19 Brown 1973:274 in Gass, S.M.; Seliker, L. (2008:36)

Chapter 2

- 20 Ellis, R. (1997:45)
- 21 Brown, D.H. (2000:282)
- 22 Brown, D.H. (2000:284)
- 23 Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2001:181)
- 24 Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2001:181-183); Brown, D.H. (2000:277-279)
- 25 Brown, D.H. (2000:281)
- 26 Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2001:179)
- 27 Williams, M.; Burden, L.R. (1997:40)
- 28 Williams, M.; Burden, L.R. (1997:40)
- 29 Brown, D.H. (2000:287)
- 30 Lightbrown, P.M.; Spada, N. (1996:30)
- 31 Stern, H.H. (1996:16)
- 32 Ellis, R. (1997:3)
- 33 Cameron, L. (2004:11)
- 34 Stern, H.H. (1996:16)
- 35 Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2001:181)

Chapter 3

- 36 Lightbrown, P.M.; Spada, N. (1996:11)
- 37 Brown, D.H. (2000:53)
- 38 Lojová, G. (2005:96)
- 39 Lightbrown, P.M.; Spada, N. (1996:49)
- 40 Brown, D.H. (2000:59)
- 41 Brown, D.H. (2000:59)
- 42 Brown, D.H. (2000:64-66)
- 43 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:26)
- 44 European Commission of the European Communities (2003:7)
- 45 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:13)
- 46 Lightbrown, P.M.; Spada, N. (1996:21)
- 47 Helus, Z. (2004:200)
- 48 Philips, S. (1993:6)
- 49 Fontana, D. (2003:86)
- 50 Williams, M.; Burden, L.R. (1997:21)
- 51 Fontana, D. (2003: 65-74); Williams, M.; Burden, L.R. (1997:21-24)
- 52 Brown, D.H. (2000:64)
- 53 Williams, M.; Burden, L.R. (1997:31)
- 54 Helus, Z. (2004:201)
- 55 Reilly, V.; Ward, S.M. (1997:3)

Chapter 4

- 56 Brown, D.H. (2000:65)
- 57 European Commission of the European Communities (2003:7)
- 58 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:25)

- 59 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:25)
- 60 European Commission of the European Communities (2003:7)
- 61 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:25)
- 62 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:24)
- 63 Moon, J. (2005:1)
- 64 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:128)
- 65 European Commission of the European Communities (2003:7)
- 66 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:126)
- 67 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:126)
- 68 Halliwell, S. (2000:10)
- 69 Reilly, V.; Ward, S.M. (1997:7)
- 70 Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2001:73)
- 71 Moon, J. (2005:2)
- 72 Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006:128)
- 73 Brown, D.H. (2000:41)
- 74 Reilly, V.; Ward, S.M. (1997:7)
- 75 Reilly, V.; Ward, S.M. (1997:6)

Chapter 5**Chapter 6**

- 76 Reilly, V.; Ward, S.M. (1997:20)
- 77 Reilly, V.; Ward, S.M. (1997:21)
- 78 Reilly, V.; Ward, S.M. (1997:25)

Chapter 7

- 79 Widdowson, H.G. (2003:1)
- 80 Yalden, J. (1996:87)
- 81 Yalden, J. (1996:88)
- 82 Cunningsworth, A. (1995:54)
- 83 Cunningsworth, A. (1995:54)
- 84 Cunningsworth, A. (1995:56)
- 85 Cunningsworth, A. (1995:58)
- 86 O'Grady (2005:42)

Conclusion

- 87 Widdowson, H.G. (2003:1)

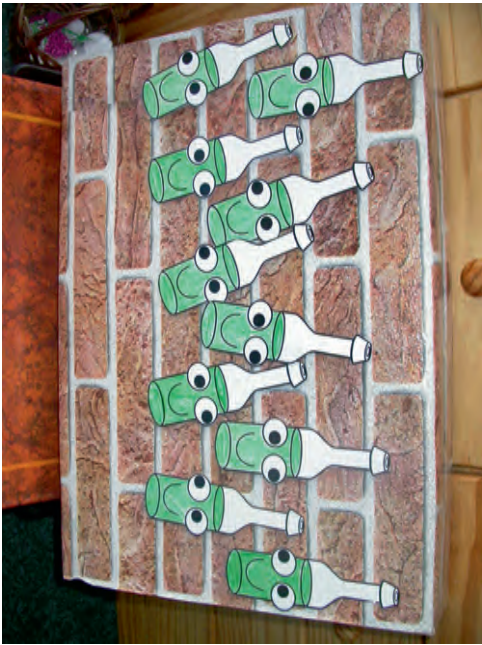
NOTES AND REFERENCES – PART I

References:

- BROWN, D.H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th edition. New York : Pearson Education, 2000. ISBN 0-13-017816-0.
- CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. ISBN 0-521-77434-9.
- CUNNINGSWORTH, A. *Coursebook Evaluation*. Oxford: Heinemann, 1995. ISBN 0-435-24058-7.
- EDELENBOS, P.; JOHNSTONE, R.; KUBANEK, A. The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. October 2006
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997. ISBN 0 19 437212 X.
- EUROPEAN COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. 2003
Available from the World Wide Web
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_en.htm
[cited 17.07.2009]
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GASS, S.M.; SELIKER, L. *Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2008. ISBN 978-0-805-85498-5.
- HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow : Pearson Education Limited, 2000. ISBN 0-582-07109-7.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1996. ISBN 0 19 437169 7.
- LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-2069-2.
- MOON, J. *Children Learning English*. Oxford : Macmillan, 2005. ISBN 978-1-4050-8002-6.
- O'GRADY, W. *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. ISBN 0-521-53192-6.
- PHILLIPS, S. *Young Learners*. Oxford : Oxford University Press, 1993. ISBN 0 19 437195 6.
- REILLY, V.; WARD, S.M. *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 1997. ISBN 0 19 437209 X.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-00843-3.
- STERN, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1996. ISBN 0 19 437065 8.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- WIDDOWSON, H.G. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 0 19 437445 9.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. ISBN 0-521-49880-5.
- YALDEN, Y. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-31221-3.

WORKSHEETS





	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION</p> <p>1) The target group is sitting in a circle. Teacher has a Froggy puppet. F: "Hello I'm Froggy." Then the teacher points at him/ her self saying his/her name. T: "Hello I'm Silvia."</p> <p>2) T: "Say hello to Froggy." (wave to Froggy) P/C: "Hello Froggy." (wave to Froggy)</p> <p>3) T: "Let's learn a song - ,Hello everyone." Everybody is sitting in a circle and waving and the teacher is singing the song "Hello Everyone."</p> <p><i>Outcome: Introduction to the greeting Hello.</i></p>	<p>Puppet Froggy SONG: HELLO EVERYONE</p>
ACTIVITY 1	<p>GAME: GOING FOR A WALK</p> <p>1) T: "Who wants to go for a walk with Froggy?" Teacher chooses a couple (child and parent) and they demonstrate going for a walk with Froggy. T: "Bye bye." They go behind the door. Then they knock on the door. T: "Knock, knock." Then they come back into the classroom waving their hands. T: "Say hello to your friends." P/C: "Hello."</p> <p>2) T: "Who wants to go for a walk with Froggy?" Child and parent take Froggy and go behind the door. T: "Say bye bye to your friends." P/C: "Bye bye."</p> <p>3) T: "Knock on the door, please." Child and parent with Froggy come to the classroom. T: "Say hello to your friends." P/C: "Hello."</p> <p>4) Then another child and parent go behind the door with Froggy and repeat the action.</p> <p><i>Outcome: Practising saying Hello and Bye-bye. Playing with the word 'bye' in context.</i></p>	<p>Puppet Froggy</p>

ACTIVITY 2	<p>EXERCISING</p> <p>1) T: "Let's go for a walk together. Let's make a circle." Teacher walks with the parents and children in a circle while singing "Walking, Walking". They are imitating the movements of the song. (Running, walking, stopping and crouching – see the workbook).</p> <p>2) T: "Let's jump like Froggy." Teacher demonstrates jumping with Froggy.</p> <p>3) At the end of the lesson they are sitting in a circle. T: "Say bye-bye to Froggy." P/C: "Bye-bye Froggy."</p> <p>4) T: "Let's learn a song Bye-bye everyone." Everybody is sitting in a circle and waving and teacher is singing the song.</p> <p><i>Outcome: Recognizing actions jump, run, walk, stop and crouch. Practising saying Hello and Bye-Bye.</i></p>	<p>SONG: WALKING WALKING Walking, walking (2x) Hop, hop, hop Running, running, running (2x) Now let's stop Now let's crouch. SONG: BYE-BYE EVERYONE</p>
------------	--	---

RESOURCES Song: Hallo Everyone: Reilly, Vanessa. Cookie and Friends. UK: OUP, 2005
 Song: Bye-Bye Everyone: Reilly, Vanessa. Cookie and Friends. UK: OUP, 2005

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION—WHAT’S YOUR NAME?</p> <p>1) Teacher is sitting with the children and the parents in a circle on the floor. Teacher is holding Froggy, waving and singing the song “Hello Everyone”.</p> <p>2) Teacher has a ball. Teacher is throwing the ball to parents and children.</p> <p>F: “Hello I’m Froggy. What’s your name?” P/C: “I’m Peter (child’s name).”</p> <p>3) T: “Say hello to Peter.” P/C: “Hello Peter.”</p> <p>4) Then the teacher passes the ball round the circle always asking for the name of a child. Everybody says hello to the child who has the ball.</p> <p><i>Outcome: Revision saying Hello. Introduction of the phrase ‘I’m...’ in context.</i></p>	<p>Puppet Froggy Song: HELLO EVERYONE</p>
ACTIVITY 1	<p>GAME WALKING WALKING</p> <p>1) T: “Let’s go for a walk together. Let’s make a circle.” Teacher is walking with the parents and children in a circle and they are singing “Walking, Walking”. They are imitating the movements of the song. (Running, walking, stopping and crouching – see the workbook).</p> <p>2) T: “Let’s jump like Froggy.” Teacher demonstrates jumping with Froggy.</p> <p><i>Outcome: Recognizing the differences between actions jump, run, walk, stop and crouch.</i></p>	<p>Puppet Froggy SONG: WALKING WALKING Walking, walking (2x) Hop, hop, hop Running, running, running (2x) Now let’s stop Now let’s crouch.</p>

ACTIVITY 2	<p>EXERCISING- STRETCHING</p> <p>1) Everybody stands in a circle. T: “Let’s exercise. I’m stretching I’m tall, now I’m small, now I’m very tall, very small, now I’m a tiny ball.”</p> <p>2) Everybody repeats the teacher’s movements. Teacher demonstrates stretching and crouching.</p> <p>3) T: “Let’s sing a song - ‘Bye-bye Everyone.’” They all wave their hands while they are singing.</p> <p><i>Outcome: Revision of saying Bye-bye, I’m...and playing with the words ‘small’ and ‘tall’..</i></p>	<p>Puppet Froggy SONG: BYE-BYE EVERYONE</p> <p>RHYME: STRETCHING VERY TALL</p> <p>I’m stretching I’m tall, now I’m small, now I’m very tall, very small, now I’m a tiny ball.</p>
------------	---	---

RESOURCES

- Song: Hallo Everyone: Reilly, Vanessa. Cookie and Friends. UK: OUP, 2005
- Song: Bye-Bye Everyone: Reilly, Vanessa. Cookie and Friends. UK: OUP, 2005
- Song: Walking Walking (tune: Are You Sleeping?)
- Rhyme: Stretching Very Tall

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION – WHAT’S YOUR NAME?</p> <p>1) Teacher is sitting with the children and the parents in a circle on the floor. Teacher is holding Froggy, waving and singing the song “Hello Everyone”.</p> <p>2) Teacher has a ball. Teacher is throwing the ball to parents and children.</p> <p>F: “Hello I’m Froggy. What’s your name?” P/C: “I’m Peter (child’s name).”</p> <p>3) T: “Say hello to Peter.” P/C: “Hello Peter.”</p> <p>4) Then teacher passes the ball round the circle always asking for the name of a child.</p> <p>5) Everybody says hello to the child who has the ball.</p> <p><i>Outcome: Practising saying Hello, I’m...</i></p>	<p>Puppet Froggy Ball SONG: HELLO EVERYONE</p>
ACTIVITY 1	<p>FEELINGS</p> <p>1) They are sitting in the circle.</p> <p>T: “Hello, how are you? Fine?” Teacher demonstrates feeling fine with his/her thumb up.</p> <p>T: “Fine?” Children and parents copy the teacher’s movement with their thumbs up.</p> <p>P/C: “Fine.”</p> <p><i>Outcome: Introduction of the question How are you?</i></p>	

ACTIVITY 2	<p>EXERCISING- STRETCHING AND JUMPING</p> <p>1) Everybody stands in a circle. T: “Let’s exercise. I’m stretching. I’m tall, now I’m small, now I’m very tall, very small, now I’m a tiny ball.”</p> <p>2) Everybody repeats the teacher’s movements. Teacher demonstrates stretching and crouching.</p> <p>3) T: “Let’s jump like Froggy.” Teacher demonstrates jumping with Froggy.</p> <p>4) T: “Let’s sing a song Bye-bye everyone.” They all wave their hands while they are singing.</p> <p><i>Outcome: Recognizing actions stretching and jumping. Practicing saying Bye-bye. Revision of the words Small and Tall.</i></p>	<p>Puppet Froggy SONG: BYE-BYE EVERYONE</p> <p>RHYME: STRETCHING VERY TALL</p> <p>I’m stretching I’m tall, now I’m small, now I’m very tall, very small, now I’m a tiny ball.</p>
------------	--	--

RESOURCES Song: Hallo Everyone: Reilly, Vanessa.
 Cookie and Friends. UK: OUP, 2005
 Song: Bye Bye Everyone: Reilly, Vanessa.
 Cookie and Friends. UK: OUP, 2005

Rhyme: Stretching Very Tall

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>NAMES</p> <p>1) Teacher is sitting with the children and the parents in a circle on the floor. Teacher is holding Froggy, waving and singing the song "Hello Everyone".</p> <p>2) Teacher is holding Froggy. T: "Here is your friend, what is your name?" P/C: "Froggy."</p> <p>3) T: "Say hello to Froggy." P/C: "Hello Froggy" Children wave their hands.</p> <p>4) T: "How are you? Fine?" Teacher gives a thumbs-up and children and parents repeat it. P/C: "Fine."</p> <p><i>Outcome: Practising saying greeting Hello. Revision of the question "How are you?" and expressing the feeling Fine.</i></p>	<p>Puppet Froggy SONG: HELLO EVERYONE</p>
ACTIVITY 1	<p>PLAYING THE GAME SEEDS</p> <p>1) T: "Let's go for a walk together. Let's make a circle." Teacher is walking with the parents and children in a circle and they are singing "Walking, Walking". They are imitating the movements of the song. (Running, walking, stop and crouch).</p> <p>2) Children are crouching. Teacher shows the picture of seeds T: "Now we are little seeds. Let's grow up, up up, up, up, up..." Children and parents repeat teacher's action of growing.</p> <p>3) T: "Are you big or little? Teacher demonstrates meaning of the words 'big' and 'little' with his/her hands. T: "Big?" P/C: "Big."</p> <p>4) T: "Let's turn around, let's fall down..." Teacher demonstrates the actions and encourages the group to do the same actions.</p> <p>5) T: "Let's learn a song - "If You're Happy and You Know It." Teacher acts out the actions in the song.</p> <p><i>Outcome: Playing with the words 'big', 'little', 'up' and 'down'. Learning the song "If You're Happy and You Know It."</i></p>	<p>Picture of seeds</p> <p>Song: IF YOU ARE HAPPY AND YOU KNOW IT If you're happy and you know it clap your hands. (clap clap) If you're happy and you know it clap your hands. (clap clap) If you're happy and you know it then your face will surely show it. If you're happy and you know it clap your hands. (clap clap) If you're happy and you know it then your face will surely show it. (stomp stomp) If you're happy and you know it nod your head. (nod nod) If you're happy and you know it</p>

ACTIVITY 2	<p>BODY PAINTING</p> <p>1) Teacher shows two pictures, one of Mr. Happy. T: "Hello I'm Mr. Happy." Then teacher shows the picture of Mr. Sad. T: "Hello I'm Mr. Sad."</p> <p>2) T: "Are you happy or sad?" Teacher shows both Mr. Happy and Mr. Sad. T: "Happy?" P/C: "Happy." Teacher gives children pencils for body painting. T: "Let's draw a happy face on your palm." "Teacher shows his/her palm and demonstrates drawing. T: "Two points for eyes, one line for mouth."</p> <p>4) T: "Say hello to Mr. Happy." C/P: "Hello Mr. Happy." Everybody waves their palms.</p> <p>5) T: "Say bye-bye to Mr. Happy." P/C: "Bye-bye Mr. Happy." Everybody waves to each other.</p> <p>6) T: "Let's sing a song Bye-bye Everyone." They all wave their hands while they are singing.</p> <p><i>Outcome: Introduction of the words 'happy' and 'sad' in context.</i></p>	<p>Puppet Froggy Pencils for body painting Pictures of Mr. Happy and Mr. Sad</p> <p>SONG: BYE-BYE EVERYONE</p>
------------	--	---

RESOURCES
<p>Song: Hallo Everyone: Reilly, Vanessa. Cookie and Friends. UK: OUP, 2005</p> <p>Song: Bye Bye Everyone: Reilly, Vanessa. Cookie and Friends. UK: OUP, 2005</p> <p>Song: If You Are Happy and You Know It</p>

<p>stomp your feet. (stomp stomp) If you're happy and you know it then your face will surely show it. If you're happy and you know it stomp your feet. (stomp stomp) If you're happy and you know it nod your head. (nod nod) If you're happy and you</p>	<p>know it nod your head. (nod nod) If you're happy and you know it then your face will surely show it. If you're happy and you know it nod your head. (nod nod) If you're happy and you know it shout "Hooray!" (Hoo-Ray!) If you're happy and you</p>	<p>and you know it shout "Hooray!" (Hoo-Ray!) If you're happy and you know it then your face will surely show it. If you're happy and you know it shout "Hooray!" (Hoo-Ray!) If you're happy and you know it do all four. (clap stomp nod Hoo-Ray!),</p>	<p>Ray!) If you're happy and you know it do all four. (clap stomp nod Hoo-Ray!), If you're happy and you know it then your face will surely show it. If you're happy and you know it do all four. (clap stomp nod Hoo-Ray!),</p>
---	---	---	---

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>NAMES</p> <p>1) Teacher is sitting with the children and parents in a circle on the floor. Teacher is holding Froggy, waving and singing the song "Hello Everyone".</p> <p>2) T: "Here is Froggy. Froggy: "Hello."</p> <p>3) T: "Say hello to Froggy." P/C: "Hello Froggy." Children wave their hands.</p> <p>4) T: "How are you? Fine?" Teacher gives the thumbs-up sign, and children and parents repeat it. P/C: "Fine."</p> <p><i>Outcome: Practising saying Hello. Practising the question How are you? Revision of the feeling 'fine'.</i></p>	<p>Puppet Froggy SONG: HELLO EVERYONE</p>
ACTIVITY 1	<p>BODY PAINTING</p> <p>1) T: "I'm happy to see you again. Are you happy?" P/C: "Happy."</p> <p>2) Teacher shows a picture of Mr. Happy or Mr. Sad. T: "Is it Mr. Happy or Mr. Sad?" P/C: "Mr. Happy/Mr. Sad."</p> <p>3) T: "Let's draw Mr. Happy on your palm. If you want a pencil you have to say please."</p> <p>4) Teacher gives children pencils. T: "Pencil please?" C/P: "Pencil please." T: "Here you are."</p> <p>5) T: "Say hello to your Mr. Happy." C/P: "Hello Mr. Happy."Everybody waves their palms.</p> <p>6) T: "Let's sing the song "If You Are Happy and You Know It."Everybody is singing the song. Teacher is acting out the actions in the song.</p> <p>7) T: "Say bye- bye to your Mr. Happy." P/C: "Bye-bye Mr. Happy."Everybody wave to each other.</p> <p><i>Outcome: Revision of the feelings Happy and Sad. Practising saying Please. Singing the song "If You Are Happy and You Know It."</i></p>	<p>Pencils for body painting Pictures of Mr. Happy and Mr. Sad</p> <p>SONG: IF YOU ARE HAPPY AND YOU KNOW IT</p> <p>If you're happy and you know it clap your hands. (clap clap) If you're happy and you know it clap your hands. (clap clap) If you're happy and you know it then your face will surely show it. If you're happy and you know it clap your hands. (clap clap) ...etc.</p>

ACTIVITY 2	<p>REPETITION OF STRETCHING</p> <p>1) Everybody stands in a circle. T: "Let's exercise. I'm stretching I'm tall, now I'm small, now I'm very tall, very small, now I'm a tiny ball."</p> <p>2) Everybody repeats the teacher's movements. Teacher demonstrates stretching and crouching.</p> <p>3) T: "Let's jump like Froggy." Teacher demonstrates jumping with Froggy.</p> <p>4) T: "Let's sing a song Bye-bye Everyone. Are you ready?" They all wave their hands while they are singing.</p> <p><i>Outcome: Revision of the greeting Bye-Bye. Playing with the words 'small' and 'tall'.</i></p>	<p>Puppet Froggy SONG: BYE-BYE EVERYONE</p>
------------	---	--

RESOURCES
<p>Song: Hallo Everyone: Reilly, Vanessa. Cookie and Friends. UK: OUP, 2005</p> <p>Song: Bye-Bye Everyone: Reilly, Vanessa. Cookie and Friends. UK: OUP, 2005</p> <p>Song: If You Are Happy and You Know It</p>

TOPIC: 1. WELCOME

SUBTOPIC: 1.6. RITUALS

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>GREETINGS REPETITION</p> <p>1) Teacher is sitting with the children and parents in a circle on the floor. Teacher is holding Froggy, waving and singing the song "Hello Everyone".</p> <p>2) Teacher has a ball. Teacher is throwing the ball to parents and children. F: "Hello I'm Froggy. What's your name?" P/C: "I'm Peter (child's name)."</p> <p>3) T: "Say hello to Peter." P/C: "Hello Peter."</p> <p>4) Then the teacher passes the ball round the circle always asking for the name of a child. Everybody says Hello to the child who has the ball.</p> <p><i>Outcome: Practising greeting Hello, saying phrases I'm...</i></p>	<p>Puppet Froggy SONG: HELLO EVERYONE</p>
ACTIVITY 1	<p>GAME – GO FOR A WALK</p> <p>1) T: "Who wants to go for a walk with Froggy?" Teacher chooses first couple (child and parent) and they act out going for a walk with Froggy. T: "Bye-bye." They go behind the door. Then they knock on the door. T: "Knock, knock." They come back into the classroom waving their hands. T: "Say hello to your friends." P/C: "Hello."</p> <p>2) T: "Who wants to go for a walk with Froggy?" Child and parent take Froggy and go behind the door. T: "Say bye-bye to your friends." P/C: "Bye-bye."</p> <p>3) T: "Knock on the door, please." Child and parent come to the classroom with Froggy. T: "Say hello to your friends." P/C: "Hello."</p> <p>4) Then the next child and parent go behind the door with Froggy and the action is repeated.</p> <p><i>Outcome: Practising greetings Hello and Bye-bye in action.</i></p>	<p>Puppet Froggy</p>

ACTIVITY 2	<p>PLAYING THE GAME SEEDS</p> <p>1) T: "Let's go for a walk together. Let's make a circle." Teacher is walking with the parents and children in a circle and they are singing "Walking, Walking". They are imitating the movements of the song. (Running, walking, stop and crouch).</p> <p>2) Children are crouching. Teacher shows the Picture of seeds T: "Now we are little seeds. Let's grow up, up up, up, up, up..." Children and parents repeat teacher's action of growing.</p> <p>3) T: "Are you big or little?" Teacher demonstrates meaning of the words big and little with his/her hands. T: "Big?" P/C: "Big."</p> <p>4) T: "Let's turn around, let's fall down..." Teacher demonstrates the actions and encourages the group to do the same actions.</p> <p>5) T: "Let's sing the song Bye-bye Everyone. Are you ready?" They all wave their hands while they are singing.</p> <p><i>Outcome: Playing with the words 'big', 'little', 'up', 'down'.</i></p>	<p>SONG: WALKING WALKING Walking, walking (2x) Hop, hop, hop Running, running, running (2x) Now let's stop Now let's crouch.</p> <p>Picture of seeds</p> <p>SONG: BYE-BYE EVERYONE</p>
------------	--	---

RESOURCES

Song: Hallo Everyone: Reilly, Vanessa.
 Cookie and Friends. UK: OUP, 2005
 Song: Bye-Bye Everyone: Reilly, Vanessa.
 Cookie and Friends. UK: OUP, 2005

Song: Walking Walking

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>FIST The teacher sits in front of the children and parents and puts his/her fist inside the Froggy puppet.</p> <p>F: "Hello." to everyone.</p> <p>T: "Fist, where are you?" After a while the teacher pulls out his/her fist from the puppet.</p> <p>T: "There you are, fist" showing the fist to everyone. The teacher goes to one of the children</p> <p>T: "Put your fist inside the Froggy puppet". If the child doesn't want to, the teacher asks the adult to put his/her fist inside.</p> <p><i>Outcome: Introduction of the question 'where are you?', playing with the words 'fist' and 'inside'.</i></p>	<p>Hand puppet Froggy</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION TO THE RHYME 1)The teacher now shows the participants the movements of the fist rhyme by saying the rhyme. T: "this fist on this fist" (3x) (puts one fist on top of the other fist, then the second and third stanza, he puts the fist under on top of the fist on top, and so on) T: "and so we're going up." (making movements upwards with his fists, as if climbing a rope)</p> <p>2) The teacher repeats the rhyme and the movements with the fists.</p> <p>3) The teacher divides the class into groups of two or four, joins one of the groups and shows them the movements of the fist song. (each participant puts one fist on top of another participant's fist, using the right then left fists in an upward motion. Going to each group, the teacher gets everyone involved.</p> <p><i>Outcome: Playing with the words 'left', 'right', 'on' and 'going up'</i></p>	<p>RHYME: FIST (workbook page 64)</p>

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION TO THE RHYME 1) The teacher now shows the participants the movements of the fist rhyme by saying the rhyme. T: "this fist under this fist" 3x (puts one fist under the other fist, then the second and third stanza he puts the fist on top under the other fist, etc) T: "and so we're going down." (making movements downwards with his fists)</p> <p>2) The teacher says the rhyme again and makes the movements with the fist.</p> <p>3) The teacher divides the class into groups of two or four, joins one of the groups and shows them the movements of the fist song. (Each participant puts one fist on top of another participant's fist, using the right then left fists in a downward motion. Going to each group, the teacher gets everyone involved.</p> <p><i>Outcome: Playing with the words 'under' and 'going down'</i></p>	<p>RHYME: FIST (workbook page 64)</p>
------------	---	--

RESOURCES Song: The Fist: old Dutch children song

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>HANDS Teacher asks the children and parents to sit in a semicircle. Then the teacher sits in the middle of this circle, so that some participants are on the teacher's right while the others on the left; everyone faces the teacher. The teacher puts his/her hands behind his/her back, and asks the participants to do the same. The teacher now shows his/her right hand. F: "Hello right hand." And then he puts his/her hand again behind his/her back. The teacher now shows his/her left hand F: "Hello left hand." The teacher now asks the participants to repeat all together. <i>Outcome: Playing with hand and words and phrases ' sit down', ' behind the back', ' left and right'</i></p>	<p>Hand puppet Froggy</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE RHYME 1)The teacher puts Froggy aside, stands up and starts showing both hands, calling each by its name T: "This is my right hand." (raises right hand) T: "I raise it up high." (lifts it up over the head) T: "This is my left hand." (raises left hand) T: "I touch the sky." (lifts it up over head) then both hands again behind the back) T: "Right hand, left hand." (raises one then the other) T: "Roll them around and round." (roll hands) T: "Right hand, left hand..." (raises one then other) T: "Let's all sit down." (sits sdown) 2) Inviting everybody to stand up Teacher says the rhyme again. The parents stand behind the children, guiding the children in the movements. <i>Outcome: Introduction to the words ' raise', 'roll hands', 'stand up'.</i></p>	<p>RHYME: RIGHT HAND, LEFT HAND (workbook page 58)</p>

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION TO THE GAME 1) The teacher asks everybody to sit down. 2 In front of the children, the teacher colours his/her right hand red and explains that red means Stop. 3) Then the teacher colours his/her left hand green and explains that green means go. 4) The teacher asks the participants to stand up and move around and starts the game.. T: "Right hand, Stop." (everybody is to stop) T: "Left hand, Go." (everybody is to begin moving again) Whenever possible, have some kids take the teacher's turn. 5) The teacher asks everybody to sit down. 6) The teacher shows his/her right hand and says, "Now I'm making a right fist." (making a fist) 7) Teacher shows his/her left hand and says, "Now I'm making a left fist." (making a fist) 8) As in the first part, the teacher begins rhyming and has everyone join in. <i>Outcome: Playing with ' stop', ' go', ' move around' and introduction of 'red' and 'green'.</i></p>	<p>Finger paint</p>
------------	---	----------------------------

RESOURCES Web site: www.everythingpreschool.com

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>REPETITION Teacher asks children and parents to sit down in a semicircle in front of him/her, then puts his/her hands behind his/her back, repeating</p> <p>F: "Hello right hand, can you make a fist?" T: "Yes, I can." (nodding his/her head he/she makes a fist) F: "Very good"</p> <p>The teacher puts his/her hands behind his/her back again, this time showing his/her left hand.</p> <p>F: "Hello left hand, can you make a fist?" T: "Yes, I can." (nodding his/her head he/she makes a fist) F: "Very good"</p> <p>The teacher goes to one of the participants with Froggy and asks them to show one of their hands. Froggy, of course, makes comments, using the phrases in bold.</p> <p><i>Outcome: Introduction to 'very good', 'yes' and repetition of 'right', 'left', 'behind your back' and 'fist'</i></p>	<p>Puppet Froggy SONG: HELLO EVERYONE</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE FINGERS</p> <p>1) Teacher puts Froggy aside and starts drawing a face on his/her own thumb (eyes, nose, and mouth). T: "Hello Tommy Thumb."</p> <p>2) Teacher starts to do the same with the children drawing faces on their thumbs.</p> <p>3) The teacher asks the participants to hide their hands behind their back. The teacher starts singing the first part of the song.</p> <p>T: "Tommy Thumb, Tommy Thumb where are you?" (the teacher looks left and right, using one hand to shield his eyes from the glare) T: "Here I am, here I am!" (teacher shows the faces drawn on his thumbs) T: "How do you do?" (the thumbs face each other)</p> <p>5) The teacher repeats steps 1 - 3 to introduce one by one the</p>	<p>Art paint pencils SONG: TOMMY THUMB (workbook page 62)</p>

ACTIVITY 1	<p>other fingers with the corresponding stanza of the song. The Baby Small stanza is sung pianissimo. For the last stanza, the teacher shows all the finger characters, moving them and singing in a loud voice!</p> <p><i>Alternatives: instead of drawing faces on fingers use finger-puppets, pen-taps.</i></p> <p><i>Outcome: Playing with the words ' eyes', 'nose', 'mouth', 'thumb', 'pointer', 'middle', 'ring', 'small 'finger/fingers'.</i></p>	
ACTIVITY 2	<p>The teacher sings the song again without stops, acting out the right moves. At the end, Froggy makes compliments like: F: "Very good!"</p> <p><i>Outcome: Repetition of activity 1</i></p>	CD player

RESOURCES Rhyme: Tommy Thumb (e.g.tape by Early Learning Centre)
Alternative song: Mr.Thumb, Where Are You? in Rue, Stevie.
The good old days CD. Praha: Aada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCING FEET REVISION HANDS</p> <p>The teacher asks everybody to stand up in a semi circle. T: "Raise your right hand." T: "Raise your left hand."</p> <p>The teacher puts his right foot forward. T: "Hello right foot"</p> <p>Then, the teacher puts his left foot forward. T: "Hello left foot"</p> <p>T: "Raise your right hand." T: "Hello right foot." T: "Raise left hand." T: "Hello left foot."</p> <p><i>Outcome: Introduction of the words 'foot' and repetition of 'stand up', 'right', 'left', 'raise' and 'hand'</i></p>	
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCING: THE SONG</p> <p>1) The teacher asks the class to make a circle holding hands.</p> <p>2) The teacher starts to sing the first stanza of the song "Two feet"</p> <p>T: "I can walk with two feet, two feet, two feet. I can walk with two feet, two feet, all day long." (making walking movements)</p> <p>3) Invitation to join in. T: "All together now!" The teacher repeats the first stanza of the song making the movements.</p> <p>4) The teacher uses the same procedure to introduce the other movements.</p> <p><i>Outcome: Holding hands, playing with words and phrases ' all together', 'walk', 'skip', 'jump', 'hop', 'march', 'run' and 'slide'</i></p>	<p>SONG: TWO FEET (workbook page 56)</p>

ACTIVITY 2	<p>REPETITION OF FINGERS AND FEET</p> <p>1)The teacher takes a piece of white paper and traces one of his/her hands, with the fingers spread wide open. While doing this he/she calls out the names of the different fingers - Tommy Thumb, Peter Pointer, Middle Man, Ruby Ring, and Baby Small.</p> <p>2)Then the teacher hands out pieces of paper to the children and parents alike, encouraging them to follow his/her example.</p> <p>3) Next, the teacher takes a piece of paper and traces one of his /her feet picking either the right or left foot.</p> <p>4)Then the teacher again hands out pieces of white paper and asks the children to do the same together with the parents.</p> <p>5)Repetition of the song "Tommy Thumb"</p> <p><i>Outcome: Introduction to the words and phrases 'wide open', 'trace' and repetition of the 'hand' with its fingers and 'foot'</i></p>	<p>White papers and pencils or crayons.</p>
------------	--	---

- RESOURCES**
- Web site: www.everythingpreschool.com
 - Song: Two Feet
 - Tape: Tommy Thumb by Early Learning Centre
 - Alternative song: Mr.Thumb, Where Are You? Rue, Stevie.
 - The good old days CD. Praha: Aada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCING THE FACE The teacher asks everybody to sit down. With Froggy he/she starts to mention one by one some parts of the face.</p> <p>T: "Hello Froggy where is your nose?" F: "Here is my nose" (Froggy indicates his nose) F: "Hello teacher where is your nose?" T: "Here is my nose"</p> <p>The teacher using the same procedure mentions the other parts (ears, mouth, eyes, hair, tongue). Then Froggy asks them to point to parts. (of their faces).</p> <p><i>Outcome: The meaning of "Where is" and "Here is", playing with 'hair', 'tongue', 'ears' and repetition of 'nose', 'eyes' and 'mouth'</i></p>	<p>Hand puppet Froggy</p>
ACTIVITY 1	<p>RECOGNIZING PARTS OF THE FACE</p> <p>1) The teacher gives out different magazines to the adults and make sure every adult has a glue-stick, scissors and a piece of paper.</p> <p>2) The adults together with the children are to find parts of the face to cut out, and to stick them on the paper. Naming the parts of the face and indicating them on the face of the child.</p> <p>3) The teacher asks each child to give to him/her a picture of one part of the face (for example mouth, nose etc.) which the teacher will stick to a large box. Alternative: instead of sticking the pictures on the box, the teacher can stick empty transparent compact disc sleeves on the dice. In this way, the teacher can change subjects by changing the pictures inside the sleeves.</p> <p>4) The teacher asks the adults to sit down with their legs in front of them and their children on their laps, facing each other. The teacher starts to sing the song slowly, touching the parts mentioned. The adults take the hands of their children and they start to copy the teacher's actions.</p> <p><i>Outcome: Introduction to the meaning of 'cut out' and 'stick on', 'hair', 'tongue' and 'ears' and repetition of 'mouth', 'nose', and 'eyes'.</i></p>	<p>Magazines Glue sticks Scissors A dice/carton cube</p> <p>SONG: HEAD, SHOULDERS, KNEES AND TOES</p> <p>Head, shoulders, knees and toes (2x) Head, shoulders, knees and toes (2x) and eyes and ears and mouth and nose Head, shoulders, knees and toes (2x)</p>

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION TO THE FACE GAME</p> <p>1) The teacher asks everybody to sit down in a large circle.</p> <p>2) He/she lets the children take turns rolling the dice.</p> <p>3) The adults, altogether say the name of the part of the face on top of the dice, and the children point to it on their faces.</p> <p><i>Outcome: Rolling the dice and repetition of 'face'</i></p>	<p>dice</p>
------------	---	-------------

RESOURCES Song: Head and Shoulders, Knees and Toes in Rue, Stevie. The good old days CD. Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>REPETITION OF THE FACE.</p> <p>1) The teacher asks everybody to sit down.</p> <p>2) The teacher hangs the papers made by the participants in the worksheet previous on the wall in a way that the children can touch them.</p> <p>3) Then the children take turns throwing the dice, matching the face on the dice with one on the wall.</p> <p><i>Outcome: Introduction to the meaning of 'throw the dice' and repetition of the 'face'</i></p>	<p>Papers of the worksheet of the face and the dice.</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCING ANOTHER SONG</p> <p>1) The teacher using alternatives forms a circle following the movements of the song.</p> <p>2) The teacher makes clear to stand outside the circle. The teacher shows very slowly, giving the participants the chance to follow him/her in his/her movements. (i.e.: right foot in the circle, right foot out the circle, then to shake the foot)</p> <p>3) The teacher starts to sing the song "Hokey Cokey" slowly and the participants should follow his/her movements.</p> <p>T: "You put your right foot in..." (right foot in the circle)</p> <p>Your right foot out.... (right foot out the circle)</p> <p>In, out, in, out... the foot in and out the circle</p> <p>you shake it all about... (shake the right foot)</p> <p>You do the hokey cokey And you turn around That's what is all about." (turning around the circle)</p> <p>"Oh, hokey cokey (3x) Knees bend, arm stretch, ra-ra-ra" (turning around within the circle)</p> <p>Using the same procedure, the teacher goes on naming the different parts of the body learned in the worksheets - right and left</p>	<p>Chalk/boxes /hoops</p> <p>SONG: HOKEY COKEY (workbook 66)</p>

ACTIVITY 1	<p>foot, hand, fist, and the different fingers: thumb, index, middle, ring and small.</p> <p>Alternatives: teacher draws a chalk circle around each participant; he can also use low boxes or hoops if the children are calm.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the worksheets Body, and playing with the words 'in', 'out', 'shake' and 'turn around.'</i></p>	
ACTIVITY 2	<p>REVISION: FEET</p> <p>Using the same circles as above, the teacher repeats the song "Two feet" using it to simulate walking, skipping, jumping, hopping, marching and running inside the circles.</p> <p><i>Outcome: Repetition of 'feet'</i></p>	<p>SONG:TWO FEET (workbook page 56)</p>
		Finger paint

RESOURCES

Song: Hokey Cokey in Rue, Stevie.
The good old days CD. Praha: Aaada, 2003
Song: Two Feet
Web site: www.everythingpreschool.com

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION TO NICE/ NOT NICE The teacher asks everybody to sit down in a circle. He shows them a book or magazine with all kinds of food. Or the teacher shows packages/containers of food (e.g. a bag of cookies, a box of breakfast cereal, etc.)</p> <p>Froggy: "Cookies, YUMMY.. nice" (teacher makes a happy face for Froggy and nods his /her head, makes the nice sign pointing his/her finger to his /her cheek)</p> <p>Another example - a can of beans.</p> <p>Froggy says: "Beans, YUCKY, that's not nice." (making an unhappy face)</p> <p>Note: it's not important that the children learn all the different names of the food but to understand 'nice' and 'not nice' What is nice or not nice is of course very personal.</p> <p><i>Outcome: Playing with the meaning of 'nice' and 'not nice'.</i></p>	<p>A book or magazines with all kinds of foods. Or packages/containers of food.</p>
ACTIVITY 1	<p>REPETITION OF NICE/NOT NICE 1) The teacher shows a picture of food, for example, ice cream. The teacher starts to cut out the ice cream and Froggy says:</p> <p>Froggy: "YUMMY, ice cream, that's nice!"</p> <p>2) The teacher takes an A3 sheet and starts to glue on the paper the picture of the ice cream.</p> <p>3) the teacher shows another picture of food, which Froggy doesn't like:</p> <p>Froggy: "Spinach, YUCKY, that's not nice."</p> <p>4)The teacher gives all the participants magazines to choose from and to cut out all kinds of food, and A3 sheets to glue on the pictures.</p> <p><i>Outcome: Playing with 'nice' and 'not nice'</i></p>	<p>A3 sheets of paper Magazines of food Scissors glue</p>

ACTIVITY 2	<p>WORKOUT OF THE APRON 1) When the children have glued several pictures of food on their sheets, the teacher gives them strings to attach to the sheet in order to create a real apron that the children can wear.</p> <p>2) When all the aprons are finished and the children are wearing them the teacher asks everybody to stand up and make a circle holding hands.</p> <p>3) The teacher stands in the middle with Froggy. The participants are moving around the teacher and Froggy in a circle until Froggy says:</p> <p>F: "Stop" (Froggy goes to one of the children indicates a picture and says:</p> <p>F: "YUMMY pizza that's nice" Or F: "Meat, YUCKY, that's not nice"</p> <p>4)The teacher can repeat the action several times, and perhaps Froggy can invite one of the children to come with him inside the circle to say together the phrases above.</p> <p><i>Outcome: Playing with 'nice' and 'not nice'</i> <i>Alternatives: I like/I don't like</i></p>	<p>A3 sheets Glue Strings Stapler Hand puppet Froggy</p>
------------	--	--

RESOURCES Web site: www.everythingpreshool.com



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE FOOD BOX The teacher asks everybody to sit down and shows a big painted carton box with a hole in the cover, such, that only one hand can go through the hole. In front of the box there's a basket with all kinds of plastic food/ flashcards of food. The teacher starts to role play.</p> <p>T: "Froggy would you like an apple?" F: "Yes, an apple." (nodding his head) T: "Here is an apple." (teacher takes an apple from the basket and gives it to Froggy, Froggy takes the apple and lets it fall down inside the box.)</p> <p><i>Outcome: Introduction of the phrases "Would you like", 'yes', 'no' and the notion of 'box'.</i></p> <p><i>Alternatives: the food goes into a basket, shopping bag...</i></p>	<p>Cardboard box Knife Pencils Green paint Basket with plastic food</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE GAME 1)The teacher goes on with the role play F: "Teacher, where's the apple?" T: "I don't know." (shrugging the shoulders, making an I-don't-know-face)</p> <p>2) Froggy tries to involve the children F: "Where's the apple children?"</p> <p>3) If the children start to say where the apple is, Froggy invites them to get it. To get it they have to put one hand inside the hole in the box and look for the apple. F: "In the box ? Take the apple please"</p> <p>4) The teacher repeats the action several times with other food. To make it more difficult he can let Froggy put two different things inside and ask the children to take only one.</p> <p><i>Outcome: Introduction of the meaning of "I don't know", "in the box" and repetition of "Where is".</i></p> <p><i>Alternatives: The teacher chooses fruits and vegetables appropriate for the country and season.</i></p>	

ACTIVITY 2	<p>MAKING THE FOOD BOX 1) The teacher gives a box to the children.</p> <p>2) The adults make a hole on top.</p> <p>3) The teacher hands out the plastic fruits.</p> <p>4) The teacher hands out the baskets to put the fruit in later on.</p> <p>5) Froggy starts to ask the children:</p> <p>F: "Children, put the apple inside the box." (the children take the apple and put it inside their box)</p> <p>6) Froggy goes on repeating the action three or four times.</p> <p>7) Froggy asks the children:</p> <p>F: "Where is the apple?" (The children look for the apple inside the food box and pull it out and show it to Froggy)</p> <p>8) Of course Froggy makes compliments when they find the apple.</p> <p>9) Froggy repeats the action until all the fruit is outside the food box.</p> <p><i>Alternatives: if there aren't enough boxes or/ and plastic fruit the teacher can use one big box and make children take turns.</i></p> <p><i>Outcome: Introduction to the notion of 'inside' and repetition of fruits.</i></p>	<p>Shoeboxes Plastic Fruits Resources</p>
------------	---	---



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE CATERPILLAR The teacher asks everybody to sit in a circle. The teacher starts to show and read the book The Very Hungry Caterpillar. If the book is not available, he/she immediately takes the box with the plastic fruit/vegetables and lets Froggy show them with repeating their names, asking: "Nice or not nice? / Yummy or yucky?" and gives each child one. (the teacher can decide to introduce only the vegetables or also the fruits for repetition)</p> <p><i>Outcome: Playing with vegetables and fruits</i></p>	<p>BOOK: THE VERY HUNGRY CATERPILLAR by Eric Carle Plastic fruit or/and vegetables</p>
ACTIVITY 1	<p>CREATION OF THE CATERPILLAR 1) The teacher asks everybody to stand up and to keep the fruit/vegetable in front of him/her.</p> <p>2) Then he starts to say/sing:</p> <p>T: "Big, big caterpillar" (while stamping his/her feet).</p> <p>3) Every time he/she ends with</p> <p>T: What are you eating?" (he/she asks a child to come to him/her and show him/her the fruit/vegetable naming it.)</p> <p>4) Then together the teacher and the child put the fruit/vegetable inside a sock/a bag/ a basket, held by the teacher</p> <p>5) The teacher goes on saying/singing and inviting the children one by one. In the meantime he/she creates the caterpillar. (example: you put an orange in the first sock , you put a lemon in the second sock and you put the second sock partly in the first sock, then you close the socks with a string.Then the third sock will go partly in the second sock and so on until you form a caterpillar of socks.)</p> <p><i>Outcome: Playing with fruit and vegetables and repetition of 'stamping' and 'inside'</i></p>	<p>Socks Strings</p> <p>RHYME/SONG: BIG BIG CATERPILLAR (workbook page 72)</p>

ACTIVITY 2	<p>THE OTHER WAY AROUND 1) The teacher asks everybody to sit down..</p> <p>2) Then he/she starts to say/sing:</p> <p>T: "Big big caterpillar"</p> <p>3) Every time he/she ends with</p> <p>T: What did you eat?" The teacher asks a child to pull out the fruit/vegetable from the caterpillar, showing it and naming it</p> <p>4) The teacher goes on saying/singing and inviting the children one by one, to find out what the caterpillar ate.</p> <p><i>Outcome: Playing with fruit and vegetables, introduction to words 'eating' and 'pull out' and repetition of 'stamping'.</i></p>	<p>The caterpillar of socks</p> <p>SONG: BIG BIG CATERPILLAR (workbook page 72)</p>
------------	--	--

RESOURCES Book: Carle, Eric. The Very Hungry Caterpillar. New York: Philomel Books, 1969 and 1987
 Web site: www.eric-carle.com
 Song: "Big Big Caterpillar- old Dutch children's song"

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION The teacher asks the participants to sit down at a table. The teacher puts some flour in front of him/her. F: "What's that?" T: "Flour." F: "Flour?" T: "Yes, flour."(nodding his head)</p> <p>The teacher makes a hole in the flour and puts some salt inside the hole. F: "What's that?" T: "Salt." F: "Salt?" T: "Yes, salt."(nodding his head)</p> <p><i>Outcome: The meaning of "What's that?", playing with 'salt' and 'flour'.</i></p>	<p>Flour Salt Water</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE SONG</p> <p>1) The teacher gives each child a little bit of flour and some salt.</p> <p>2) Then by doing it him/herself the teacher shows how to mix the ingredients. (The teacher should wait at this stage with the water)</p> <p>3) The teacher starts to sing the first stanza of the song: "Make the bread".</p> <p>T: 'This is the way we mix the dough, mix the dough, mix the dough. This is the way we mix the dough. To make the bread for you.' (mixing the flour and salt the teacher invites the children to do the same)</p> <p>4) After that he/she adds some water to the mix in front of him/her. F: "What's that?" T: "Water." F: "Water?" T: "Yes, water."(nodding his head)</p> <p>5) After that, the teacher gives the children some water to mix with the dough and starts to sing the second stanza of the song. T: 'This is the way we knead the dough, knead the dough, knead the dough.'</p>	<p>SONG: MAKING THE BREAD (workbook 68, tune: Here We Go Round the Mulberry Bush)</p>

ACTIVITY 1	<p>This is the way we knead the dough. To make the bread for you.' (kneading the mix together with the water the teacher invites the children to do the same)</p> <p><i>Alternatives: if it is not possible to let the children make the dough in the classroom, the teacher prepares the dough at home)</i></p> <p><i>Outcome: The meaning of 'mix', 'water', 'knead' and 'dough' in play.</i></p>	<p>Shoeboxes Plastic Fruits</p>
ACTIVITY 2	<p>MAKING BREAD</p> <p>1) When the children have prepared their dough, the teacher shows a picture of a baker who is preparing bread by making dough with flour, salt and water.</p> <p>T: "Look, flour." (indicating the flour on the picture) F: "Yes, flour." T: "Look, salt." (indicating the flour on the picture) F: "Yes, salt." (indicating the salt on the picture) T: "Look, water." (indicating the water on the picture) F: "Yes, water."</p> <p>2) The teacher shows a picture where the baker puts the dough in the oven.</p> <p>3) Then the teacher gives each child a cardboard box and tells them to pretend it is their oven.</p> <p>4) The teacher starts to sing the third stanza of the song... At the same time putting his/her dough in his/her box-"oven", inviting the children to do the same.</p> <p>T: 'This is the way we bake the bread, bake the bread, bake the bread. This is the way we bake the bread. To make the bread for you.'</p> <p><i>Outcome: The meaning of the words 'oven', 'bake' in play, and repetition of activity 1</i></p>	<p>Some boxes Pictures of a baker</p> <p>SONG: MAKING THE BREAD (workbook 68, tune: Here We Go Round the Mulberry Bush)</p>

RESOURCES Web site: www.everythingpreschool.com
Song: Making the Bread (tune: Here We Go Round the Mulberry Bush)

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE BOTTLE The teacher draws, or in some other way indicates a line (string, long stick...) and asks the participants to sit down in a row behind the line. Then the teacher makes another line parallel to the first one with some space in between them. He/she sits down behind the second line facing the participants. He/she has a bottle behind his/her back.</p> <p>(Froggy tries to look behind the back of the teacher.)</p> <p>F: "What's that?" T: "What?" (The teacher pretends not to understand Froggy) F: "Behind your back." T: "Where?" F: "What's that behind your back?" (teacher now understands Froggy) T: "Oh, behind my back? Why, that's a bottle." F: "What? A bottle?" T: "Yes, a bottle." (nodding his head)</p> <p><i>Outcome: Introductio of the word "bottle" and repetition of "behind your back", "sit down", "What's that", "Where".</i></p>	Plastic bottles
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION TO THE GAME 1)The teacher gives a bottle to each child now.</p> <p>T: "Here, (name of the child) is your bottle."</p> <p>2)He/she asks the children to put their bottles, one by one, in front of the second line. Then the children go back to their place behind the first line and sit down.</p> <p>3) The teacher and Froggy start to count the bottles</p> <p>T: one, two.....ten bottles T:"Let's count together" T/P/C: one, two.....ten bottles</p> <p><i>Outcome: Introduction to counting and repetition of "bottle"</i></p>	

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION TO THE SONG 1) The teacher starts to sing the song: T: "Ten green bottles standing on a wall Ten green bottles standing on a wall..."</p> <p>2) When the teacher arrives at the stanza T: but if one green bottle.... (Froggy throws down one bottle) T: should accidentally fall...</p> <p>3) Before the teacher goes on with "there will be nine etc...." he/she counts together with the children and Froggy the bottles left and then goes on with the song.</p> <p>4) The teacher starts to sing the song again: T: Nine green bottles standing on a wall Nine green bottles standing on a wall...</p> <p>5) When the teachers arrives at the stanza T: but if one green bottle.... (He/she invites one of the children to throw down one bottle, then the child goes back to her/his place) T: should accidentally fall...</p> <p>6) Before the teacher goes on with "there will be eight, etc." he counts together with the children and Froggy the bottles left and then goes on with the song.</p> <p>(The teacher uses the same procedure until all ten bottles have fallen down)</p> <p><i>Outcome: Introduction to the meaning of 'fall' and repetition 'bottle' and counting</i></p>	<p>ten bottles CD player</p> <p>SONG: 10 GREEN BOTTLES (workbook page 70)</p>
------------	---	---

RESOURCES Song: Ten Green Bottles: Rue, Stevie.
 The Good Old Days CD. Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION The teacher asks everybody to sit down in a half-circle in front of him/her. The teacher puts on the apron made in the worksheet 3.1.topic Food, subtopic Nice/not nice. T: "Hello Froggy" F: "Hello teacher." T: "Froggy, do you want an apple?" F: "Yes mmmm nice, an apple" (The teacher gives Froggy a picture of an apple or a real apple/ plastic one by putting it on a plate)</p> <p>The teacher hides a bottle behind his/her back and repeats the dialogue with Froggy as in the opening of worksheet 3.5. Food, subtopic Bottles.</p> <p>T: "Froggy?" F: "Yes?" T: "Froggy do you want some water?" F: "Yes mmmm nice, water" (The teacher pretends to give Froggy water from the bottle into a plastic cup)</p> <p><i>Outcome: The meaning of "Do you want" repetition of 'bottle', 'water' and 'nice' and 'not nice'</i></p>	<p>Apron Bottle Pictures of food/real food/plastic food Plastic cups</p>
ACTIVITY 1	<p>OFFERING FOOD 1)The teacher gives the children their apron, a plate and a plastic cup and their bottle.</p> <p>2) Parents and children now role play what the teacher and Froggy did before.</p> <p>3) Froggy is circling around trying to get something to eat and drink from the children, saying:</p> <p>F: "MMMM nice, or yucky not nice"</p> <p><i>Outcome: The meaning of "Do you want" repetition of 'bottle', 'water' and 'nice' and 'not nice'</i></p>	<p>Aprons Bottles Plastic cups and plates</p>

ACTIVITY 2	<p>FOOD GAME 1) The teacher collects all the aprons and bottles, cups and plates, and puts them away.</p> <p>2) The teacher asks everybody to sit down in a circle.</p> <p>3) The teacher takes the dice of the worksheets before and on the dice pictures of food vocabulary learned before. (apple, bottle etc.)</p> <p>4) The teacher lets the children throw the dice one by one.</p> <p>5) Every time a picture of food is on top of the dice the teacher starts to sing the song "Picking fruit" using the name of the food on the picture.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the worksheets food, dice</i></p> <p><i>Alternatives: instead of the dice, the teacher uses a pack of flashcards with vocabulary of food, puts them face down on the floor and lets the children pick one to sing about.</i></p>	<p>SONG: PICKING FRUIT (workbook page 60)</p> <p>Dice with pictures of food</p>
------------	---	--

RESOURCES Song: Picking Apples: Rue, Stevie. The Good Old Days CD. Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>CHRISTMAS IS COMING 1) Everybody sits in a circle on the floor. Teacher rings the bell. Froggy asks: "What's that?" T: "The Jingle bells. Christmas is coming. Merry Christmas!"</p> <p>2) T: "Let's jingle the bell." The bell is passed around the circle. Everyone jingles the bell. T: "Merry Christmas." Froggy: "Merry Christmas." P/C: "Merry Christmas."</p> <p><i>Outcome: To introduce the wish 'Merry Christmas'.</i></p>	<p>Little bell</p>
ACTIVITY 1	<p>DECORATING THE CHRISTMAS TREE (Teacher prepared a picture of Christmas tree on a big sheet of paper along with paper Christmas decorations beforehand)</p> <p>1) Everybody sits in a circle and he/she puts the picture on the floor in the middle of the circle. T: "Let's decorate the Christmas tree! Here are the decorations."</p> <p>2) T: "This is the Christmas star? Where do we put it? On or under the tree?" Teacher demonstrates the position by putting the star on or under the tree. P/C: "On the tree."</p> <p>3) Teacher repeats the question Where do we put it, on or under the tree? for other decorations, e.g. candles, angels, bells, balls, presents.</p> <p>(Conditions permitting, they can decorate a real Christmas tree with real decorations.)</p> <p><i>Outcome: Recognizing the names of decorations. To introduce the habit of decorating the Christmas tree. Comprehension of the prepositions 'on' and 'under' in context.</i></p>	<p>Pictures of Christmas tree, candles, stars, balls, etc. Presents</p>

ACTIVITY 2	<p>CHRISTMAS SONG 1) T: "Let's sing a song about the Christmas tree" Everybody sings a song showing the shape of the tree (its branches) and repeating the teacher's movements.</p> <p><i>Outcome: To introduce a traditional song about The Christmas tree.</i></p>	<p>SONG: OH CHRISTMAS TREE (Workbook page 37)</p>
------------	--	---

RESOURCES Song – Oh, Christmas Tree

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>GAME FLYING, FLYING</p> <p>1) T: "Let's play the game Flying, flying everything is flying..." Froggy asks: "What's that?" T: "It's a balloon. Balloons fly". Teacher demonstrates flying by putting his hands up and throwing balloon to the air.</p> <p>2) Teacher says things which fly or don't showing picture of each one. T: "Flying, flying everything flying a ball (a stone, presents, reindeer Rudolph, snowflake, Father Christmas, etc.) is flying". If the thing which teacher said can fly, everybody puts their hands up. If not they keep their hands down.</p> <p><i>Outcome: Recognizing the action of flying and names of things on the pictures. Realizing the character of Father Christmas.</i></p>	<p>Balloon</p> <p>Picture of a stone, present, reindeer Rudolph, snowflake, Father Christmas</p>
ACTIVITY 1	<p>UNPACKING THE CHRISTMAS PRESENTS</p> <p>1) Teacher has prepared boxes with presents for Froggy beforehand. He/she's decorated these boxes with wrap paper from outside. T: "Here are Christmas presents for Froggy. Let's unpack them." Every child chooses one box.</p> <p>2) T: "What did Froggy get for Christmas? A doll (a car, cubes, a book, a ball, etc.)?" Teacher and children/parents name the toys. T/C/P: "It's a ball."</p> <p><i>Outcome: Recognizing the basic names of toys. To introduce the habit of getting Christmas presents.</i></p>	<p>Boxes with toys inside</p> <p>Froggy puppet</p>

ACTIVITY 2	<p>SONG - HERE WE GO ROUND THE CHRISTMAS TREE</p> <p>1) T: "Let's sing a song - 'Here we go round the Christmas tree'. Hold your hands and make a circle around the Christmas tree together." Children hold their hands and make a circle around the Christmas tree and they sing a song.</p> <p><i>Outcome: To introduce a new song and comprehension of the word 'Christmas tree' in context.</i></p>	<p>Christmas tree</p> <p>SONG: HERE WE GO ROUND THE CHRISTMAS TREE (Workbook page 39)</p>
------------	--	--

RESOURCES Song: Here We Go Round the Christmas Tree (tune: Here We Go Round the Mulberry Bush)

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>CHRISTMAS TREE 1) T: "Let's go for a walk round the Christmas tree. Where is a ball? Where is a star? Where is an angel? Where are the presents...?" Children and parents point out these decorations on the tree.</p> <p>STORYTELLING 2) Everybody sits in a circle. Teacher reads a book about Christmas. Then he/she shows the children pictures from the book. T: "Where is Father Christmas? Christmas tree, sledge, reindeers, the Christmas star etc.?" Children point at the picture of things asked by the teacher.</p> <p><i>Outcome: Revision of the basic Christmas vocabulary</i></p>	<p>Christmas tree, decorations Children's book about Christmas</p>
ACTIVITY 1	<p>TWINKLE STAR SONG 1) T: "Let's go to the Christmas tree. Show me the star." Children and parents point at the star on the top of the tree.</p> <p>2) T: "Let's sing a song Twinkle, Twinkle Little Star. Let's sit in a circle." Everybody sits in a circle on the floor, sings the song and repeats teacher's movements. The teacher shows a picture of a star, indicates blinking with his/her hand, gestures wonder, raises hands for world so high, signs a diamond and shows a picture of the sky with stars.</p> <p>3) Teacher can turn down the light and light a candle to make a Christmas atmosphere.</p> <p><i>Outcome: To introduce the words 'star', 'diamond' and 'twinkle' in context. Introduction of a new song.</i></p>	<p>Christmas tree Picture of a star, the sky, the world, a diamond</p> <p>SONG: TWINKLE, TWINKLE LITTLE STAR (Workbook page 43)</p>

ACTIVITY 2	<p>CHRISTMAS POSTCARD 1) Teacher gives children and their parents papers, scissors, pencils, glitters, stars T: "Let's make a Christmas postcard together."</p> <p>2) Teacher shows some made Christmas postcards before they start to make their own ones.</p> <p>3) T: "Who are your postcards for? For your mum or for your dad or for Froggy?" P/C: "For mum/ dad/ Froggy."</p> <p><i>Outcome: Presentation of the phrase 'for mum' and 'for dad' and the habit of preparing Christmas postcard in action.</i></p>	<p>Paper, scissors, pencils, glue, glitters, stars</p>
------------	---	--

RESOURCES Book about Christmas
 Song: Twinkle, Twinkle Little Star: Rue, Stevie. Stevie Rue and the Lucky Stars CD. Praha: Aaada, 2002



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>OH CHRISTMAS TREE</p> <p>1) T: "Froggy came to look at our Christmas tree. Do you know any song about Christmas tree? Yes or no?" C/P: "Yes."</p> <p>2) T: "Let's sing a song Oh Christmas tree." Children and parents sing a song for Froggy.</p> <p><i>Outcome: Revision of the traditional song.</i></p>	<p>Puppet Froggy</p> <p>SONG: OH CHRISTMAS TREE (Workbook page 37)</p>
ACTIVITY 1	<p>MAKING OF CHRISTMAS STOCKINGS</p> <p>1) T: "We are waiting for Father Christmas. So we have to prepare our stockings!" Teacher shows Christmas stockings as an example.</p> <p>2) Teacher gives everybody paper stockings and pictures of the different kinds of sweets. T: "This is chocolate, chewing gum, a lollipop, etc." Teacher demonstrates sticking sweets on the stocking, and children and parents follow him/her by sticking their sweets on their stocking.</p> <p>3) T: "Do we have our sweets in or on our stockings? Yes or no?" C/P: "Yes." T: "Let's decorate our stockings." Children decorate their stockings as they wish.</p> <p><i>Outcome: Introducing the habit of preparing the Christmas stocking.</i></p>	<p>Paper stockings Glue Pencils Glitters Pictures of sweets</p>

ACTIVITY 2	<p>SONG - HERE WE GO ROUND THE CHRISTMAS TREE</p> <p>1) T: "Let's sing a song - 'Here we go round the Christmas tree'. Hold your hands and make a circle around the Christmas tree together." Children hold their hands and make a circle around the Christmas tree, and sing a song.</p> <p><i>Outcome: Revision of the song and repetition of 'Christmas tree'.</i></p>	<p>Christmas tree</p> <p>SONG: HERE WE GO ROUND THE CHRISTMAS TREE (Workbook page 39)</p>
------------	---	--

RESOURCES Song: Oh Christmas Tree
Son: Here We Go Round the Christmas Tree

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>TOYSHOP 1) Teacher and Froggy bring a small box full of toys to make a toyshop. T: "What have I got in my toyshop today? A teddy bear." Teacher puts teddy bear on the shelf.</p> <p>2) Then teacher shows another toy from her/his toyshop. T: "Look Froggy (Children), what else have I got? A ball, doll, car... etc." And he/she asks Froggy or the children to put the toy on the shelf.</p> <p><i>Outcome: Recognizing basic names of toys.</i></p>	<p>Toys Box full of toys</p>
ACTIVITY 1	<p>SONG -- WHAT HAVE I GOT IN MY TOYSHOP TODAY? 1) T: "Let's sing a song - 'What have I got in my toyshop today?'" They sing a song together and at the end they choose one toy from the shelf.</p> <p>2) T: "A doll, a teddy, a car, etc." Children put the toy in the toyshop.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the basic names of the toys.</i></p>	<p>SONG: WHAT HAVE I GOT IN MY TOYSHOP TODAY? (Workbook page 45)</p>

ACTIVITY 2	<p>ROUND, ROUND THE GARDEN SONG 1) T: "Put your child in your lap and, take his or her hand and repeat after me. Let's sing a song - 'Round, Round the Garden.'"</p> <p>The teacher draws a circle on the child's palm with his/her finger singing the part of the song "Round, round the garden, like a teddy bear." Then the teacher slowly moves his/her fingers imitating walking up the child's arm while singing "One step, two steps" and tickles the child while singing the part of the song "Tickle you under there."</p> <p><i>Outcome: Introduction of a new song and presentation of the verb 'tickle' in the action.</i></p>	<p>SONG: ROUND, ROUND THE GARDEN (Workbook page 48) (tune of: "Here We Go Round the Mulberry Bush... "song)</p>
------------	---	--

RESOURCES Song: What Have I Got in My Toyshop Today?: Uranová, Věra; Rejtharová, Vlasta. COME AND PLAY (Angličtina pro děti). Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989
 Song: Round, Round the Garden: INCY WINCY SPIDER. London: Ladybird Books Ltd., 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>HIDING GAME</p> <p>1) Teacher and Froggy bring a small box full of toys as a toyshop. T: "What have I got in my toyshop today? A teddy bear." Teacher puts teddy bear on the shelf.</p> <p>2) Then teacher and Froggy show another toy from her/his toyshop. T: "Look, what else have I got? A ball, doll, car., etc." And he/she puts these toys on the shelf.</p> <p>3) T: "Children, close your eyes!" Teacher demonstrates closing his/her eyes. Children follow the teacher. By the time teacher hides one toy from the shelf. T: "Open your eyes. What toy is missing? Is it the teddy or the car?" C/P: "The car."</p> <p>4) Children look at the toys on the shelf and guess what is missing. Then teacher hides another toy from the shelf and children repeat the game.</p> <p>Alternatives: The teacher can use flashcards, pictures of toys. <i>Outcome: Revision of the names of the toys and presentation of the verb 'hide' in the action.</i></p>	<p>Box full of toys Flashcards, pictures of toys</p>
ACTIVITY 1	<p>SONG – WHAT HAVE I GOT IN MY TOYSHOP TODAY</p> <p>1) T: "Let's sing a song" "What have I got in my toyshop today?" They sing a song together and at the end they choose one toy from the shelf.</p> <p>2) The teacher shows a flashcard or a picture of a toy to the children and asks: T: "Who has the teddy?" (repeating the question for the other toys) C/P: "I do!"</p> <p><i>Outcome: Revision of the basic names of the toys.</i></p>	<p>toys Flashcards, pictures of toys</p> <p>SONG: WHAT HAVE I GOT IN MY TOYSHOP TODAY (Workbook page 46) (to the tune of: "Here we go round the Mulberry bush..." song)</p>

ACTIVITY 2	<p>STORYTELLING AND GAME</p> <p>1) T: "Sit down. Let's listen to the story of the Gingerbread Man." Froggy brings the book, and the children sit down and listen to the story.</p> <p>2) T: "Let's play chase. Run as fast as you can, you can't catch me, I am a gingerbread man." P: "I can catch you." Parents and teacher encourage children to run and they try to catch their child.</p> <p>Alternatives: Children can make a gingerbread man puppet. <i>Outcome: Presentation of the verbs 'catch' and 'run' in context.</i></p>	<p>Book – Gingerbread Man</p>
------------	--	--------------------------------------

RESOURCES Song: What Have I Got in My Toyshop Today?
 (to the tune of: "Here We Go Round the Mulberry Bush..." song)
 Uranová, Věra; Rejtharová, Vlasta. Come and Play (Angličtina pro děti). Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989

Book: Arengo, Sue. Classic Tales: Gingerbread Man Big Book. USA: Oxford University Press, 2001

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>HIDING GAME</p> <p>1) Teacher and Froggy bring a small box full of toys to make a toyshop. T: "What have I got in my toyshop today? A teddy bear." Teacher and Froggy put the teddy bear on the shelf.</p> <p>2) Then teacher shows another toy from her/his toyshop. T: "Look, what else have I got? A ball, doll, car., etc." And he/she puts these toys on the shelf.</p> <p>3) T: "Children close your eyes!" Teacher demonstrates closing his/her eyes. Children follow the teacher, and while their eyes are closed, the teacher hides one toy from the shelf. T: "Open your eyes. What toy is missing? Is it teddy or car?" C/P: "A teddy bear."</p> <p><i>Outcome: Repetition of the basic names of toys and introduction of the verb 'hide' in the action.</i></p>	<p>Teddy bear Box full of toys Flashcards/ photos of the toys</p>
ACTIVITY 1	<p>PLAYING WITH TEDDY</p> <p>1) Teacher and Froggy bring a box with teddy bears. T: "What is in the magic box? If you want me to open it, you have to say please." C/P: "Please."</p> <p>2) Teacher and Froggy open the box. T: "Look what is inside? Teddy bears." Then he/she gives a teddy bear to each child.</p> <p>3) T: "Let's play with teddy. Hug the teddy, cradle the teddy, kiss the teddy". Teacher demonstrates the actions with teddy and parents and children repeat after teacher.</p> <p>Alternative: The children can help open the box.</p> <p><i>Outcome: Presentation of the verbs 'kiss', 'cradle' and 'hug' in action.</i></p>	<p>A teddy bear for each child Box</p>

ACTIVITY 2	<p>'FIVE BROWN TEDDIES' - SONG</p> <p>1) T: "Let's learn a song - Five Brown Teddies." Teacher demonstrates actions from the song with a teddy and children do the movements from the song with their teddy bears.</p> <p>2) Or children can act as if they were teddy bears, and they "accidentally fall" – like in the song.</p> <p><i>Outcome: Revision of counting from 1 to 5. Presentation of the verb 'fall' in context.</i></p>	<p>SONG: FIVE BROWN TEDDIES (Workbook page 50)</p>
------------	--	--

RESOURCES Song: Five Brown Teddies (to the tune of "Ten Green Bottles" song)



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>THROWING DICE</p> <p>1) Teacher prepared a large sheet of paper playing dice with dots 1 to 6.</p> <p>T: "Let's play. Froggy, throw the dice, please!" Teacher and Froggy demonstrate throwing a dice on the floor and one child repeats after him/her.</p> <p>2) T: "Let's count the dots." P/C: "One, Two." T: "Let's jump two times." Parents and children jump two times.</p> <p>3) They take turns in throwing the dice.</p> <p><i>Outcome: Repetition of counting from 1 to 6. Presentation of the verbs 'throw', 'jump' and 'count' in the action and the nouns: 'dice' and 'dots'.</i></p>	<p>Big paper cube</p>
ACTIVITY 1	<p>TOYSHOP – SLEEPY, SLEEPY BUNNIES</p> <p>1) Teacher and Froggy bring a box full of toys to make a toyshop.</p> <p>T: "What have I got in my toyshop today? A Bunny." Teacher and Froggy put bunny on the shelf.</p> <p>2) T: "Let's sing a song: "Sleepy sleepy bunnies". Let's make a circle. Children, come to the middle and pretend you are sleeping." Froggy demonstrates sleeping and teacher starts to sing the song. Children are "sleeping" in the middle of the circle while the teacher and the parents are sitting in the circle around them. The teacher and the parents start to sing the song. When they sing the part "Oh how still, are they ill, wake up soon" the parents gently tap their child on the back to wake them up. Children and parents stand up. Teacher and Froggy start to sing "Hop little bunnies, hop, hop, hop" and demonstrate the act of hopping. Teacher and parents continue to sing the song: "Hop little bunnies, hop, hop, hop". In the meantime, the children are jumping like bunnies in the middle of the circle.</p> <p><i>Outcome: Playing with the words 'up', 'hop', 'stop' and 'sleep'.</i></p>	<p>Box of toys</p> <p>SONG: SLEEPY, SLEEPY BUNNIES (Workbook page 52)</p>

ACTIVITY 2	<p>'ROUND, ROUND THE GARDEN' SONG</p> <p>1) T: "Put your child in your lap and, take his/her hand and repeat after me. Let's sing a song - 'Round, Round the Garden.'"</p> <p>The teacher draws a circle on the child's palm singing the part of the song "Round, round the garden, like a teddy bear." Then the teacher slowly moves his/her fingers imitating walking up the child's arm while singing "One step, two steps" and tickles the child while singing the part of the song "Tickle you under there."</p> <p><i>Outcome: Revision of a song and playing with 'tickle' in context.</i></p>	<p>SONG: ROUND, ROUND THE GARDEN (workbook page 48)</p>
------------	---	--

RESOURCES

Song: Sleepy, Sleepy Bunnies,
<http://www.earlyliterature.escd.net/rabbits.htm>
http://bussongs.com/songs/sleeping_bunnies.php

Song: Round, Round the Garden: Incy Wincy Spider. London: Ladybird Books Ltd., 2003



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>SINGING THE SONG FIVE BROWN TEDDIES</p> <p>1) Teacher and Froggy prepare five teddies on the shelf. T: "How many teddies can you see? Let's count." P/C: "1, 2, 3, 4, 5."</p> <p>2) T: "Do you know any songs about teddies? Yes or no?" P/C: "Yes." T: "Let's sing the song Five Brown Teddies." Everybody sings the song Five Brown Teddies. Children can act as if they were teddy bears, and they "accidentally fall" – like in the song.</p> <p><i>Outcome: Repetition counting (1-5) and the song Five Brown Teddies.</i></p>	<p>5 teddy bears SONG: FIVE BROWN TEDDIES (Workbook page 50) (to the tune of "Ten Green Bottles" song)</p>
ACTIVITY 1	<p>UNDRESSING/DRESSING A DOLL</p> <p>1) Teacher gives children dolls or papers dolls. F: "What is this?" T: "A doll." Children and parents repeat: P/C: "A doll." T: "Look this is a ...!" (T-shirt, dress, pullover, hat ...etc.)</p> <p><i>Alternatives: Use the words dress/undress, take off/put on while introducing clothes.</i> <i>Outcome: Memorizing some basic names of clothes.</i></p>	<p>Dolls or paper dolls clothes</p>

ACTIVITY 2	<p>SONG – WHAT HAVE I GOT IN MY TOYSHOP TODAY?</p> <p>1) T: "Let's sing a song - 'What have I got in my toyshop today?'" They sing a song together and at the end they choose one toy from the shelf.</p> <p>2) T: "A doll, a teddy, a car, etc." Children put the toy in the toyshop.</p> <p><i>Outcome: To revise the basic names of the toys.</i></p>	<p>SONG: WHAT HAVE I GOT IN MY TOYSHOP TODAY? (Workbook page 46) (to the tune of: "Here we go round the Mulberry bush..." song)</p>
------------	---	---

RESOURCES Song: Five Brown Teddies (tune of Ten Green Bottles)
 Song: What Have I Got In My Toyshop Today?: Uranová, Věra & Rejtharová, Vlasta. COME AND PLAY (ANGLIČTINA PRO DĚTI). Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>MUSICAL MAGIC BOX</p> <p>1) Teacher and Froggy prepare a box full of musical instruments. T: "What is in the box? If you want me to open it, you have to say please." P/C: "Please."</p> <p>2) Teacher and Froggy open the box. T: "What is inside? Musical Instruments." Teacher shows musical instruments and says their names. T: "This is a drum, a triangle, a tambourine, a xylophone, a bell, a shaker, a rattle."</p> <p>3) Children pass instruments from one to another and try to play them.</p> <p><i>Outcome: Presentation of the names of musical instruments.</i></p>	<p>Musical Instruments (drums, a triangle, a tambourine, a xylophone, a bell, a shaker, a rattle)</p>
ACTIVITY 1	<p>SINGING THE SONG 'WHAT INSTRUMENT DO YOU LIKE</p> <p>1) T: "Let's sing a song - 'What instrument do you like?'" Teacher and Froggy give everybody shakers. T: "Here you are." P/C: "Thank you." Everybody sings a song and shakes their shakers in rhythm.</p> <p>2) T: "Which instrument do you like, Peter?" Teacher encourages the child to take his/her favourite instrument. T: "Let's play drum." The child chooses an instrument and tries to play it.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the names of musical instruments.</i></p>	<p>Shakers – plastic eggs from Kinder chocolate filled with rice musical Instruments</p> <p>SONG: WHAT INSTRUMENT DO YOU LIKE (Workbook page 54) (tune London Bridge)</p>

ACTIVITY 2	<p>HIDING GAME</p> <p>1) T: "What have I got in my musical magic box today? A drum." Teacher puts drum on the shelf.</p> <p>2) Then teacher shows another of the instruments from her/his magic box. T: "Look, what else have I got? A bell, triangle, xylophone, shaker, etc." And he/she puts these instruments on the shelf.</p> <p>3) T: "Children close your eyes!" Teacher demonstrates closing his/her eyes. The teacher hides one instrument from the shelf. T: "Open your eyes. What instrument is missing? Is it the bell or the triangle?" C/P: "The triangle".</p> <p><i>Outcome: Repetition of the names of musical instruments in context.</i> <i>Alternatives: Use flashcards and photos of musical instruments,</i></p>	<p>Musical magic box Musical instruments</p> <p>Pictures and photos of musical instruments</p>
------------	---	---

RESOURCES Song: What Instrument Do You Like (tune London Bridge)
<http://www.rhymes.org.uk/london-bridge-is-falling-down.htm>

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>FAMILY RHYME Everybody has a picture of their family brought to the lesson by the parents.</p> <p>1) T: "Take out your family photos. Let's say a family rhyme."</p> <p>2) T: "Who is in the picture? Where is mother, father?" Children and parents show the members of the family in the picture.</p> <p>3) T: "Let's say a rhyme again and point to each member of the family on the photo."</p> <p><i>Outcome: Presentation of the basic family members (father, mother, brother, sister, grandmother, grandfather) in context.</i></p>	<p>Picture of family</p> <p>RHYME: FAMILY RHYME (workbook page 23)</p>
ACTIVITY 1	<p>RHYME – THIS IS MY MOTHER</p> <p>1) T: "Take your family photos and let's sing a song - 'This is my mother.'" Teacher sings the song first time and points to the family members in the picture. The children and parents then sing a song with teacher and point to each member on the photo.</p> <p>2) T: "Let's say the rhyme and point to father, mother, brother and sister" They sing and point at the different family members.</p> <p><i>Outcome: To recognize family members.</i> <i>Alternatives: Add family members.</i></p>	<p>RHYME: THIS IS MY MOTHER (workbook page 25)</p>

ACTIVITY 2	<p>DICE GAME</p> <p>1) The teacher and Froggy show the dice with photos of the family members, naming each one by one.</p> <p>2) The teacher asks Froggy to throw the dice and to say who it is. T: "Froggy throw the dice...who is it?" F: "It's me!" (Froggy indicates himself)</p> <p>3) Froggy asks one of the children to throw the dice, and to say who it is.</p> <p>4) Froggy asks the child to point to the member in the family photo.</p> <p>F: "Where is mother?"</p> <p><i>Outcome: repetition of family members</i> <i>Alternatives: add other members, if possible; it is fun to have also a photo of Froggy's family, using hand-puppets</i></p>	<p>Dice with pictures of family members. (the teacher can use the pictures of page 25 of the workbook, adding other members, grand mother etc or Froggy)</p>
------------	--	--

RESOURCES	<p>Rhyme: This Is My Mother: Busy Bee 1- Anglický jazyk pre najmladších školákov. Juvenia Education studio, 1999</p> <p>Rhyme: Family rhyme</p>
-----------	---

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>HUGGING GAME</p> <p>1) Teacher brings Froggy</p> <p>2) Teacher demonstrates hugging and kissing Froggy, naming the actions 'hug' and 'kiss'.</p> <p>T: "Froggy I love you let me hug and kiss you.</p> <p>The teacher asks the family members to do the same with their child, and children repeat after teacher and Froggy and hug and kiss their family member.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the family members. Presentation of the verbs 'hug' and 'kiss' in action.</i></p>	Puppet Froggy
ACTIVITY 1	<p>'HELLO HAPPY MOTHER'S DAY' SONG</p> <p>1) T: "Our mummies have a holiday? A Mother's Day! Let's sing a song."</p> <p>Teacher demonstrates the action to the song, hugging Froggy as an example.</p> <p>2) Parents help their children with the actions and they sing the song again.</p> <p><i>Outcome: To realize that mothers have a holiday - Mother's Day. Alternatives: use this lesson to celebrate other holidays (Father's Day, Grandmother's day, etc.)</i></p>	<p>Puppet Froggy</p> <p>SONG: HELLO HAPPY MOTHER'S DAY (workbook page 27)</p>

ACTIVITY 2	<p>MAKING A PAPER HEART</p> <p>1) T: "T: "Our family members have a holiday? A family member Day! Let's make a present for our family member."</p> <p>2) T: "Let's make a heart for your family members. Yes?" P/C: "Yes."</p> <p>3) Teacher gives children pictures of a heart where they can stick glitters, and where they can draw anything they want.</p> <p>4) T: "Show us your hearts. Who are they for? For your family members, yes?" P/C: "Yes."</p> <p><i>Outcome: Presentation of the word 'heart' and the phrase 'For family members' in action.</i></p>	<p>Pictures of hearts pencils glitters glue scissors</p>
------------	---	--

RESOURCES Song: Hello Happy Mother's Day (tune Oh MacDonald Had a Farm) (use the appropriate family member for this song, Father's Day etc.)

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>GUESSING THE MISSING PICTURES</p> <p>1) Teacher and Froggy stick the picture of the family on the board. T: "Can everybody see the picture? Yes?" P/C: "Yes."</p> <p>2) Then teacher and Froggy cover one member of the family in the picture. T: "Look at the picture. Who is missing in the picture? A mother? Yes or no?" P/C: "Yes/ No."</p> <p>Then teacher covers another member of the family and the game begins anew.</p> <p><i>Outcome: Repetition. Revision of the basic family members and presentation of the verb 'miss' in action.</i></p>	Picture of family
ACTIVITY 1	<p>SONG – THIS IS MY MOTHER</p> <p>1) Parents brought pictures of their families. T: "Let's look at your family photos. Where is the father, mother, sister, brother?" Children show their photos and point to members of the family according to the teacher's demonstration.</p> <p>2) T: "Take your family photos and let's say the rhyme" "This is my mother." Teacher says the rhyme first time indicating the members on the picture. Then the children and parents say the rhyme with teacher and point to each member in the photo.</p> <p>3) T: "Let's say the rhyme and point to mother, father, sister, and brother." They say and point at the family members.</p> <p><i>Outcome: Repetition of family members.</i> <i>Alternatives: add other family members</i></p>	Picture of the family RHYME: THIS IS MY MOTHER (workbook page 25)

ACTIVITY 2	<p>GOODNIGHT RHYME</p> <p>1) T: "Let's learn a Goodnight Rhyme." Teacher and Froggy show the picture of the family and a picture of the night sky with the moon and stars.</p> <p>2) T: "Look at the stars and the moon! It is night! Let's go to bed." Teacher and Froggy demonstrate going to bed by lying on the floor with their hands under their head. Children lie down on the floor</p> <p>3) T: "Let's say a Goodnight Rhyme." Teacher says the rhyme first and then children and parents say this rhyme with him/her.</p> <p><i>Outcome: Presentation of the phrase 'going to bed' and greeting 'goodnight'.</i></p>	<p>RHYME: GOODNIGHT RHYME (workbook page 29)</p>
------------	--	---

RESOURCES	<p>Rhyme: This Is My Mother: Busy Bee 1- Anglický jazyk pre najmladších školákov. Juvenia Education studio, 1999</p> <p>Rhyme: Goodnight Rhyme</p>
-----------	--

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>RHYME - 'QUICKLY, QUICKLY'</p> <p>1) T: "Let's learn a rhyme 'Quickly, Quickly.' Let's sit on the floor and make a circle." Teacher and Froggy demonstrate sitting on the floor; the children and parents repeat.</p> <p>2) T: "Look, a mouse." Teacher demonstrates passing the mouse to each other as fast as they can.</p> <p>3) Teacher says the rhyme first and others repeat after him/her.</p> <p><i>Outcome: To introduce a new rhyme and Presentation of the word 'quickly' in action.</i></p>	<p>ball</p> <p>RHYME: QUICKLY, QUICKLY (workbook page 31)</p>
ACTIVITY 1	<p>DRAWING A HOUSE</p> <p>1) Teacher prepared paper house with windows, door, roof. T: "Look at this picture. It's a house. Let's complete the house."Everybody completes the house together.</p> <p>2) While completing the house the teacher says the names of the parts of the house. T: "This is a window, a door, the roof, a wall, the floor, etc."</p> <p>3) T: "Let's sing the song "Wind the Bobbin Up." Teacher sings the song first and demonstrates, together with Froggy, pointing at the door, ceiling, floor, window and other actions (moving his/her hands for winding the bobbin, clapping) Children sing the song, repeat teacher's actions and point to particular parts of the house.</p> <p><i>Outcome: Presentation of the basic parts of the house. Alternatives:using flashcards or doll house</i></p>	<p>Paper house pictures or flashcards of house parts (chimney, door bell etc.) Pencils</p> <p>SONG: WIND THE BOBBIN UP (workbook page 33)</p>

ACTIVITY 2	<p>POINTING GAME</p> <p>1) T: "Point to the door." Teacher and Froggy demonstrate the action by pointing to the door.</p> <p>2) T: "Point to the window, floor, table, lamp,etc." Teacher and Froggy help children by pointing at the things.</p> <p>3) Teacher can change the actions from touching to knocking, running, etc.</p> <p><i>Outcome: Revision of the basic parts of the house, presentation of the verbs 'point' 'touch, knock', 'running'.</i></p>	<p>the classroom/ flashcards/doll house</p>
------------	--	---

RESOURCES Song: Wind the Bobbin Up - Stevie Rue and the Lucky Stars CD.
Praha: Aaada, 2002
Rhyme: Quickly, Quickly

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>GOODNIGHT RHYME</p> <p>1) T: "Froggy let's say a Goodnight rhyme." Teacher and Froggy show the picture of the family and picture of the night sky with the moon and stars.</p> <p>2) T: "Froggy look at the stars and the moon! It is night! Let's go to bed." Teacher and Froggy demonstrate going to bed by lying on the floor with their hands under their head. Children lie down on the floor</p> <p>3) T: "Froggy let's say a Goodnight Rhyme." Teacher says the rhyme first and then children and parents say this rhyme with him/her.</p> <p><i>Outcome: Presentation of the phrase 'going to bed' and greeting 'goodnight' in the action.</i></p>	<p>Picture of the family Picture of night sky with moon and stars</p> <p>RHYME: GOOD-NIGHT RHYME (workbook page 29)</p>
ACTIVITY 1	<p>DECORATING A ROOM</p> <p>1) Teacher and Froggy put a picture of an empty room in front of the parents and children. T: "Froggy look at the room. It is empty." Teacher simulates an empty room with his/her open palms and by shrugging his/her shoulders.</p> <p>2) Below the picture of the empty room there are pictures of furniture. T: "Froggy look at the furniture! Let's decorate the room! Yes?" F: "Yes."</p> <p>3) Teacher takes the picture of the table. T: "Froggy look, a table. Let's put the table in the room." F: Yes?" Froggy puts the table in the room.</p> <p>4) Teacher repeats the action with another piece of furniture with all the children one by one.</p> <p><i>Outcome: Presentation of basic furniture names.</i> <i>Alternatives: doll house/paper house</i></p>	<p>Picture of an empty room Pictures of different furniture</p>

ACTIVITY 2	<p>SONG – THIS IS THE ROOM</p> <p>1) Teacher and Froggy show the pictures/flashcards of different rooms. T: "What do we do in these rooms?"</p> <p>2) Teacher and Froggy show different pictures/flashcards of actions (sleeping, washing hands, eating, watching TV, making food) T: "This is the room we sleep in...and the name of the room is Bedroom." Teacher and Froggy demonstrate the action by matching picture/flash card of bedroom and sleeping. P/C: "This is the room we sleep in...and the name of the room is Bedroom." Children can show how they sleep.</p> <p>3) Then the teacher and Froggy stick these picture/flashcards on the board in front of the parents and children.</p> <p>4) Teacher and Froggy repeat the action with the other rooms.</p> <p>5) T: "Let's sing a song This is the (name of the room)." Children and parents sing the song.</p> <p><i>Outcome: Presentation of basic rooms in a house.</i></p>	<p>Pictures/flashcards of different rooms Picture/flashcards of different actions we do in these rooms</p> <p>SONG: THIS IS THE ROOM (workbook page 35) (tune Here We Go Round the Mulberry Bush)</p>
------------	--	--

RESOURCES Rhyme: Goodnight Rhyme
Song: This Is the Room (tune Here We Go Round the Mulberry Bush)

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>RHYME - QUICKLY, QUICKLY 1) T: "Froggy let's learn the rhyme 'Quickly, quickly'. Let's sit on the floor and make a circle." Teacher and Froggy demonstrate sitting on the floor and children and parents repeat.</p> <p>2) T: "Froggy look, a mouse!" Teacher and Froggy demonstrate passing the mouse to each other as fast as they can.</p> <p>3) Teacher says the rhyme first and others repeat after him/her.</p> <p><i>Outcome: To introduce a new rhyme and revising the word 'quickly'.</i></p>	<p>mouse</p> <p>RHYME: QUICKLY, QUICKLY (workbook page 31)</p>
ACTIVITY 1	<p>MOUSE AND CAT TAG 1) T: "Let's play tag. Let's hold hands and make a circle."</p> <p>2) T: "Who is a mouse?" Teacher shows a mouse. T: "Peter? Yes?" P/C: "Yes."</p> <p>3) T: "Who is a cat?" Teacher shows a cat. T: "Silvia? Yes?" P/C: "Yes."</p> <p>4) In the middle of the circle there is a child as a mouse; outside the circle is the cat. The rest of the parents and children stand hand in hand in a circle and the cat tries to catch/tag the mouse. When the cat catches/tags the mouse, the teacher chooses another mouse and cat.</p> <p><i>Outcome: Comprehension of the verb 'catch/tag and 'run' in action., Presentation of the words Cat and Mouse.</i></p>	<p>Picture of a mouse and cat/flashcards/toys</p>

ACTIVITY 2	<p>WIND THE BOBBIN UP SONG 1) T: "Point to the door." Teacher and Froggy demonstrate the action by pointing to the door.</p> <p>2) T: "Point to the window, floor, table, lamp, etc." Teacher and Froggy help children by pointing at each thing.</p> <p>3) T: "Let's sing a song - 'Wind the Bobbin Up.' Are you ready? Yes or no?" P/C: "Yes." Teacher sings the song first and demonstrates together with Froggy by pointing at the door, ceiling, floor, window and other actions (moving their hands for winding the bobbin, clapping) Children sing the song, repeat teacher's actions and point to particular parts of the house.</p> <p><i>Outcome: repeating the names of parts of the house, Presentation of actions of pointing, winding, clapping</i></p>	<p>SONG: WIND THE BOBBIN UP (workbook page 33)</p>
------------	--	---

RESOURCES Song: Wind the Bobbin Up: STEVIE RUE AND THE LUCKY STARS CD. Praha: Aaada, 2002

Rhyme: Quickly, Quickly

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE MOUSE The teacher shows a sock, puts his/her hand inside and starts to move the hand. Then he/she draws eyes and a mouth on it with a marker. The teacher plays Froggy with his/her other hand.</p> <p>F: "Hey, who's that?" T: "Listen." The mouse: "Piep, piep." T: "It said piep, piep." The mouse: "Piep, piep." T: "I think it's a mouse." F: "A mouse?" T: "Yes, a mouse, like Mickey Mouse" (nodding his/her head) F: "I say kwek, kwek." T: "Yes." (Nodding his/her head) F: "The mouse says piep, piep". T: "Yes" (Nodding his/her head) The mouse: "Piep, piep"</p> <p><i>Alternatives: bring pictures of a mouse or a toy-mouse</i> <i>Outcome: The meaning of 'mouse' and revision of 'mouth', 'eyes'</i></p>	<p>Old socks, marker</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE RHYME</p> <p>1) The teacher starts to say the rhyme with the mouse on his/her hand.</p> <p>T: "There is a little mouse..."</p> <p>2) The mouse starts creeping towards a child.</p> <p>T: "Creeping, creeping, creeping..."</p> <p>3) Each time the teacher says "to you" the mouse touches the child.</p> <p>T: "To YOU"</p> <p>4) After the mouse touches the child, the teacher gives a sock to the child and one to the adult.</p> <p>5) The teacher/mouse repeats the action for every child.</p> <p>6) At the end, each child and adult can participate to the rhyme creeping toward each other.</p> <p><i>Outcome: The word 'creeping' in a play</i></p>	<p>Old socks Marker</p> <p>RHYME: THE MOUSE There is a little mouse Creeping, creeping, creeping.... To YOU</p>

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION OF THE GAME</p> <p>1) When all the children and adults have received their socks, the teacher comes by to draw the eyes and the mouth on top of the "mouse".</p> <p>2) The teacher with his/her mouse starts to say the rhyme and invites the children and adults to participate to the rhyme by creeping toward each other.</p> <p>3) the teacher circles around to be part of the game.</p> <p><i>Outcome: Repetition of 'creeping'</i></p>	<p>Old socks Marker</p> <p>RHYME: THE MOUSE There is a little mouse Creeping, creeping, creeping.... To YOU</p>
------------	--	---

RESOURCES Rhymes: old Dutch rhymes translated into English



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE CATERPILLAR The teacher asks everybody to sit down in a circle. The teacher shows a picture or drawings of a caterpillar or reads the book: "The Very Hungry Caterpillar".</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'caterpillar'</i></p>	<p>Pictures of caterpillars or drawings The book: THE VERY HUNGRY CATERPILLAR</p>
ACTIVITY 1	<p>MAKING A CATERPILLAR</p> <p>1) The teacher shows how to make a caterpillar with socks.</p> <p>2) He/she makes a ball from a newspaper and puts it inside the first sock.</p> <p>3) He/she does the same with another sock. Then he/she puts the second sock partly in the first sock.</p> <p>4) Then he/she makes a paper ball for another sock and the third sock goes partly in the second. (You can go on as you like.)</p> <p>5) To keep the different socks together you put a string between the different socks. (How many paper balls you put in one sock depends on the size of the sock).</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'sock', 'ball', 'paper'</i></p>	<p>Newspapers Old clean socks Strings</p>
ACTIVITY 2	<p>CREATION OF A CATERPILLAR BY THE CHILDREN AND REPETITION OF THE MOUSE</p> <p>1) The children together with the adults create their own caterpillar. (The teacher uses more or less the same technique as in the worksheet Food, subtopic Vegetables 3.3.)</p> <p>2) The teacher goes around to help the children/adults create their caterpillar.</p> <p>4) When all the children are ready, the teacher puts on one hand the mouse created in the worksheet 7.1. Mouse, and the caterpillar on the other hand.</p>	<p>Socks Newspapers</p> <p>RHYME: MOUSE/ CATERPILLAR There is a little mouse/ long caterpillar Creeping, creeping, creeping To YOU</p>

ACTIVITY 2	<p>5) The teacher shows that the mouse is little and the caterpillar is long. T: "Look, the mouse is little." T: "Look, the caterpillar is very long."</p> <p>6) The teacher puts away the caterpillar and starts to say the mouse rhyme. T: "There is a little mouse..."</p> <p>2) The mouse starts creeping towards a child. T: "Creeping, creeping, creeping ..."</p> <p>3) Each time the teacher says "to you" the mouse touches the child. T: "To YOU!"</p> <p>7) The teacher puts away the mouse and takes the caterpillar and starts to say the mouse rhyme, changing mouse to caterpillar and little to long T: "There is a long caterpillar"</p> <p>2) The caterpillar starts creeping towards a child. T: "Creeping, creeping, creeping..."</p> <p>3) Each time the teacher says "to you" the caterpillar touches the child. T: "To YOU!"</p> <p><i>Alternative: caterpillar made with colourful corn flour bits</i> <i>Outcome: Presentation of 'long/little'</i></p>	
------------	--	--

RESOURCES The book: Carle, Eric. The Very Hungry Caterpillar. New York: Philomel Books, 1969 and 1987
Web site: www.eric-carle.com



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE WORM The teacher shows the children how to draw a circle, by tracing the edge of a plastic plate on a white paper. He/she draws three or four separate circles in this way.</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'circle'</i></p>	A3 pages, plastic plates, crayons.
ACTIVITY 1	<p>CREATION OF THE WORM BY THE CHILDREN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) The teacher asks the adults to do the same with their children. 2) Then the adults have to cut them out. 3) The children colour the circles. 4) When all circles are coloured the teacher shows how to stick the circles together to create a worm (the circles overlap each other a bit). 5) The first circle can be decorated with a mouth and eyes. <p><i>Outcome: Presentation of 'worm', repetition of 'to cut out' and 'to stick on', 'eyes and mouth'</i></p>	Crayons, scissors, glue sticks.
ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION OF THE SONG</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) The teacher gives everybody a stone. 2) The teacher lays under his/her stone his/her worm and asks everybody to do the same. <p>2) The teachers starts to sing/say: T: "Underneath a stone Where the earth was firm, (lifting up the stone)</p> <p>T: "There I found a wriggly wriggly worm" (taking the worm)</p> <p>T: "Good morning," I said "How are you today?" (holding the worm in front of him/her)</p>	<p>SONG: WRIGGLY WORM Underneath a stone Where the earth was firm, There I found a wriggly wriggly worm "Good morning" I said "How are you today?" But the wriggly worm just wriggled away.</p>

ACTIVITY 2	<p>T: "But the wriggly worm just wriggled away" (making the worm move away and have it hide again underneath the stone)</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'worm', 'stone', 'wriggle away'</i></p>
------------	---

RESOURCES Song: Wiggly Worm - Various artists. Dingle Dangle Scarecrow CD. CYP Music, 2005

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE SPIDER The teacher shows pictures or drawings of spiders. Then he/ she shows a spider made as in activity 2. He makes him jump up and down, walk on his body or on the wall, and go through a waterspout (depicted by a toilet paper-roll)</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'spider', 'jump' 'up and down'</i></p>	Picture of spiders
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE SONG 1) The teacher asks everybody to sit down and asks one of the children to come up and sit near him. 2) The teacher takes the arm of the child and starts to sing "Incy Wincy Spider" making the moves.</p> <p>T: "Incy Wincy Spider Climbed up the waterspout... (Crawling up with his fingers on the arm of the child up till the shoulder)</p> <p>T: Down came the rain And washed the spider out... (sliding the fingers down to the hand)</p> <p>T: Out came the sun And dried up all the rain... (opening hands and make them wave depicting drying)</p> <p>T: So Incy Wincy Spider Climbed up the waterspout again." (crawling up with his fingers on the arm of the child up till the neck of the child making tickle movements)</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'climb up and down', 'sun' and 'rain'</i></p> <p><i>Alternative: finger play to the song lyrics</i></p>	<p>SONG: INCY WINCY SPIDER (workbook page 18)</p>

ACTIVITY 2	<p>CREATION OF THE SPIDER BY THE CHILDREN 1) The teacher gives each child a black cardboard circle and a piece of black A4 paper. 2) The teacher asks the children and parents to rip the paper into stripes. (It doesn't matter if the stripes are frayed because it makes the legs of the spider more real). 3) Then the children are to glue the stripes (legs of the spider) to the circle (body of the spider). 4) The teacher staples elastic to each body in order to make the spider bobble up and down.</p> <p><i>Outcome: Repetition of opening and activity 1</i></p>	<p>Black cardboard circles (if not available the teacher makes the children colour it black with crayon) A 4 papers black (if not available the teacher makes the children colour it with crayon) Stapler Elastic (the best is the one you use for clothes otherwise a normal string) works as well Crayon glue</p>
------------	---	---

RESOURCES

Song: Incy Wincy Spider: STEVIE RUE-THE GOOD OLD DAYS CD.
Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE BEAR The teacher asks everybody to sit down in a circle. The teacher shows pictures or drawings of bears (white, brown, grey and pandas). Then, if possible, he/she introduces the book: 'We're Going on a Bear Hunt' and reads from it.</p> <p><i>Alternative: Preparing a picture/story of going on a bear hunt (see activity 2)</i></p> <p><i>Outcome: Presentation of 'bear'</i></p>	<p>Pictures or drawings of different bears BOOK: WE'RE GOING ON A BEAR HUNT</p>
ACTIVITY 1	<p>THE GAME</p> <p>1) The teacher starts to show the cave (behind a chair or under a table)</p> <p>2) The teacher asks which child or adult or both wants to be the bear and the teacher asks "the bear" to get inside.</p> <p>3) Then with the others the teacher starts to walk and starts to say the first stanza. The teacher follows the storyline but can make up his/her own trip, passing grass, a river, mud, a forest, snowstorm etc.)</p> <p>4) As they are walking, the teacher asks the children to do what he does, and gets them involved by making the different sounds they encounter on the trip.</p> <p>5) At the end of the trip, everybody tiptoes up to the cave and the bear comes out making noises and scaring the children, and the children run away to "hide".</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'cave', 'to hide'</i></p>	<p>Chairs (cave) Table (cave) Blanket or sheets (to hide the children)</p> <p>First stanza: "We're going on a bear hunt. We're going to catch a big one. What a beautiful day! We're not scared".</p>

ACTIVITY 2	<p>CREATION OF THE CHILDREN'S BEAR HUNT</p> <p>1) If available the teacher can show the dvd of the book. Otherwise, the teacher goes on by giving everybody a teddy bear to act out the story from the bear's part; and the participants try to make a cave out of newspaper.</p> <p><i>Outcome: Repetition of activity 1</i></p>	<p>Teddy bears Newspapers DVD: We're Going on a Bear Hunt</p>
------------	--	--

RESOURCES Book: Rosen, Michael & Oxenbury, Helen. We're Going on a Bear Hunt. Walker Books Ltd, 2006

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE ANIMALS</p> <p>The teacher draws a starting and a finishing line with as much space on the ground as possible in between. The teacher asks everybody to sit down behind the starting line. The teacher sits in front of the line and shows pictures of the animals named in the rhyme. After this exhibition, the teacher hangs the pictures on the wall.</p> <p>Saying aloud their names and demonstrating how they move. The move of the frog he shows with Froggy of course.</p> <p><i>Outcome: Presentation of animals and their movements</i></p>	<p>Chalk Pictures of animals</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE RHYME</p> <p>1) The teacher asks everybody to stand up behind one line.</p> <p>2) The teacher joins the participants behind the line and asks everybody to hold hands.</p> <p>3) Then the teacher starts to say the rhyme and simulates creeping like a tiger directly to the other line. Arriving at the other line, he starts the next stanza - jumping like a frog.</p> <p>4) The teacher repeats 3 above for all the animals. (The teacher can add or omit as many animals as he/she wants)</p> <p><i>Outcome: Presentation of animals and their moves</i></p>	<p>RHYME: ANIMALS (workbook page 74)</p>

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION OF THE GAME</p> <p>1) The teacher asks everybody to sit again behind one of the lines.</p> <p>2) The teacher will sit in front of them.</p> <p>3) Next to the teacher there are two chairs with a big carton in the middle. (or a blanket or anything to hide behind)</p> <p>4) The teacher invites one of the children and the parent to take a place behind the carton so that the others cannot see them.</p> <p>5) The teacher shows a picture of one of the animals to the participants behind the carton, who are to make a sound mimicing that animal.</p> <p>6) The others are to guess. When the participants guess correctly the teacher shows the right picture. (To make it easier you can also allow the children to indicate the right picture showing the different pictures and asking, this one or that?)</p> <p><i>Outcome: Presentation of animals and their moves</i></p>	<p>Carton Chairs Pictures of animals</p>
------------	--	--

RESOURCES Rhyme: Animals - old Dutch rhyme translated

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION TO THE FROG The teacher asks everybody to sit down in a circle. The teacher shows Froggy. The teacher starts to say:</p> <p>T: "It's hot" (making gestures like waving his/her hand to have air, tearing his/her clothes, or saying puff)</p> <p>F: "yes very hot" (nodding his head)</p> <p>The teacher starts to draw a "pool" with blue chalk in the middle of the circle. After that he makes Froggy jump inside the pool because the water is nice and cool.</p> <p>T: "Let's jump!" F: "Jump!" (teacher and Froggy are jumping together inside the pool because it is nice and cool.)</p> <p>F: "Nice and cool!" T: "Yes nice and cool." F: "Not hot anymore." (nodding his head) T: "Not hot anymore." (nodding his head)</p> <p>Then he makes it clear that Froggy is hungry. T: "Are you hungry?" F: "Yes" (nodding his head)</p> <p>The teacher asks the children what Froggy eats.</p> <p>Then the teacher pretends that Froggy is trying to catch flies. (The teacher already prepared a stick with a fly, like in activity 2) T: "Froggy, look, a fly!" (moving the stick) F: "MMMM, nice" (Froggy catches the fly with his hands)</p> <p>TIP: let Froggy take the fly with his hands otherwise the children could get the idea to snatch the fly with their mouths.</p> <p><i>Outcome: Presentation of ' pool, hot and cool, fly' and repetition ' nice', ' jump'</i></p>	<p>Newspaper Adhesive tape Blue chalk or blue blanket (pool)</p>

ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION TO THE SONG</p> <p>1) The teacher gives a number to each child (from one to five; if there are more than five children ,the teacher gives some children the same number).</p> <p>2) The teacher asks the adults to hold hands with their child.</p> <p>3) The teacher asks all the 1s to stand up</p> <p>4) The teacher starts to sing the song "Five little speckled frogs" using the appropriate movements (squatting, eating, gesturing "delicious", jumping, waving the air).</p> <p>T: "Five little speckled frogs Sat on a speckled log... (all nr. 1s squat)</p> <p>T: Eating some most delicious food Yum, yum... (all nr. 1s pretend to eat, gesturing "delicious")</p> <p>T: One jumped into the pool." (all nr. 1s jump into the circle)</p> <p>T: Where it was nice and cool (all nr. 1s wave the air with their hands)</p> <p>T: Now there are only 4 more frogs.</p> <p>5) The teacher repeats the action with the other numbers.</p> <p><i>Outcome: The meaning of squat and repetition of jump, eat, delicious</i></p>	<p>SONG: FIVE LITTLE Speckled Frogs (workbook page 78)</p>
ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION OF THE GAME</p> <p>1) The teacher makes it clear that Froggy is hungry. T: "Are you hungry?" F: "Yes" (nodding his head)</p> <p>2) The teacher asks the children what Froggy eats.</p> <p>3) Then the teacher pretends that Froggy is trying to catch flies. (The teacher already prepared a stick with a fly like in activity 1)</p>	<p>Newspapers Ropes Adhesive tape Sticks or and branches Blue Chalk or blue blanket</p>

	PROCEDURE	MATERIALS
ACTIVITY 2	<p>T: "Froggy look, a fly!" (moving the stick)</p> <p>F: "MMMM, nice." (catching the fly with his hands)</p> <p>4) If possible the teacher lets one of the children hold the stick with the fly and Froggy tries to catch it.</p> <p>5) Then, children make flies, first they tear newspapers to pieces and then make little balls of them.</p> <p>6) The adults stick the newspaper balls to the rope with an adhesive tape on one side and on the other side they attach the rope to a branch or a stick.</p> <p>7) After that if possible the teacher creates an obstacle course for the children pretending to be frogs to arrive at the pool to catch a fly.</p> <p>8) The adults are waiting for their children/frogs with the stick with the fly. (to make it more difficult the adults can move the stick). If there is no space the teacher just lets the adults sit inside the pool moving the sticks and their frogs try to catch the flies.</p> <p><i>Outcome: The meaning of "Are you hungry" and repetition activity 1</i></p>	<p>Chalk Pictures of animals</p>

RESOURCES Song: Five little speckled frogs: Rinne, Peter. Musical letters and numbers. Collins, 2001



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF FARM ANIMALS</p> <p>1) The children sit in a circle and the teacher and Froggy describe pictures of farm animals in a book.</p> <p>T: "This is a farm." T: "Look, this is a duck. Everybody repeat: It's a duck. It's a duck." C/P: "It's a duck." T: "A duck goes quack-quack. Everybody: quack-quack." C/P: "Quack-quack."</p> <p>The teacher and Froggy take turns in introducing other animals and their sounds. The children/parents repeat in each case.</p> <p>Chicken <i>chick-chick</i> Duck <i>quack-quack</i> Cow <i>moo-moo</i> Pig <i>oink-oink</i> Cat <i>miaow-miaow</i> Sheep <i>baa-baa</i> Dog <i>woof-woof</i> Horse <i>neigh-neigh</i></p> <p><i>Outcome: Presentation of ' chicken, duck, cow, pig, cat, sheep, dog, horse' and the sounds they make in English.</i></p>	<p>A book or a big picture of a farm with chickens, ducks, cows, sheep, dogs, cats, pigs and horses.</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE SONG</p> <p>1) Teacher puts a toy barn/farm house with soft toy animals inside in front of the children on the floor. Children sit in a circle close to it. Then the children take turns removing the animals from the barn one by one, each time repeating the name and making the sound as the children hold the animals.</p> <p>2) After all the animals have been distributed, the teacher collects them and lets the children put the animals in the barn: T: "Where is the cow? Moo-moo." T: "Can I have the cow back, please?" T: "Put it back in the house." T: "Thank you. Bye-bye, cow." C/P: "Bye-bye, cow."</p> <p>The same procedure is repeated for the other animals.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the names and sounds of farm animals. Alternative: flashcards or pictures of animals stuck with a sticky tack onto a board.</i></p>	<p>A toy barn/farm house with soft toy animals (IKEA) (You need as many animals inside the barn as there are children)</p>

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION OF THE SONG</p> <p>1) The teacher sings/ plays the song Old McDonald had a farm, takes out the particular animal out of the barn and dances with it to the music. Then he/she puts it in a row in front of the barn so the animals are ready to be pointed at when mentioned in the song.</p> <p>2) Everybody joins in singing the song.</p> <p>3) Froggy helps putting the animals back into the barn, repeating their names and sounds, sometimes saying it wrong.</p> <p>Froggy, holding a pig: "This is a cow." T, to the children: "Is it a pig? Yes? No?" C/P: "No, it's a cow."</p> <p>This for the other animals and their sounds.</p> <p><i>Outcome: Repetition of opening and activity 1 vocabulary</i></p>	<p>SONG: OLD MCDONALD HAD A FARM</p> <p>Old McDonald had a farm E-I-E-I-O, And on his farm he had a cow E-I-E-I-O, With a moo-moo here, a moo-moo there, Here a moo, there a moo, Everywhere a moo-moo. Old McDonald had a farm E-I-E-I-O.</p> <p>Old McDonald had a farm E-I-E-I-O, And on his farm he had a pig E-I-E-I-O With an oink-oink here, and an oink—oink there,...</p> <p>Old McDonald had a farm E-I-E-I-O, And on his farm he had a cat E-I-E-I-O With a miaow-miaow here, a miaow-miaow there,...</p> <p>Old McDonald had a farm E-I-E-I-O, And on his farm he had a horse E-I-E-I-O With a (click tongue) here, and a (click tongue) there,...</p> <p>Old McDonald had a farm E-I-E-I-O, And on his farm he had a dog E-I-E-I-O With a bow-wow here, and bow-wow there,...</p> <p>Old McDonald had a farm E-I-E-I-O, And on his farm he had a duck E-I-E-I-O With a quack-quack here, and a quack-quack there,...</p>
------------	---	---

RESOURCES Song: Old McDonald had a farm: Stevie Rue-The Good Old Days CD. Praha: Aaada, 2003.

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE SEA</p> <p>The teacher and Froggy ask the adults to sit down and the children to stand up (in a square or a circle, it depends on the form of the sheet or blanket). Everybody holds on the sheet. Together everybody start to move the sheet like waves. Up and down. In turns the children can run under the sheet.</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'sheet, up, down and run under' and repetition of 'sit down' and 'stand up'</i></p>	Blue sheets/cloth/blanket
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE SONG</p> <p>1)The teacher asks everybody to put down the sheet and to sit on top of it.</p> <p>2) The adults sit down with their legs stretched in front of them and take their child on top of their legs facing the child and holding hands with the child.</p> <p>3) The teacher asks one child to sit on his/her lap facing each other, holding hands and demonstrates rowing movements with him/her.</p> <p>4) Then the teacher has Froggy on his/her lap and everybody starts singing the song and moving back and forth as when rowing:</p> <p>T: "Row row row your boat, Gently down the stream... (making the pushing and pulling motion of rowing)</p> <p>T: Merrily, merrily, merrily, merrily.. (sidewards)</p> <p>T: Life is just a dream." (the teacher pushes Froggy down on his/her legs)</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'sit on top', 'forth', 'back', 'sideward and down'</i></p>	Blue sheets /cloth/blanket SONG: ROW, ROW, ROW YOUR BOAT (workbook page 83)

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION OF THE GAME</p> <p>1)The teacher asks everybody to sit in a circle.</p> <p>2) He/she takes the sheet on one side and one of the adults takes the sheet on the other side.</p> <p>3) One by one the children are allowed to lie down inside the sheet while the teacher and the adult move the sheet sideward like a boat, singing the song "Row your boat" (If possible you can do it also with more than one child or with more than one sheet)</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'lie down'</i></p>	<p>SONG: ROW, ROW, ROW YOUR BOAT (workbook page 83)</p>
------------	---	--

RESOURCES Song: Row your boat: Stevie Rue-The Good Old Days CD. Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>MAKING ENGINES The teacher divides the class into groups (ideally consisting of two adults and their children) Each group paints an engine (a carton box without bottom and top). (Note: Don't use too much paint because it will not dry quickly enough during the lesson)</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'train', 'engine'</i></p>	<p>Big card board boxes with holes on the sides (windows) and no bottoms or covers Paints Big brushes</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE TRAIN 1) While the wagons dry, the teacher shows pictures of real trains or a toy train. F: "What's that?" T: "That's a train" F: "A train?" T: "Yes a train, choo, choo, chuff, chuff." F: "Yes a train, choo, choo, chuff, chuff."</p> <p>2) The teacher and Froggy ask the children to stand up and form a train together with the adults. (If possible two adults form a tunnel by joining hands)</p> <p>3) The teacher starts to sing the song 'Engine, Engine, Number Nine' and the train begins to move around the classroom.</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'train', 'tunnel' and repetition of 'stand up' and 'to move around'</i></p>	<p>pictures or drawings of trains/ toy trains/ flashcard of a train</p> <p>SONG: ENGINE, ENGINE NUMBER NINE (workbook page 114) (tune Hush Little Baby)</p>

ACTIVITY 2	<p>TRAIN GAME 1) When the paint on the engines has dried out, the adults with their children get inside their wagon. (It's more fun if the children can look out of the "windows" so the adults should hold up the cardboard boxes at the children's eye-level.</p> <p>2) The engines move around the classroom: "choo, choo, chuff, chuff..."</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'windows' repetition of 'move around'</i></p>	<p>"the engines"</p>
------------	---	----------------------

RESOURCES Song: Engine, Engine No. Nine (tune Hush Little Baby)



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE BUS The teacher and Froggy show pictures or drawings of buses. (of course the English double-decker bus ought to be included) If there are chairs available, the teacher makes a bus by arranging the chairs as bus seats. The teacher sits in front as the driver but faces the children so they can see him/her.</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'bus'</i></p>	<p>pictures or drawing of buses / toy buses/ flash-card of a bus chairs</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE SONG 1) The teacher says the lyrics of the song and explains the different actions of a bus on a picture.</p> <p>2) The teacher sings the first stanza. T: "The wheels on the bus go round and round..." (The teacher circles his/her hands and everybody joins in following the teacher's movements)</p> <p>3) The teacher sings on, adapting the movements to the song. T: The people on the bus go up and down... (stand up and sit down) The wipers on the bus go swish... (hands up level with your head, waving the forearms sideways) The door on the bus go open and shut... (open and close forearms in front of your face) The blinkers on the bus go blink... (open and close your palms)</p> <p><i>Outcome: Playing 'swish', 'open' and 'close' and repetition of 'round' (rolling hands), 'left and 'right', 'up and down'.</i></p>	<p>BOOK OR SONG: THE WHEELS ON THE BUS (workbook page 82)</p>

ACTIVITY 2	<p>With chalk or chairs/tables, the teacher prepares a route. The adults can be traffic lights or tunnels by joining hands, etc. The teacher gives each child a box (the teacher can use the boxes of the worksheet of the train) to put around their bodies. (to make it more real you can draw lights or number plates etc). The children travel around.</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'travelling around'</i> <i>Alternative: Children play with toy cars on the floor, theme carpet with roads</i></p>	<p>Cardboard boxes without bottoms, chalk or chairs, tables</p>
------------	--	---

RESOURCES Song: Wheels on the bus Stevie Rue-The Good Old Days CD. Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE BICYCLE: The teacher shows pictures or drawings of bikes or tricycle. He/ she asks who has a bicycle or tricycle and what colour it is. The teacher asks Froggy:</p> <p>T: "Froggy, what is it?" F: "A bike." T: "What colour is it?" F: "Red."</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'bike'</i></p>	<p>Pictures or drawings of bikes or tricycle.</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE SONG: 1)The teacher asks the adults to sit in front of their children. The teacher asks Froggy:</p> <p>T: "Do you know how to ride a bike?" F: "No, I don't" (shaking his head)</p> <p>2)The teacher takes Froggy's legs and begins to cycle</p> <p>3)The teacher starts to sing the song:</p> <p>T: "Ride your bike One two three Ride your bike Just like me."</p> <p>4) The other children lie down in front of their parents. The parents take the children's feet and start moving them as if riding a bike.</p> <p>5) The teacher starts to sing the song: "Ride your bike"</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'ride' (a bike), 'legs' and repetition of 'lie down', 'feet', 'to sit'</i></p>	<p>SONG: RIDE YOUR BIKE" (workbook page 86)</p>

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION OF THE WORK:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) The teacher hands out different magazines. 2) Children look for all kinds of modes of transport to cut out. 3) Then the children bring the pictures to the big paper on the wall and glue it on. <p><i>Outcome: The repetition of 'cut out' and 'to stick on' and of the worksheets travelling 'bike', 'bus', 'boat/ship', 'train'</i></p>	<p>Magazines A3 white sheet of paper Glue scissors</p>
------------	---	--

RESOURCES Song: Ride your bike Stevie Rue-The Good Old Days CD.
Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF MEANS OF TRANSPORT The teacher asks everybody to sit down. The teacher reads a book about transport. Then he/she asks what colour the various vehicles are. The teacher then hangs pictures of various vehicles on the wall.</p> <p><i>Outcome: Presentation of colours and various vehicles</i></p>	<p>BOOK: WE ALL GO TRAVELLING BY or another book about travelling/transport</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE COLOUR PAGE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) The teacher re-reads the book and every time a vehicle is mentioned he/she gives the children a photocopy of the particular means of transport to colour in. 2) Children colour in the pictures. 3) The teacher hangs the drawings on the wall next to the pictures already there (see Opening). 4) The teacher repeats the action with other examples of transport vehicles. <p><i>Outcome: Repetition of transport</i></p>	<p>Photocopies of various vehicles from the workbook</p> <p>BOOK: WE ALL GO TRAVELLING BY crayons</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE GAME</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) The teacher asks everybody to form a train. 2) The teacher gives everybody an empty toilet paper roll. 3) The teacher stands in front of the train facing the children and starts to repeat the action of the book. 4) When the teacher reads "I spy with my little eye..." everybody peeps through their toilet paper roll. 5) When the teacher reads "...hear with your little ear..." everybody puts the toilet paper roll to their ear. 6) When the teacher reads about the sound of the transport, everybody makes the sound of the vehicle through the toilet paper roll. 	

ACTIVITY 2	<ol style="list-style-type: none"> 5) Then the teacher and the participants go to the drawings on the wall. 6) Then the teacher sings the song and points at the particular pictures. <p>"T: And we all go travelling by..." Bye- bye, And we all go travelling by.</p> <p>(the teacher together with the participants goes back to where they started, waving hands)</p> <ol style="list-style-type: none"> 7) The teacher can repeat the action with the other transport. <p><i>Outcome: repetition of worksheets travelling 1/2/3/4/5</i></p>	<p>Coloured in pictures of vehicles from activity 1 Empty toilet paper rolls CD player</p> <p>SONG: I SPY WITH MY LITTLE EYE (workbook page 88)</p>
------------	--	---

RESOURCES Book and CD: Roberts, Sheena. We All Go Travelling By. New York: Barefoot Books, 2005



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE SUBJECT The teacher makes a road on the floor by drawing or in another way indicating two lines opposite each other. The teacher then sits in front of the children and shows pictures or drawings of transports or traffic-situations or toys naming the transports (cars, boats, trains, bikes, buses).</p> <p><i>Outcome: repetition of the travelling worksheets</i></p>	<p>Chalk/ ropes/cello tape</p> <p>Pictures or drawings of transports or traffic situations or toys</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE CROSSING GAME</p> <p>1) The teacher asks everybody to stand up and hold hands behind one of the lines.</p> <p>2) The teacher asks one of the adults together with his/her child to pretend to be a bus or a car moving up and down the "road" in between the two lines, making the according sounds.</p> <p>3) The teacher starts to sing the song. T: "This is the way we cross the road Cross the road Cross the road This is the way we cross the road... moving his/her legs up and down, "walking on the sidewalk" and invites everybody to copy him/her</p> <p>4) At the stanza, T: We stop, look and listen." The teacher makes the corresponding actions: stops walking; looks around by putting a hand above his/her eyes; listens by putting a hand behind his/her ear. The participants repeat the teacher's actions.</p> <p>5) In the meantime, the bus or car (the adult and the child in the middle) comes to a stop. T: "yes we can cross the road" The teacher and the others can now cross safely.</p> <p><i>Outcome: The meaning of cross, stop, look and listen and repetition of to stand up and hold hands.</i></p>	<p>Chalk Pictures or drawings transports or traffic situations or toys</p> <p>SONG: CROSSING THE ROAD (workbook page 80) (tune: Here We Go Round the Mulberry Bush)</p>

ACTIVITY 2	<p>SECOND CROSS GAME</p> <p>1) Same as in activity 1 but now the teacher is either a bus or a car.</p> <p>2) the teacher now forms two groups. One group behind one line/"sidewalk" and the other group behind the opposite line/"sidewalk"</p> <p>3) At the moment of crossing the road, the participants pass each other which is more fun. Then the teacher can add roles (bike, motorbike, tram, traffic-lights, etc. by using the pictures or drawing or toys)</p> <p><i>Outcome: The meaning of 'cross', 'stop', 'look' and 'listen', and repetition of 'to stand up' and 'hold hands'.</i></p>	<p>Chalk Pictures or drawings of transports or traffic situations or toys</p> <p>SONG: CROSSING THE ROAD (workbook page 80) (tune: Here We Go Round the Mulberry Bush)</p>
------------	--	--

RESOURCES Web site: www.everythingpreschool.com
 Song: This Is the Way We Cross the Road (tune Here We Go Round the Mulberry Bush)

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>WHAT IS THE WEATHER LIKE?</p> <p>1) Teacher has cards with pictures of weather (sunny, rainy, snowing, cloudy, windy) T: "What is the weather like?" The teacher is showing the cards one by one. T: "It's cloudy (then raining, snowing, sunny, windy)".</p> <p>2) Teacher is showing the cards a second time. Froggy: "What is the weather like?" Froggy: "Is it sunny, raining, snowing, cloudy, windy?" P/C: "Cloudy (raining, snowing, sunny, windy)."</p> <p>3) Teacher has cards with pictures which depict what the weather is like - hot, cold, wet, warm. Froggy says: "It is sunny (raining, snowing, cloudy, windy). Are you hot, cold, wet or warm?" P/C: "Hot (wet, cold, warm)." Teacher shows cards that match the weather with how the participants react to it.</p> <p><i>Outcome: Revision of the words Hot, Cold, Wet, Warm and different kind of weather Sunny, Raining, Snowing, Cloudy, Windy.</i></p>	<p>Weather cards Cards with feelings</p>
ACTIVITY 1	<p>RING A RING O' ROSES</p> <p>1) Teacher prepared plastic or paper flowers for children. Then she/he gives one flower to each child. T: "Who has a red flower? Put it on the carpet." Teacher shows a red flower and puts it on the carpet. Children and parents with red flowers copy the teacher and put their red flowers on the carpet.</p> <p>The activity is repeated for yellow flowers, green flowers, and blue flowers.</p> <p>2) T: "Let's make a circle. Hold hands. Sing a song - 'Ring a ring o'roses'." They sing the song and copy the teacher's movements.</p> <p>3) T: "Let's water the flowers. Who will help me pour the water into the bowl?" Teacher goes with some of the children to the bathroom and pours the water into the bowl.</p>	<p>Plastic or paper red, yellow, green, blue flowers A bowl</p> <p>RHYME: RAIN (Workbook 13)</p> <p>SONG: RING A RING O'ROSES (Workbook 5)</p>

ACTIVITY 1	<p>4) T: "Put your fingers into the bowl and splash it. It is raining" Teacher encourages children to put their fingers into the bowl and splash the water. T: "Rain on your friends. Rain on your mum rain, rain on the flowers."</p> <p>4) T: "Are you wet or dry? Wet? Wet." T: "Let's pour the water out." Teacher goes with children to the bathroom and pours the water out.</p> <p>5) T: "Show me raining with your fingers. Slowly, slowly, faster, faster, storm...." Teacher demonstrates raining with his/her fingers and parents with children repeat it. They wiggle their fingers down, then they tap their fingers on the carpet and they change the rhythm of the movement.</p> <p>6) T: "Let's tell the rhyme about rain." Teacher and children and parents tell the rhyme about rain. They imitate the movements of the rhyme.</p> <p><i>Outcome: Memorizing the verb 'raining' using the rhyme about rain, presentation of the word 'pour'.</i></p>	<p>Coloured in pictures of vehicles from activity 1 Empty toilet paper rolls CD player</p> <p>SONG: I SPY WITH MY LITTLE EYE (workbook page 88)</p>
ACTIVITY 1	<p>AUTUMN</p> <p>1) Teacher has some autumn leaves in a box. He/she hands them out to the children. T: "The wind is blowing." Teacher, parents and children blow on the leaves.</p> <p>2) T: "Sing a song Autumn Leaves." Then they simulate the falling of the leaves off the trees while they sing the song 'Autumn Leaves Are Falling.'</p> <p><i>Outcome: Introduction of a new song about autumn. Presentation of the words 'fall' and 'leaves' in the action.</i></p>	<p>Autumn leaves</p> <p>SONG: AUTUMN LEAVES ARE FALLING (Workbook 15)</p>

RESOURCES

Rhyme: Rain
 Song: Ring a Ring O'Roses
 Song: Autumn Leaves Are Falling – Stevie Rue. Scarecrow CD. Praha: Aaada, 2005

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>WHAT'S THE WEATHER LIKE? 1) The teacher shows cards with pictures of different kinds of weather T: "What's the weather like?" Froggy always says it wrong: "It's snowing (sunny, cloudy, windy, raining)." T: "Children, is it really snowing?" P/C: "No." Froggy (incorrectly): "It's ..."</p> <p><i>Outcome: Repetition of the words 'sunny', 'raining', 'windy', 'cloudy', 'snowing', 'yes', 'no'</i></p>	Puppet Froggy Weather cards (sunny, raining, cloudy, windy, snowing) Sheets of white paper
	<p>SNOWBALLING 1) Teacher gives children sheets of papers and asks them to tear these sheets into small pieces'. T: "Let's make snow." Teacher demonstrates making snow from little paper pieces and children repeat the teacher's actions. Froggy: "What's that?" T: "It's snow. It's cold."</p> <p>2) T: "Let's make snowballs." Teacher demonstrates making a snowball from little paper pieces. Froggy: "Let's snowball!" And children can throw snowballs at each other, their parents and Froggy.</p> <p><i>Outcome: To understand comprehension of the words 'snow', 'snowball' and 'snowballing' in action.</i></p>	

ACTIVITY 1	<p>MAKING A SNOWMAN 1) Teacher prepared a picture of a snowman. Froggy: "What's that?" T: "It's a snowman." T: "Let's make our own snowman." The teacher had prepared 5 circles from white paper of different size. Children together with parents and teacher decorate the snowman with buttons, they stick on a red nose, a hat, broom, scarf, etc. made from paper.</p> <p>2) T: "Say hello to our snowman." P/C: "Hello Snowman."</p> <p><i>Outcome: Introduction of the tradition of making a snowman.</i></p>	Puppet Froggy Picture of a snowman Paper circles Buttons Glue
ACTIVITY 2	<p>I AM A LITTLE SNOWMAN SONG 1) T: "Look, our snowman has a hat and a scarf."</p> <p>2) T: "Let's sing the song 'I'm a little snowman.'" Everybody sings the song and imitates teacher's movements. At the end of the song, they again throw paper snowballs at each other and Froggy.</p> <p><i>Outcome: Introduction of a new song.</i></p>	Picture of a snowman with a hat and a scarf SONG: I AM A LITTLE SNOWMAN (Workbook page 41)

RESOURCES Song: I'm a Little Snowman – (tune I'm a Little Teapot)

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>WHAT'S THE WEATHER LIKE? 1) The teacher shows cards with pictures of different kinds of weather T: "What's the weather like?" Froggy always says it wrong: "It's snowing (sunny, cloudy, windy, raining)." T: "Children, is it really snowing?" P/C: "No." Froggy (incorrectly): "It's ..."</p> <p><i>Outcome: Repetition of the words 'sunny', 'raining', 'windy', 'cloudy', 'snowing', 'yes', 'no'</i></p>	<p>Puppet Froggy Pictures of weather (sunny, raining, cloudy, windy, snowing)</p>
ACTIVITY 1	<p>WINTER CLOTHES 1) T: "Let's sit in a circle." Children make a circle and sit down. In the middle of the circle there are real winter clothes, which the teacher and/or parents prepared.</p> <p>2) T: "It's winter. I'm cold. Froggy, are you cold? Yes?" Teacher and Froggy demonstrate they are cold.</p> <p>3) T: "Let's get dressed for the cold." The teacher helps Froggy to put on a jacket, a hat, a scarf, mittens, boots... Also he/she shows the pictures of winter clothes (scarf, mittens, jacket, boots, coat, etc.) T: "Where is the scarf..." Teacher points to the scarf in the picture, and the children find their scarf in a pile in front of them and put it on. This is repeated with the other clothes.</p> <p><i>Outcome: Presentation of basic winter clothes: mittens, scarf, jacket, boots, etc. Presentation of the feeling 'cold' in context.</i></p>	<p>Puppet Froggy Winter clothes for Froggy Children's basic winter clothes Pictures of clothes</p>

ACTIVITY 2	<p>I'M A LITTLE SNOWMAN SONG 1) Teacher shows a picture of a snowman. T: "Where is the snowman?" Children point at the picture. T: "Look, the snowman has a hat, a scarf and mittens."</p> <p>2) T: "Let's sing the song 'I am a Little Snowman.'" Everybody sings the song and imitates teacher's movements. At the end of the song, children make paper snowballs and throw them at each other and Froggy.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the song, making snowballs and the action of snowballing.</i></p>	<p>Picture of a snowman with scarf, hat and mittens White paper for snowballs</p> <p>SONG: I AM A LITTLE SNOWMAN (Workbook page 41)</p>
------------	--	--

RESOURCES Song: I am a Little Snowman (tune – I am Little Teapot)



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>RAINING</p> <p>1) T: "What is the weather like? Is it raining, snowing, cloudy, windy or sunny? Raining?" P/C: "Raining." Teacher shows the cards with different kinds of weather (sunny, raining, snowing, cloudy, windy). Teacher shows as a last the card with rain.</p> <p>2) T: "Show how it rains with your fingers." Teacher demonstrates raining with his/her fingers and parents with children repeat it.</p> <p>3) T: "Who will help me pour the water?" Teacher shows empty bowl and encourages children to go with her/him and pour the water into the bowl.</p> <p>4) T: "Put your fingers into the bowl and splash it. It is raining" Teacher encourages children to put their fingers into the bowl and splash it. T: "Rain on your friends. Rain on your mum rain, rain on the carpet."</p> <p>5) T: "Are you wet or dry? Wet? Wet." T: "Let's pour the water out." Teacher goes with children to the bathroom and pours the water out.</p> <p>6) T: "Show me raining with your fingers. Slowly, slowly, faster, faster, storm....." Teacher demonstrates raining with his/her fingers and parents with children repeat it. They wiggle their fingers down, then they tap their fingers on the carpet and they change the rhythm of the movement.</p> <p>7) T: "Let's learn the rhyme about rain." Teacher and children and parents tell the rhyme about rain. They imitate the movements of the rhyme.</p> <p><i>Outcome: Memorizing the words Wet, Dry and Rain and different kinds of weather – Sunny, Raining, Snowing, Cloudy, Windy.</i></p>	<p>A bowl</p> <p>RHYME: RAIN (Workbook page 13)</p>

ACTIVITY 1	<p>WHAT IS THE WEATHER LIKE?</p> <p>1) Teacher shows the cards with pictures of the weather again (sunny, rainy, snowing, cloudy, windy). T: "What is the weather like?" T: "Is it sunny, raining, cloudy, windy or snowing?" P/C: "Sunny (raining, snowing, cloudy, windy)."</p> <p>3) Teacher has cards with pictures of weather conditions - hot, cold, wet, warm. T: "It is sunny (raining, snowing, cloudy, windy). Are you hot, cold, wet or warm?" P/C: "Hot (wet, cold, warm)." Teacher shows cards with the four responses to the weather conditions and asks the parents and children to match them.</p> <p><i>Outcome: Presentation of the words Sunny, Raining, Snowing, Cloudy, Windy and Hot, Cold, Wet, Warm.</i></p>	<p>Weather cards</p> <p>Cards with feelings</p>
ACTIVITY 2	<p>INCY WINCY SPIDER</p> <p>1) Teacher shows a picture of a spider and a waterspout. He/she describes the picture.</p> <p>2) T: "Let's pretend that your arm is a waterspout and your mum's hand is a spider. Let's see what happens with the spider." The target group sing a song together with the teacher and imitate teacher's movements.</p> <p><i>Outcome: Introduction of a song.</i></p>	<p>SONG: INCY WINCY SPIDER (Workbook page 17)</p>

RESOURCES Song: Incy Wincy Spider Incy Wincy Spider (Nursery Rhymes). London: Ladybird Books Ltd., 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>WHAT IS THE WEATHER LIKE? 1) Teacher has cards on which pictures of the weather are drawn. (Sunny, raining, snowing, cloudy, windy). T: "What is the weather like?" The teacher is showing the cards one by one. T: "It's sunny (raining, snowing...)".</p> <p>2) Teacher then shows the cards again T: "Is it sunny (raining, snowing...)? Sunny?" P/C: "Sunny (raining, snowing...)"</p> <p><i>Outcome: Presentation of the words 'sunny', 'raining and 'snowing', 'cloudy', 'windy'.</i></p>	<p>Pictures of weather (sunny, snowing, raining, cloudy, windy)</p>
ACTIVITY 1	<p>GAME: COLD, WARM, HOT 1) Teacher hides an object – a toy (for example, a teddy bear) in the classroom and then he/she asks one child to look for it..</p> <p>2) Everybody encourages the child to find it by saying the words 'hot', 'cold', and 'warm'. Hot, when the child is close to the object; Cold – when the child is far from it; Warm – when the child is closer to (rather than farther from) the hidden object.</p> <p><i>Outcome: Presentation of the words 'cold', 'warm' and 'hot' in the action and practicing them.</i></p>	<p>Toys</p>

ACTIVITY 2	<p>SUMMER WEATHER 1) T: "What is the weather like? Is it raining, snowing or sunny? Sunny?" P/C: "Sunny." T: "It is hot." Teacher demonstrates hot, wiping his/her forehead from sweat, waving his/her hand in front of his/her face...</p> <p>2) T: "Who will help me pour the water to freshen up?" Teacher shows empty bowl and encourages children to go with him/her and pour the water into the bowl.</p> <p>3) T: "Put your hands into the bowl and splash it, spray on yourselves, wipe your face to get fresh." Teacher encourages children to put their fingers into the bowl and splash it. T: "Spray on your friends. Spray on your mum."</p> <p>4) T: "Are you wet or dry? Wet? Wet." T: "Let's pour the water out." Teacher goes with children to the bathroom and pours the water out. Everybody dries their hands with a towel. T: "Are you wet or dry now? Dry? Dry."</p> <p>5) T: "Let's learn the rhyme/song about speckled frogs." Teacher and children and parents tell the rhyme/sing the song and indicate with their fingers 5 frogs, a log, eating, jumping, nice and cool, 4 frogs etc. The teacher can show a picture: sunny weather, frogs sitting on a log and then jumping into a pool.</p> <p><i>Outcome: Presentation comprehension of the words 'wet', 'dry' and 'hot' in the action. Revision of different kind of weather – Sunny, Raining, Snowing, Cloudy, Windy</i></p>	<p>A bowl</p> <p>RHYME/SONG: FIVE LITTLE SPECKLED FROGS (Workbook page 78)</p>
------------	---	---

RESOURCES Rhyme/Song: Five Little Speckled Frogs
<http://www.underfives.co.uk/frogpoem.html>

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION</p> <p>1) The target group is sitting in a circle. Teacher has a Froggy puppet. F: "Hello I'm Froggy." Then the teacher points at him/herself saying their name. T: "Hello I'm Silvia."</p> <p>2) T: "Say hello to Froggy."(waving to Froggy) P/C: "Hello Froggy."(waving to Froggy)</p> <p>3) Teacher brings a box with different coloured objects and toys. Teacher asks Froggy to help open the box. T: "Froggy can you help me to open the box?" F: "Yes"and opens the box.</p> <p>4) Teacher takes out an object, toy and labels it according to its colour. T: "Look Froggy this is a red ball!" F: "Red"repeating the colour word. Teacher repeats the action and names all the colours. Froggy, children and parents repeat the names of basic colours.</p> <p><i>Outcome: Presentation of the word 'help' and 'open' in the action. To recognize basic colours: yellow, red, blue, green, orange and purple.</i></p>	<p>Puppet Froggy Box Coloured objects and toys</p>
ACTIVITY 1	<p>SONG RED AND YELLOW, BLUE AND GREEN</p> <p>1) The target group is sitting in a circle. Teacher has a Froggy puppet. Teacher puts different coloured objects and toys in the circle.</p> <p>2) Teacher and Froggy start to sing the song about the colours. T/ F: "Red and yellow..." Froggy points to the colour as they are singing the song.</p> <p>3) T: "Let's sing the song again together." F: "Let's sing!" T / F / P / C: "Red and yellow..." Everybody starts singing the colours song.</p> <p><i>Outcome: Introduce a new song and learning the names of colours: red, yellow, blue, green, black, white, brown, orange purple, pink and grey,</i></p>	<p>Puppet Froggy Coloured objects and toys</p> <p>SONG: RED AND YELLOW, BLUE AND GREEN (Workbook page 9)</p>

ACTIVITY 2	<p>MAKING A COLOUR WHEEL</p> <p>1) The target group is sitting around a table. T: "Children, today we are going to make a colour wheel."</p> <p>2) Froggy is putting some paint on the table while naming the colours. F: "Red, yellow and blue."</p> <p>3) Teacher gives each child a white paper plate, brush and paint. The white paper plate is divided into six equal slices. (like a cake sliced).</p> <p>4) Teacher and Froggy are giving step by step instructions how to make a colour wheel. T/ F: "Let's paint one slice with yellow!" Children paint one slice with yellow. T/ F: "Let's paint one slice with red!" Children paint one slice with red. T/ F: "Let's paint one slice with blue!" Children paint one slice with blue. The primary colours on the colour wheel should be the even slices on the paper plate.</p> <p>5) T: "Let's do some magic! Let's mix yellow and red paint together! What colour is it Froggy?" F: "Orange!" T: "Let's paint one slice with orange!" Children paint one slice with orange on the colour wheel. It should be the slice between yellow and red slice on the colour wheel. T: "Let's do some magic! Let's mix yellow and blue paint together! What colour is it Froggy?" F: "Green!" T: "Let's paint one slice with green!" Children paint one slice with green on the colour wheel. It should be the slice between yellow and blue slice on the colour wheel. T: "Let's do some magic! Let's mix red and blue paint together! What colour is it Froggy?" F: "Purple!" T: "Let's paint one slice with purple!" Children paint one slice with purple on the colour wheel. It should be the slice between red and blue slice on the colour wheel.</p> <p>6) T: "Look children, we made a colour wheel!"</p> <p><i>Outcome: Learning the names of colours: red, yellow, blue, green, orange and purple.</i></p>	<p>White paper plates Scissors Paint Brush</p>
------------	---	---

RESOURCES Song: Red and Yellow, Blue and Green - Stevie Rue-The Good Old Days CD. Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>PLAYING WITH COLOURED BLOCKS</p> <p>1) Teacher prepared a box with coloured blocks. T: "Do you want me to open the box?" F: "Please open it!"</p> <p>2) T: "Froggy take the red block and put it in a corner of the classroom."Froggy and teacher demonstrate taking the red block from the box and putting it to a corner of the classroom. Then she/he encourages children and parents to follow her/him.</p> <p>3) Teacher and Froggy repeat the same action as in point 2 changing the colours...</p> <p>T: "Froggy take the blue block and put it in a corner of the classroom." Then teacher encourages children and parents to follow her/him, giving instructions alternately to Froggy and the children, until all the coloured blocks are sorted in the corners of the classroom.</p> <p>4) Then teacher can ask Froggy and children to collect and put all the blocks in the box.</p> <p><i>Outcomes: Revision of the basic colours. Presentation of the words 'put' and 'in the box' in action.</i></p>	<p>Coloured blocks A box</p>
ACTIVITY 1	<p>HAND PRINTING</p> <p>1) Teacher prepares finger paints. Teacher and Froggy give each child a paper and finger-paint. Children and parents will create hand prints using basic colours. A parent colours a child's hand with its favourite colour and makes a handprint on the paper. Then everybody shows each other their handprints and labels the colour of the handprint.</p> <p><i>Outcome: Revision of the basic colours.</i></p>	

ACTIVITY 2	<p>SONG RED AND YELLOW, BLUE AND GREEN</p> <p>1) The target group is sitting in a circle. Teacher has a Froggy puppet. Teacher puts different coloured objects and toys in the circle.</p> <p>2) Teacher and Froggy start to sing the song about the colours. T/ F: "Red and yellow..." Froggy points to the colours as they sing the song.</p> <p>3) T: "Let's sing the song again, together." F: "Let's sing!" T / F / P / C: "Red and yellow..." Everybody start to sing the song about the colours.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the song "Red and Yellow, Blue and Green" Repetition of colours.</i></p>	<p>Puppet Froggy Coloured objects and toys</p> <p>SONG: RED AND YELLOW, BLUE AND (Workbook page 9)</p>
------------	---	--

RESOURCES Song: Red and Yellow, Blue and Green - Stevie Rue-The Good Old Days CD. Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>WHO IS WEARING RED (BLUE, GREEN, YELLOW) TODAY?</p> <p>1) Teacher opens the magic box. T: "What is inside?" Teacher shows what is inside of the box. There are different coloured objects, pictures, and flashcards of coloured things. T: "Look this is a (colour) car!" F: "What colour is it?" T: "Red!" Teacher takes out more objects (pictures, flashcard) and asks the children to say the colour of the object.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the basic colours.</i></p>	<p>Magic Box Different coloured objects Pictures Flashcards</p>
ACTIVITY 1	<p>T: "Who is wearing red (blue, green, and yellow...etc) today?" Teacher shows a red paper and points to the red part on her clothing. Teacher should dress up colourful so he/she can give lots of examples and model for the children. Teacher asks the children to stand up if they are wearing red, show the colours on their clothes, turn around and then sit down. Teacher can repeat this activity and review all the colours.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the colours.</i></p>	<p>Coloured papers</p>

ACTIVITY 2	<p>THE COLOURED TRAIN</p> <p>1) Teacher and Froggy show a picture of the train and pencils. The wagons of the train have the same colours as in the song Red and Yellow, Blue and Green. T: "Come and choose a pencil." F: "I want a blue pencil, please!" Teacher encourages children to choose a coloured pencil.</p> <p>2) T: "Froggy, put the pencils on the right wagons. Red on red, blue on blue." Teacher demonstrates putting red pencil on the red wagon. Children and parents follow her/him and put their pencils on the right wagons.</p> <p>3) T: "Let's sing a song - 'Red and Yellow, Blue and Green.' While we're singing, point on the right colour" They are singing and showing the right coloured wagon.</p> <p><i>Outcome: Repetition of the colours.</i></p>	<p>Picture of the train Pencils</p> <p>SONG: RED AND YELLOW, BLUE AND GREEN (workbook page 9)</p>
------------	---	---

RESOURCES Song: Red and Yellow, Blue and Green - Stevie Rue-The Good Old Days CD. Praha: Aaada, 2003

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION TO THE FACE The teacher has a mirror. He asks Froggy to look at the mirror. T: "Look, it's your face, Froggy!" F: "Yes, my face." Then the teacher asks the same questions as in worksheet Body, topic 2 subtopic 2.5 Face: T: "Hello Froggy, where is your nose?" F: "Here is my nose." (Froggy indicates his nose) F: "Hello teacher, where is your nose?" T: "Here is my nose." The teacher using the same procedure mentions the other parts (ears, mouth, eyes, hair, tongue), and Froggy has to point to them. First in the mirror, then turning to the children on his face. (nose, eyes, ears, mouth, hair, tongue)</p> <p><i>Outcome: Presentation of the mirror and repetition of 'face'.</i></p>	Mirrors
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION TO THE CHILD'S FACE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) The teacher hands out the mirrors and asks the children to look at themselves in the mirror. 2) Froggy and the teacher go to one of the children and ask them to point out one of the parts of the face mentioned above. 3) Froggy indicates the part on his face. 4) The teacher asks the other children to indicate the same part on their face. 5) The teacher repeats the action with other parts of the face mentioned above. <p><i>Outcome: Repetition of the 'face'</i></p>	Mirrors Hand-puppet Froggy

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION OF MAKING THE FUNNY FACE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) The teacher gives each child an A4 sheet with the outline of a face on it. 2) The teacher takes one of these sheets and puts it on the wall. 3) Then the teacher shows a sheet with different mouths on it. The teacher chooses one to cut out and sticks it on the face. 4) The teacher repeats the action with the other parts mentioned. 5) The teacher hands out the sheets with the different parts of the face on it individually. 6) The children choose which mouth they want to stick on their face. They cut it out and stick it on the face. 7) The children repeat the action with the other parts mentioned. <p><i>Outcome: Repetition of the face</i> <i>Alternatives: creating faces with recycled materials or using the dice from topic 2 The Body, subtopic 5, The Face, activity 1.</i></p>	<p>A4 sheets with an outline of a face on it. A4 sheets with different parts of the face on it: 1) various types of mouths 2) different shapes of noses 3) all kinds of eyes 4) different shapes of ears 5) various types of hair</p>
------------	--	---

RESOURCES

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCING: FRUIT</p> <p>The teacher and Froggy ask everybody to sit down. The teacher takes his his/her sheet (ex-apron) with all the pictures of food on top. In front of the children he/she starts to cut out the several pictures on the sheet showing and naming them as he/she puts them on the floor in front of him/her.</p> <p><i>Outcome: Repetition of 'food', 'cut'</i></p>	<p>The teacher can use the A3 Sheets of topic 3 Food, subtopic 1 Nice not nice activity 1 (sheets are the ex-aprons) scissors</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION OF THE GAME</p> <p>1) The teacher and Froggy hand out the sheets to all the children.</p> <p>2) Together with the adult they should cut out the different pictures and put them in front of them.</p> <p>3) Meanwhile, the teacher puts pictures of food in the six slots in the dice.</p> <p>4) When everybody has cut out his pictures the teacher starts to throw the dice</p> <p>5) If the child's picture matches that of what came up on the dice, the child brings it to the teacher.</p> <p>6) The teacher now goes on with the game but lets the children throw the dice, one by one.</p> <p>TIP: Sometimes the teacher adds a new picture of food to the dice.</p> <p><i>Outcome: Repetition of 'food', 'dice' and 'throw'</i></p>	<p>Dice Pictures of food</p>
ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION OF THE PUZZLE GAME</p> <p>1) The teacher and Froggy take the pictures of the food brought by the children in the game before.</p> <p>2) In front of the children, teacher and Froggy show and name them one after another, and cut them in two.</p> <p>T: "Look an apple! Now I cut the apple." F: "Yes, an apple. Let's cut the apple."</p>	

ACTIVITY 2	<p>3) The teacher repeats this action as many times as there are children and one more for him/her self.</p> <p>4) The teacher and Froggy now mix them and try to find the two pieces of puzzle that go together. T: "Look, one piece of an apple. Where is the other piece of apple?" F: "Oh yes, I found it, here it is." T: "Very good Froggy!"</p> <p>5) The teacher shows the two pieces holding them together to make one apple.</p> <p>6) The teacher repeats this and has the children find the two separate pieces.</p> <p>TIP: In general it is too complicated if you use more pieces than there are children. To make it more difficult it is better to cut the food pictures in three pieces.</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'piece', 'puzzle', and repetition of food and "where is...?"</i></p>	<p>Scissors Pictures of food</p>
------------	--	--------------------------------------

RESOURCES



	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCING NUMBERS</p> <p>1) The teacher and Froggy ask everybody to sit down. The teacher shows the dice. On the dice there are different subjects. The teacher asks Froggy the names of the subjects and to count them.</p> <p>T: "What's that?" F: "That is a bottle" T: "How many bottles? Let's count together" F: "One bottle?" T: "Very good one bottle"</p> <p>The teacher repeats the action with all the pictures on the dice.</p> <p><i>Outcome: Presentation of dice, subjects on the dice, "How many" and repetition of the numbers, "What's that".</i> <i>Alternatives: normal dice with dots on it.</i></p>	<p>The dice with pictures of the things or a normal dice with dots on it. (if possible pictures of the subjects named in the lessons before)</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION TO THE GAME</p> <p>1) The teacher hangs a roll of white paper on the wall. On the white paper the teacher draws 6 squares. In each square he marks the dots just like on real dice. While drawing the dots the teacher counts aloud together with the participants. The teacher gives the dice now to Froggy and asks Froggy to throw the dice.</p> <p>T: Froggy here is the dice. Throw it please.</p> <p>2) The teacher asks Froggy what the subject is on the dice.</p> <p>T: "What is that/are these?" F: "Frogs". T: "Very good. How many frogs? Let's count together." T/ F: "one, two.....frogs"</p> <p>3) The teacher now goes near the roll of paper on the wall and asks.</p> <p>T: "Where are two dots? Let's see."</p> <p>4) The teacher takes out the picture of the frog from the dice and, after he and Froggy have found the right number of dots, they stick the subject on the dots. (for example two frogs on the two dots.)</p> <p>6) The teacher and Froggy repeat the above actions together with the children, one at a time, adding new pictures of subjects to the dice.</p> <p><i>Outcome: Repetition of numbers</i></p>	<p>A sheet of white paper put on the wall behind the teacher.</p> <p>The dice with pictures of the things mentioned (if possible of the subjects named in the lessons before)</p>

ACTIVITY 2	<p>REHEARSAL OF THE BOTTLE/NUMBERS</p> <p>1) The teacher puts six green bottles on a table (if not possible on the floor, make sure the children can't easily throw them down while throwing the dice), counting them.</p> <p>2) The teacher puts inside the dice pictures with a number of green bottles from number 1 to 6 bottles. He asks one of the children to throw the dice. The teacher and the children count the bottles together until they get to the number matching the dice when the teacher takes the extra bottles away. The teacher starts to sing the song with the number of bottles thrown with the dice (for example four green bottles)</p> <p>T: "Four green bottles standing on a wall, Four green bottles standing on a wall,</p> <p>2) When the teacher arrives at the stanza</p> <p>T: but if one green bottle.... (He throws down one bottle) T: should accidentally fall..."</p> <p>3) Before he goes on with "there will be three etc...." he counts together with the children the bottles..</p> <p>4) The teacher starts the game as described in number 1, choosing another child to throw the dice. (If there are less bottles on the table than thrown by the dice, the teacher adds the bottles always counting them)</p> <p><i>Outcome: Repetition of numbers</i></p>	<p>six bottles, dice</p> <p>SONG: TEN GREEN BOTTLES (workbook page 70)</p>
------------	---	---

RESOURCES Song: Ten Green Bottles: Rinne, Peter. Musical letters: Alphabet Songs and Rhymes (Audio Cassette). Collins, 2001

	PROCEDURE	MATERIALS
OPENING	<p>INTRODUCTION OF THE SNAIL The teacher and Froggy ask everybody to sit down in a circle. The teacher and Froggy show the book and start to read. When the teacher arrives at the page where Harry is trying to eat the snail he/she stops. T: "What's that?" F: "Yummy a snail" <i>Outcome: Presentation of the snail</i></p>	<p>BOOK: HUNGRY HARRY</p>
ACTIVITY 1	<p>INTRODUCTION TO THE RHYME 1) The teacher together with Froggy start to say: T: Little snail, little snail You go slowly, you go slowly Little snail, little snail (pianissimo) You go slowly.</p> <p>2) The teacher stands up and together with Froggy moves slowly around the circle saying the rhyme.</p> <p>3) The third time the teacher says the rhyme he/she takes the hand of a child and together they circle around slowly, slowly around the circle.</p> <p>4) The teacher repeats the action until all children are participating.</p> <p><i>Outcome: Presentation of 'go' slowly</i></p>	<p>RHYME: LITTLE SNAIL (workbook page 90)</p>

ACTIVITY 2	<p>INTRODUCTION TO MAKING THE SNAIL 1) The teacher hands out the A4 sheets</p> <p>2) The teacher then gives each child a flat dish cloth made of sponge, the kind you use in the kitchen.</p> <p>3) The adults follow what the teacher does - cut the flat sponge in two halves, then one of the halves again in two, which means three pieces altogether.</p> <p>4) Then the teacher puts the two small pieces on top of the big piece. Then they roll them together until they are one roll and they put scotch-tape around it. The adults copy what the teacher does.</p> <p>5) The teacher gives all the children a plate with some paint on it.</p> <p>6) The teacher shows how he/she puts the extreme part of the roll inside the paint and the teacher stamps in on the sheet. The children follow the teacher's example. (the result is the snail's house)</p> <p>7) The teacher gives all the children another plate with paint of another colour.</p> <p>8) The teacher puts his/her pointer inside the paint and makes a stripe near the house. The children should copy (the body of the snail)</p> <p><i>Outcome: The creation of the snail</i> <i>Alternative: use the dough (topic 3 Food subtopic 4 Bread, activity 1) to create a snail.</i></p>	<p>A4 sheets with a number signed on it. Flat dish cloth made of sponge Paint (two colours) Plastic plates</p>
------------	--	---

RESOURCES Book: Parties, Joanne. HUNGRY HARRY. Little Tiger Press, 2005
 Rhyme: Little Snail

THÈME: BIENVENUE
 SOUS-THÈME: PRÉSENTATION, INTRODUCTION DE RITUELS

	STRATÉGIE	MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>SALUTATIONS Tous les participants sont assis en cercle par terre. Noah, tout content et étonné, salue les enfants et les parents: «Bonjour, ça va?» et se tourne vers l'enseignant(e): »Je m'appelle Noah et toi, comment tu t'appelles?» E: «Je m'appelle ... Bonjour, Noah!» Noah salue tous les participants individuellement et leur pose la même question. Noah n'insiste pas quand un enfant ne répond pas. Il s'adresse alors aux parents pour demander le prénom de l'enfant et dit: «Bonjour, + le prénom de l'enfant».</p>	<p>Une marionnette, Noah, la grenouille</p>
ACTIVITÉ 1	<p>INTRODUCTION DE LA CHANSON 1) L'enseignant(e) chante la chanson lentement en accompagnant par des gestes. Tapent, tapent petites mains (on tape dans les mains) Tourne, tourne joli moulin (on tourne les mains comme un moulin) Nage, nage gentil poisson (on joint les mains et on fait les mouvements du poisson) vole, vole joli papillon (les deux mains volent ensemble comme un papillon)</p> <p>2) On rechante fort la chanson, accompagnée de gestes.</p> <p>3) On chante encore une fois tout doucement.</p> <p>4) On chante une autre fois normalement. Noah est enchanté et complimente les enfants: »Bravo,! Très bien!» E.: «Maintenant, on va faire de la peinture!» Noah: «Qu'est-ce que c'est la peinture?» E.:»Je vais te montrer. Viens avec moi!» On se dirige tous vers le coin atelier.</p>	<p>CHANSON «Tapent, tapent petites mains Tourne, tourne joli moulin Nage, nage gentil poisson Vole, vole joli papillon»</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2

PEINTURE DES MAINS

La table est préparée avec le matériel.
E.:Venez! Asseyez-vous autour de la table!D'abord on va mettre un tablier!»(montrer et aider)
 L'enseignant montre un pinceau et dit le mot pinceau et demande à Noah s'il veut le toucher.
 Réaction de Noah:**»ouille! Ça chatouille!»**
 L'enseignant demande aux parents de caresser l'intérieur de la main de leur enfant avec le pinceau.
 (Observer les réactions)
 Ensuite l'enseignant montre les couleurs en les nommant.
 E. demande aux parents de mettre un peu d'eau dans le gobelet et le fait lui-même.
E. :«Maintenant vous peignez l'intérieur de la main de votre enfant avec la couleur qu'il a choisi et vous l'aider à marquer son empreinte sur le papier» (observer et respecter les réactions)
 Noah est stupéfait. Compliments.
 E. prend la grande feuille et demande aux enfants avec l'aide des parents de poser leur main chacun à leur tour sur la grande feuille.
 Après avoir expérimenté avec la peinture les enfants vont se laver les mains.

Écrire le prénom des enfants sous l'empreinte de leur main

E. écrit le prénom des enfants sous la main correspondante.

Après un moment de jeu libre Noah rassemble les enfants et les parents.
«Venez vite voir!»(Effet surprise)
 On admire chaque oeuvre et applaudit chaque enfant.
 Ensuite on regarde l'oeuvre commune qui restera accrochée dans le groupe.

Feuilles de papier Canson blanches A4.
 Une grande feuille A2
 Peinture à l'eau
 Couleurs primaires: rouge, bleu, jaune
 Pinceaux brosse
 Gobelets en plastique
 Deux grands seaux:
 Un avec de l'eau et l'autre vide(pour pouvoir changer l'eau)
 Tabliers
 Serviettes éponge

Utiliser d'abord les feuilles A4 coupées en deux

VERBALISATION

Bonjour, je m'appelle... taper la main

RESSOURCES

«Tapent, tapent petites mains»
CD: (2004): 80 comptines à mimer & Jeux de doigts. Eveil et Découverte. No. 46.

THÈME: BIENVENUE

SOUS-THÈME: APPRENDRE À SE CONNAÎTRE, RÉAGIR À L'APPEL DE SON NOM, OCCUPER L'ESPACE.

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>SE SALUER AVEC UN BALLON Noah salue les enfants individuellement et leur redemande comment quel est leur nom. Ensuite l'e. prend un ballon léger et s'adresse à une maman: «Bonjour, (prénom de la mère)!» et lui lance le ballon. A son tour la participante s'adresse à un enfant et lui dit: «Bonjour,(prénom de l'enfant)» puis lui lance le ballon. Ainsi de suite jusqu'à ce que tous les participants se soient salués.</p> <p><i>Remarque</i> Pour ce jeu le soutien des parents est nécessaire.</p>	<p>Noah Un ballon</p>
ACTIVITÉ 1	<p>DANSER DANS LA PIÈCE D'APRÈS LA MUSIQUE</p> <p>1) L'e. met la musique sans donner de consigne. Les enfants investissent l'espace. Ils peuvent se tenir par la main pour se sécuriser.</p> <p>2) La musique est arrêtée. Les enfants s'arrêtent plus ou moins spontanément.</p> <p>3) L'e. précise la consigne: «Quand la musique s'arrête, on s'arrête et on dort!» Les enfants peuvent se coucher et faire semblant de dormir.</p> <p>RÉPÉTITION On répète cet exercice plusieurs fois. Variante: Quand la musique s'arrête, -on peut se faire tout petit comme une petite souris. -on peut devenir très grand comme un grande girafe. -on peut sauter comme Noah.</p> <p>Ronde On fait une ronde et on tourne ensemble sur l'air de «Jean petit qui danse».</p> <p>1) L'e. chante :»Jean petit qui danse»(4x). Comme on répète la même mélodie et la même phrase en tournant sur le rythme de la chanson, les parents et les enfants sont entraînés- incités- à chanter.</p>	<p>Lecteur de CD CD</p> <p>CHANSON «Jean petit qui danse...»</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 1

2) **«De son doigt il danse, de son doigt il danse»(4x)**
 Là on s'arrête et l'e. fait bouger l'index des 2 mains.

3) **»Ainsi danse Jean petit»**
 Là toujours arrêtés, on tape 4 fois des mains en suivant le rythme.

On rechante 1)
«De ses mains il danse»(4x)
 On s'arrête et on fait bouger les 2 mains. Ensuite on chante **«de ses mains, mains, mains»** et on reprend **«de son doigt, doigt, doigt»**

VERBALISATION

le ballon
on danse
on s'arrête, on dort, on saute
petit, grand
le doigt

RESSOURCES

Chanson
 «Jean petit qui danse»
CD: (2004): 80 comptines à mimer & Jeux de doigts. Eveil et Découverte. No. 45.

THÈME: BIENVENUE

SOUS-THÈME: APPRENDRE À SE CONNAÎTRE, DÉCOUVERTE DE L'ESPACE ET REPÉRAGE DANS L'ESPACE

	STRATÉGIE	MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>APPRENDRE À SE CONNAÎTRE Noah s'est caché, il faut le retrouver. «Où est Noah?» Les enfants cherchent dans la pièce. Ils doivent regarder ainsi en haut, en bas, dans les coins, un peu partout. «Où es-tu Noah?»</p> <p>Coa!coa! Je suis là!</p> <p>On s'assoit en cercle par terre sur le tapis et on chante: »Je suis là et tu es là».</p> <p>INTRODUCTION D'UNE CHANSON 1) Je suis là (on dirige l'index vers soi-même) et tu es là (on montre avec l'index un enfant) et tu es là (un autre enfant) et tu es là (à nouveau un autre enfant) Je suis là et tu es là et nous sommes tous là. (Faire le tour des participants en montrant du doigt) 2) «Noah, es-tu là?» Noah répond «Oui» Après on demande à une maman: «Prénom de la mère, es-tu là?» La mère répond «oui» Après on pose la même question à un enfant. 3) Tralalala (on tape 5x dans les mains) 4) En chantant on pose la même question à 3 autres participants. Et on rechante 1) On recommence la même procédure jusqu'à ce qu'on ait posé la question à tous les participants.</p>	<p>Noah</p> <p>CHANSON «Je suis là!»</p>
ACTIVITÉ 1	<p>1) «Toc toc toc m.pouce es-tu là?» (Le pouce est caché à l'intérieur du poing gauche fermé).</p> <p>2) «Chut! « (On met l'index devant la bouche) «je dors» «On pose la tête sur les 2 mains jointes sur le côté).</p> <p>3) idem 1)</p>	<p>Comptine à gestes «Toc, toc, toc, monsieur pouce es-tu là? Chut, je dors. Toc, toc, toc monsieur pouce es-tu là?» Oui, je sors</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

192

ACTIVITÉ 2	<p>4) »Oui, je sors» Faire sortir d'un coup le pouce hors du poing</p> <p>On répète plusieurs fois la comptine (au moins 2x) en faisant des pauses, en jouant avec la voix, en prenant le temps de dormir (par ex. en ronflant) et en jouant avec l'effet de surprise lorsque le pouce sort hors du poing.</p>	
ACTIVITÉ 2	<p>JEU DE CACHE-CACHE ET DEVINER LE NOM DE L'ENFANT CACHÉ Une maman et son enfant se cachent sous l'étoffe et l'e. demande: »Où est»prénom de l'enfant?» AH! Il (elle) est là! Voilà ,prénom de l'enfant!</p> <p>Variante Une maman sort de la pièce avec son enfant. On ferme la porte. Pendant ce temps un autre maman se cache sous l'étoffe avec son enfant. L'e. donne la consigne à un enfant d'ouvrir la porte et d'aller chercher la maman et l'enfant qui sont dehors. «Ouvre la porte!» La première fois on accompagne et montre. «Va chercher (prénoms de l'enfant et de la maman qui sont sortis)!»</p> <p>BERCEUSE DÉTENTE DANS MON HAMAC</p> <p>Noah se couche sur l'étoffe et dit: «Qui veut se coucher – se reposer-dans le hamac?» Les parents et les enfants tiennent tous l'étoffe par les deux mains. On la soulève tous ensemble et on berce ensemble l'enfant en chantant tout doucement la berceuse.</p>	<p>Etoffe</p> <p>CHANSON «Fais dodo Colin mon petit frère Fais dodo t'auras du gâteau Papa est en bas qui fait du chocolat Maman est en haut qui fait du gâteau Fais dodo Colin mon petit frère Fais dodo t'auras du gâteau.»</p>

VERBALISATION

Où est tu? Je suis là.

Où est il (elle)? Je suis là. Elle est là. le pouce, je sors, je dors.

RESSOURCES

Chansons: Je suis là et tu es là. Comptine à gestes M. Pouce
CD: (2004): 80 comptines à mimer & Jeux de doigts. Eveil et Découverte. No. 50.

Fais dodo.

CD: Les sélections des crèches et maternelles. 1-5 ans. 117 chansons et comptines avec livrets des textes. 3 CD. Vincennes: AKCS Les petits minous. **CD 1.**

THÈME: LE CORPS

SOUS-THÈME: PRENDRE CONSCIENCE DES PARTIES DE SON CORPS (MAINS, DOIGTS, TÊTE, PIEDS)

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>SALUER AVEC DES PARTIES DU CORPS Noah veut s'amuser. Il salue les enfants en leur touchant (s'ils le veulent) la main: «Bonjour, petite main, ça va?» ou (comment vas-tu?) Quand il a salué tous les enfants, il leur demande: «Qu'est-ce qu'elle sait faire ta main?» Elle sait taper? On fait le geste ensemble. Elle sait caresser?</p> <p>VERBALISER DES GESTES QUI VIENNENT DE LA PART DES ENFANTS. «Maintenant levez vos mains! Elles sont bien réveillées? Vos petits doigts aussi?» On les fait bouger et l'e. commence la comptine à gestes.</p> <p>L'e. fait les gestes qui accompagnent le texte et les participants imitent. On répète la comptine 2 fois.</p>	<p>Comptine avec la main</p> <p>Que fait ma main? Elle caresse doux, doux, doux</p> <p>Que fait ma main? Elle tape tap, tap, tap</p> <p>Que fait ma main? Elle pince ouille, ouille, ouille</p> <p>Que fait ma main? Elle danse tralala lala</p> <p>Que fait main? Elle chatouille guili, guili, guili</p>
ACTIVITÉ 1	<p>CHANSON SUR LES PARTIES DU CORPS Assis toujours par terre, en cercle, on chante la chanson en faisant d'abord bouger le pouce de la main droite, ensuite il fait bouger le pouce des deux mains. Ensuite on fait bouger une main, puis deux mains.</p> <p>On fait bouger un pied, puis les deux pieds.</p> <p>On fait bouger la tête.</p> <p>L'e. met la musique et laisse danser les enfants. Quand la musique s'arrête l'e. donne la consigne aux participants de montrer une partie du corps déjà acquise. Par exemple: «Montre ta main!» L'e. regarde la main de chaque enfant et complimente. Ainsi de suite avec le doigt, le pouce, la tête, le pied.</p>	<p>CHANSON Un petit pouce qui bouge(3x) Et ça suffit pour m'amuser Deux petits pouces qui bougent(3x) Et ça suffit pour m'amuser</p> <p>Une petite main qui bouge(3x) Et ça suffit pour m'amuser Deux petites mains qui bougent (3x) Et ça suffit pour m'amuser.</p> <p>Un petit pied qui bouge....</p> <p>Une petite tête qui bouge(3x) Et ça suffit pour m'amuser.</p> <p>Lecteur de CD CD</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 1

PEINTURE AVEC LES PIEDS

Activité libre et créatrice.
(Respecter le refus des enfants)

On recouvre le sol de grandes feuilles de papiers collés les unes aux autres.
Les récipients avec les couleurs sont placés autour.

Les enfants sont en sous-vêtements.
L'enfant trempe le pied dans la peinture puis marche, à son rythme, sur la feuille pour laisser toutes sortes de traces.

Lorsque l'enfant a terminé, il s'assoit sur une petite chaise et met ses pieds dans la cuvette d'eau tiède. La mère de l'enfant lui lave les pieds ensuite l'enfant rince ses pieds dans la cuvette d'eau froide. Puis sa maman lui essuie les pieds et l'aide à s'habiller.

A la fin on admire l'oeuvre des enfants.

Grandes feuilles de papier à tapisserie
Grands récipients plats avec des peintures (bleu, jaune, rouge)
Serviettes de bain
Une cuvette avec de l'eau tiède savonneuse placée devant une petite chaise.
Une cuvette avec de l'eau froide placée devant une petite chaise.
Habits de rechange

VERBALISATION

Que fait ma main?
Elle caresse, elle chatouille un, deux
Montre la tête – le pied

RESSOURCES

1. Comptine à gestes: Que fait ma main?

CD: (2004): 80 comptines à mimer & Jeux de doigts. Eveil et Découverte. No. 44

2. Chanson:

1 petit pouce qui bouge.

CD: Les sélections des crèches et maternelles. 1-5 ans. 117 chansons et comptines avec livrets des textes. 3 CD. Vincennes: AKCS Les petits minous. **CD 1.**

THÈME: BIENVENUE

SOUS-THÈME: SHÉMA CORPOREL — REPRÉSENTATION DU CORPS D'UNE FAÇON HUMORISTIQUE ET INSOLITE D'APRÈS LE LIVRE «LA PROMENADE DE FLAUBERT»

	STRATÉGIE	MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>CHANSON Introduction des parties suivantes du corps (tête, bras, ventre, jambes) avec la chanson «Savez-vous planter les choux?» 1) On fait une ronde et on chante en tournant la chanson ci-contre. 2) Quand on chante «on les plante avec les doigts» On s'arrête et on se baisse pour planter avec les doigts.</p> <p>Et ainsi de suite avec les mains, les pieds (on tape des pieds), avec la tête, avec les bras, avec le ventre (on se met à plat ventre), avec les jambes.</p>	<p>CHANSON «Savez-vous planter les choux à la mode, à la mode, Savez-vous planter les choux à la mode de chez nous? On les plante avec les doigts à la mode, à la mode, On les plante avec les doigts à la mode de chez nous. (mains, pieds, tête, bras, ventre, jambes)</p>
ACTIVITÉ 1	<p>INTRODUCTION DU LIVRE LECTURE MIMÉE jusqu'à «et ses lunettes»</p> <p>Jeu du vent , du chapeau et des lunettes qui s'envolent. L'e. raconte encore une fois le début de l'histoire et les enfants jouent la scène. Un enfant a le chapeau sur la tête et un autre porte les lunettes. Les participants autour soufflent pour imiter le vent et alors le chapeau tombe et les lunettes aussi.</p> <p>L'e. continue la lecture en montrant les images. «Il perd aussi la tête...Zut!» L'e. s'adresse à un enfant et lui demande de tourner la page: «Prénom de l'enfant , tu tournes la page, s'il-te-plait!» «ses bras» un autre enfant tourne la page.(Même consigne pour tourner la page). «Son ventre et ses jambes».Un enfant tourne la page. On s'arrête à la page «Le vent se calme».</p>	<p>LIVRE «La promenade de Flaubert» Antonin Louchard Chapeau Lunettes en plastique</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

194

ACTIVITÉ 2

COLLAGE «LES MORCEAUX DE FLAUBERT»

Les parents reçoivent la consigne de découper, (en déchirant le papier avec leur enfant), les parties du corps de Flaubert qui se sont envolées.

-L'e. montre à nouveau l'image où il perd sa tête.(papier rose)

«Qui veut découper la tête?»

-ses bras (papier rouge) même question.

- son ventre (papier marron) ?

-ses jambes (papier jaune)?

- son chapeau (papier noir)?

-ses lunettes (papier noir)?

Après avoir réparti les différentes parties du corps à découper auprès des participants, on les rassemble tous ensemble .

L'e. demande:

«Qui a le ventre de Flaubert?»

Et on le colle contre le mur (parents-enfant).

Même question pour la tête, les bras, les jambes, le chapeau et les lunettes.

Papiers rose, rouge, marron, jaune, noir et blanc.
Scotch

VERBALISATION

le bras, le ventre, les jambes
le vent, le chapeau les lunettes

RESSOURCES

Chanson: Savez vous plantes les choux

CD: (2004): 80 comptines à mimer & Jeux de doigts. Eveil et Découverte. No. 51

Copy: Louchard, Antonin (1998): La promenade de Flaubert. Paris: T. Magnier (Collection Tête de lard, 3).

THÈME: LE CORPS

SOUS-THÈME: PRENDRE CONSCIENCE DE SA TAILLE, DE SA PLACE DANS L'ESPACE

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>SALUER AVEC UN TAMBOURIN Noah salue les enfants avec un tambourin. Il tape en scandant sur son tambourin: «Bonjour, prénom de l'enfant!» L'enfant répond en tapant à son tour sur le tambourin.</p> <p>SE DÉPLACER APRÈS LE TAMBOURIN ET COMPRENDRE DES CONSIGNES</p> <p>Noah demande aux enfants s'ils ont envie de danser. L'enseignant-e joue du tambourin lentement ou vite, fort ou doucement et les enfants se déplacent dans la pièce.</p> <p>Quand le tambourin s'arrête, l'e. donne les consignes suivantes aux enfants:</p> <p>«Tape bien fort dans les mains!» Une autre fois, quand le tambourin s'arrête, il-elle donne la consigne: «Tape doucement dans les mains!» Ainsi de suite: «Tape très fort des pieds!» «Tape doucement des pieds!» «Tourne tout doucement!» (vite) «Saute très haut comme Noah!» «Fais des petits sauts!»</p>	Tambourin
ACTIVITÉ 1	<p>CHANSON SUR LES PARTIES DU CORPS On est debout, en cercle et on montre avec les mains les parties du corps nommées. L'e. chante la première et la deuxième fois lentement. La troisième fois il chante la chanson plus vite.</p> <p>L'e. chante et on bouge, en suivant les consignes de la chanson.</p>	<p>CHANSON «Tête, épaules, genoux, pieds, genoux, pieds Tête, épaules, genoux, pieds genoux, pieds J'ai deux oreilles, deux yeux, un nez, une bouche. Tête, épaules, genoux, pieds Genoux, pieds.»</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

		<p>CHANSON «Je mets un pied en avant Je mets un pied en arrière Je mets un pied en avant et je secoue un petit peu Je danse le boogie woogie Je fais un petit tour Et voici ma chanson! Une main La tête Le ventre La bouche</p>
ACTIVITÉ 1	<p>SILHOUETTES DU CORPS</p> <p>1) Les enfants s'allongent chacun sur une grande feuille posée par terre. (les jambes et les bras sont droits mais un peu écartés). L.e. donne la consigne de ne pas bouger.</p> <p>2) Les parents dessinent le contour de leurs enfants sur la grande feuille, puis l'enfant peut se lever.</p> <p>3) Les enfants peignent leur silhouette.</p> <p>4) Les parents découpent la silhouette.</p> <p>5) On se rassemble et on regarde les silhouettes. «Qui est-ce?» «C'est prénom de l'enfant!»</p>	<p>«C'est prénom de l'enfant!» Grandes feuilles de papier Un gros crayon noir</p> <p>Peintures de différentes couleurs Pinceaux très larges ou éponges Eau</p>

VERBALISATION Tape fort, doucement
Saute haut
Qui est-ce?
C'est...-

RESSOURCES Chansons:
Tête, épaules, genoux, pieds.
Je mets un pied en avant.

THÈME: LES ANIMAUX
SOUS-THÈME: APPROCHE PAR LES ANIMAUX EN PELUCHE

	STRATÉGIE	MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>SALUER LES ENFANTS ET LEURS ANIMAUX EN PELUCHE</p> <p>Noah saute de joie parce qu'il y a d'autres animaux. Il veut les connaître. Il salue les enfants et leurs animaux en peluche en les nommant.</p>	<p>Animaux en peluche amenés par les enfants (en général chat, chien, lapin, ours, cheval, lion, serpent)</p>
ACTIVITÉ 1	<p>INTRODUCTION DE LA CHANSON «Un jour dans sa cabane»</p> <p>Pour répéter le nom des animaux présentés, on chante une chanson adressée à chaque enfant avec son animal en peluche.</p> <p>«Un jour dans sa cabane» (On joint les deux index et les deux pouces en forme de cabane)</p> <p>«un grand (4x) prénom de l'enfant concerné» (On élève les deux mains très haut)</p> <p>«jouait avec son –chat-« (laisser à l'enfant le temps de serrer, ou caresser ou faire le miaulement de son chat)</p> <p>Olé Olé o banjo (On fait tourner les deux mains)</p> <p>Et zoum badazoum badazoum zoum zoum (bis) (On tape des mains)</p> <p>Olé olé o banjo (On fait tourner les mains)</p> <p>Et cela pour chaque enfant et chaque animal en peluche en insistant sur le bruit ou la caractéristique de cet animal.</p>	<p>CHANSON</p> <p>«Un jour dans sa cabane»</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

196

ACTIVITÉ 2

PEINTURE DES EMPREINTES DE LA MAIN

Les parents appliquent la main de leur enfant sur la feuille en faisant écarter le pouce et ils dessinent le contour de la main. L'enfant enlève sa main. En mettant un bec et un oeil au pouce on obtient un canard.

On repose le majeur et l'index de l'enfant sur le corps du canard et on obtient les ailes.

L'enfant peut colorier le canard ou faire de l'eau.

On peut inventer d'autres animaux avec les mains (par exemple un escargot, un papillon).

Papier blanc
Gros crayons de couleurs

VERBALISATION

Jouer

Le chat, le chien, l'our, le canard

RESSOURCES

Un jour dans sa cabane.

THÈME: LE CORPS

SOUS-THÈME: RIMES AVEC LE NOM DES ANIMAUX, RECONNAÎTRE LES ANIMAUX ET À QUI ILS APPARTIENNENT.

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>LA BRUIT D'ANIMAUX Noah redemande le nom des animaux aux enfants et demande quel bruit ils font.</p>	<p>Animaux en peluche appartenant aux enfants</p>
ACTIVITÉ 1	<p>RIMES AVEC LE NOM DES ANIMAUX Si un enfant a un chat, on répète tous ensemble le mot chat et on commence à chanter en accompagnant de gestes:</p> <p>«Abracadabra, disait la sorcière Abracadabra je te change en chat!»</p> <p>L'enfant est transformé en chat et se déplace à l'intérieur du cercle comme un chat et imite le bruit du chat peut-être avec l'aide de l'e. ou de sa maman.</p> <p>JEU DE RIMES Si le nom de l'animal se termine par un i comme souris, on chante: «lbrikidibri» pour oiseau: «Obrocodobro» pour cheval: «Abracadabral» pour ours: «Oubroucoudoubrou» etc...</p>	<p>CHANSON «Abracadabra, disait la sorcière....»</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2

JEU: ASSOCIER L'ANIMAL À L'ENFANT AUQUEL IL APPARTIENT

- 1) Les enfants placent leurs animaux au centre du cercle et on les recouvre d'une étoffe.
- 2) Un enfant met sa main sous l'étoffe sans regarder et retire un animal en peluche. L'e. demande de quel animal il s'agit et à qui il appartient.
L'enfant donne l'animal à son propriétaire.
Chacun à leur tour les enfants retirent un animal et le donne à son propriétaire.

BERCEUSE AVEC LES ANIMAUX EN PELUCHE

A la fin du jeu on étend l'étoffe par terre et les enfants posent leurs animaux en peluche dessus. On soulève tous ensemble l'étoffe transformée en hamac et on chante une berceuse pour les animaux qui s'endorment.

Animaux en peluche
Etoffe

CHANSON
**»Fais dodo colin
mon petit frère...»**

VERBALISATION

**La souris, l'oiseau, le cheval
À qui est l'ours?
Il est à...**

RESSOURCES

	STRATÉGIE	MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>IMITATION D'ANIMAUX Après avoir salué tous les enfants, Noah saute sur un tambourin et veut voir comment d'autres animaux se déplacent. L'e. joue du tambourin et quand il s'arrête, il demande aux enfants de se déplacer comme un chat (histoire). Ensuite comme un lapin, un chien, un ours, un oiseau, une grenouille et comme un serpent. (L'e. peut jouer ainsi que les parents pour faire deviner de quel animal il s'agit)</p>	Tambourin
ACTIVITÉ 1	<p>PARCOURS «LES SERPENTS» Ce parcours est à adapter selon le matériel dont on dispose. L'important est que les enfants puissent passer sous les éléments. On laisse les enfants découvrir le parcours, puis l'e. leur explique que les serpents se suivent pour rentrer chez eux. Durant le parcours l'e. intervient auprès de chaque enfant pour lui demander de se situer: «Prénom de l'enfant, où es-tu?» «Tu es sous la table?» «Où vas-tu? Tu vas sous la chaise?»</p>	des tables une chaise 4 cerceaux tenus par les parents éventuellement des étoffes pour recouvrir les tables

ACTIVITÉ 2

**ARTS PLASTIQUES
«UN SERPENT»**

- 1) Les enfants déchirent des petits morceaux de papier coloré et les classent par couleur dans les récipients.
- 2) Ils collent les morceaux de papier en respectant la consigne: la même couleur pour un tronçon du serpent.

Papier découpé en forme de serpent.
Papier coloré (restes)
Récipients larges
Colle à tapisserie

VERBALISATION

Le serpent
Où es tu?
Où vas tu?
Je suis sous la table, sous la chaise...

RESSOURCES

THÈME: LES ANIMAUX
 SOUS-THÈME: L'OURS PARCOURS, HISTOIRE MIMÉE»
 ON VA À LA CHASSE À L'OURS»

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>HISTOIRE DU PETIT OURS BRUN Assis en cercle, l'e. montre une histoire du petit ours brun. Imitation de l'ours Ensuite il demande aux enfants d'imiter un ours. «Comment marche un ours?» On refait la démarche de l'ours, lourd et lent.</p>	<p>LIVRE «Petit ours brun à la campagne»</p>
ACTIVITÉ 1	<p>PARCOURS POUR LES PIEDS</p> <p>Les enfants sont pieds nus.</p> <p>1) L'un après l'autre, les enfants accompagnés des parents grimpent sur l'espalier comme s'ils grimpaient sur un arbre et redescendent. L'e. commente: «Tu grimpes très haut! Très bien! Et maintenant redescends!»</p> <p>2) Ensuite les enfants traversent le bac d'herbe. «Tu marches sur un pré mouillé!»</p> <p>3) Les enfants marchent sur le sable mouillé. «Tu marches dans de la boue!»</p> <p>4) Ensuite ils traversent le bac d'eau «Tu marches dans l'eau! C'est un grand lac!»</p> <p>Les parents essuient les pieds des enfants. Observer les réactions des enfants.</p>	<p>Espalier Grand bac avec de l'herbe (que les enfants ont fait poussé eux-mêmes avec des graines d'herbe de Pâques) Grand bac avec du sable mouillé Grand bac avec de l'eau Serviettes éponge</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2

HISTOIRE MIMÉE
«ON VA À LA CHASSE À L'OURS»
 On est assis en cercle.

«On va à la chasse à l'ours»
 On répète 4x en tapant les mains sur le cuisses.

«Devant nous il y a un arbre très haut, on doit grimper!»
 On fait semblant de grimper avec les bras.
«Et on redescend!»

«On va à la chasse à l'ours» (4x)

«Là, il y a un pré tout mouillé! On doit le traverser»
 On tape la pointe des pieds sur les sol.

«On va à la chasse à l'ours»(4x)

«Devant nous il y a de la boue!»
 On lève les pieds lentement et bien haut.

«On va à la chasse à la chasse à l'ours» (4x)

«Devant nous il y a un lac!»
 On le traverse en nageant
 (mouvements de bras).

«On va à la chasse à l'ours»(4x)

«Devant nous il y a une grotte et dans cette grotte deux gros yeux brillent! Non, c'est l'ours! On retourne vite , on traverse le lac, la boue, le pré, on escalade l'arbre. Ouf! On est arrivé!

Animaux en peluche
 Etoffe

CHANSON
»Fais dodo colin mon petit frère...»

VERBALISATION **Marcher, grimper sur un arbre**
Un pré, la boue, l'eau, nager

RESSOURCES **Livre**
«Petit ours brun» Bayard 2005, ISBN 2-7470-1644-7

THÈME: ALIMENTATION
SOUS-THÈME: GOÛTER DE POMMES ET BANANES

	STRATÉGIE	MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>IMITATION À LA PRÉPARATION DU GOÛTER «C'est l'heure du goûter et nous allons préparer ensemble le chariot!» L'e. demande aux enfants : «Vous venez avec moi à la cuisine?» «et moi aussi, j'ai faim!»: s'exclame Noah «Je viens à la cuisine avec vous, j'espère qu'il y aura quelque chose de bon pour moi! Est-ce qu'il y a des mouches? (imiter le bruit des mouches). J'aime les mouches.»</p> <p>PRÉPARER LE CHARIOT</p> <p>L'e. répartit les ustensiles, la vaisselle, l'eau et les fruits entre les enfants et nomme et compte à haute voix tout ce qu'il donne. L'e. donne la consigne suivante à l'enfant qui a une pomme: «Mets ta pomme sur le chariot!» Chacun à leur tour, les enfants vont poser ce qu'ils ont dans la main sur le chariot selon la consigne donnée. Ensuite les enfants poussent le chariot jusqu'à la salle où se trouve la table du goûter.</p>	<p>Petit chariot 3 pommes, 2 bananes 6 couteaux 6 planches Une grande assiette plate Une bouteille d'eau 6 gobelets</p>
ACTIVITÉ 1	<p>METTRE LA TABLE Les enfants installent à tour de rôle, selon les consignes de l'e., tout ce qui est nécessaire pour couper les fruits et pour boire et s'assoient autour de la table.</p> <p>Couper les fruits et les présenter sur une assiette</p> <p>Après avoir montré et fait toucher une pomme, l'e. chante la chanson citée ci-contre L'e. distribue à chaque enfant un quartier de pomme et aux plus jeunes un morceau de banane. Avec l'aide des parents les enfants coupent les fruits et quand ils ont fini, ils les mettent sur une assiette placée au centre. L'e. enlève les planches et les couteaux en demandant «Tu me donnes ta planche (ton couteau), s'il-te-plaît!» «Merci»</p>	<p>CHANSON</p> <p>Pomme de reinette et pomme d'api Tapis tapis rouge Pomme de reinette et pomme d'api Tapis tapis gris.</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

200

ACTIVITÉ 2

GOÛTER EN APPRENANT LA CONVIVIALITÉ SE SOUHAITER UN BON APPÉTIT

Avant de commencer à déguster, nous nous donnons tous la main et nous disons:

**«Je te dis bon appétit
tu me dis bon appétit
on se dit bon appétit
merci!»**

SE SERVIR ET FAIRE PASSER L'ASSIETTE AU VOISIN, ATTENDRE SON TOUR

L'enfant qui se sert en premier prend un morceau de fruit et fait passer l'assiette à son voisin de gauche, d'après la consigne de l'e.: «Donne l'assiette à ...» L'enfant qui prend l'assiette dit: «merci»

Inviter les enfants à boire:
«Tu veux boire de l'eau?»
«Oui, merci»

RANGER

Les enfants sont invités à débarrasser la table et à ramener le chariot à la cuisine

LECTURE DU LIVRE «UN PETIT TROU DANS UNE POMME»

LIVRE

**UN PETIT TROU
DANS UNE
POMME**
Editions Nathan

VERBALISATION

**La pomme, l'assiette, je coupe
S'il te plaît, merci**

RESSOURCES

Livre
Un petit trou dans une pomme, Editions Nathan

THÈME: ALIMENTATION

SOUS-THÈME: PÂTE À SEL: DÉCOUVRIR LES INGRÉDIENTS, MANIPULER, EXPÉRIMENTER

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>SE LAVER LES MAINS DÉCOUVERTE DES INGRÉDIENTS Les enfants sont assis autour d'une table. Avant l'arrivée des enfants, on a préparé la farine, le sel et l'eau. L'e. fait découvrir les ingrédients (petite quantité dans un ramequin tenu par l'e.), les enfants peuvent voir, toucher, sentir, goûter chaque ingrédient en y associant son nom. Noah, curieux, saute près de la farine en faisant coa, quoi? et se retrouve recouvert de farine.</p>	<p>Saladier Toile cirée Tabliers Outils (couteaux, fourchettes, rouleaux) Ingrédients 200 g de farine 125 g sel fin 125 g d'eau tiède</p>
ACTIVITÉ 1	<p>PRÉPARATION DE LA PÂTE À SEL L'e. fait participer les enfants chacun à leur tour pour verser la farine et le sel dans le saladier, pour faire mélanger. Ensuite les enfants ajoutent l'eau petit à petit pour lier les deux ingrédients.</p> <p>EXPÉRIMENTATION L'enseignant répartit la pâte. Les enfants jouent, tâtent, goûtent, observent, réagissent. Ils manipulent avec leurs mains et leurs doigts. Après avoir laissé expérimenter avec les mains on propose les outils: couteaux, fourchettes, rouleaux, emporte-pièce...</p> <p>VERBALISATION D'ACTIONS Je roule, j'aplatis, je malaxe, je ramollis la pâte, j'enfonce, je creuse, je moule...</p>	
ACTIVITÉ 2	<p>FAIRE UNE BOULE On fait une boule avec la pâte, des petites boules, on creuse la grosse boule avec son pouce (on dirait un bol, un panier..)</p> <p>FAIRE UNE GALETTE OU UNE TARTE On fait une galette, on aplatit la boule, on tape avec la main, on fait des empreintes avec son doigt, on met des petites boules sur la tarte, ce sont par exemple des cerises.</p>	

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2

FAIRE UN SERPENT

On fait un serpent, on enroule le serpent qui devient un escargot.

VERBALISATION DES ACTIONS

Je fais une boule, une galette, je fais une tarte aux cerises (aux fraises, aux pommes), un serpent, une saucisse, un escargot, une fleur.

RANGEMENT ET NETTOYAGE DE LA TABLE

Faire participer, selon les possibilités, les enfants au nettoyage des ustensiles, au rangement, au nettoyage de la table avec l'aide des parents et de l'e.

CUISSON

Cuisson sur papier d'aluminium pendant 2 heures, thermostat 2 ou 3.

Animaux en peluche
 Etoffe

CHANSON
»Fais dodo colin mon petit frère...»

VERBALISATION

Je roule, j'aplatis, je malaxe.

Je fais une boule, une galette, je fais une tarte aux pommes, un serpent

RESSOURCES



THÈME: ALIMENTATION

SOUS-THÈME: CRÊPES: découverte des ingrédients, préparation des crêpes, dégustation

STRATÉGIE		MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>SE LAVER LES MAINS DÉCOUVERTE DES INGRÉDIENTS Les aliments sont placés sur une table. Noah est assis sur la table et goûte à tous les produits, il les sent, il les touche, fait des commentaires (la farine est blanche et douce mais je dois faire attention pour ne pas être recouvert de poudre blanche comme la dernière fois...). Il invite les enfants à découvrir les ingrédients (petite quantité dans un ramequin tenu par l'adulte). Observer les réactions, commenter, nommer, ingrédients.</p>	<p>Tabliers Ingrédients Pour 4 personnes, il faut: 150g de farine 2 gros oeufs 2 ½ verres de lait 40g de margarine 2 sachets de sucre vanillé 1 pincée de sel</p>
ACTIVITÉ 1	<p>PRÉPARATION DE LA PÂTE À CRÊPES Dans un saladier, versez la farine et mettez une pincée de sel. Cassez-y les oeufs et mélangez avec une cuillère en bois jusqu'à obtention d'une pâte lisse. Incorporez-y, peu à peu, le lait froid et une noix de margarine juste fondue. Battez bien cette pâte un peu liquide. Laissez reposer 15 à 20 minutes.</p> <p>FAIRE PARTICIPER LES ENFANTS CHACUN À LEUR TOUR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour verser les ingrédients dans le saladier. - pour remuer et maintenir le saladier. - leur montrer comment casser un oeuf et le leur faire réaliser. - pour nettoyer la table 	

WORKSHEETS IN FRENCH

202

ACTIVITÉ 2

DÉGUSTATION DES INGRÉDIENTS SUCRÉS

L'e. invite les enfants à découvrir les ingrédients (petite quantité dans un ramequin tenu par l'adulte).
 Faire boire éventuellement un peu d'eau entre la dégustation des différents ingrédients.

METTRE LE COUVERT

Les enfants placent avec l'aide de l'adulte les petites assiettes, les couteaux et les serviettes.

CUISSON DES CRÊPES PAR LES PARENTS

Versez un peu de pâte sur chaque plaque beurrée du multi-crêpes-party (en tout 6 petites plaques). Après 2 mn, tournez la crêpe (faites chauffer 1mn).
 Si vous n'avez pas de multi-crêpes-party, utilisez une poêle.

DÉGUSTATION DES CRÊPES

Sucre en poudre
 Confiture de framboises.
 Gelée de fraises.
 Petites cuillères
 Une bouteille d'eau
 Des gobelets en plastique

Petites assiettes
 Couteaux
 Fourchettes
 Petites cuillères
 Serviettes en papiers

Multi-crêpes-party de Tefal

VERBALISATION

Je verse la farine, les oeufs

Je mélange, je mets le couvert

RESSOURCES

THÈME: ELEMENT NATUREL
 SOUS-THÈME: L'EAU: ÉCOUTER LE BRUIT DE LA PLUIE, EXPÉRIMENTER
 AVEC L'EAU.

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>ÉCOUTER LA PLUIE TOMBER Nous sommes assis en cercle par terre. L'e. fait écouter aux enfants le bâton de pluie. «Qu'est-ce que c'est?» «C'est la pluie»: répond Noah «Youpi! J'aime la pluie! J'adore l'eau! C'est ma fête aujourd'hui!» Chaque enfant, avec l'aide de ses parents, fait tourner le bâton de pluie. Pendant qu'un enfant a le bâton de pluie, les autres écoutent.</p> <p>REPRODUIRE LE SON DE LA PLUIE AVEC SES DOIGTS, SES MAINS. Il pleut tout doucement (les doigts tapent doucement sur les cuisses) Maintenant il pleut plus fort(on tape mains à plat sur les cuisses) de plus en plus vite et après la pluie se calme et on tape,à nouveau, tout doucement avec les doigts.</p> <p>CHANTER On chante la chanson «Les petits poissons dans l'eau» accompagnée de gestes.</p>	<p>INSTRUMENT DE MUSIQUE Un bâton de pluie</p> <p>CHANSON Les petits poissons dans l'eau</p>
ACTIVITÉ 1	<p>MANIPULATION DE L'EAU On remplit les bacs d'eau. Les enfants jouent d'abord librement avec l'eau et les objets: il cherchent à maîtriser l'eau, à la transvaser , à la transporter. Ils font leurs propres expériences et constats.</p> <p>VERBALISATION D' ACTIONS Je remplis, je vide, je verse...</p>	<p>Habits de rechange Tabliers faits à partir de grands sacs de poubelles. Serpillères Serviettes éponge Bacs à eau Objets tels que pots de yaourts, gobelets, petites bouteilles en plastique, entonnoirs, passoirs, cuillères ordinaires, objets ou jouets flottants ou non.</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2	<p>INTRODUCTION DES MOTS»COULE» ET «FLOTTE» Les enfants constatent quels objets coulent et flottent. L'e. Donne la consigne de classer les objets - objets qui flottent - objets qui coulent. On classe les objets selon leur propriété.</p> <p>LECTURE «Le petit poisson blanc est content»</p>	
------------	--	--

VERBALISATION Je remplis, je vide, je verse...

RESSOURCES Van Genechten, Guido (2006): Le petit poisson blanc est content. Namur Belgique: Editions Mijado (Petit train), ISBN 2-87142-483-7

THÈME: JOUETS
 SOUS-THÈME: TAMBOUR: CHANSON ACCOMPAGNÉE
 PAR DES INSTRUMENTS À PERSUSSION

	STRATÉGIE	MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>INTRODUCTION DES MOTS-CLÉ DE LA CHANSON PAR IMAGES</p> <p>Nous sommes assis en cercle. L'e. montre les images aux enfants: «Vous connaissez cet instrument? Qu'est-ce que c'est?» «Quand est-ce que le soleil brille?» «Quand est-ce que les étoiles brillent?» «Qu'est-ce que fait papa?» «Qui habite à côté de notre maison (appartement)?» Ouvrir la porte de la salle et montrer le corridor. Le nommer.</p>	<p>1 feuille A4 avec un tambour le jour la nuit papa qui dort les voisins le corridor</p>
ACTIVITÉ 1	<p>CHANSON ET RATAPLAN(BIS)ET RA ET RA ET RATAPLAN jusqu'à (taper sur les cuisses) J'ai reçu PLAN, PLAN (taper sur les cuisses) jusqu'à J'ai reçu un beau tambour. Et je joue plan, plan jusqu'à Et je joue quand il fait jour Et quand il fait nuit Et le mercredi Et quand papa dort encore Et pour les voisins le dimanche matin Je vais dans le corridor. ET RATAPLAN(BIS) ET RA ET RA ET RATAPLAN jusqu'à (taper sur les cuisses)</p>	<p>CHANSON D'HENRI DÈS</p> <p>LE BEAU TAMBOUR</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2	<p>JOUER DU TAMBOUR D'APRÈS LE RYTHME DE LA CHANSON</p> <p>L'e. distribue les instruments aux enfants. Les enfants jouent d'abord librement. Ensuite, on rechant la chanson 2x et les enfants jouent en essayant de suivre le rythme.</p>	<p>Tambours Djembés Bongos</p>
------------	---	--

VERBALISATION Je joue du tambour.
 Le jour
 La nuit

RESSOURCES CD Dès, Henri (1998): Olympia 98. CD. Musidisc France: Productions Mary Josée.



THÈME: JOUETS
SOUS-THÈME: CONSTRUCTION

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>INTRODUCTION Nous sommes assis en cercle et l'e. donne un cube en bois à chaque participant. Chacun à leur tour les participants posent les cubes les uns sur les autres pour obtenir la tour la plus haute possible. Noah regarde la tour . La tour est plus grande que lui il veut sauter en haut de la tour et la tour tombe. Selon l'endurance des enfants on peut refaire la tour une deuxième fois.</p>	Cubes en bois
ACTIVITÉ 1	<p>CHANSON «PIROUETTE, CACAHUÈTE»</p> <p>L'e. introduit les 3 premières strophes de la chanson en la mimant.</p>	<p>CHANSON «PIROUETTE, CACAHUÈTE»</p> <p>Il était un petit homme Pirouette, cacahuète, Il était un petit homme Qui avait une drôle de maison. (bis)</p> <p>Sa maison est en carton Pirouette, cacahuète, Sa maison est en carton, Les escaliers sont en papier.(bis)</p> <p>Le facteur y est aller, Pirouette, cacahuète, Le facteur y est allé, Il s'est cassé le bout du nez.(bis)</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2

CONSTRUCTION D'UNE MAISON

Les enfants transportent les briques et les posent les unes sur les autres pour bâtir un mur (avec l'aide des parents et de l'e.). Pour faire le toit, on met une grande étoffe. En construisant la maison ensemble, on chante la chanson **«Pirouette, cacahuète»**.

On s'installe dans la maison et on raconte

«L'histoire des 3 petits cochons»

en s'appuyant sur les illustrations

Grandes briques en mousse
Étoffe

LIVRE

LES TROIS PETITS COCHONS

VERBALISATION

Je construis une maison.

Je transporte les briques.

Je mets un brique sur l'auto

RESSOURCES

CD

«PIROUETTE, CACAHUÈTE» les sélections des crèches et maternelles volume 2, n. 29.

WWW.CLIPOUNETS.COM

www.petits minous.com

LIVRE

«LES TROIS PETITS COCHONS»

THÈME: INSTRUMENTS

SOUS-THÈME: INSTRUMENTS D'ORFF: découverte des instruments, jouer d'un instrument, peindre librement d'après une musique

	STRATÉGIE	MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>EXPLICATION DU JEU Noah veut enlever l'étoffe qui recouvre les instruments au centre du cercle d'enfants et de parents. L'e. lui explique qu'il doit attendre et nomme un enfant qui va retirer un instrument sans regarder, seulement, en le touchant.</p>	<p>INSTRUMENTS D'ORFF tambourins clochettes castagnettes claves maracas triangle</p>
ACTIVITÉ 1	<p>PRENDRE UN INSTRUMENT SANS LE VOIR, INTÉGRER CET INSTRUMENT DANS UNE CHANSON JOUER D'UN INSTRUMENT</p> <p>Lorsqu'un enfant a retiré un instrument, l'e. lui chante une chanson que les autres reprennent. Par ex. Amélie a retiré des castagnettes. On chante: «Un jour dans sa cabane une grande (5x) Amélie JOUAIT DES CASTAGNETTES. (Pause) L'e. demande à A. de jouer et donne la consigne aux autres d'écouter. (On continue) olé olé o banjo Et zoum badazoum badazoum boum boum (3x) Olé olé o banjo</p> <p>Chaque enfant attend son tour et retire un instrument et on chante pour lui.</p> <p>A la fin tous les enfants jouent et on rechant la chanson.</p>	<p>CHANSON</p> <p>«Un jour dans sa cabane»</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

206

ACTIVITÉ 2	<p>PEINTURE D'APRÈS UNE MUSIQUE INSTRUMENTALE DE GUEM D'après la musique les enfants peignent librement ensemble sur une grande feuille (reconnaître les limites de l'autre)</p>	<p>CD de Guem Une grande feuille de papier à tapisserie est collé sur la table. Pinceaux plats Peintures à l'eau Tabliers Seau d'eau Seau vide</p>
------------	---	--

VERBALISATION Je joue d'un instrument.

RESSOURCES CD Voyage de GUEM

THÈME: VOYAGE
SOUS-THÈME: VOITURES

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>INVITATION AU VOYAGE Aujourd'hui il fait très beau. Le soleil brille. Tu viens Noah on va faire un tour en voiture! On pourrait aller à la mer. «D'accord!» «Vous êtes tous d'accord ? On prend les voitures et on va au bord de mer?»</p>	Cubes en bois
ACTIVITÉ 1	<p>VOYAGE EN VOITURE Chaque enfant prend une brique (voiture) et démarre (tient le volant, imite le bruit de la voiture). L'e. invite les enfants à partir en voyage. «On va sur l'autoroute, on roule plus vite. Attention il y a un tournant. On ralentit. On sort de l'autoroute et on arrive au bord de mer. On gare les voitures et on va s'allonger sur la plage. On se repose un peu. Il fait chaud . On boit de l'eau et on va se baigner dans la mer. On sort et on s'essuie avec une serviette. Et on rentre.»</p>	Grandes briques en mousse

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2

LAVAGE DES VOITURES»LAVE-AUTOS»

On doit laver les voitures parce qu'elles sont très sales. Les parents reçoivent la consigne de former un lave-autos. Les parents, 2 par 2, face à face se tiennent par les mains, bras tendus.
Lorsque les voitures avec les enfants passent, une par une, l'e. Donne la consigne:
- 2 premiers parents d'arroser la voiture avec leurs doigts
- aux 2 suivants de la laver avec les mains
- aux 2 suivants de la rincer avec les mains
- aux 2 derniers de la sécher en soufflant.

LECTURE LES VÉHICULES

Grandes briques en mousse
Etoffe

LIVRE
LES TROIS PETITS COCHONS

VERBALISATION

Je lave
J'arrose
Je rince
Je sèche

RESSOURCES

Livre
Michelini, Carlo Alberto (cop. 2002): Quand les roues tournent. Paris: Nathan (Collection Percimage).

THÈME: VOYAGE

SOUS-THÈME: EN TRAIN: histoire mimée, peinture de wagons de train avec photos de l'enfant et sa famille

	STRATÉGIE	MATÉRIEL
INTRODUCTION	<p>ON MIME ENSEMBLE Nous sommes debout en cercle Aujourd'hui on va prendre le train. (imiter le bruit du train). On va d'abord à la gare. (on marche) On attend sur le quai. (On s'arrête) Le train arrive (bruit) On monte dans le train. Le contrôleur siffle (coup de sifflet) Et on part. On commence à tourner en cercle en se tenant par les épaules ou par la taille. (doucement) puis plus vite, puis plus doucement. On arrive.</p>	
ACTIVITÉ 1	<p>CHANSON À MIMER Pour commencer un enfant (la locomotive) va au milieu du cercle (éventuellement accompagné d'un adulte) et tourne en rond pendant qu'on chante la chanson en faisant un moulinet avec les mains. Quand la chanson est finie, l'enfant s'arrête devant un(e) autre participant(e) et celui-ci(celle-ci) tient le premier enfant par les épaules. On rechante la chanson et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les enfants forment un train.</p> <p>VARIANTE Plus tard, lorsque les enfants arrivent à former un train, le train peut sortir du cercle et passer sous un tunnel, monter...(occuper toute la pièce)</p>	<p>CHANSON À MIMER «ROULEZ, ROULEZ, CHEMIN DE FER ROULEZ Comme ça marche, comme ça marche, Roulez, roulez chemin de fer roulez Comme ça marche regardez!»</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

208

ACTIVITÉ 2

PEINTURE D'UN TRAIN

Après avoir mis les tabliers, les enfants peignent leur wagon soit avec l'éponge soit avec un pinceau plat.

Sous chaque ouverture de fenêtre, les parents collent les photos de l'enfant et de ses parents. Il en discute avec son enfant.

L'e. va vers chaque enfant et demande **«Qui est-ce?»**

«C'est ta maman?»

«C'est ton papa?»....

Ensuite on accroche les wagons les uns aux autres et on regarde ensemble chaque wagon. L'enfant présente son wagon.

Photos de chaque enfant et des parents de l'enfant (qui accompagnent l'enfant au club, ev. frères et soeurs, grand-père, grand-mère.)
 Train en papier cartonné prédécoupé
 (un wagon par enfant)
 Tabliers
 Peintures à l'eau rouge, jaune, bleue
 Éponges ou pinceaux plats
 De l'eau
 Un seau d'eau
 Un seau vide

VERBALISATION

Le train roule

Le train passe sous un tunnel, il monte, il descende

RESSOURCES

CHANSON

«ROULEZ, ROULEZ CHEMIN DE FER ROULEZ» **CD:** Imaginations 6 pour l'expression corporelle des tout-petits.

THÈME: NOËL

SOUS-THÈME: OBSERVATION D'UNE IMAGE, CHANSON DE NOËL,
FABRICATION D'UN PÈRE NOËL

	STRATÉGIE	MATERIALS
INTRODUCTION	<p>LIRE UNE IMAGE Noah est très excité. Dans la pièce il y a un sapin, des guirlandes, des oranges, ... Il saute d'un endroit à l'autre et commente ce qu'il voit. «Calme-toi! Viens regarder, c'est bientôt Noël!» Assis en cercle, l'e. montre une image du jour de Noël :un sapin, des cadeaux, une cheminée, la famille. Décrire les décors de Noël.</p>	Image sur Noël
ACTIVITÉ 1	<p>CHANSON MIMÉE L'e. commence à chanter en mimant. «Qui a vu?» On met la main au-dessus des yeux pour regarder. «Le petit bonhomme» On baisse la main «au capuchon pointu» On joint les 2 mains au-dessus de la tête pour indiquer le capuchon pointu. «par la cheminée» Faire une cheminée avec ses 2 index. «il est entré» A l'aide de l'index et du majeur on simule l'action d'entrer. «joujou» simuler en faisant un carré avec les 2 index et simuler l'action de faire un noeud au-dessus. «Il a plein sa hotte» On se courbe en simulant de tenir une hotte lourde. «Et c'est pour nous!» Montrer avec l'index sur soi-même.</p>	<p>CHANSON Qui a vu?(bis) Le petit bonhomme(bis) Qui a vu?(bis) Qui a vu le petit bonhomme au capuchon pointu? On l'appelle Père Noël Par la cheminée(bis) On l'appelle Père Noël Par la cheminée il est entré. Il apporte des joujoux Il a plein sa hotte(bis) Il apporte des joujoux Il a plein sa hotte et c'est pour nous.</p>

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2

FABRIQUER UN PÈRE NOËL

Chaque enfant dispose des parties du corps du pantin, dessinées sur une feuille.

- 1) les nommer, les montrer.
- 2) les découper
les adultes prédécoupent
les enfants utilisent la technique du poinçon.

Dans une autre séquence
les enfants peignent le Père Noël et collent les parties du corps du Père Noël,

VERBALISATION

Noël
le Père Noël
la cheminée
les luets
le sapin

RESSOURCES

Chanson:
As- tu vu?
Editions Didier (2000) livre + cd «Le manège de la neige» p.46
ISBN 2-278-04968-2

THÈME: NOËL
 SOUS-THÈME: OBSERVATION D'UNE IMAGE, CHANSON DE NOËL,
 FABRICATION D'UN PÈRE NOËL

WORKSHEETS IN FRENCH

ACTIVITÉ 2

FABRIQUER UN PÈRE NOËL

Chaque enfant dispose des parties du corps du pantin, dessinées sur une feuille.

- 1) les nommer, les montrer.
 - 2) les découper
- les adultes prédécoupent les enfants utilisent la technique du poinçon.

Dans une autre séquence les enfants peignent le Père Noël et collent les parties du corps du Père Noël,

MATERIALS

Image sur Noël

STRATÉGIE

LIRE UNE IMAGE
 Noah est très excité. Dans la pièce il y a un sapin, des guirlandes, des oranges, ...
 Il saute d'un endroit à l'autre et commente ce qu'il voit.
«Calme-toi! Viens regarder, c'est bientôt Noël!»
Assis en cercle, l'e. montre une image du jour de Noël :un sapin, des cadeaux, une cheminée, la famille.
Décrire les décors de Noël.

INTRODUCTION

CHANSON MIMÉE

L'e. commence à chanter en mimant.
«Qui a vu?»
 On met la main au-dessus des yeux pour regarder.
«Le petit bonhomme»
 On baisse la main
«au capuchon pointu»
 On joint les 2 mains au-dessus de la tête pour indiquer le capuchon pointu.
«par la cheminée»
 Faire une cheminée avec ses 2 index.
«il est entré»
 A l'aide de l'index et du majeur on simule l'action d'entrer.

CHANSON

Qui a vu?(bis)
Le petit bonhomme(bis)
Qui a vu?(bis)
Qui a vu le petit bonhomme au capuchon pointu?
On l'appelle Père Noël
Par la cheminée(bis)
On l'appelle Père Noël
Par la cheminée il est entré.
Il apporte des joujoux
Il a plein sa hotte(bis)
Il apporte des joujoux
Il a plein sa hotte et c'est pour nous.

«joujoux»

simuler en faisant un carré avec les 2 index et simuler l'action de faire un noeud au-dessus.
«il a plein sa hotte»
 On se courbe en simulant de tenir une hotte lourde.
«Et c'est pour nous!»
 Montrer avec l'index sur soi-même.

ACTIVITÉ 1

VERBALISATION

Noël
le Père Noël
la cheminée
les luets
le sapin

RESSOURCES

Chanson:

As- tu vu?
 Editions Didier (2000) livre + cd «Le manège de la neige» p.46
 ISBN 2-278-04968-2

Je suis là et tu es là

je suis là et tu es là et tu es là et tu es là,

nous sommes tous là! *fine* 3x (3 noms)

Am-é-lie es-tu là?
É-li-as es-tu là?
Ha-nna es-tu là?

Da capo al fine
tra la la la la!

Abracadabra

1. A-bra-ca-da-bra di-sait la sor-ciè-re a-bra-ca-da-

bra, je te chang' en chat! chang' en sou-ris! chang' en heri-son

2. Fbrikidibri disait la sorcière, fbrikidibri, je te chang' en souris!
3. Onbroncondombron, disait la sorcière, onbroncondombron, 3.
4. Oubroucaudoubroucaud disait la sorcière, oubroucaudoubroucaud,
je te chang' en ours!
etc...

Un jour dans sa cabane

Un jour dans sa ca-ba-ne un(e) grand(e) grand(e) grand(e) grand(e) Li - Lian*
 Leti - cia*
 jou-ait du tam-bou-rin** o-lé o-lé o ban-jo! Et
 zombala zombala zoum boum boum, zoum-ba-la zombala
 zoum boum boum zombala zombala zoum boum boum o-lé o-lé
 o ban-jo!

- * Chanter le nom de l'enfant concerné.
- ** introduire des instruments différents.

Remarque: Cette chanson peut être chantée pour différents thèmes:

(ci-dessus: instruments de musique)
 à la place, on peut utiliser

p. ex. → Des jeux (jouait au ballon
 à la balle
aux billes
 à la poupée etc...)

p. ex. → Des animaux (jouait avec son chat
 avec son macaron
 avec sa giraffe
 avec sa souris
 etc...)

LITERATURLISTE

Mon petit monde en mots et en images. la vache (MCMXCVII). Belgique-France: Chantecler.
Un petit trou dans une pomme: Nathan.
Comment ça pousse? (1993). Paris: Éditions Nathan (La petite Maison).
(2006). In: Ward, Beck (Hg.): En voiture! Touche les images! Devine qui s'y cache! Vérifie avec la tirette!
Paris: Millepages (Des livres à toucher).
C'est quoi, ça (DL 2007). Paris: Tourbillon.
Mon imagier du corps (DL 2007). Paris: Hachette jeunesse (300 mots pour grandir).
Barton, Byron (1993): La petite poule rousse. Paris: l'École des loisirs.
Bernos, Clotilde (2000): Louba M'bâ. Dauphin: le Sablier éd. (Collection À saute-monde).
Bour, Danièle (2002, 2005): Petit Ours Brun. fait une grosse bêtise: Bayard jeunesse (Popi-pomme d'Api).
Bour, Danièle (2005): Petit Ours Brun. s'habille tout seul. Paris: Bayard jeunesse (Popi-pomme d'Api).
Bour, Danièle (DL 2006): Petit Ours brun touche à tout. Paris: Bayard jeunesse.
Brownlow, Mike (DL 2005): La ferme. Paris: Gründ (Ca bouge !).
Carle, Eric (2004): La chenille qui fait des trous. Namur Belgique, Paris: Mijade; diff. Sofedis.
Carrier, Isabelle (2002): Un petit quoi. Bruxelles, Paris: Casterman.
Chéneau, Véronique (1991): Je suis grand, maintenant ! Paris: Nathan (Bobos câlinas).
Crozon, Alain (DL 2005): C'est cassé. Paris: Seuil jeunesse.
Delafosse, Claude (1996): Ça s'ouvre Ça se ferme. Paris: Bayard Éditions.
Jadoul, Émile (DL 2006): C'est la petite bête. Bruxelles, Paris: Casterman.
Jadoul, Émile (DL 2007): Ma maison. Bruxelles, Paris: Casterman.
Land, Fiona (DL 2006): Mon tout premier livre des couleurs. Paris: Nathan (Petit Nathan).
Lauer, Doris (1995): Juliette fête son anniversaire. Champigny-sur-Marne: Lito.
Lauer, Doris (DL 2006): Juliette et ses jolis rêves. Champigny-sur-Marne: Éd. Lito (Juliette, 27).
Liège, Alice (DL 2007): Les 30 plus belles histoires pour les tout-petits. Paris: Gallimard jeunesse.
Lionni, Leo (cop. 1970): Petit-Bleu et Petit-Jaune. Paris: l'École des loisirs.
Louchard, Antonin (1998): La promenade de Flaubert. Paris: T. Magnier (Collection Tête de lard, 3).
Michelat, Isabelle; Loupy, Christophe (1996): Si j'étais une sorcière. Toulouse: Milan (La petite boule blanche).
Michelini, Carlo Alberto (cop. 2002): Quand les roues tournent. Paris: Nathan (Collection Percimage).
Naumann-Villemin, Christine (2004): La princesse coquette. Paris: Kaléidoscope-l'École des loisirs (Lutin poche).
Parry, Jo (DL 2005): Petit à petit, l'oiseau fait son nid. Paris: Éd. Quatre fleuves.
Peacock, Jim (DL 2005): La ville. Villebon: Éd. Piccolia (Tourne les roues !).
Pennart, Geoffroy de (1999): Sophie la vache musicienne. Paris: Ecole des Loisirs (Lutin poche).
Ramos, Mario (2000): Maman ! Bruxelles, Paris: Pastel; l'École des loisirs (Lutin poche).
Van Genechten, Guido (cop. 2005): Petit poisson blanc devient grand. Namur Belgique, Lagny-sur-Marne: Mijade; Sodis diff. (Petit train).
Van Genechten, Guido (2006): Petit Poisson blanc. Namur Belgique: Editions Mijado (Petit train).
Voutch (2000?): Pourquoi? Paris France: T. Magnier (Collection Tête de lard).
Ward, Beck (Hg.) (2006): En voiture! Touche les images! Devine qui s'y cache! Vérifie avec la tirette!
Paris: Millepages (Des livres à toucher).

CDs:

Les sélections des crèches et maternelles. 1-5 ans. 117 chansons et comptines avec livrets des textes. 3 CD. Vincennes: AKCS Les petits minous.
Waring Steve (1987/1995): Fais voir le son! 20 Chansons. illustrées par Henri Galeron. CD: Le chant du monde.
(1994): A tire d'aïlle. 18 chansons d'animaux. CD: Editions Enfance et musique.
Dès, Henri (1998): Olympia 98. CD. Musidisc France: Productions Mary Josée.
(2004): 80 comptines à mimer & Jeux de doigts. CD: Eveil et Découverte.
Caputo, Natha; Belvès, Pierre (Kompon.) (1998): Roule galette. (1 livre/ 1 CD Audio). Paris: Flammarion-Pere Castor.
Huet, Andrée/ Huet, Sonia (conception) (Kompon.) (1997): Imaginations 6. par l'expression corporelle des

tout-petits. Chanter, jouer, danser avec les enfants de 6 mois à 6 ans. Charvet, Benoît. CD (ADD): Auvidis France.

ENGLISH BIBLIOGRAPHY

Arengo, Sue. Classic Tales: Gingerbread Man Big Book. USA: Oxford University Press, 2001
Carle, Eric. The Very Hungry Caterpillar. New York: Philomel Books, 1969 and 1987
Kelly, Milena. Sing a Song with Us. Bratislava: Vydavateľstvo Príroda, 2005
Ladybird. Bedtime Rhymes (Nursery Rhymes and Stories). Random House Inc, 1982
Ladybird. Hey Diddle Diddle (Nursery rhymes Book and CD). Ladybird Books Ltd, 2003
Ladybird. Humpty Dumpty (Toddler Rhymetime). Ladybird Books Ltd, 1999
Ladybird. Incy Wincy Spider (Nursery Rhymes). Ladybird Books Ltd, 2003
Ladybird. Playtime Rhymes (Book and CD). Ladybird Books Ltd, 2004
Matoušková, Mária & Matoušek, Vratislav & Sutherland-Smith, James. Busy Bee 1- Anglický jazyk pre najmladších školákov. Poprad: Juvenia Education studio, 1999
Oxford University Press. Super Songs. UK: Oxford University Press, 2001
Partis, Joanne. Hungry Harry. Little Tiger Press, 2005
Reilly, Vanessa. Cookie and Friends. UK: Oxford University Press, 2005
Roberts, Sheena. We All Go Travelling By. New York: Barefoot Books, 2005
Rosen, Michael & Oxenbury, Helen. We're Going on a Bear Hunt. Walker Books Ltd, 2006
Staníková-Martínková, Iveta. English for Children. Žilina: Chess Press, 2006
Uranová, Věra & Rejtharová, Vlasta. Come and Play (Angličtina pro děti). Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989

Audio and Video

Hildebrand, Steve. Stevie Rue-The Good Old Days CD. Praha: Aaada, 2003
Hildebrand, Steve. Stevie Rue and the Lucky Stars CD. Praha: Aaada, 2002
Hildebrand, Steve. Stevie Rue- Scarecrow CD. Praha: Aaada, 2005
Rinne, Peter. Musical letters and numbers. Collins, 2001
Rinne, Peter. Musical letters: Alphabet Songs and Rhymes (Audio Cassette). Collins, 2001
Rosen, Michael & Oxenbury, Helen. We're Going on a Bear Hunt DVD. Walker Books Ltd, 2006
Various artists. Dingle Dangle Scarecrow CD. CYP Music, 2005

Web sites

<http://www.everythingpreschool.com>
<http://www.earlyliteracylearning.org>
<http://www.earlyliterature.escd.net/rabbits.htm>
<http://www.earlyliterature.escd.net/rabbits.htm>
http://bussongs.com/songs/sleeping_bunnies.php
<http://www.rhymes.org.uk/london-bridge-is-falling-down.htm>
<http://nurseryrhymes4u.com>
<http://www.underfives.co.uk>
<http://www.bpl.bc.ca/gap/gamebaby.pdf>
http://www.earlyliterature.escd.net/nursery_rhymes.htm
<http://www.mothersgoosecaboose.com/rainpoems.html>
<http://www.everythingpreschool.com/themes/rabbit/rabbit/songs.htm>
<http://www.kidslyrics.co.uk>