

Halina WIDŁA

Uniwersytet Śląski

Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce

1. Podstawy teoretyczne

Z badań nad akwizycją języka wynika, że dzieci przygotowane są do przyswajania języka naturalnego co najmniej na kilka różnych sposobów związanych z podstawowymi procesami postrzegania, z zasadami wchodzenia w społeczną interakcję, z procesami symbolizacji i przetwarzania artykulacyjno-słuchowego. Nie oznacza to jednak, jak dowodzi M. Tomasello (2003: 144-212), że od początku dysponują pełnią dorosłych struktur syntaktycznych – z ich złożonością i abstrakcyjnością. Należy założyć, że kiedy taki stan zostanie osiągnięty, nie pozostanie on bez wpływu na nauczanie kolejnych języków. Z badań nad interferencją językową wynika z kolei, że choć teoretycznie w wielu przypadkach należałoby się spodziewać popełnienia przez uczniów błędów będących skutkiem interferencji, zjawiska takie nie zachodzą. Okazuje się, że to bardzo zindywidualizowany proces. Bardzo trudno jest przewidzieć wystąpienie błędów w ilości statystycznie istotnej (por. np. F. Debyser 1970). Te stwierdzenia inspirują do zadania kolejnych pytań badawczych na temat natury przyswajania lub nauczania kolejnych języków obcych.

W literaturze przedmiotu pojawiają się rozmaite hipotezy na temat przyczyn interferencji językowych u osób poznających drugi język obcy po ojczystym. W przeprowadzonych badaniach, w oparciu o obserwacje, wymienione kryteria oraz dane pozyskane od nauczycieli i uczniów, uwzględniono następujące cztery scenariusze:

1. język ojczysty jest „uprzywilejowanym” źródłem transferu do języka trzeciego;
2. „uprzywilejowanym” źródłem transferu do języka trzeciego jest pierwszy język obcy, jako ten, którego największe do trzeciego podobieństwo uczący się podświadomie zakłada;
3. uczący się języka trzeciego wybierają w konkretnej sytuacji porównania systemów, język pierwszy (ojczysty) lub drugi (pierwszy obcy), w zależności od tego, który ich zdaniem w danym kontekście skuteczniej pomoże przyswoić nowy materiał językowy;
4. czy można przewidzieć, w którym momencie należy spodziewać się błędów interferencyjnych, co pozwoli opracować skuteczną metodę ich zapobiegania.

Badania pilotażowe, które zawierają m.in. dane na temat zmian proporcji popełnianych błędów gramatycznych i leksykalnych w szeroko pojętym sensie tych słów, przeprowadzone zostały po 100 godzinach i po 200 godzinach regularnego uczenia francuskiego osób, które wcześniej osiągnęły średni poziom znajomości języka angielskiego. Zhomogenizowano plany i programy nauczania, ujednolicono metody i techniki oraz częstotliwość zajęć. Uczniów poddano jednakowej ilości sprawdzianów. Zastosowano tę samą skalę i rodzaj ewaluacji. Wyniki pokazały, że:

- Po pierwszych 100 godzinach nauki uczniowie mają najwięcej problemów z przyswojeniem nowego słownictwa.
- „Falszywi przyjaciele”, ale nie tylko, powodują, że liczba błędów leksykalnych przewyższa liczbę błędów gramatycznych.
- Struktury, które początkowo poznają uczniowie, są jeszcze zbyt proste, by zjawisko interferencji w znaczący sposób się ujawniło.
- Na kolejnym etapie proporcje ulegają zmianie. Kłopoty ze słownictwem mijają a pojawia się coraz więcej błędów gramatycznych.
- Wszystko wskazuje na to, że ta tendencja będzie się umacniać aż do momentu dobrego opanowania struktur gramatycznych. Zwłaszcza, gdy drugi i trzeci język pochodzą z tej samej rodziny.
- Zaskakuje duża liczba błędów będących skutkiem interferencji wewnątrzjęzykowej: analogii, hiperpoprawności. Świadczyć to może o zbyt małej ilości poznanych struktur lub słownictwa, co w naturalny sposób sprzyja pochopnym uogólnieniom. Potwierdzają tę hipotezę liczne braki odpowiedzi: część uczniów nie odpowiada, gdy nie ma pewności, część wykazuje się tu sporą kreatywnością.

Wyniki tych badań skłoniły autorkę do przeprowadzenia badań zasadniczych. Materiał badawczy pozyskano z prac uczniów śląskich liceów i studentów I roku specjalności: język francuski z językiem angielskim Akademii Pedagogicznej w Krakowie oraz Uniwersytetu Śląskiego. Probandów wyselekcjonowano na podstawie ich życiorysu językowego – na wzór językowego portfolio (ESOKJ) dostarczonego przez nauczycieli. Zasadnicze badania przeprowadzono w latach 2004–2007. Ważnym kryterium był poziom znajomości języka angielskiego B1/B2 oraz A1 języka francuskiego (EOSKJ). Istotny był również wiek rozpoczęcia nauki języków, gdyż uczący się z włączeniem myślenia abstrakcyjnego, przywykły do refleksji nad systemem językowym, reaguje inaczej niż osoba, która przyswoiła język bez znajomości funkcjonowania jego systemu (J. Piaget 1954: 51-54).

Na korpus uczniowski (por. S. Hunston, 2002) złożyły się w sumie 1003 prace pozyskane od 438 osób. Dane uzupełniono wnioskami z arkuszy obserwacyjnych, ankiet i kwestionariuszy wypełnionych przez uczniów, studentów i prowadzących zajęcia. Z obserwacji wynika bowiem, iż sytuacja ewoluuje wraz z poziomem zdobywanych kompetencji. Taka hipoteza, w świetle danych pozyskanych z literatury przedmiotu, zwłaszcza najnowszych badań neurolingwistycznych i kognitywistycznych, (por. S.H. Schumann 1999, D. Gabrys-Barker 2005) wydaje się wielce prawdopodobna.

Transfer pozytywny, czyli produkcja poprawnych form w L2, gdzie *poprawność* oznacza zbieżność z użyciem, występuje częściej nieświadomie, na zasadzie prostej kalki językowej.

Świadomy transfer występuje, kiedy uczący się zgadują przy produkcji tekstu lub mowy w L2, ponieważ nie opanowali lub zapomnieli użycia danego elementu w L2. Tacy użytkownicy języka mogą być świadomi różnic, ale brakuje im umiejętności w L2 i w konsekwencji podpierają się swoim językiem ojczystym. W przypadku osób posługujących się kilkoma językami obcymi, transfer czasami zachodzi między L2 i L3, a czasami między L1 i L3. Na przykład, Polak mówiący po angielsku i niemiecku może założyć, że reguły języka angielskiego odnoszą się również do niemieckiego.

Warto przytoczyć kilka przykładów, dostarczonych przez nauczycieli w wyniku obserwacji najczęstszych sytuacji. Wynika z nich, że:

– W wypadku transferu pozytywnego z L1 a negatywnego z L2 rezultaty nauczania są pozytywne, mimo hamującej roli L2. Problem staje się łatwiejszy do wytłumaczenia, kiedy porównujemy go z sytuacją w L1, np. :

Siatkówka mi nie przeszkadza.

I don't mind volleyball.

Le volley ne me dérange pas.

Co nowego?

What's up?

Quoi de neuf?

– Podobnie, w przypadku pozytywnego transferu z L2 a negatywnego z L1, rezultaty są pozytywne mimo hamującej roli L1. Problem staje się łatwiejszy do wytłumaczenia, kiedy porównujemy go z sytuacją w L2, np.:

Przyjechał na weekend jedynie w szortach i koszulce, co było głupotą.

He came for the weekend wearing only some shorts and a t-shirt, which was a stupid thing to do.

Il est arrivé pour le weekend en portant seulement un short et un T-shirt, ce qui était une chose stupide à faire.

A oto jeden z licznych przykładów zakotwiczenia informacji w trójjęzycznej grupie uczniów:

Nauczyciel tłumaczy prostą strukturę: *il y a* (znajduje się, jest) przyzwyczajony, że w dwujęzycznej grupie wystarczy uczulić na miejsce tej struktury w zdaniu (zawsze na początku): *Il y a une pomme dans un panier.* (w koszyku znajduje się 5 jabłek). Uczeń trójjęzyczny kojarzy strukturę z angielskim *There is* i zapytany o to nauczyciel potwierdza podobieństwo. Uczeń pisze konsekwentnie: **Il y ont des pommes dans un panier* (stosując błędną analogię do angielskiego *There are* dla liczby mnogiej, nauczyciel interweniuje, przypominając, że w polskim też przecież mamy: *Jest pięć jabłek*, a nie **są pięć jabłek*. Dopiero tak przetrawiona informacja prowadzi do właściwego przyswojenia zwrotu *Il y a*. (H. Widła 2008: 154-155)

Gdy na skutek transferu negatywnego z obu języków żadne porównanie nie ułatwia rozwiązania, rezultaty są albo bardzo dobre albo bardzo złe, np.:

Czy dobrze to pamiętasz?

How well can you remember?

T'en souviens-tu bien?

Rzadko mamy do czynienia z sytuacją, gdy struktura jest porównywalna z użyciami zarówno w L1, jak i L2, a rezultaty porównania są w konsekwencji bardzo dobre, np.:

Potem wyczyścisz zęby, kupiłam twoją ulubioną pastę do zębów.

Then you'll brush your teeth, I bought your favorite toothpaste.

Puis tu te brosseras les dents, j'ai acheté ton dentifrice préféré.

Według pierwotnej postaci teorii analizy kontrastywnej (w ramach której prowadzono systematyczne badania pary języków w celu wykazania ich różnic i podobieństw strukturalnych), im większe różnice między dwoma językami, tym silniejszy wystąpi transfer negatywny. Obecnie uważa się, że większe różnice między językami nie wywołują transferu, a skłaniają uczących się do unikania w L2 struktur, które nie występują bądź są różne od ich odpowiedników w L1.

Pojawienie się licznych błędów może wynikać ze specyficznej kreatywności trójjęzycznego ucznia. Takie zjawisko staje się zauważalne po około 300 godzinach nauki, kiedy uczeń dysponuje wystarczającym zasobem struktur i słownictwa. Przykładowo, w poniższym fragmencie przytoczone są odpowiedzi na pytanie, udzielone po dwukrotnym wysłuchaniu dwuminutowego nagrania, składającego się ze znanych słów i zwrotów: *Pourquoi certaines tortues sont-elles arrivées aux Canaries ?* (Dlaczego żółwie przybyły na Wyspy Kanaryjskie?) zamiast spodziewanej odpowiedzi: *Pour déposer leurs œufs sur les plages propres.* (Aby złożyć jaja na czystych plażach) otrzymano zdania, które, poza błędami, charakteryzuje pomysłowość uczniów. Większość odpowiadających nie pozostawiła luki nawet tam, gdzie nie potrafiła prawidłowo zareagować – po prostu, korzystając z większego zasobu wiedzy w trzech językach uczniowie wymyślali możliwie logiczne wytłumaczenia tego faktu, zakładając, że może o to chodzi, np.:

Elles sont arrivées aux Canaries parce que dans ce pays il y a beaucoup de forêts, des lieux où ces animaux aiment habiter.

Elles sont arrivées aux Canaries pour chercher la nourriture.

Pendant leur voyage ils ont trouvé les Canaries.

Nie odpowiedziały tylko 2 z 31 osób. Tylko 7 osób na 31 udzieliło pełnej, choć często gramatycznie błędnej (wytluszczonej) odpowiedzi, np.:

**Elle sont arrivée pour reposer sur les plages propre, pour trouver l'environnement propre et tres bon condition pour raser sa reproduction.*

**Elles veulent trouver la plage propre pour leurs œufs.*

**Parce que elles veulent rester là-bas ses œufs.*

**C'est la propre plage dans ce qu'il y a beaucoup d'archeologiques et beaucoup scietnifique.*

**Ils sont malade.*

**Il y a de bonnes conditions pour elles.*

** C'est **un bon parti** du monde pour **ils**, propre l'espace **bon parti** de l'Atlantique, chaud.*

W toku szczegółowych badań probantów poddano wielu testom kompetencji językowej w zakresie produkcji i recepcji tekstu mówionego i pisanego, a wyniki poddano obróbce statystycznej (H. Widła 2007: 82-122). Wyniki tych wieloletnich analiz potwierdziły tylko trzecią hipotezę. W odniesieniu do pierwszej i drugiej potwierdzenie znalazły jedynie pojedyncze sytuacje, co pozwoliło umocnić się w przekonaniu co do zasadności tez zawartych w hipotezie trzeciej. Czwarta, tak z pozoru logiczna i lansowana przez językoznawców teoria, nie znalazła potwierdzenia w faktach.

Proces przyswajania języka okazał się w pewnym momencie zależny od sieci nieprzewidywalnych skojarzeń, a najnowsze badania nad sieciami neuronowymi (R. Tadeusiewicz et al. 2007) dostarczają kolejnych dowodów na tę przypadkowość. Probant aspirujący do trójjęzyczności okazał się bardzo charakterystyczny i różniący się mocno od dwujęzycznego. Najciekawsze różnice ukazują się w momencie pewnej stabilizacji, po około 300 godzinach przyswajania materiału. Tak szybkie postępy możliwe są oczywiście dzięki znajomości drugiego języka – przez pewną bliskość zwłaszcza słownictwa, bo wszelkie luki wiedzy rekompensowane są w o wiele większym stopniu kreatywnością uczniów.

Z kolei metoda komunikacyjna od lat dominująca w dydaktyce języków obcych osłabiła jakiegokolwiek kompleksy użytkowników języka. W efekcie mamy do czynienia ze swoistymi hybrydami językowymi, bez trudu dającymi się jednak prawidłowo odkodować. Niewątpliwie osiągnięcie celu komunikacyjnego jest najważniejszym sukcesem, trudno jednak, by satysfakcjonowało ono nauczycieli w sytuacji „zalewu” błędnymi strukturami i to na wszystkich możliwych poziomach.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że najlepsze efekty w samokształceniu dają fonetyczne i słownikowe ćwiczenia na pierwszym wyróżnionym etapie. Na etapie drugim ćwiczenia przedstawiające gramatyczne struktury w różnych kontekstach, ze zwróceniem uwagi na bliższe podobieństwo z L1 lub L2 lub jaskrawe przeciwieństwo do L2 lub L1. Na trzecim etapie najlepsze efekty dają tłumaczenia z indywidualną korektą każdego elementu, tak dobrane, by wymuszały po kolei dojście szybką ścieżką do rozwiązania, ale by dawały też możliwość dłuższej i dogłębnej, osadzonej w teorii, pracy indywidualnej.

Pojawia się problem korekty, bardzo zindywidualizowanej. O ile w wypadku dwujęzycznych można było chociaż bardzo ogólnie mówić o pewnych prawidłowościach, o tyle w wypadku badanej grupy ilość możliwych zmiennych praktycznie wykluczyła uchwycenie podstawowych trendów i znacznie utrudniła terapię błędów. Istotne znaczenie miało porównanie efektów pogłębiania niektórych sprawności językowych z rezultatami osób uczących się języka drugiego po ojczystym. Było to możliwe dzięki obserwacjom doświadczonych nauczycieli, a także materiałom zgromadzonym przez autorkę w poprzednich latach.

Probant „trójjęzyczny” lepiej zdaje bieżące testy, jest zdecydowanie bardziej elokwentny, a przede wszystkim kreatywniejszy, co widać zwłaszcza przy tłuma-

zeniach. Choć popełnia statystycznie więcej błędów, zawsze osiąga cel komunikacyjny, przypominając pod tym względem niewykształconego dwujęzycznego emigranta, który natychmiast zapełnia lukę innym znanym leksem lub strukturą, często modyfikując je zgodnie z regułami języka i tworząc swoisty neologizm (H. Widła 1999: 50).

2. Zastosowanie w praktyce

Opracowanie ćwiczeń wymaga nie tylko umiejętności technicznej, ale także zaangażowania specjalisty filologa o kompetencjach pozwalających dostarczyć właściwego materiału do przyswojenia oraz dokonać umiejętnego zaprogramowania na jego podstawie pytań, przy uwzględnieniu takich parametrów, jak: (i) stopniowalność trudności, (ii) możliwość uzyskania dodatkowych informacji w wypadku słabych wyników, (iii) ograniczenie przypadkowości udzielanej odpowiedzi, (iv) opracowanie systemu ewaluacji, (v) dostosowanie poziomu i wielu innych cennych danych.

Ważnym elementem konstruowania pomocy dydaktycznych jest wykorzystanie wiedzy psychologicznej z zakresu teorii ludzkich zachowań. Teoria decyzji Daniela Kahnemana i Amosa Tversky'ego, zwana też teorią perspektywy, dotyczy wyboru w warunkach szeroko pojętego ryzyka. Autorzy zanalizowali sposoby podejmowania decyzji pod kątem metod dokonywania wyboru optymalnego działania. Metody te zależą od warunków, w jakich dokonuje się wyboru (pewności, ryzyka, niepewności), a także od posiadanych informacji. Przyjęli przy tym ważne "psychologiczne" założenia – zarówno co do użyteczności, jak i co do prawdopodobieństw. Prekursorem teorii był Leonard Jimmie Savage, który wprowadził pojęcie prawdopodobieństwa osobistego wyrażającego stopień przekonania osoby o możliwości zaistnienia danego zdarzenia. Wiele danych empirycznych potwierdziło teorię Daniela Kahnemana i Amosa Tversky'go (por. D. Kahnemann, A. Tversky 1979), a pojęcie użyteczności doświadczanej wyjaśnia wiele pozornie paradoksalnych zachowań ludzkich. Uczący się podlega takim samym prawom dokonywania wyboru, jakie obowiązują w innych życiowych sytuacjach. Pozornie zna warunki i sposoby dojścia do założonego długofalowego celu. W praktyce jednak kieruje się regułą szybkiego pewnego zysku (krótkotrwałej skuteczności) który przedkłada nad niepewny dalszy cel (por. E. Raufaste, D. J. Hilton 1999). Tak zachowuje się 86% osób. Zrozumieli to ekonomiści, a odpowiednio skorygowana strategia działania wobec klientów przyniosła bankom krociowe zyski, zaś Kahneman w 2002 roku otrzymał, już po śmierci Tversky'ego, nagrodę Nobla. Trzeba więc tak sterować motywacją i drobnymi codziennymi zadaniami w nauce, by – w odczuciu ucznia – wynik podjętej decyzji odbierany był jako natychmiastowy i konkretny zysk.

W programowaniu zadań niezmiernie ciekawą wydaje się próba wykorzystania metody wnioskowania na podstawie przypadków (CBR, *case-based reasoning*). Polega ona na wykorzystaniu rozwiązania problemu, który już kiedyś w podobnych

okolicznościach wystąpił, do rozstrzygnięcia nowej kwestii. Z punktu widzenia informatycznego, technika rozwiązywania problemów – w przeciwieństwie do innych metod – nie opiera się wyłącznie na ogólnej wiedzy z danej dziedziny, ale wykorzystuje bardzo specyficzną wiedzę z wcześniejszych doświadczeń, rozwiązań konkretnych problemów zachowanych w postaci przypadków, w tak zwanej bazie przypadków (A. Aamodt, E. Plaza; 1994: 39-59). Przy takiej reprezentacji można określać odległości między przypadkami i na ich podstawie wyznaczać przypadki podobne do nowego przypadku, kierując się zasadą, że im mniejsza odległość między przypadkami, tym bardziej są one do siebie podobne. Problem podjęcia decyzji w nieznannej sytuacji skłania do zastanowienia, które rozwiązanie będzie najlepsze. Poznając skutki decyzji, można dokonać oceny i zapamiętania rozwiązania problemu. Podobny problem oznacza przypomnienie rozwiązania i jego wykorzystanie. Z wnioskowaniem na podstawie przypadków związany jest cykl składający się z czterech etapów rozwiązania problemu (ang. RETRIEVE-REUSE-REVISE-RETAIN):

- wyszukiwania w zbiorze przypadków problemu najbardziej podobnego (lub problemów najbardziej podobnych) do nowego zagadnienia,
- próby przeniesienia rozwiązania najbardziej podobnego problemu (lub rozwiązań problemów najbardziej podobnych) na nowy problem,
- oceny przeniesionego rozwiązania i poprawienie go w razie konieczności,
- zapamiętania nowego problemu wraz z rozwiązaniem i oceną tego rozwiązania jako kolejnego przypadku w bazie.

Zgodnie z metodologią CBR, treść przypadku winna zawierać informacje, jak cel osiągnąć. Sformułowane winny być też warunki stworzenia algorytmu dla zrealizowania tego celu oraz warunki, w jakich celu nie da się osiągnąć. Konsekwentnie treść przypadku powinna zawierać dwie listy problemów: tych, które należy rozwiązać, by osiągnąć zamierzony cel, i tych, których rozwiązanie prowadzi do błędu (nie prowadzi do celu). Poza treścią przypadku w pamięci komputera rejestrowany jest jeszcze indeks, który umożliwia szybkie dotarcie do konkretnego przypadku w bazie. Cykl CBR zaczyna się od wyszukania przypadków najbardziej podobnych do danego przypadku. (Nasuwa się pytanie: jak mierzyć podobieństwo dwóch przypadków? Z kolei, aby móc mierzyć podobieństwo, trzeba je określić, czyli przyjąć model podobieństwa odpowiedni dla danej sytuacji. Czym naprawdę jest podobieństwo w wypadku ćwiczeń językowych, na które ma reagować maszyna? Czym innym jest reakcja człowieka, który doskonale sobie radzi z diagnozą sytuacji w nauczaniu: błyskawicznie wychwytuje błąd, diagnozuje problem i podejmuje próbę zapobieżenia kłopotom w przyszłości. Przełożenie poszczególnych etapów na język maszyny uzmysławia, jak skomplikowaną strukturą jest nasze rozumowanie, a wykorzystanie teorii sieci neuronowych na obecnym etapie wiedzy okazuje się niezwykle trudne w wypadku struktur języka naturalnego. Nawet gdyby te trudności zdołano pokonać, w wypadku nauczania języków obcych w grę wchodziłyby tylko elementy dostępne w obrębie języka kontrolowanego (B.K. Bogacki 2009: 32), co ograniczyłoby ofertę ćwiczeń do bardzo podstawowych możliwości. Dlatego aktualna oferta pomocy w sieci nie różni się zbyt od wersji papierowej, a jedyną nowością jest procentowe wyliczanie błędów i od-

syłanie do materiałów teoretycznych lub podobnych ćwiczeń w sieci (tzw. linki). Ćwiczenia takie, zwane przez autorów interaktywnymi, ograniczają się do bardzo powierzchownej interakcji. Ich zawartość oparta jest ponadto na tradycyjnej opisowej metodzie kolejnych problemów i przykładowym ćwiczeniu zamkniętym służącym utrwaleniu nowej wiedzy. To z kolei minimalistyczne podejście, zważywszy na rozmaite możliwości, które, mimo wszelkich wspomnianych ograniczeń, daje nauczycielowi Internet.

3. Przykład ćwiczeń na platformie kształcenia na odległość Moodle

Jak wspomniano, w warunkach szkolnych nie da się przewidzieć charakteru i ilości błędów popełnianych przez większość trójjęzycznych uczniów. Na przeszkodzie stoją czynniki wynikające z odrębnych biografii językowych uczących się języków obcych. Dlatego każde zdanie umieszczone na platformie zawiera kilka elementów, na które, zgodnie z zawartością korpusu uczniowskiego, należy zwrócić szczególną uwagę. Skumulowanie kilku problemów w jednym zdaniu możliwe jest np. w tłumaczeniach.

W tworzeniu tego typu prostych ćwiczeń tłumaczeniowych, np:

Przetłumacz zdanie: *Czekam na rodziców mojej przyjaciółki przed wejściem na dworzec*, którego prawidłowe tłumaczenie brzmi: *J'attends les parents de mon amie devant l'entrée (à) de la gare*; we wszystkich przypadkach wykorzystano zdania pozyskane od uczniów w toku badań:

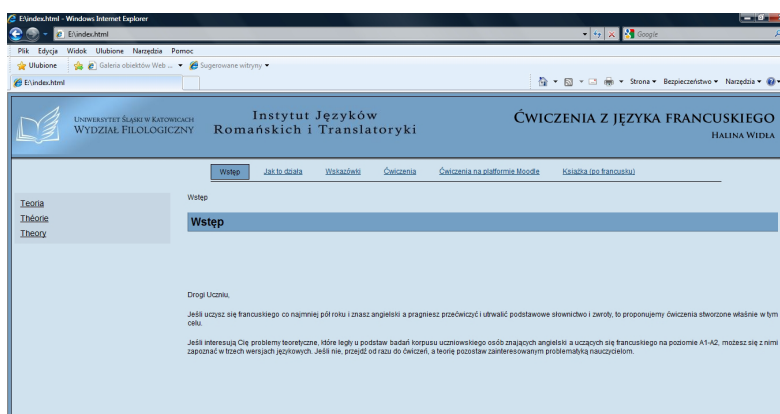
- * *J'attends **aux** parents de mon amie devant l'entrée de la gare.* (pl)
- * *J'attends les parents de mon amie devant l'entrée **du** gare.* (pl)
- * *J'attends les parents de mon amie devant **l'entré** de la gare.*
- * *J'attends **des** parents de mon amie devant l'entrée de la gare.*
- * *J'attends des parents mon amie devant **l'entrée** de la gare.*
- * *J'attends **en** parents de mon amie devant l'entrée à la gare.* (pl)
- * *J'**attaindre** à parents de **la mon** amie devant **entrance** à la gare.* (en)
- * *J'attends **aux** parents de mon amie devant **l'entrée sur la gare.*** (pl)
- * *J'attends **sur des** parents mon amie devant la entre **sur la gare.*** (pl)
- * *J'attends **pour des** parents mon amie devant **une entrance du gare.*** (en)
- * *J'attends **pour parents mon amie** devant l'entrée à la gare.* (pl)
- * *Je attends **mes** amie de parents devant de entre une gare.*
- * *J'attends à les **parents de ma** amie devant **un** gare.* (pl)
- * ***J'attend** les parents de ma copine devant l'entrée de la gare.* (en)
- * *J'attends **aux** parents de mon amie devant l'entrée de la **gâre.***

Uczeń rozwiązując zadanie tłumaczeniowe w sieci i widząc popełniony błąd, powinien kliknąć we właściwe miejsce, prowadzące do prawidłowego przetłumaczenia i opanowania prawidłowego słowa lub zwrotu (H. Widła 2007: 123-152). Najczęściej jego wybór nie pokrywa się z potrzebami kolegów. Takie podejście

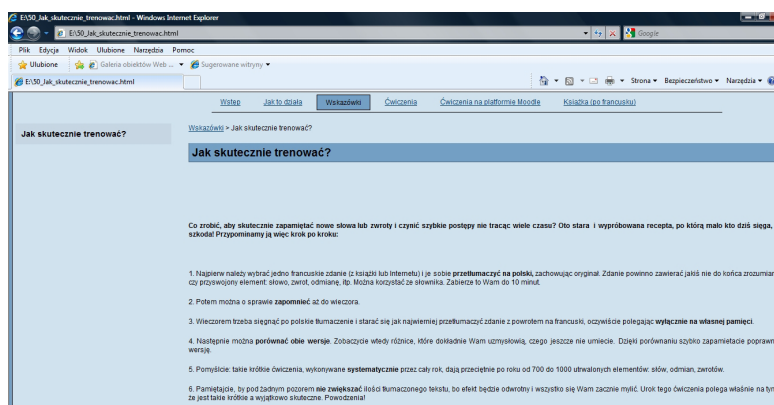
zgodne jest z opinią prowadzących zajęcia, iż, o ile w klasach dwujęzycznych można było o wiele częściej udzielać odpowiedzi na pytania, czy wątpliwości większości uczniów, prowadzenie zajęć w klasie trójjęzycznej wymaga o wiele bardziej zindywidualizowanego podejścia. W efekcie, zdaniem praktyków, zarządzanie czasem lekcji staje się bardzo trudne i mało efektywne.

W czasie konstruowania ćwiczeń na platformie oparto się na wynikach testów i dobrano ćwiczenia tłumaczeniowe tak, by obejmowały wszystkie możliwe często powtarzane błędy. Każdy uczeń klika na inne błędy w danym zdaniu i w rekordowym czasie dochodzi do rozwiązania, nie tracąc energii na demotywujące przeglądanie znanych informacji.

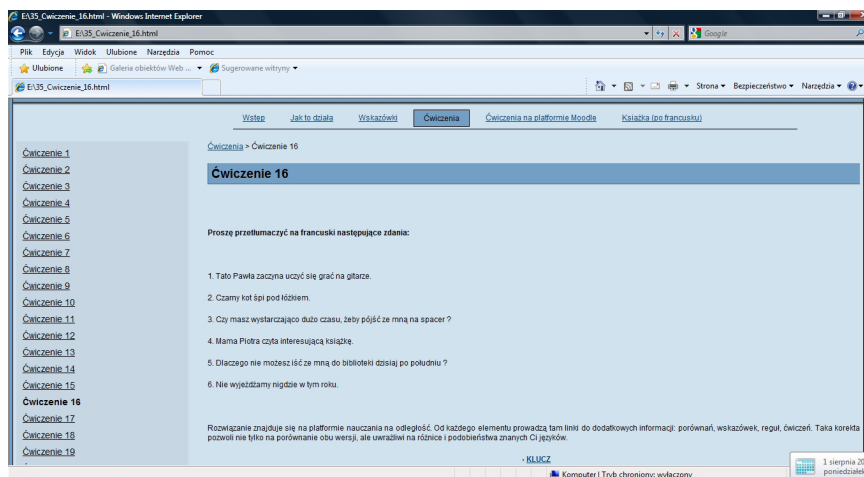
Poniższe przykłady pokazują kilka typowych rozwiązań, uznanych przez uczniów za skuteczne. CD-ROM (H. Widła, 2009) zawiera 180 zdań do przetłumaczenia na francuski. Linki ze strony głównej prowadzą z jednej strony do wiadomości teoretycznych i wyników badań w języku francuskim, przeznaczonych dla specjalistów, z drugiej strony pozwalają na wejście do strefy ćwiczeń i praktycznych wskazówek dla trójjęzycznych debiutantów.



Schemat 1. Wstęp do ćwiczeń.

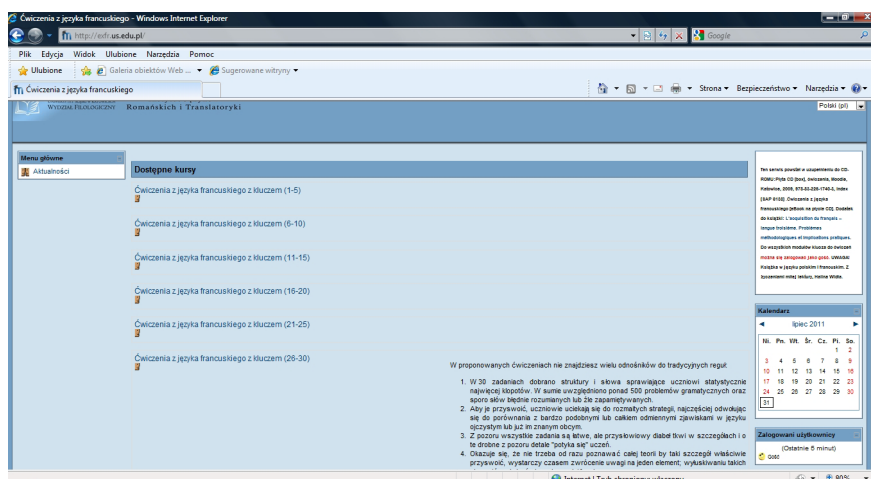


Schemat 2. Praktyczne rady dla uczących się nowych słów i zwrotów.

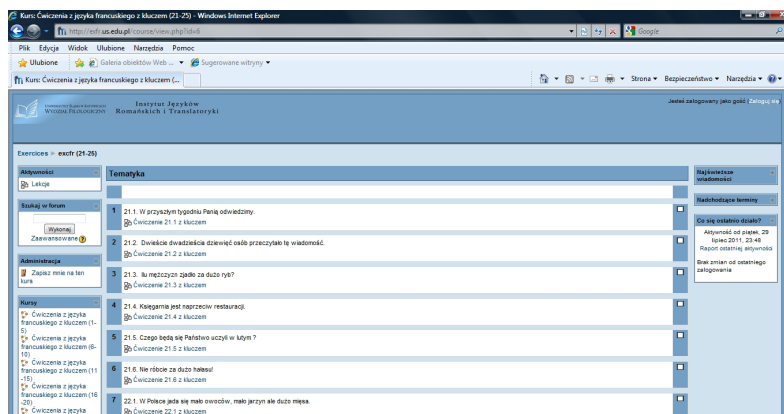


Schemat 3. Fragment Menu zawierającego listę 30 ćwiczeń.

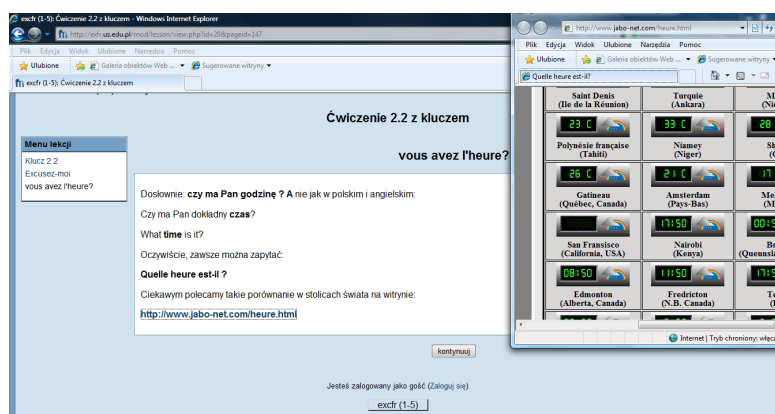
Kolejne linki umożliwiają przejście do sieci – na popularną platformę kształcenia na odległość *Moodle* (<http://exfr.us.edu.pl/>), której liczne funkcjonalności umożliwiają rozmaite typy rozwiązań i interakcji: od prostych stron w formacie *.html po tzw. lekcje (np. webquesty), ilustracje, linki, wszelkiego typu pytania otwarte i zamknięte. Platforma daje też możliwości odsłuchu i nagrania, jak również komunikacji pisemnej i ustnej w parach i grupach. System można zaprogramować w sposób wymuszający kolejność, czas niektórych działań i ilość podejść do zadań lub w sposób pozwalający na dowolne wybory. Takie rozwiązanie umożliwia ciągłą aktualizację i rozbudowę pomocy dydaktycznych (<http://moodle.org/>).



Schemat 4. Przejście na platformę MOODLE.



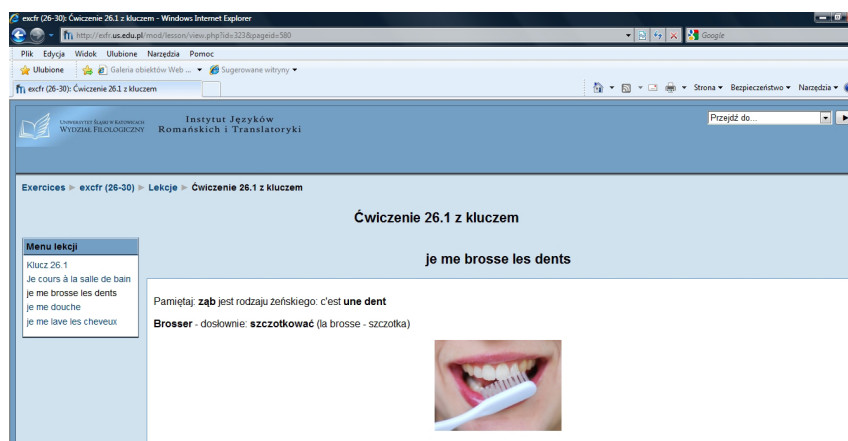
Schemat 5. Strona kursu na platformie z fragmentem modułu składającego się z 5 jednostek złożonych z opcjonalnych lekcji.



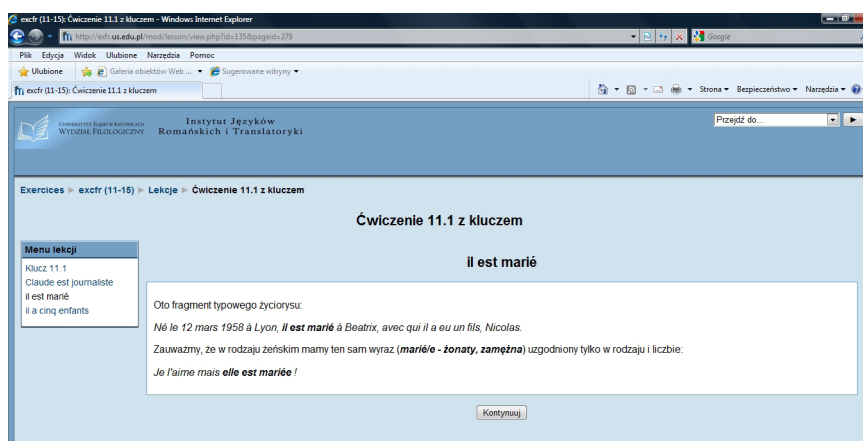
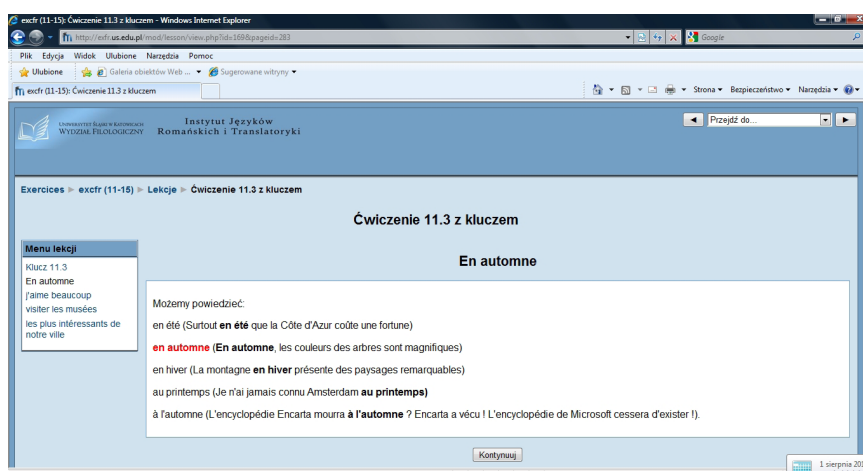
Schemat 6. Fragment objaśniający trudności oraz link do strony WWW.



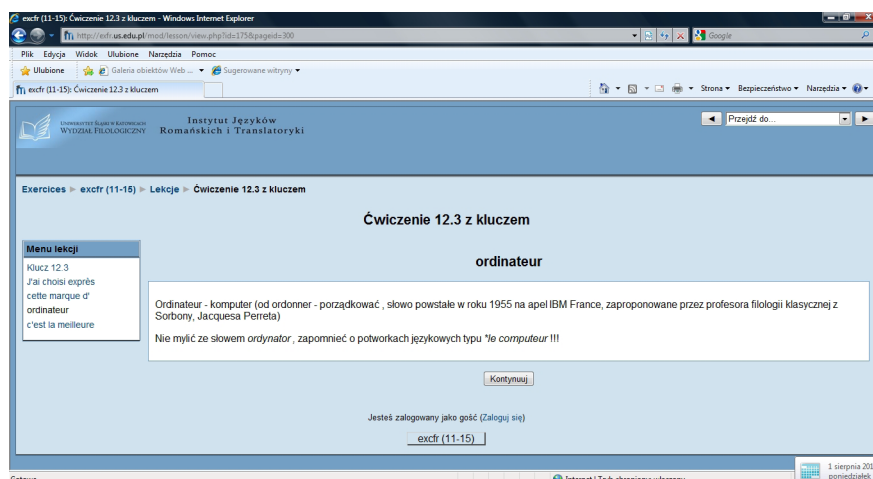
Schemat 7A. Fragmenty wyjaśnienia poszerzonego o dodatkowe przykłady.



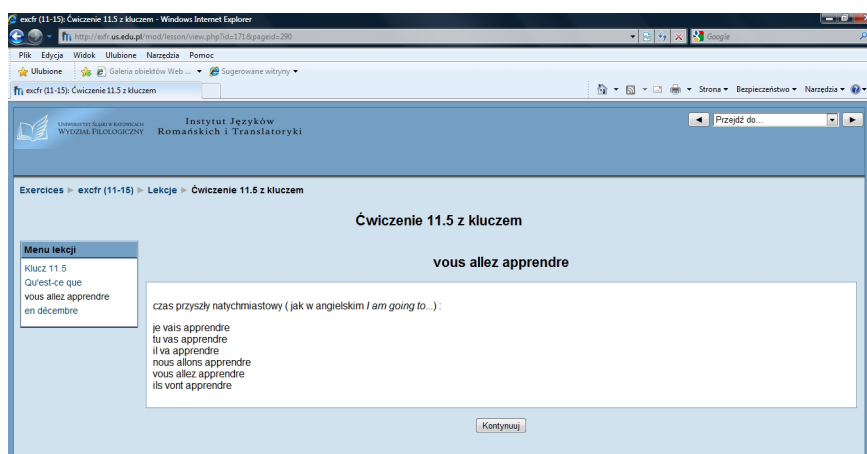
Schemat 7B. Fragmenty wyjaśnienia poszerzonego o dodatkowe przykłady.



Schemat 8 A, B. Przykłady «klasycznego» sposobu wyjaśnienia problemu.



Schemat 9A. Przykłady wyjaśnienia uwrażliwiającego na interferencję.



Schemat 9B. Przykłady wyjaśnienia uwrażliwiającego na interferencję.

4. Wnioski

Każda forma umożliwiająca pracę w półautonomii wydaje się dobrym rozwiązaniem w tak skomplikowanej dydaktycznie sytuacji. Należy jednak dodatkowo uwrażliwić prowadzących zajęcia na problem, że warunkiem dostrzeżenia i prawidłowej interpretacji źródła błędu jest poznanie choć w podstawowym zakresie języków opanowanych przez swoich uczniów. Byłoby więc dobrze, gdyby osoby przydzielające zajęcia z języków obcych uwzględniły biografie językowe zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Dodatkową korzyścią, wynikającą z tworzenia tego typu

pomocy dydaktycznych, jest zmuszenie nauczyciela do pogłębionej refleksji nad każdym, nawet pozornie prostym i oczywistym elementem zadania. Często dopiero w trakcie konieczności zaplanowania krok po kroku wszystkich czynności, które uczeń musi wykonać, prowadzący uświadamia sobie złożoność zagadnienia. Dobrą wskazówką jest też informacja zwrotna, jaką pozyskuje się od ćwiczących – system rejestruje ilość prób i powtórek przed opanowaniem rozwiązania, podczas gdy wersja papierowa nie daje takiej możliwości.

Jestem przekonana, że indywidualizowane ćwiczenia interaktywne doskonalące umiejętności językowe w zakresie poszczególnych kompetencji, to jest recepcji i produkcji zarówno języka mówionego, jak i pisanego, mogą dobrze i skutecznie uzupełniać ofertę dydaktyczną w szkołach i na pierwszych latach studiów.

BIBLIOGRAFIA

- AAMODT A., E. PLAZA (1994), *Case-based reasoning, Foundational issues, methodological variations and system approaches*, (w:) AI Communications, 7/1, 39-59.
- BOGACKI B.K. (2009), *Vers une version contrôlée du polonais*, (w:) G. Vetulani (red.), *Panorama des études en linguistique diachronique et synchronique*. Oficyna wydawnicza LEKSEM, Łask, 31-42.
- BOWERMAN M. (2003), *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu Semantycznego*, (w:) E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Universitas, Kraków.
- DEBYSER F. (1970), *La linguistique contrastive et les interférences*, (w:) *Langue française*, 8 (1970), 31-61.
- GABRYŚ-BARKER D. (2005), *Aspects of multilingual storage, processing and retrieval*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- HUNSTON S. (2002), *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.
- KAHNEMAN D., A. TVERSKY (1979), *Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk*, (w:) *Econometrica*, XLVII / 2, (1979), 263-291.
- PIAGET J. (1954), *Le langage et la pensée du point de vue génétique*, (w:) *Acta Psychologica* X, 1-2 (1954), 51-54.
- RAUFASTE E., D. J. HILTON (1999), *Les mécanismes de la décision face au risque*, (w:) *Risques* 39 (1999), 79-86.
- TOMASELLO M. (2003), *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, (w:) E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Universitas, Kraków, 144-213.
- SCHUMANN J. H. (1999), *A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning*, (w:) J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 28-42.
- TADEUSIEWICZ R., T. GĄCIARZ, B. BOROWIK, B. LEPER (2007), *Odkrywanie właściwości sieci neuronowych przy użyciu programów w języku C#*. Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków.
- WIDŁA H. (1999), *Influence de la langue seconde sur la langue maternelle. Les traces du français dans le polonais des résidents polonais en France. Approche statistique*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- WIDŁA H. (2007), *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- WIDŁA H. (2009), *Ćwiczenia z języka francuskiego [eBook na płycie CD]. Dodatek do książki: L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques.* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- WIDŁA H. (2009), Ćwiczenia na platformie Moodle: <http://exfr.us.edu.pl>.
- WIDŁA H. (2008), *Profil ucznia trójjęzycznego: dylematy językoznawcy a dylematy dydaktyka*, (w:) A. Jaroszevska, M. Torenc (red.), *Kultury i języki. Poznawać - uczyć się – nauczać.* Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 149-158.
- WIDŁA H. (2010), *Observations sur les transferts positifs et négatifs chez les apprenants polono-phones de français ayant acquis l'anglais*, (w:) H. Grzmil-Tylutki, E. Krakowska-Krzemińska E. (red.), *Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane.* Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 88-99.

Efficiency in the second foreign language teaching – using research results in practice

The article presents some remarks on the phenomena which accompany trilingualism of students with language competence in English at the B2 level and in French at the A1 level, learning French through the communicative method approach during the first year of studies. From the point of view of linguistic observation, at the very beginning of the learning process, it is possible to observe: code switching, various forms of transfer and exceptionally interesting psycholinguistic phenomena. The choice of electronic assistance described in the article is motivated by the need for an effective help for aiding the students in this new situation, which seems to be fully justified given the fact that such assistance is missing from the available didactic materials. These complementary exercises allow the teachers to focus on the contents they wish to impart and the competences they wish to develop.