



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Język angielski w procesie uczenia się języka niemieckiego - pomoc czy przeszkoda? Krytyczna analiza ankiet przeprowadzonych wśród studentów anglistyki Uniwersytetu Śląskiego w grupach tłumaczeniowych z językiem niemieckim

Author: Lesław Tobiasz

Citation style: Tobiasz Lesław. (2009). Język angielski w procesie uczenia się języka niemieckiego - pomoc czy przeszkoda? Krytyczna analiza ankiet przeprowadzonych wśród studentów anglistyki Uniwersytetu Śląskiego w grupach tłumaczeniowych z językiem niemieckim. "Neofilolog" (Nr 33, (2009) s. 257-268).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Lesław Tobiasz

Uniwersytet Śląski

**JĘZYK ANGIELSKI W PRO-
CESIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA
NIEMIECKIEGO – POMOC
CZY PRZESZKODA?
KRYTYCZNA ANALIZA
ANKIET PRZEPROWADZO-
NYCH WŚRÓD STUDENTÓW
ANGLISTYKI UNIWERSYTE-
TU ŚLĄSKIEGO W GRUPACH
TŁUMACZENIOWYCH
Z JĘZYKIEM NIEMIECKIM**

The role of English in the process of learning German: help or hindrance? A critical analysis of a survey conducted amongst students of the English department of the University of Silesia in groups studying German translation

The article presents results of an inquiry made among the students of English philology who learn German mostly as L3 in addition to English as L2 in a special translation program. The inquiry shows through many examples that English is a source both for complex positive transfer into German as well of interference. The answers of the students indicate the very important role of individual characteristics in the process of language learning. The author concludes that effective leaning of a foreign language requires the use of individual learner strategies and appropriate reference to knowledge both in the mother tongue and in other foreign languages.

1. Wprowadzenie

W dobie globalizacji w zakresie życia gospodarczego, politycznego czy też kulturalnego daje się zauważyć w społeczeństwie polskim, podobnie zresztą jak i w innych społecznościach, niezwykle silny wzrost prestiżu języka angielskiego. Język, którego dobra znajomość w okresie Polski Ludowej, ograniczała się do wąskiej grupy społeczeństwa, stał się obecnie jednym z podstawowych, wprost niezbędnych warunków przy ubieganiu się o dobrze płatną pracę. Zjawisko to nie pozostaje bez wpływu na proces uczenia się języków obcych w naszym kraju. Językiem przyswajającym jako pierwszy, a nierzadko także i jedyny język obcy, jest w zdecydowanej większości przypadków język angielski. Inne języki obce, a wśród nich najczęściej język niemiecki, opanowywane są w dalszej kolejności. Logicznym zatem wydaje się przyjęcie oddziaływania struktur języka angielskiego na proces uczenia się następnego języka obcego (następnych języków obcych – L3)⁵⁹. Zakładać też można, że uczący się L3 dysponują większą świadomością językową, co także nie może pozostać bez wpływu na sposób jego przyswajania⁶⁰.

2. Prezentacja badania

W artykule prezentowane są i krytycznie analizowane wyniki ankiety przeprowadzonej w maju 2009 wśród studentów anglistyki Uniwersytetu Śląskiego w grupach tłumaczeniowych z językiem niemieckim. W grupach tych studenci anglistyki poznają język niemiecki na zajęciach z fonetyki, gramatyki praktycznej, konwersacji i tłumaczeń. Zapoznają się ponadto z historią literatury niemieckiej, geografiami oraz życiem kulturalnym, społecznym i politycznym krajów niemieckiego obszaru językowego. W badaniu wzięły udział 42 osoby (28 studentów V roku studiów, w tym 22 kobiety i 6 mężczyzn i 14 studentów IV roku studiów, w tym 11 kobiet i 3 mężczyzn)⁶¹. Ankieta zawierała siedem pytań, których celem było zbadanie wiedzy studentów na temat ich doświadczeń językowych w zakresie transferu pozytywnego i negatywnego między językiem angielskim a niemieckim oraz znaczenia poznanych już języków obcych w procesie uczenia się kolejnego języka (por. ramka).

⁵⁹ W dalszej części artykułu skrót L1 oznaczać będzie język ojczysty uczącego się, L2 pierwszy poznawany język obcy, L3 natomiast drugi przyswajany język obcy.

⁶⁰ W artykule nie różnicuje się wyraźnie między nauką języka a jego przyswajaniem. Procesy te nawzajem na siebie nachodzą, co szczególnie łatwo daje się zauważyć w czasie akwizycji języka w środowisku obcojęzycznym. Jednak także w trakcie uczenia się języka obcego w szkole nauka języka wykazuje wiele elementów wspólnych z przebiegiem naturalnego przyswajania języka. Można to dostrzec m. in. w kolejności pojawiania się określonych błędów językowych (por. Diehl et al. 2000, Oksaar 2003, 102–104).

⁶¹ W dalszej części artykułu przy analizie ankiet nie będzie uwzględniana płeć studentów. Wynika to z anonimowego charakteru ankiety, nie zawierającej także pytania o płeć. Rzeczownik rodzaju męskiego *student* oraz jego forma męskoosobowa w liczbie mnogiej *studenti* odnosić się zatem może zarówno do osoby/osób płci męskiej jak i żeńskiej, czy też do części bądź całości ankietowanej grupy.

Pytania ankiety dotyczące doświadczeń studentów w zakresie transferu pozytywnego i negatywnego między językiem angielskim a niemieckim:

1. Jakie języki obce Pani/Pan zna i w jakim stopniu (biegle, bardzo dobrze, dobrze, dostatecznie, bardzo słabo). W odpowiedzi proszę rozgraniczyć znajomość języka mówionego i pisanego.
2. Jak długo i w jakiej kolejności poznawała Pani/poznawał Pan poszczególne języki?
3. W jaki sposób odbywała się ich nauka? (szkoła, kursy, korepetycje, wyjazdy zagraniczne itp.). Proszę o odpowiedź w odniesieniu do poszczególnych języków.
4. Które struktury języka angielskiego ułatwiają zdaniem Pani/Pana naukę języka niemieckiego? Proszę o uwzględnienie w odpowiedzi ułatwień fonetyczno-fonologicznych, morfologicznych, składniowych, leksykalnych oraz w sferze powiązań między językiem a kulturą.
5. W nauce jakich struktur języka niemieckiego język angielski stanowi dla Pani/Pana utrudnienie? Proszę o uwzględnienie w odpowiedzi utrudnień w podsystemach języka wymienionych w punkcie 4.
6. Czy zjawisko transferu pozytywnego bądź też interferencji obserwuje Pani/Pan także w oddziaływaniu języka niemieckiego na proces uczenia się języka angielskiego? Jeżeli tak proszę o zilustrowanie tego przykładami.
7. Jak ocenia Pani/Pan znaczenie wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się języków obcych dla procesu poznawania kolejnego języka obcego?

Celem badania było, obok potwierdzenia zjawiska transferu pozytywnego i interferencji między językiem angielskim i niemieckim, zbadanie, w jakich podsystemach języka występuje ono najczęściej oraz dowiedzenie, że zjawisko to ma przynajmniej w pewnym stopniu charakter indywidualny, wykazujący różnice u poszczególnych uczących się. Złożono także potwierdzenie hipotezy na temat pozytywnego oddziaływanie wcześniejszych doświadczeń językowych w procesie przyswajania kolejnego języka.

Ankietowani jako pierwszego języka obcego uczyli się prawie bez wyjątku języka angielskiego. Jedyne jeden student z V roku studiów rozpoczął naukę języka niemieckiego jako L2, w przypadku kolejnego studenta V roku oraz jednego studenta IV roku pierwszym poznawanym językiem obcym był język francuski. Nauka języka angielskiego trwała przeważnie 12 lat w przypadku studentów V roku, natomiast 11 w przypadku studentów roku IV, języka niemieckiego natomiast odpowiednio 5 lat i 4 lata. Język angielski poznawany był nie tylko w szkole, lecz także na kursach, korepetycjach jak również w trakcie wyjazdów do krajów anglojęzycznych. L3 był dużo bardziej zróżnicowany: niemiecki – 29 osób, francuski – 12 osób, angielski – 3 osoby, włoski – 2 osoby,

hiszpański – 1 osoba, rosyjski – 1 osoba, Naukę języka niemieckiego większość ankietowanych⁶² podjęła na I roku studiów wraz z przyjęciem do grupy tłumaczeniowej z językiem niemieckim. Około jednej trzeciej studentów poznawało ten język także na kursach językowych oraz w trakcie wyjazdów do krajów niemieckojęzycznych. Znajomość języka angielskiego studenci ocenili jako biegłą i bardzo dobrą zarówno w mowie jak i piśmie, natomiast języka niemieckiego w zdecydowanej większości jako dobrą zarówno w odniesieniu do języka mówionego jak i pisanego. Jedynie 5 studentów V roku uznało znajomość języka niemieckiego za bardzo dobrą, a 3 za dostateczną, w grupie studentów IV roku ocena dostateczna pojawiła się aż sześciokrotnie⁶³. Część osób biorących udział w badaniu uczyła się ponadto kolejnego języka obcego: 2 studentów IV roku poznawało język francuski, 2 hiszpański, jedna osoba natomiast włoski. Studenci V roku poznawali odpowiednio: języka hiszpański – 2 osoby, język francuski – 2 osoby, język włoski – 1 osoba, język rosyjski – 1 osoba. 2 studentów IV roku oraz 2 studentów V roku uczyło się poza językiem angielskim i niemieckim dwóch innych języków obcych (2 osoby języka francuskiego i hiszpańskiego, jedna francuskiego i włoskiego, jedna francuskiego i rosyjskiego)⁶⁴. Znajomość kolejnych języków obcych ankietowani oceniali w zdecydowanej większości przypadków jako dostateczną, słabą bądź też bardzo słabą. Jedynie jedna osoba uczestnicząca w badaniu określiła swoją znajomość języka obcego jako dobrą.

3. Analiza wyników badania

Każdy z ankietowanych studentów dostrzegł pozytywny wpływ znajomości języka angielskiego na proces przyswajania struktur języka niemieckiego. Ten pozytywny transfer zauważany był zarówno w obrębie struktur fonetyczno-fonologicznych, morfologicznych, składniowych, leksykalnych oraz w sferze powiązań między kulturą a językiem. Uczestniczący w badaniu traktowali jako ważne ułatwienie procesu akwizycji języka niemieckiego podobieństwo w wypowiedaniu i pisaniu wielu wyrazów angielskich i niemieckich (8 ankietowanych z IV i 21

⁶² Jedynie 11 ankietowanych miało kontakt z językiem niemieckim w gimnazjum bądź też liceum, przy czym spośród nich jedna osoba rozpoczęła naukę niemieckiego jako L2 już w szkole podstawowej.

⁶³ Spośród tych 6 studentów IV roku dwie osoby oceniły jako dostateczną znajomość języka pisanego, natomiast jako bardzo słabą znajomość języka mówionego. Pozostali 4 studenci uważali, że język niemiecki znają na poziomie dostatecznym zarówno w mowie jak i piśmie.

⁶⁴ W kontekście nauki kolejnych języków obcych wspomnieć należy, że studenci grup tłumaczeniowych z językiem niemieckim uczęszczają na pierwszym roku studiów przez okres dwóch semestrów na lektorat języka łacińskiego. W ankiecie język ten został wymieniony jedynie przez 5 studentów, przy czym jego znajomość określona została jako słaba bądź też bardzo słaba. Fakt pominięcia tego języka w ankiecie może być skutkiem traktowania go jako języka martwego, tym samym nie dającego się porównać z językami żywymi.

ankietowanych z V roku studiów)⁶⁵. Student IV 8⁶⁶ sformułował to ułatwienie w następujący sposób: „Dla mnie niezwykle istotnym ułatwieniem w nauce języka niemieckiego były słówka niewiele różniące się, jeżeli chodzi o ich wypowiedzianie w obu językach, jak np. *house* i *Haus*. Te podobieństwa były szczególnie ważne w początkowym okresie nauki języka, w którym każde nowe poznane słowo, każde nowe poznane znaczenie stanowiło znaczący postęp w nauce a zarazem było łatwym punktem zaczepienia w obcej leksyce.” Za pozytywny transfer w obrębie struktur fonetycznych uznano także podobieństwo występujące między zwokalizowanym *r* w języku niemieckim i jego odpowiedniku w brytyjskim angielskim (4 studentów IV oraz 7 V roku).

Każda z osób uczestniczących w ankiecie przyznała, że pewne struktury morfologiczne języka angielskiego ułatwiają proces uczenia się języka niemieckiego. Pozytywny transfer dostrzeżony został w podobnej budowie wyrazów (5 studentów IV i 8 z V roku). Student V 20 ujął to następująco: „Niektóre wyrazy poznaje się w języku niemieckim bardzo łatwo ze względu na podobną budowę jak np. *baker* i *Bäcker*.” Student IV 2 napisał z kolei: „W obu językach tworzymy podobnie przeczenia posługując się przedrostkiem *un-*.” Za bardzo istotne ułatwienie akwizycji języka niemieckiego ankietowani uznali występowanie w języku angielskim rodzajnika określonego i nieokreślonego: „Dzięki znajomości problemu użycia rodzajnika określonego i nieokreślonego w języku angielskim o wiele łatwiej zrozumiałam zasady użycia tych rodzajników w języku niemieckim.” (IV 12). Pozytywny wpływ znajomości użycia rodzajnika w strukturach języka angielskiego na zrozumienie i opanowanie jego zastosowania w języku niemieckim podkreśliło 6 ankietowanych z IV oraz 14 z V roku. Pozytywne oddziaływanie angielskich struktur morfologicznych dostrzegane jest także w budowie niektórych czasów (6 studentów IV, 10 V roku) takich jak np. angielski *Present Perfect* i niemiecki *Perfekt* czy też *Future Simple* i *Futur*. Student IV 2 pisze na temat tego podobieństwa jeszcze szerzej: „Zarówno w języku angielskim jak i niemieckim występują często złożone konstrukcje gramatyczne. Pewne obycie z nimi, np. w obrębie niektórych czasów, ułatwia ich szybsze opanowanie w kolejnym języku.” W tym kontekście postrzegane są też czasowniki będące operatorami (*to be, to have*), które można odnaleźć w języku niemieckim pod postacią czasowników posiłkowych *sein* i *haben*. Studenti IV 2 i V 3 dostrzegają transfer pozytywny w samych formach podstawowych czasowników. Co prawda nie są one w obu językach dokładnie identyczne, lecz niewątpliwie odnoszą się do zbliżonych aspektów gramatycznych, gdyż zarówno w języku angielskim jak i niemieckim mamy 3 formy podstawowe czasownika: bezokolicznik, czas przeszły prosty oraz imiesłów czasu przeszłego. Wspomniani studenci dostrzegają też ułatwienie w fakcie, że duża część niemieckich czasowników mocnych i nieregularnych wykazuje nieregularności także w angielskich schematach koniugacyjnych. W przypadku czasownika ankietowani (3 studentów IV oraz

⁶⁵ Wyniki ankiety prezentujące ocenę przez badanych transferu pozytywnego i negatywnego z języka angielskiego do niemieckiego zawiera tabela na stronie 11.

⁶⁶ Cyfry rzymskie IV i V służą określeniu roku studiów, cyfry arabskie są przypadkowym numerem, przydzielonym studentowi danego roku jako uczestnikowi anonimowej ankiety.

6 V roku) piszą także o stosunkowo łatwym do opanowania użyciu niemieckiej partykuły *zu* w pozycji przed bezokolicznikiem, co wynika z podobnego użycia angielskiej partykuły *to*. Jako kolejne ułatwienie odbierane są też wzory słowotwórcze, jak np. wyżej wspomniany przedrostek *un-*, które dają się zakwalifikować do strefy wzajemnego przenikania się struktur leksykalnych i gramatycznych. O ułatwieniu akwizycji języka niemieckiego dzięki poznanym wcześniej angielskim schematom słowotwórczym pisze 3 studentów IV oraz 8 V roku. Student V 8 ujmuje to zjawisko następująco: „W języku angielskim występują niekiedy wyrazy będące złoženiami zbudowanymi z innych wyrazów np.: *homesick, sweetheart, newcomer, high-spirited*. Nie jest to co prawda zjawisko tak powszechne jak w języku niemieckim, umożliwia ono jednak szybsze zrozumienie i nauczenie się odpowiednich złożeń niemieckich.” 3 ankietowanych z IV roku oraz 5 z V za element ułatwiający zrozumienie struktur gramatycznych języka niemieckiego uważa angielskie czasowniki złożone. „Angielskie czasowniki złożone (np. *stand up*) pozwalają szybciej zrozumieć istotę niemieckich czasowników złożonych takich jak np. *aufstehen*. Problem z właściwym użyciem niemieckiego czasownika złożonego jest wówczas bardziej wynikiem błędnego szyku, bądź też nierozdzielenia czasownika w przypadku czasownika rozdzielnie złożonego” (V 4).

Stosunkowo niewielka grupa ankietowanych (2 studentów IV i 4 V roku) zwraca uwagę na zasadę pojedynczego przeczenia występującą w języku angielskim, która daje się bardzo łatwo przenieść na odpowiednią regułę gramatyczną języka niemieckiego. Zasada pojedynczego przeczenia wchodzi zasadniczo już w obszar transferu składniowego, co związane jest m. in. z pozycją tego przeczenia w obrębie zdania jak również z jego relacją wobec poszczególnych części zdania. I tu także ankietowani dostrzegają ułatwienie przebiegu procesu akwizycji języka niemieckiego. Upatrują go w identycznej pozycji przeczenia *no* i jego niemieckiego odpowiednika *kein* jak w przykładach: *I have here no friends* i *Ich habe hier keine Freunde* (V 4). Podobieństwa składniowe dostrzegane są także w zbliżonym, aczkolwiek nie identycznym szyku zdania prostego w obu językach, czyli w typowym dla języka angielskiego schemacie SVO⁶⁷. Stosunkowo duża część ankietowanych (6 studentów IV i 15 V roku) zwraca uwagę na tworzenie pytania ogólnego poprzez inwersję. Poznanie tej reguły gramatycznej w języku angielskim umożliwia szybkie zrozumienie i poprawne zastosowanie pytań ogólnych także w języku niemieckim. Dla studentów IV 5 i V 4 strukturą ułatwiającą naukę języka niemieckiego jest budowa angielskiej grupy nominalnej. Przymiotnik znajduje się w niej zawsze między wyrazem rodzajnikowym a rzeczownikiem, co odpowiada w ogólnych zarysach budowie grupy nominalnej zdania niemieckiego. Student V 4 pisze na temat tego zjawiska gramatycznego następująco: „Dobra znajomość budowy angielskiej grupy nominalnej umożliwia szybkie zrozumienie jej niemieckiego odpowiednika. Gdy uczyłem się kolokacji rzeczownikowo-przymiotnikowych było dla mnie czymś zupełnie naturalnym, że przymiotnik w języku niemieckim poprzedza zawsze rzeczownik,

⁶⁷ Szyk ten jest podobny a nie identyczny, gdyż w języku angielskim podmiot musi poprzedzać orzeczenie, w języku niemieckim natomiast towarzyszy on co prawda bezpośrednio orzeczeniu, może jednak wystąpić również i po nim.

do którego się odnosi.” Jako ułatwienie odbierane jest także częste występowanie w języku angielskim orzeczenia złożonego, zbudowanego z operatora, będącego nośnikiem informacji czysto gramatycznej (osoba, liczba itp.) oraz bezokolicznika, imiesłowu, czy też konstrukcji imiesłowowej, będących nośnikiem informacji leksykalno-gramatycznej. O występującym w tym zakresie transferze pozytywnym pisze 11 osób (3 studentów z IV oraz 7 z V roku).

Każdy z ankietowanych wspomina w swoich wypowiedziach o pozytywnym transferze na bazie struktur leksykalnych. Jest on obserwowany w przypadku słówek, które w języku angielskim i niemieckim są nie tylko podobnie wypowiedzane, lecz posiadają także identyczne bądź też zbliżone podstawowe znaczenia. Student IV 8 pisze: „Angielskie słówka pomagały mi nieraz w szybszym zapamiętaniu słówek niemieckich, jeżeli tylko były do nich podobne wymową i znaczeniem, np. *light* i *Licht*, *industry* i *Industrie*, *house* i *Haus*. Podobieństwa te wynikają z pokrewieństwa obu tych języków, a pomogły mi w nauce niemieckiego szczególnie na początku” Osoby biorące udział w badaniu zwracają uwagę także na dodatkowe ułatwienie semantyzacji nowych niemieckich słówek wynikające z ich podobieństw do swoich odpowiedników w języku angielskim, a oprócz tego także w języku polskim. Chodzi o wyrazy traktowane obecnie jako internacjonalizmy, będące zapożyczeniami z greki, łaciny, języka francuskiego, włoskiego czy też obecnie angielskiego. Jako przykład można przytoczyć tu pojawiający się trzykrotnie w wypowiedziach studentów przykład z wyrazami *information*, *Information*, *informacja* (IV 5, IV 11, V 2). Studenci podkreślają, że znajomość języka angielskiego ułatwia im po części zrozumienie testu pisanego a nawet mówionego. Student V 22 formuluje to następująco: „Gdy czytam czy słucham tekstów niemieckich, rzucają się mi w oczy wyrazy angielskie jak np. *cool*, *Event*, *News*, *Job*, które ułatwiają niekiedy wychycenie ważnej dla zrozumienia całego tekstu informacji.”

O pozytywnym wpływie języka angielskiego na naukę języka niemieckiego na skutek powiązań językowo-kulturowych wspomina wyraźnie jedynie 4 ankietowanych z IV i 7 z V roku. Upatrują oni tych pozytywnych związków kulturowych w przynależności obu języków do tej samej rodziny języków germańskich. Studenci IV 2 oraz V 5 poszerzają przy tym samo pokrewieństwo językowe o aspekt powiązanych z nim wspólnych doświadczeń historycznych-kulturowych, warunkujący podobne postrzeganie pozajęzykowej rzeczywistości. „Powstała w ten sposób szeroko rozumiana bliskość nie mogła pozostać bez wpływu na podobny rozwój niektórych struktur morfologiczno-składniowych i leksykalnych. Zrozumienie ich w jednym języku ułatwia ich poznanie w drugim.” (V 5). Transfer kulturowy stanowi zatem niejednokrotnie warunek dla całego szeregu ułatwień językowych, o których była już mowa we wcześniejszych rozważaniach.

Procesy akwizycji L3 charakteryzuje poza transferem pozytywnym także transfer negatywny z L2, określane mianem interferencji. Zjawiska interferencji ze strony języka angielskiego w procesie uczenia się języka niemieckiego jako L3 dotyczył punkt 5 ankiety (por. załącznik). Osoby biorące udział w badaniu stwierdziły, że negatywne oddziaływanie struktur angielskich daje się zauważyć w trakcie opanowywania każdego podsystemu języka niemieckiego. Bardzo rzadko (2 stu-

dentów IV, 2 V roku) jest ono dostrzegane w obrębie struktur fonetyczno-fonologicznych. Wymienieni studenci za główną przeszkodę w opanowaniu poprawnej wymowy niemieckiej uważają szeroko rozumiany akcent angielski. O problemach z wymową niemiecką piszą poza wspomnianymi osobami także 3 uczestnicy badania z IV i jeden z V roku. Przyczyny problemów upatrują oni jednakże w akcencie i melodii języka polskiego, podkreślając zarazem, że podsystem fonetyczny języka angielskiego w żaden sposób nie koliduje z jego odpowiednikiem w języku niemieckim. Ciekawym jawi się tutaj odniesienie do języka ojczystego studentów, tym bardziej, że ankieta nie zawierała żadnych pytań dotyczących L1 uczących się. Być może transfer negatywny struktur fonetyczno-fonologicznych z języka ojczystego do przyswajanych języków obcych jest odbierany jako niezwykle czytelny nie tylko w odniesieniu do L2 lecz także do L3. W kontekście tym na nadmienienie zasługuje fakt, iż po okresie dojrzewania właśnie opanowanie poprawnego akcentu i wymowy obcojęzycznej sprawiają najwięcej problemów⁶⁸.

O ile o interferencji w obrębie podsystemu fonetyczno-fonologicznego pisze jedynie niewielka część badanych, interferencję w zakresie elementów morfologicznych wymienia prawie każdy ankietowany (12 studentów IV i 21 studentów V roku). Transfer negatywny dostrzegany jest szczególnie często we wzorowanym na języku angielskim sposobie tworzenia liczby mnogiej rzeczowników (6 studentów IV i 10 V roku). Student V 3 ujmuje problem następująco: „Mimo tego, że dość dobrze piszę i mówię po niemiecku, stale zdarza mi się tworzyć liczbę mnogą w niemieckim podług wzoru angielskiego np. *Fenster*s. Niekiedy zdarzają się błędy dość zabawne, bo to nieszczęsne *-s* dodają do poprawnej formy jak np. *Wälders*.” Problemy pojawiają się często także przy tworzeniu niemieckiej strony biernej. Piśze o nich 6 studentów IV i 9 V roku. Studenci używają w odpowiednim zdaniu niemieckim często przyimka *bei*, który wymawia się identycznie jak jego angielski odpowiednik *by*. Spójnik ten jednak nie może być użyty w języku niemieckim do podania sprawcy danej czynności. Celowi temu służą przyimki *von* oraz *durch*. Kolejnym przykładem interferencji dotyczącym strony biernej jest błędna transformacja dopełnienia w celowniku na podmiot zdania biernego, transformacja możliwa w języku angielskim, niedopuszczalna natomiast na gruncie reguł gramatycznych języka niemieckiego. Student V 5 formuluje to następująco: „Zdarza mi się przy tworzeniu zdania w stronie biernej zamienić celownik na mianownik, np. *Ich habe ihm geholfen* w *Er ist geholfen worden*. Robię to nieświadomie pod wpływem angielskiej strony biernej.” Pewna grupa studentów (3 z IV i 2 z V roku) zauważa interferencję również w deklinacji przymiotnika w pozycji przydawki poprzedzającej odpowiedni rzeczownik. W języku angielskim przymiotnik nie zmienia swojej formy, w niemieckim natomiast musi odmieniać się w zależności od przypadku, rodzaju oraz liczby rzeczownika oraz od typu wyrazu rodzajnikowego użytego otwierającego grupę nominalną. Pozostawienie w tej pozycji przymiotnika w formie podstawowej,

⁶⁸ Warto też w tym kontekście zapoznać się z dyskusją na temat lateralizacji i hipotezą okresu krytycznego, zapoczątkowaną obserwacjami Lenneberga, która wykracza poza podsystem fonologiczno-fonetyczny i obejmuje całość struktur języka obcego (por. Oksaar 2003, 52–61).

nieodmiennej zaskakuje samych studentów, którzy z reguły dobrze uświadamiają sobie teoretycznie potrzebę deklinacji. Dowodzą tego najlepiej słowa studenta V 1: „Angielski z pewnością powoduje, że trafia mi się napisać przymiotnik przed rzeczownikiem w formie nieodmiennej, mimo tego, że po spostrzeżeniu błędu jestem go w stanie bez problemu poprawić.” Często wspomnianym przykładem interferencji (6 studentów IV, 8 V roku) są trudności pojawiające się przy używaniu przyimka, zarówno w związkach rekcyjnych jak i okolicznikach. Student V 1 pisze o tym następująco: „Często też zdarza mi się użyć błędnie przyimka, gdyż zanadto orientuję się na wzorze angielskim, np. *interessiert in* zamiast *interessiert an*.”

Ankietowani dostrzegają źródło interferencji także w obrębie angielskiej składni (4 studentów IV, 8 V roku). Chodzi przy tym głównie o różnice w szyku zdania angielskiego i niemieckiego, zarówno współrzędnie jak i podrzędnie złożonego jak również o ramową strukturę złożonego orzeczenia niemieckiego, którego pierwsza część w zdaniu prostym musi być użyta na drugim miejscu, natomiast druga na końcu tego zdania. Student IV 8 ujmuje to następująco: „Zarówno w angielskim jak i niemieckim występują czasowniki złożone. Budują one jednak zupełnie inaczej orzeczenie. W niemieckim pierwsza część czasownika złożonego występuje na końcu zdania, w angielskim jest ona natomiast zawsze drugim członem dołożonym do elementu głównego, po którym bezpośrednio występuje jak np. *I wake up early in the morning* i *Ich wache früh am Morgen auf*.”

Jako obszar bardzo częstego występowania interferencji podawany jest podsystem leksykalny języka. Zjawisko to dostrzega 13 badanych z IV oraz 25 z V roku studiów. Interferencja dotyczy przede wszystkim wyrazów podobnie wypowiedzianych, a mających w obu językach inne znaczenia, bądź też znaczenia jedynie częściowo pokrywające się. Niejednokrotnie są to także słowa występujące w różnych kontekstach gramatycznych. Często podawanym przykładem jest angielski czasownik *become*, którego znaczenie interferuje ze znaczeniem niemieckiego czasownika *bekommen*, podobna sytuacja występuje w przypadku przyimka *by*, który utrudnia prawidłową semantyzację niemieckiego przyimka *bei*. Jako przyczynę błędów semantycznych ankietowani podają angielski czasownik modalny *will*, który znajduje w języku angielskim zastosowanie jako operator przy tworzeniu czasów przyszłych. Student V 4 ujmuje to następująco: „Niekiedy błędnie stosuję w odniesieniu do przeszłości czasownik *wollen*. Odpowiada on angielskiemu *will*. Zapominam wtedy o czasowniku *werden*, który jako operator używany jest do budowy zdania niemieckiego w czasie przyszłym.” Angielskie czasowniki modalne stanowią zresztą w opinii ankietowanych istotne źródło błędów interlingualnych, co związane jest z szerokim spektrum ich znaczeń obiektywnych i subiektywnych oraz z różnorodnością ich zastosowania w konstrukcjach gramatycznych (por. Lindemann 1996). Kolejnym przykładem interferencji semantycznej jest błędne użycie przyimków niemieckich, wynikające z ich podobnej postaci grafemiczno-fonetycznej, z ząębienia się ich znaczeń oraz użycia w zbliżonych kontekstach morfologiczno-składniowych w obu językach⁶⁹. Ankietowani piszą ponadto o tworzeniu w swoich wypowiedziach

⁶⁹ Problem interferencji przyimkowej został omówiony już powyżej, w trakcie analizy interferencji w obrębie struktur morfologicznych.

dziach w języku niemieckim kolokacji według angielskich wzorów (np. *jemanden im Respekt halten* według angielskiego *to hold somebody in respect*) czy też o używaniu w nich angielskich wyrazów. Student IV 6 ujmuje to następująco: „Gdy mówię po niemiecku niekiedy zdarza mi się, z czego sobie często początkowo nie zdaję nawet sprawy, używać słówek angielskich, np. zamiast niemieckiego *aber* angielskiego *but*.” W przypadku negatywnego transferu semantycznego należy podkreślić, iż osoby biorące udział w badaniu wiążą go często z interferencją zachodzącą między językiem a kulturą (9 osób z IV, 17 z V roku). „Bliskość językowa i kulturowa są ze sobą nierozzerwalnie połączone, co powoduje powstanie szeregu słów o podobnym, lecz nie identycznym, znaczeniu i kontekście użycia, co stanowi trudność dla uczących się” (V 2). Pokrewieństwo językowe traktowane jest w tym kontekście jako ułatwienie nauki języka obcego jedynie w jej fazie początkowej, później stanowi ono częstokroć przyczynę błędów interferencyjnych (por. Oksaar 2003, 98–102).

	IV rok	V rok
Studenci biorący udział w badaniu	14	28
Transfer pozytywny (TP)/negatywny (TN) w podsystemie fonetyczno-fonologicznym	8/2	21/2
TP/TN w podsystemie morfologicznym	14/12	28/21
TP/TN w podsystemie syntaktycznym	10/4	24/8
TP/TN w podsystemie leksykalnym	14/13	28/25
TP/TN jako skutek powiązań między językiem a kulturą	4/9	7/17

Tab. 1. Ocena przez ankietowanych transferu pozytywnego oraz negatywnego z języka angielskiego do niemieckiego z podziałem na poszczególne podsystemy języka, z uwzględnieniem związków między językiem a kulturą oraz roku studiów osób biorących udział w badaniu.

Na pytanie, czy dostrzegają zjawisko transferu pozytywnego z języka niemieckiego na proces przyswajania języka angielskiego, ankietowani udzielają odpowiedzi negatywnej. Widać to dobrze na przykładzie wypowiedzi studenta V 2: „Nie dostrzegam żadnego pozytywnego oddziaływania ze strony języka niemieckiego na mój sposób uczenia się języka angielskiego. Wynika to zapewne z mojej zaawansowanej znajomości języka angielskiego. Trudno zatem wyobrazić sobie, by język, który znam jedynie dość dobrze wpływał pozytywnie na naukę języka, którym posługuję się płynnie.” Stosunkowo duża ilość osób biorących udział w badaniu (9 studentów IV i 14 V roku) uważa natomiast język niemiecki za źródło transferu negatywnego. Chodzi przy tym przede wszystkim o interferencję w zakresie leksyki. Podczas mówienia czy też pisanía tekstów angielskich studentom często

przychodzą na myśl jako pierwsze słówka niemieckie, a dopiero z jakimś oporem ich odpowiedniki angielskie. Interferencja w pozostałych podsystemach języka ma postać śladową. Dotyczy wzorowanego na języku niemieckim szyku zdania prostego i podrzędnego oraz zbyt swobodnego podejścia do tworzenia wyrazów złożonych.

Każdy z ankietowanych jest zdania, że wcześniejsze doświadczenia w nauce języków obcych ułatwiają naukę kolejnego języka. Ułatwienia te dotyczą przyswajania różnych podsystemów języka jak również samych metod opanowywania go. Najpełniej pisze o tym student V 24: „Uczenie się kolejnego języka jest prostsze z wielu względów: słówka, poznawane w tym języku są często identyczne bądź też bardzo podobne w wymowie, pisowni czy znaczeniach ze słówkami w innych językach; podobieństwa występują także w obrębie struktur gramatycznych i składniowych (Dlatego też uważam, że językiem niezwykle pomocnym w nauce innych języków obcych jest łacina, ponieważ inne języki dużo z niej zapożyczyły, także w zakresie gramatyki). Niezwykle ważna jest także baza pojęciowa i teoretyczna znajomość powiązań struktur danego języka. Poznając nowy język dysponujemy już pewną metodą działania (np. wiemy, że ważną rzeczą jest uczenie się kolokacji), postępujemy ekonomiczniej i odkrywamy właściwie przede wszystkim różnice w stosunku do tego, co już poznaliśmy.”

4. Wnioski

Z analizy ankiet wynika jednoznacznie, że znajomość języka angielskiego jako L2 oddziałuje na proces uczenia się języka niemieckiego jako L3 zarówno na drodze transferu pozytywnego jak i interferencji. Oba typy oddziaływania języka angielskiego są przy tym złożone i zachodzą w szeroko rozumianym *interlanguage* uczących się. Pomimo pewnych elementów wspólnych procesów akwizycji języka dla ogółu uczących się (por. Kniffka, Siebers-Ott 2007, 43–58), nie należy jednocześnie zapominać, że procesy te charakteryzują się także dużym stopieniem zindywidualizowania (por. Arabski 1988, Arabski 2002, Gabryś-Barker 2005, Riemer 1997). Uwzględniając powyższe uwagi można stwierdzić, że wypowiedzi ankietowanych – w szczególności rozpatrywane w kontekście odpowiedzi na pytanie nr 7 – stanowią czytelne potwierdzenie pozytywnej roli języka angielskiego dla przyswajania struktur języka niemieckiego. Uczący się języka niemieckiego jako L3 dysponują dzięki znajomości języka angielskiego jako L2 praktyczną wiedzą językową z zakresu wymowy, morfologii, składni i leksyki, którą z powodzeniem stosują, wykorzystując podobieństwa między elementami obu języków. Zarazem – co wydaje się rzeczą nie mniej istotną – dysponują oni dzięki wcześniejszym doświadczeniom w L2 wiedzą metajęzykową, która nie tylko umożliwia pełniejsze postrzeganie przyswajanego języka, lecz stanowi także jeden z istotnych warunków do rozwinięcia własnych indywidualnych modeli uczenia się języka. Wyniki ankiety dowodzą tym samym pośrednio, że osoby dysponujące wcześniejszymi doświadczeniami w nauce języków obcych uczą się kolejnego języka obcego bardziej efektywnie (por. Mißler 1999). W procesie uczenia się i nauczania języka obcego wskazane jest zatem jak najpeł-

niejsze korzystanie z tych doświadczeń, przede wszystkim – choć nie wyłącznie – w odniesieniu do języków pokrewnych (por. Köberle 1998, Meißner 2004). Niezwykle ważną rolę ma w tym kontekście do odegrania nauczyciel. Oczywiście zadanie swoje wypełni on tym lepiej, im większą wiedzą obcojęzyczną będzie dysponował. Kwestią otwartą natomiast z punktu widzenia ekonomiczności i efektywności procesu uczenia się pozostaje w odniesieniu do pary języków: angielski – niemiecki kolejność ich nauki (por. Iluk 2002). Nad kwestią tą warto się zastanowić nawet w obecnym zglobalizowanym, zanglicyzowanym świecie.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. 1988. « Skojarzenia swobodne w języku angielskim u studentów anglistyki » (w) *Foreign Language Acquisition Studies* (red. J. Arabski). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Arabski, J. 2002. « Learning strategies of L1, L2 and L3 lexis » (w) *Time for words. Studies in Foreign Language Acquisition* (red. J. Arabski). Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Diehl E. et al. 2000. *Grammatikunterricht. Alles für der Katz?* Tübingen: Niemeyer.
- Gabrys-Barker 2005. *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. 2002. *Jak uczyć dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.
- Kniffka, G., Siebert-Ott, G. 2007. *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Köberle, B. 1998. « Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht » (w) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (red. B. Hufeisen, B. Lindemann). Tübingen: Stauffenburg.
- Lindemann, B. 1996. *Der Erwerb des deutschen Modalverbssystems. Systematizität und Variationen bei der Entwicklung der individuellen Lerner Sprachen norwegischer Deutschlerner*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. 2004. « Romanischer Wortschatz aus didaktischer Sicht ». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33 : 147–164.
- Mißler, B. 1999. *Fremdsprachenlernerfabungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Oksaar, E. 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riemer, C. 1997. *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Vogel, K. 1990. *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundlagen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.