

Joanna Boratyńska-Sumara

Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontekście szkolnym : analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym - język niemiecki

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 12, 15-33

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Joanna BORATYŃSKA-SUMARA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontekście szkolnym. Analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym – język niemiecki

Abstract:

Characteristic features of individual multilingualism acquired during formal instruction. The analysis based on Polish students of English Philology learning German as an additional language

The complex phenomenon of the multilingual competence, which cannot be viewed as the sum of competences in every single language known to the speaker, not only requires a detailed analysis of its different aspects but should also be the subject of learners' reflection.

The following paper examines the outcome of a questionnaire which was a part of an empirical pilot study made among Polish students of English Philology learning German as an additional language during the academic year 2013. It is aimed to show some complexities that characterize tertiary language acquisition (TLA) in the sequential constellation English as the first (L2) and German as the second foreign language (L3) and to find out how the state of being multilingual is perceived by the learners themselves referring to the role played by English in the acquisition of German, the kind of interaction between Polish, English and German in both production and reception taking place within different language subsystems as well as the influence of multilingualism on the shaping of metalinguistic awareness. Recent concepts of multilingual language acquisition and the outcome of research focused on cross-linguistic influence in a multilingual mind have been taken as the basis for examining the learners' reflection.

Wstęp

Termin „osoba wielojęzyczna” kojarzony jest powszechnie z kontekstem socjolingwistycznym, kiedy to dana osoba przyswaja zazwyczaj już od wczesnego dzieciństwa więcej niż dwa języki, tzn. nabywa je w sposób naturalny poprzez codzienną, autentyczną komunikację z użytkownikami innych języków, czego efektem jest osiągnięcie porównywalnej, bieglej ich znajomości. Takie nabywanie języka typowe jest dla społeczeństw wielojęzycznych, posługujących się kilkoma językami na co dzień lub też społeczeństw jednojęzycznych, w których dzieci używają na co dzień dwóch lub więcej niż dwóch różnych języków – języków swoich rodziców i dodatkowo języka kraju, w którym żyją. Należy zaznaczyć, że postrzeganie wielojęzyczności wyłącznie z tej perspektywy jest skutkiem jeszcze do niedawna obowiązujących tendencji w badaniach nad wielojęzycznością.¹

¹ Z nowym spojrzeniem na zjawisko wielojęzyczności mamy do czynienia począwszy od lat dziewięćdziesiątych.

Z drugiej strony mamy dzisiaj do czynienia z innym wyobrażeniem na temat wielojęzyczności, obecnym w dyskusjach nad koniecznością wczesnego wprowadzenia nauki języków obcych w szkole i zwiększenia wymiaru godzin przeznaczonych na naukę języków obcych, będącym skutkiem promowania wielojęzyczności przez Unię Europejską. W dokumentach unijnych jest mowa o potrzebie uczenia się języków przez całe życie, o konieczności poszerzenia wachlarza nauczanych języków o języki nauczane mniej powszechnie oraz o konieczności wskazywania na korzyści wynikające z wielojęzyczności.²

Długoterminowym celem Komisji Europejskiej jest, aby każdy obywatel miał praktyczne umiejętności porozumiewania się w co najmniej dwóch językach poza ojczystym.

Komunikat Komisji Europejskiej „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności” – podaje następującą definicję wielojęzyczności:³

Wielojęzyczność odnosi się do umiejętności danej osoby posługiwania się kilkoma językami oraz współistnienia różnych społeczności językowych na jednym obszarze geograficznym.

W dokumencie tym, termin ten jest używany w celu określenia nowego obszaru polityki Komisji, który promuje warunki sprzyjające do pełnej „ekspresji” wszystkich języków, „w których mogą pomyślnie się rozwijać nauczanie i uczenie się języków obcych”. W dokumentach unijnych termin „wielojęzyczność” odnosi się więc do osób nabywających języki obce w kontekście socjologicznym oraz w kontekście szkolnym, przy czym szczególny nacisk kładzie się na potrzebę rozwijania wielojęzyczności w kontekście szkolnym.

1. Wielojęzyczność według współczesnych koncepcji badawczych

1.1. Definicja wielojęzyczności indywidualnej

L. Aronin i B. Hufeisen (2009: 15) cytują następującą definicję osoby wielojęzycznej:

A multilingual is a person who has the ability to use three or more languages, either separately or in various degrees of code-mixing. Different languages are used for different purposes, competence in each varying according to such factors as register, occupation, and education (T. McArthur 1992: 673).

Podobną definicję, podkreślającą umiejętność, zdolność używania kilku języków, podaje R. Franceschini (2009: 33):

The term/concept of multilingualism is to be understood as the capacity of societies, institutions, groups and individuals to engage on a regular basis in space and time with more than one language in everyday life.

W obydwu definicjach jest mowa o „umiejętności używania języków”. Pierwsza wskazuje dodatkowo na zmieniający się poziom kompetencji we wszystkich językach (w trzech lub więcej niż trzech), druga zaś na aspekt regularnego użycia tej umiejętności w życiu codziennym (w więcej niż w jednym języku). Wydaje się, że łatwiej jest policzyć, ilu języków ktoś aktualnie potrafi używać (używa), niż ile języków zna, gdyż ter-

² Na przykład w Rezolucji Rady z dn. 21 listopada 2008 r. w sprawie Europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (2008/C 320/01).

³ Cytat pochodzi z Komunikatu Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów z dn. 22.11.2005.

min „znajomość języków” jest bardzo płynny ze względu na to, że stopień zaawansowania w języku wzrasta oraz obniża się nieustannie. Termin „używanie języka” kojarzy się raczej z kontekstem naturalnym, jednakże „umiejętność używania języka” jest terminem bardziej ogólnym i może się odnosić do potencjalnej umiejętności używania w kontekście naturalnym, języków nabytych również w kontekście szkolnym. Z drugiej strony również w ramach kierowanej instrukcji szkolnej mamy do czynienia z regularnym używaniem języka.

Jak wynika z powyższych definicji, współcześni badacze, mówiąc o wielojęzyczności, mają na myśli „wielojęzyczność indywidualną”, która nie oznacza po prostu znajomości pewnej liczby języków przez indywidualnego użytkownika języka, lecz odnosi się do umiejętności indywidualnego użytkownika języka posługiwania się kilkoma językami. Konsekwentnie termin „wielojęzyczność” odnosi się również do procesów związanych z jej nabywaniem, zachodzących w umyśle indywidualnego użytkownika języka. O nabywaniu wielojęzyczności, jako o procesie, którego charakterystyczną cechą jest dynamizm i zmienność, mówi Ch. Kemp (2009: 19) w artykule „Defining multilingualism”:

(...) each language in the multilingual integrated system is a part of the complete system and not equivalent in representation or processing to the language of a monolingual speaker. Furthermore, because multilinguals' proficiencies in these communicative codes develop and attrite over the course of their lifetimes, testing them at one point in time gives a view of their capabilities at that time only.

Wielojęzyczność postrzegana jest przez współczesnych badaczy w ramach holistycznego modelu rozwoju wszystkich języków, języka ojczystego oraz języków dodatkowych nabywanych w różnych kontekstach, w obrębie jednego indywidualnego systemu. Charakterystyczne dla tej koncepcji wielojęzyczności jest to, że ucząc się każdego kolejnego języka, nie zaczynamy za każdym razem od zera, lecz wykorzystujemy i rozwijamy posiadaną wiedzę językową. Takie spojrzenie na wielojęzyczność nawiązuje do najnowszych badań nad funkcjonowaniem pamięci, teorii przetwarzania informacji i psycholingwistyki, mówiących o tym, że nowa wiedza tylko wtedy może zostać zapamiętana, jeżeli zostanie „zakotwiczona” w pamięci i zintegrowana z wiedzą już posiadaną; że celem nabywania kolejnych języków jest „Erweiterung des Sprachbesitzes und des Sprachlernbewusstseins” (B. Hufeisen 2003: 25), tzn. wiedza jak uczyć się efektywnie; i po trzecie, że poziom kompetencji i profil językowy (znajomość różnych poziomów dyskursu np. w zakresie języka pisanego, w zakresie określonego języka specjalistycznego itp.) w każdym z nabywanych języków, może bardzo się od siebie różnić. Odzwierciedlenie takiego spojrzenia na wielojęzyczność znajdujemy w następujących definicjach:

Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in unterschiedlichen Diskursbereichen hat, zum Beispiel um soziale Kontakte in gesprochener Sprache aufnehmen, oder Texte lesen, oder Fachgespräche führen zu können (Y. Bertrand/ H. Christ 1990: 208).

Mehrsprachig ist eine Person, die in mehreren Sprachen die Schwelle in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt hat (H. Christ 2001: 2).

Tak jak i we wcześniej cytowanych definicjach wielojęzyczności, ich autorzy dość enigmatycznie określają poziom znajomości języka, konieczny do tego, by móc zostać

zakwalifikowanym jako „osoba wielojęzyczna”. I tak definicja pierwsza mówi o „ograniczonych umiejętnościach” np. w zakresie języka mówionego, pozwalających na udaną komunikację lub np. o biernej znajomości języka, pozwalającej rozumieć teksty pisane. Autor drugiej definicji natomiast twierdzi, że o wielojęzyczności możemy mówić wtedy, gdy posiadana kompetencja w danym języku osiągnie taki poziom (próg), że stanie się punktem odniesienia dla kolejnych języków. Jak widać, autorom współczesnych koncepcji wielojęzyczności obce jest używanie terminu „near-nativeness”, jako celu rozwoju językowego w kolejnych nabywanych językach.

1.2. Dynamiczny model wielojęzyczności Herdiny i Jessner

Najbardziej kompleksowym modelem wielojęzycznego rozwoju językowego, który uwzględnia wyniki licznych badań z tej dziedziny, jest dynamiczny model wielojęzyczności (Dynamic Model of Multilingualism) P. Herdiny i U. Jessner (2002). Ten psycholingwistyczny model wielojęzyczności indywidualnej opiera się na holistycznym podejściu do kompetencji językowych wielojęzycznego użytkownika języków, którego wiedza językowa nie stanowi sumy kompetencji jednojęzycznych, w każdym z nabytych języków, ale ma charakter kompleksowy.⁴ Wskazuje on na indywidualne różnice między uczącymi się języków oraz bierze pod uwagę istnienie dynamicznych relacji między zmiennymi socjo- i psycholingwistycznymi, które kształtują proces nabywania języka. Według modelu DMM cechą charakterystyczną złożonej kompetencji językowej osoby wielojęzycznej jest jej zmienność w czasie, brak linearnego, tzn. stałego wzrostu oraz odwracalność, tzn. możliwość utraty wiedzy językowej. Aby utrzymać stabilność nabytej kompetencji językowej, konieczne jest podejmowanie wysiłku jej zachowania („language maintenance effort”), tzn. jest ona zależna od czasu i energii, jakie uczący się są w stanie przeznaczyć na nabywanie i zachowanie poszczególnych kompetencji językowych, te natomiast są zależne od potrzeb komunikacyjnych indywidualnego użytkownika języka. Takie postrzeganie rozwoju wielojęzycznego tłumaczy, dlaczego osoby np. dwujęzyczne nie osiągają takiego samego poziomu kompetencji w obydwu swoich językach, co osoby jednojęzyczne i dlaczego celem rozwoju językowego nie może być osiągnięcie ideału „near-nativeness” w każdym nowo nabywanym języku:

Monolinguals speak one language very well and bilinguals tend to speak two languages, but these somewhat less well. This might tie up with the theory of general cognitive effort suggesting, that if the effort required to master a language is split between two, it is likely to result in a reduction of the mastery of both (P. Herdina/ U. Jessner 2002: 13).

Badacze mówią tutaj o przewadze osób jednojęzycznych nad dwujęzycznymi, mając na myśli ich znacznie lepsze opanowanie jednego systemu językowego, będące efektem wkładania w jego utrzymanie całego wysiłku językowego. Z drugiej jednak strony, jak twierdzą autorzy (ibid. 2002: 129), można mówić o przewadze osób wielojęzycznych nad jednojęzycznymi, która polega na wykształceniu się u nich w procesie nabywania

⁴ Stwierdzenie to jest odwołaniem do cytatu F. Grosjeana (2008: 13–14) dotyczącego dwujęzyczności: „The bilingual is not the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The co-existence and constant interaction of two languages in the bilingual has produced a different but complete language system. (...) The bilingual is a fully competent speaker hearer; he or she has developed competencies (...) to the extent acquired by his or her needs and those of the environment”.

języków pozytywnych efektów kognitywnych wielojęzyczności, takich jak: umiejętność uczenia się języków („language learning skills”), zdolność zawiadywania posiadaną wiedzą językową („language management skills”) i umiejętność zachowania wiedzy językowej („language maintenance skills”). Dzięki temu posiadają oni umiejętność monitorowania swoich działań językowych i znacznie lepiej rozwiniętą świadomość metajęzykową.⁵

1.3. Jak liczyć języki?

Innym istotnym punktem, który należy uwzględnić analizując współczesną koncepcję wielojęzyczności, jest rozróżnienie na nabywanie pierwszego języka obcego (L2)/ języków drugich i drugiego języka obcego (L3)/ języków trzecich. Ten punkt widzenia uzasadniają J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (2003: 2) w następujący sposób:

Research on multilingualism is more complex than research on bilingualism. Apart from all the factors and processes involved in bilingualism, it has to take into account the implications that the knowledge of more than the first language has on the acquisition of an additional language or the multiple relationships between the different linguistic systems in language comprehension and production.

Definiując pojęcia „L2”, „L3”, badacze preferują kryterium chronologii, jak na przykład B. Hufeisen (2000: 26), uzasadniając, że takie nazewnictwo jest weryfikowalne w odróżnieniu od kryteriów „częstość użycia” czy „poziom biegłości”. B. Hammarberg (2009: 4) natomiast zastanawia się, jak ponumerować języki, których uczymy się równocześnie w tym samym czasie lub których naukę przerywamy i potem wznowiamy, i wskazuje na fakt, że nie zawsze języki da się ponumerować na skali linearnej. Dlatego jako „L3” określa język aktualnie nabywany przez osobę, znającą już jeden lub więcej niż jeden język obcy „L2(s)” (ibid. 2009: 6). Wydaje się, że aby móc kogoś określić mianem osoby wielojęzycznej/ wielojęzycznego użytkownika języka, nie wystarczy policzyć języki, które ktoś kiedyś nabywał w sposób chronologiczny, ponieważ po pierwsze rzeczywiście trudno by było wyznaczyć jakiś progowy poziom posiadanej biegłości językowej, osiągnięcie którego decydowałoby o wliczaniu tego języka w czyjąś wielojęzyczność. Z drugiej strony możliwe jest, że język, którego uczyliśmy się wiele lat temu, w którym osiągnęliśmy dość dobry poziom kompetencji, na skutek nieużywania uległ zatarciu („attrition”) i w pewnym sensie nie jest już obecny w umyśle, nie współzawodniczy z innymi językami (liczy się „current proficiency”), na etapie uczenia się był np. naszym L2, jednakże z czasem stracił ten status i „wypadł z gry”. W przypadku studentów germanistyki III roku, uczących się dodatkowo języka angielskiego w ramach lektoratu na studiach, wydaje się być naturalne, nazwać język niemiecki ich L2, a język angielski ich L3, ze względu na wyższy stopień biegłości w tym języku i znacznie większy kontakt z nim, mimo że to właśnie język angielski był chronologicznie ich pierwszym językiem obcym. Kryterium Hammarberga nie sprawdza się w tym wypadku ze względu na to, że obydwa języki są aktualnie nabywane. Zdaje się więc, że status nabywanych języków może zmieniać się w czasie wraz z nabywaniem innych języków, a liczenie języków jest kwestią arbitralną. W zależności od kontekstu badań, kryteria

⁵ O wzroście świadomości metajęzykowej pojawiającej się wraz z nabywaniem trzeciego języka mówi J. Cummins (2001).

chronologii, biegłości i użycia języków mogą się pokrywać lub nie, głównie ze względu na nielinearny, konsekwentny lub równoległy proces uczenia się języków.

1.4. Wielojęzyczność nabyta w kontekście szkolnym, jako wariant wielojęzyczności

Zgodnie ze współczesną koncepcją wielojęzyczności indywidualnej, znajomość jednego lub kilku języków obcych, nabyta w kontekście szkolnym jest wariantem wielojęzyczności, różniącym się jakościowo od wielojęzyczności nabytej w trakcie naturalnego nabywania języka. G. Neuner (2003), pisząc o wariantach wielojęzyczności w oparciu o klasyfikację F. Königs (2000) nazywa wielojęzyczność nabywaną przez jednojęzycznego użytkownika języka – który w szkole, uczestnicząc w lekcjach języka obcego, zaczyna budować swoją wielojęzyczność – „wielojęzycznością prospektywną” („prospektive Mehrsprachigkeit”). Autor pisze:

Fremdsprachenkenntnisse werden von zunächst monolingualen Lernern im schulischen Kontext in zeitlicher Abfolge nacheinander und zum Teil durch Überlagerung mehrerer Fremdsprachen, die nebeneinander unterrichtet werden, entfaltet (G. Neuner 2003: 15).

Termin ten używany jest tu w opozycji do wariantu „wielojęzyczność retrospektywna” („retrospektive Mehrsprachigkeit”), który odnosi się do wielu uczniów na świecie, dorastających w środowisku dwu-/wielojęzycznym i następnie uczących się jednego ze swoich języków w szkole, znacznie przewyższających w zakresie wiedzy i kompetencji językowej swoich kolegów oraz w opozycji do wariantu „wielojęzyczność retrospektywno-prospektywna”, gdy uczeń dorastający dwu-/wielojęzycznie, przewyższający pod względem wiedzy i umiejętności językowych swoich kolegów, rozpoczyna w szkole naukę kolejnego języka, który nie jest żadnym z języków mu znanych. Taka klasyfikacja wielojęzyczności pokazuje (dwa ostatnie warianty), że często wielojęzyczność budowana początkowo w procesie nabywania języka w kontekście naturalnym, jest rozbudowywana w procesie nabywania tego samego lub innego języka w formie nauki kierowanej. Jak widać więc, procesy te mogą zachodzić na siebie na różnych etapach życia.

1.5. Autentyczne i nieautentyczne użycie języka

Podstawowa różnica między nabywaniem języka w kontekście naturalnym oraz w kontekście nauki kierowanej, wiąże się z tym, że nabywanie języka w kontekście naturalnym następuje na skutek autentycznego użycia języka w warunkach niewymuszonej komunikacji, kiedy to język stanowi medium przekazu rzeczywistych informacji, myśli, odczuć – co sprzyja szybkiemu rozwojowi biegłości językowej (R. Ellis 1994: 561–664), chociaż, jak już wcześniej wspomniano, rzadko kiedy możliwe będzie osiągnięcie porównywalnej bardzo dobrej kompetencji w kilku językach. Tym bardziej uczenie się w procesie szkolnym nie będzie sprzyjać osiągnięciu tego celu, ze względu na wymuszony i zazwyczaj nieautentyczny charakter użycia języka. Przytaczając słowa M. Żylińskiej (2012: 104), nabywając język w trakcie autentycznej komunikacji – pod warunkiem, że kontakt z językiem jest odpowiednio długi i intensywny – nabywamy go automatycznie, nieświadomie, niejawnie, nieintencjonalnie, przy zaangażowaniu głównie

pamięci proceduralnej. Niejawna nauka jest skuteczniejsza niż kierowane i kontrolowane uczenie się, które ma charakter świadomy, intencjonalny i jawny, a jej efektem jest szybsze, bardziej spontaniczne i bezrefleksyjne użycie danej formy językowej. Zanurzenie na wystarczająco długi czas w naturalnym środowisku językowym jest zdecydowanie najbardziej optymalną formą nabywania wielojęzyczności, gdyż wymusza ono silną potrzebę komunikacji oraz gwarantuje częstą powtarzalność. Jak piszą P. Herdina i U. Jessner (2002: 106) w "Dynamic Model of Multilingualism":

Language use is primarily dependent on the communicative environment and the resulting frequency of communicative exchanges in a specific language. Every instance of use of a particular language system constitutes an activation of a particular item or items in a language system and thus functions as a memory refresher cycle for a specific language system. Language use therefore has an activating or refresher function contributing to the maintenance of a language system.

Również wyniki badań neuroobrazowania mózgu z ostatnich lat, wskazują na to, że takiego rodzaju kontakt z językiem obcym powoduje, że informacje językowe są przetwarzane przez mózg w sposób taki, jak przetwarza on język ojczysty. Jak możemy przeczytać w artykule on-line z Science Daily (28.03.2012) pt. "In Immersion Foreign Language Learning, Adults Attain, Retain Native Speaker Brain Pattern":

(...) The kind of exposure you have to the language can determine whether you achieve native-language brain processing, and that learning under immersion conditions may be more affecting in reaching this goal than typical classroom instruction.

Z drugiej strony jednak należy podkreślić, że przypisywanie kontekstowi szkolnemu wyłącznie uczenia się i zdobywania wiedzy jawnej, natomiast kontekstowi naturalnemu wyłącznie przyswajania i zdobywania wiedzy niejawnej – jakkolwiek słuszne w swoich podstawowych założeniach, nie zawsze okazuje się słuszne. B. Hufeisen wskazuje na to, że uczenie się nie może następować bez przyswajania i w związku z tym to ostatnie jest terminem nadrzędnym:

Dabei nehme ich an, dass der Aneignungsmodus Lernen einige besondere Merkmale aufweist, die den des Erwerbens nicht auszeichnen (u.a. strukturierter Input z.B. durch Lehrwerke, Unterricht und Lehrpersonen, häufig metalinguistischer Art, oft geringer Input). Trotz allem sehe ich den Aneignungsmodus Erwerben als den übergeordneten an, mit dem der des Lernens eine große Schnittmenge an Merkmalen teilt. Oder anders herum formuliert: Lernen geschieht nie ohne Erwerb (B. Hufeisen 2003: 97).

Również R. Ellis (2005: 305–352) podkreśla, że wiedza świadoma i nieświadoma nieustannie ze sobą współpracują w obydwu tych procesach, a M. Paradis (2004: 35–38) wskazuje na fakt, że elementy języka nabyte podczas świadomego procesu i magazynowane w pamięci deklaratywnej, z czasem mogą stać się elementami nieświadomej pamięci proceduralnej, gdyż u podłoża obydwu procesów leżą podobne procesy psycholingwistyczne.

2. Badanie

Aby dowiedzieć się, jak sami studenci postrzegają różne aspekty swojej wielojęzyczności, takie jak: rola, jaką w akwizycji języka niemieckiego odgrywa język angielski, charakter interakcji między językiem polskim, angielskim i niemieckim w produkcji i recepcji w obrębie różnych podsystemów języka oraz wpływ wielojęzyczności na kształtowanie się świadomości metajęzykowej, przeprowadzono w 2013 r. ankietę wśród 23 studentów specjalności filologia angielska z przedmiotem głównym język angielski

i przedmiotem dodatkowym język niemiecki (PWSZ w Tarnowie) na drugim (9 osób) oraz trzecim (14 osób) roku studiów.

2.1. Uczestnicy badania

Jak wynika, z będącej pierwszą częścią ankiety, biografii językowej, większość studentów rozpoczęła naukę języka angielskiego w IV klasie szkoły podstawowej (9 lat nauki), natomiast języka niemieckiego w gimnazjum (6 lat nauki). W przypadku osób, które zaczęły się uczyć języka niemieckiego w gimnazjum lub dopiero w szkole średniej, językiem nauczonym wcześniej jako drugi język obcy, był język rosyjski. Wszyscy studenci uczyli się na I roku studiów języka łacińskiego, natomiast jeżeli chodzi o języki nowożytne nabywane poza szkołą, tylko pojedyncze osoby wymieniają inne języki obce nabywane przez krótki czas (język włoski i hiszpański). Studenci drugiego roku studiów określili swój poziom kompetencji w wiodącym języku angielskim jako B2, zaś w języku niemieckim B1. Studenci trzeciego roku studiów określili swój poziom kompetencji w wiodącym języku angielskim na B2/C1, zaś w języku niemieckim B1/B2.

Charakterystyczny dla tej specjalności jest intensywny kontakt z językiem angielskim oraz mniej intensywny kontakt z językiem niemieckim (w IV semestrze studiów: 9 godz. zajęć z PNJA + 8 godz. zajęć z przedmiotów kierunkowych prowadzonych w jęz. angielskim oraz 4 godz. zajęć z PNJN, w VI semestrze studiów 7 godz. zajęć z PNJA + 4 godz. zajęć z przedmiotów kierunkowych prowadzonych w jęz. angielskim oraz 7 godz. zajęć z PNJN i 2 godz. zajęć z przedmiotów kierunkowych prowadzonych w jęz. niemieckim). W grupie tej język angielski nazwany zostanie L2, natomiast język niemiecki L3. W przypadku grupy, którą badam – studentów filologii angielskiej, uczących się na studiach dodatkowo języka niemieckiego, kryterium chronologii pokrywa się z kryterium intensywności użycia i biegłości. Jest to typowy model szkolny, o którym mówi G. Neuner (2003: 14), w którym nauka pierwszego języka obcego nie jest zakończona w momencie wprowadzenia drugiego języka obcego, w związku z czym mamy do czynienia z równoczesnym uczeniem się dwóch języków obcych na różnych poziomach zaawansowania.

2.2. Analiza wielojęzyczności indywidualnej w badanej grupie na podstawie literatury badawczej

Zanim przedstawione zostaną wyniki badania, wydaje się celowe podjęcie próby scharakteryzowania badanej grupy w odniesieniu do wyników badań nad akwizycją języków trzecich. Szczególnie istotne wydaje się skupienie się na roli określonych czynników, mogących kształtować sposób wzajemnego oddziaływania na siebie: języka polskiego, angielskiego i niemieckiego oraz roli, jaką w akwizycji L3 odgrywa w badanej grupie świadomość metajęzykowa. Można oczekiwać, że taka analiza będzie pomocna przy interpretacji wyników ankiety.

A. Pod kątem interakcji między systemami językowymi

Istotna pod względem kompleksowości i dynamicznego charakteru kompetencji złożonej w badanej grupie jest sekwencja języków. Gdy L2 jest spokrewniony typologicznie z L3 i L1 nie jest spokrewniony z tymi językami, L2 będzie wpływał na nabywanie L3

(por. H. Ringbom 1987, 2001, J.M. Dewaele 1998, J. Cenoz 2001, De Angelis/ L. Selinker 2001, T. Odlin/ S. Jarvis 2004, G.G. De Angelis 2005). Decydujące znaczenie w takiej sekwencji języków ma również czynnik „status języka obcego” („L2 effect”), który oznacza, że jeden język obcy oddziałuje na drugi język obcy, nie zaś język ojczysty na język obcy (por. J. Cenoz 2001, G. De Angelis/ L. Selinker 2001, B. Hammarberg 2001, G. De Angelis 2005). Teza ta ma związek z wpływem czynnika „sposób i kontekst nabywania języków”, tzn. L2 i L3 nabywane są w podobny sposób podczas instrukcji szkolnej (magazynowanie w znacznym stopniu lub przez długi czas w pamięci deklaratywnej), co sprzyja występowaniu wpływów międzyjęzykowych głównie w obrębie L2 – L3, nie zaś L1 – L3 (por. J.M. Dewaele 2001, H. Ringbom 2005).

Kolejnymi czynnikami odgrywającymi bardzo istotną rolę w badanej grupie są: stopień aktywacji języka angielskiego i języka niemieckiego, wynikający z częstości jego używania (czynnik „recency of use”) oraz poziom kompetencji językowej w obydwu językach. Oznacza to w praktyce, że im dłuższy w czasie i bardziej intensywny kontakt z językiem, tym łatwiejszy dostęp do informacji leksykalnych (J.M. Dewaele 1998, S. Dentler 2000) oraz im większa różnica w poziomie biegłości między bardziej zaawansowanym L2 i mniej zaawansowanym L3, tym większy wpływ L2 na L3 (H. Ringbom 1987, S. Dentler 2000, B. Hammarberg 2001, T. Odlin/ S. Jarvis 2004). Czynniki te dodatkowo są wzmocnione przez stosunkowo niewielką różnicę w poziomie biegłości językowej studentów w języku angielskim i niemieckim (B2 i B1/B1+). Wysoki poziom aktywacji oraz poziom zaawansowania języka źródłowego (L2) sprzyja występowaniu transferu z L2 do języka docelowego (L3), gdy stopień aktywacji i poziom kompetencji w L3 jest zdecydowanie niższy, co zdaje się nie odpowiada badanej grupie. Specyfika badanej grupy polega na tym, że przy intensywnym kontakcie z językiem angielskim, kontakt z językiem niemieckim jest również dość intensywny (co znacznie różni się od typowego modelu: filologia angielska z lektorem języka niemieckiego), jednakże z drugiej strony naprzemienne użycie L2 i L3 może powodować trudności w przełączeniu się na inny kod językowy, w tym przypadku z L2 na L3 (z częściej używanego, bardziej zaawansowanego języka obcego na inny – rzadziej używany i mniej zaawansowany język obcy). Należy również zaznaczyć, że jeżeli chodzi o trudności w przełączaniu się na inny kod językowy, jak twierdzi H. Ringbom (1987: 128), znacznie trudniej jest kontrolować uczącemu się (w sensie umiejętności zarządzania językami) produkcję ustną niż produkcję pisemną, ze względu na jej spontaniczny charakter i dlatego też w produkcji ustnej pojawiają się większe problemy z dostępem leksykalnym.

B. Pod kątem wzrostu świadomości metajęzykowej

Badając czy nabywanie kolejnego języka przyczynia się do wzrostu świadomości metajęzykowej tj. do podejścia do języka w sposób świadomy, abstrakcyjny, analityczny i elastyczny, i czy daje umiejętność wykorzystania dotychczasowej wiedzy językowej, istotne wydaje się rozróżnienie na uczenie się/ przyswajanie języka i użycie języka oraz rozróżnienie: jaką rolę odgrywa częściej używany i bardziej zaawansowany język angielski w produkcji, a jaką w recepcji również dość często używanego i średniozaawansowanego języka niemieckiego. Ze względu na fakt, że mamy do czynienia z uczącymi się drugiego języka obcego, ale w głównej mierze w związku z tym, że są to studenci

neofilologii studiujący obydwa języki, można oczekiwać, że posiadają w wysokim stopniu rozwiniętą świadomość metajęzykową, która pozwala im nabywać/ uczyć się L3 w sposób bardziej efektywny. Należałoby się natomiast zastanowić, w jakim stopniu bardziej aktywny i bardziej zaawansowany język angielski studentów, wpływa na ich recepcję i produkcję w dość aktywnym i średniozaawansowanym języku niemieckim. Mając na uwadze poprawność językową, przyjmuje się, że na poziomie początkującym czy, w mniejszym stopniu, na poziomie średniozaawansowanym, podobieństwa między językami (głównie w zakresie leksyki) prowadzą do błędów w produkcji (fałszywi przyjaciele, błędna pisownia podobnych słów, kalki językowe), natomiast ułatwiają w znacznym stopniu czytanie i słuchanie ze zrozumieniem (rola kognatów, anglicyzmów i internacjonalizmów). Jednak należy podkreślić, że gdy L3 jest bardziej zaawansowany, uczący się tworzą bezpośrednie połączenia między danym leksemem w języku polskim oraz w pierwszym i drugim języku obcym, a danym konceptem w słowniku umysłowym, nie wykorzystując już w tym wypadku języka angielskiego jako „mostu” ułatwiającego dostęp do języka niemieckiego (G. Neuner/ B. Hufeisen/ A. Kursisa 2009: 29). Wydaje się jednak, że zaawansowana znajomość języka angielskiego oznacza, iż uczący się mogą odwołać się do znanych im strategii uczenia się, co ułatwia dostęp do tekstu w języku niemieckim oraz umożliwia np. pracę z tekstami o wyższym stopniu trudności. Z drugiej strony można przypuszczać, że w odniesieniu do produkcji, w badanej grupie pewne „usamodzielnienie się” języka L3, w związku z jego dość wysokim stopniem aktywacji na skutek częstego użycia i poziomu zaawansowania B1/B1+, powoduje, iż podobieństwa między językami w zakresie słownictwa i struktur gramatycznych nie będą już częstą przyczyną błędów. Należy również podkreślić, że ułatwiony dostęp do tekstu i świadomość metajęzykowa nabyta podczas uczenia się L2, powinna przekładać się na usprawnienie procesu produkcji w L3.

Zamykając rozważania teoretyczne, należy postawić pytanie, jak sami studenci określają stopień pozytywnego czy negatywnego oddziaływania języka angielskiego na ich uczenie się oraz używanie języka niemieckiego. Czy według nich intensywny kontakt z językiem angielskim, znajdującym się na poziomie dość zaawansowanym, w znacznym stopniu determinuje ich nabywanie języka niemieckiego? Czy może w ich opinii dość intensywny kontakt z językiem niemieckim, znajdującym się na poziomie średniozaawansowanym, powoduje, że nie traktują już języka angielskiego, jako punktu odniesienia w akwizycji języka niemieckiego?

2.3. Wyniki

Poniżej przedstawiam pytania z tej części ankiety wraz z odpowiedziami:⁶

1. Czy znajomość języka angielskiego (L2) na wyższym poziomie zaawansowania niż znajomość jęz. niemieckiego (L3) i większy kontakt z jęz. angielskim ułatwia czy utrudnia używanie jęz. niemieckiego w zakresie poszczególnych kompetencji?

a) W zakresie kompetencji produktywnych:

⁶ Spośród 23 ankietowanych – pojedyncze osoby nie udzieliły odpowiedzi na wszystkie pytania, dlatego też łączna ilość odpowiedzi przy każdym pytaniu jest czasem mniejsza niż 23.

	L2 ułatwia produkcję w L3	L2 utrudnia produkcję w L3	L2 nie ma wpływu na prod. w L3
W zakresie kompetencji mówienia w odniesieniu do podsystemu:			
fonologicznego (wymowa)	15	4	4
morfologicznego (forma i odmiana wyrazów)	8	12	3
składniowego (budowa i szyk zdania)	5	17	1
leksykalnego (wyrazy i ich znaczenie)	14	8	1
W zakresie kompetencji pisania w odniesieniu do podsystemu:			
fonologicznego (ortografia)	3	15	5
morfologicznego (forma i odmiana wyrazów)	4	16	3
składniowego (budowa i szyk zdania)	2	18	3
leksykalnego (wyrazy i ich znaczenie)	17	3	3

Tabela 1. Wpływ L2>L3 w produkcji.

Jeżeli chodzi o kompetencje produktywne, większość studentów (52,5%) twierdzi, że znajomość jęz. angielskiego ułatwia wymowę w jęz. niemieckim, natomiast powoduje utrudnienia w zakresie ortografii. Należy zwrócić uwagę na fakt, że większość studentów zauważa, że znajomość jęz. angielskiego utrudnia mówienie w jęz. niemieckim w odniesieniu do podsystemu morfologicznego (52% badanych) i składniowego (73% badanych), natomiast ułatwia w zakresie wymowy (65% badanych) i leksyki (60% badanych) oraz że znajomość jęz. angielskiego utrudnia pisanie w jęz. niemieckim w odniesieniu do ortografii (65% badanych), do podsystemu morfologicznego (69% badanych) i składniowego (78% badanych), natomiast ułatwia pisanie w zakresie leksyki (73% badanych). Tak więc zarówno w mówieniu jak i pisaniu znajomość jęz. angielskiego powoduje utrudnienia dotyczące formy i odmiany wyrazów oraz szyku zdania, natomiast ułatwia użycie leksyki.

b) W zakresie kompetencji receptywnych:

	L2 ułatwia recepcję w L3	L2 utrudnia recepcję w L3	L2 nie ma wpływu na recepcję w L3
W zakresie kompetencji czytania ze zrozumieniem w odniesieniu do podsystemu:			
fonologicznego (ortografia)	8	5	10
morfologicznego (forma i odmiana wyrazów)	8	9	6

składniowego (budowa i szyk zdania)	4	14	5
leksykalnego (wyrazy i ich znaczenie)	17	3	3
W zakresie kompetencji słuchania ze zrozumieniem w odniesieniu do podsystemu:			
fonologicznego (wymowa)	6	14	3
morfologicznego (forma i odmiana wyrazów)	9	6	8
składniowego (budowa i szyk zdania)	5	15	3
leksykalnego (wyrazy i ich znaczenie)	11	8	4

Tabela 2. Wpływ L2>L3 w recepcji.

Jeżeli chodzi o sprawności receptywne większość studentów zauważa, że znajomość jęz. angielskiego utrudnia słuchanie w jęz. niemieckim w odniesieniu do podsystemu składniowego (60% badanych), natomiast ułatwia w odniesieniu do podsystemu leksykalnego (73% badanych) oraz utrudnia słuchanie ze zrozumieniem w jęz. niemieckim w odniesieniu do wymowy (60% badanych) i systemu składniowego (65% badanych). Jeżeli zaś chodzi o formę i odmianę wyrazów, zdania ankietowanych, co do pozytywnej lub negatywnej roli jęz. angielskiego w zakresie sprawności receptywnych są podzielone. Okazuje się zatem, że zarówno w czytaniu jak i słuchaniu znajomość jęz. angielskiego powoduje utrudnienia w zakresie budowy i szyku zdania w jęz. niemieckim.

2a). Czy źródłem błędów w jęz. niemieckim (L3), które popełnia Pani/ Pan w wyniku interferencji, jest jęz. polski (L1) czy jęz. angielski (L2)?

	źródło: język polski (L1)	źródło: język angielski (L2)
często	11	12
rzadko	9	8
nigdy	2	1

Tabela 3. Interferencja L1>L3 i L2>L3.

Około połowa ankietowanych studentów wskazuje na to, że zarówno język polski jak i język angielski są często źródłem błędów, popełnianych w języku niemieckim w wyniku interferencji, zaś około 1/3 badanych twierdzi, że zdarza się to, ale rzadko. Tylko 3 osoby są zdania, że źródłem błędów nigdy nie są inne języki.

2b). Czy źródłem błędów w jęz. angielskim (L2), które popełnia Pani/ Pan w wyniku interferencji, jest jęz. polski (L1) czy jęz. niemiecki (L3)?

	źródło: język polski (L1)	źródło: język niemiecki (L3)
często	9	3
rzadko	7	11
nigdy	6	6

Tabela 4. Interferencja $L1 > L2$ i $L2 < L3$.

Jeżeli chodzi o błędy popełniane w języku angielskim na skutek interferencji, można zauważyć, że w opozycji do wyraźnego negatywnego wpływu języka angielskiego na poprawność językową w języku niemieckim, jako częste źródło błędów nie jest wskazywany język niemiecki (tylko 15% badanych), język polski odgrywa natomiast tutaj podobną rolę, jak w przypadku interferencji $L1 > L3$. Jak więc można było oczekiwać, studenci nie stwierdzają często występującego transferu retroaktywnego z L3 do L2, aczkolwiek prawie połowa ankietowanych dostrzega jego rzadkie przejawy.

3. Czy w Pani/ Pana ocenie znajomość więcej niż jednego języka obcego przyczynia się do wzrostu świadomości metajęzykowej, tj. do podejścia do języka w sposób świadomy, abstrakcyjny, analityczny i elastyczny i dzięki temu potrafi Pan/ Pani wykorzystać zgromadzoną wiedzę językową?

Wielojęzyczność sprzyja wzrostowi świadomości metajęzykowej.		
tak	trudno powiedzieć	nie
16	7	0

Tabela 5. Wpływ wielojęzyczności na świadomość metajęzykową.

Jeżeli chodzi o zauważalne zmiany w świadomości metajęzykowej, ponad 2/3 badanych (69%) jest zdania, że znajomość więcej niż jednego języka obcego przyczynia się do jej wzrostu. Pozostałe osoby nie mają zdania na temat.

4. Czy nabywa Pani/ Pan drugi język obcy (L3) szybciej i bardziej efektywnie, niż pierwszy język obcy (L2).

Wielojęzyczność sprzyja efektywności uczenia się.		
tak	trudno powiedzieć	nie
4	12	7

Tabela 6. Wpływ wielojęzyczności na efektywność uczenia się.

Szybsze i bardziej efektywne nabywanie drugiego języka obcego w porównaniu z nabywaniem pierwszego języka obcego, dostrzega u siebie tylko ok. 1/5 (17%) studentów, a ok. 1/3 (30%) takiego efektu nie dostrzega. Około połowa badanych (52%) nie ma zdania na ten temat. Z powyższego zestawienia wynika, że chociaż w opinii stu-

dentów ich świadomość metajęzykowa rośnie, umiejętność wykorzystania dotychczasowej wiedzy językowej raczej nie przyczynia się do bardziej efektywnego uczenia się drugiego języka obcego.

5a). Proszę zaznaczyć wypowiedzi, które charakteryzują Pani/ Pana odczucia, związane z wypowiedziami ustnymi w jęz. niemieckim:

Przy wypowiedziach ustnych potrafię przełączyć się na inny kod językowy:		
z trudnością		bez trudności
20		3
Często nasuwają mi się najpierw struktury językowe w jęz. angielskim.	20	
Często nasuwają mi się najpierw wyrazy w jęz. angielskim.	20	

Tabela 7. Przełączenia kodu w produkcji ustnej.

Odnosnie odczuć, związanych z ustnym wypowiadaniem się w języku niemieckim, aż prawie 90% osób zaznaczyło odpowiedzi: „Często nasuwają mi się najpierw struktury językowe w języku angielskim” oraz „Mam trudności w odszukaniu właściwego wyrazu w pamięci, gdyż najpierw nasuwają mi się wyrazy w języku angielskim”.

5b). Proszę zaznaczyć wypowiedzi, które charakteryzują Pani/ Pana odczucia, związane z wypowiedziami pisemnymi w jęz. niemieckim.

Przy wypowiedziach pisemnych potrafię przełączyć się na inny kod językowy:		
z trudnością		bez trudności
14		9
Często nasuwają mi się najpierw struktury językowe w jęz. angielskim.	14	
Często nasuwają mi się najpierw wyrazy w jęz. angielskim.	12	

Tabela 8. Przełączenia kodu w produkcji pisemnej.

W odpowiedzi na pytanie, dotyczące odczuć, związanych z ustnym wypowiadaniem się w języku niemieckim, ok. 60% osób zaznaczyło odpowiedzi: „Często nasuwają mi się najpierw struktury językowe w języku angielskim”, a niewiele więcej niż połowa (52%): „Mam trudności w odszukaniu właściwego wyrazu w pamięci, gdyż najpierw nasuwają mi się wyrazy w języku angielskim”.

6. Jak rozumie Pani/Pan określenie „osoba wielojęzyczna”?

Pytanie to ma charakter otwarty. Wnioski z analizy wypowiedzi studentów zostaną przedstawione w sekcji „Wnioski”.

2.4. Wnioski do badania

Jak wskazują wyniki badania – w ocenie studentów – znajomość jęz. angielskiego ułatwia użycie leksyki w języku niemieckim, natomiast utrudnia produkcję w zakresie formy i odmiany wyrazów oraz szyku zdania. Takie postrzeganie roli języka angielskiego w akwizycji języka niemieckiego w zakresie leksyki, wydaje się być niezgodne z wynikami badań nad akwizycją L3. Współcześni badacze zgodni są co do tego, że podobieństwa wyrazów (brak wyraźnego kontrastu), wynikające z typologicznego pokrewieństwa języków, powodują błędy w produkcji. W przypadku podobieństwa systemów językowych uczący się zakładają rzekomo całkowitą zgodność, nie dostrzegając istniejących różnic semantycznych i strukturalnych (por. S. Dentler 2000: 94, G. De Angelis/ L. Selinker 2001: 55, H. Ringbom: 2001: 65). Ponadto, to właśnie system leksykalny, jako otwarty system językowy jest wyjątkowo podatny na transfer ze względu na ogromne bogactwo jednostek leksykalnych i możliwość ich kreatywnego użycia w przeciwieństwie do zamkniętych systemów języka (por. Szulc 1976: 120 i n.). Dostrzegając pozytywny wpływ jęz. angielskiego na produkcję w języku niemieckim w odniesieniu do leksyki, studenci mają zapewne na myśli to, że nie postrzegają popełniania błędów, wynikających z wpływu L2 na L3, jako dominującego aspektu tego wpływu, i że dzięki znajomości jęz. angielskiego mogą często zapłacić luki w wiedzy w języku niemieckim i osiągnąć sukces w komunikacji. Wydaje się słuszne, przytoczyć w tym miejscu pogląd S. Gass i L. Selinkera (2008: 99), którzy zauważają, że gdy uczący się popełnia błędy językowe, nie doświadcza zazwyczaj poczucia zmagania się z jakąś trudnością. Z punktu widzenia uczącego się, następstwem procesu myślowego tego rodzaju jest bardzo często właśnie forma poprawna.

Jeżeli chodzi o negatywne postrzeganie przez badanych wpływu, jaki wywiera język angielski na język niemiecki w produkcji na poziomie morfologicznym (forma i odmiana wyrazów) i syntaktycznym (szyk wyrazów), taka opinia również nie znajduje odzwierciedlenia w wynikach badań nad akwizycją L3.⁷ Błędy popełnione pod wpływem transferu z języków źródłowych, pojawiają się znacznie rzadziej na poziomie syntaktycznym, niż na poziomie leksykalnym. Takie błędy w zakresie morfologii są natomiast zjawiskiem marginalnym. Ponadto należy podkreślić, że język angielski, jako język znacznie uboższy morfologicznie od języka niemieckiego, nie wydaje się stanowić bogatego źródła błędnego przenoszenia form i reguł morfologicznych. Jako wytłumaczenie takiego poglądu badanych można rozważyć hipotezę, że postrzegają oni niuanse podsystemu składniowego i morfologicznego w jęz. niemieckim przez pryzmat języka angielskiego i traktują je w związku z tym podświadomie jako redundantne, czego efektem są skutkujące błędami językowymi uproszczenia (por. H. Ringbom 1987: 51). Możliwe jest również, że taka odpowiedź świadczy o tym, że generalnie studenci postrzegają podsystem morfologiczny i składniowy jęz. niemieckiego, jako bardzo trudny do opanowania (zautomatyzowania), i że porównując swój niższy stopień znajomości języka niemieckiego ze znacznie lepszą znajomością języka angielskiego, widzą w tym aspekcie swoją nieporadność w języku niemieckim. Należy również wziąć pod uwagę, że badani

⁷ Za każdym razem, gdy używam sformułowania „badania nad akwizycją L3”, lub określenia „współcześni badacze” w kontekście akwizycji L3, opieram się na badaniach przytoczonych w pkt. 2.2.A.

mogą odnosić określenie „forma wyrazów” (określenie to figuruje w nawiasie obok pojęcia „poziom morfologiczny, całe wyrażenie brzmi „forma i odmiana wyrazów”), zarówno do morfemów związanych, jak i swobodnych. Tymczasem współcześni badacze rozumieją wykorzystanie morfemów swobodnych języka niedocelowego w trakcie produkcji w języku docelowym, jako transfer na poziomie leksykalnym.

Jak można było oczekiwać, studenci zauważają, że znajomość języka angielskiego ułatwia czytanie ze zrozumieniem w języku niemieckim w odniesieniu do leksyki. O takim wpływie na słuchanie ze zrozumieniem mówi jednak tylko prawie połowa badanych. Wydaje się, że taka perspektywa wynika ze szczególnego charakteru procesu słuchania ze zrozumieniem, który pozwala na znacznie mniejszy stopień monitorowania (kontrolowania) inputu niż proces czytania ze zrozumieniem. Porównując wpływ L2 na L3 w produkcji i recepcji dostrzegany przez studentów, widoczne jest jednak, że znacznie mniej osób wskazuje na negatywny wpływ L2 na L3 w recepcji niż w produkcji. Wynika to zapewne z faktu, że recepcja wymaga niższego progu aktywacji języka niż produkcja (M. Paradis 2004: 28).

W odniesieniu do recepcji w L3, badani są zdania, że zarówno w czytaniu jak i słuchaniu znajomość języka angielskiego powoduje utrudnienia w zakresie budowy i szyku zdania w języku niemieckim. Takie postrzeganie wpływu znajomości języka angielskiego na recepcję w języku niemieckim wydaje się być dość zaskakujące, gdyż współcześni badacze uważają, że podobieństwa systemów językowych, w recepcji są źródłem transferu pozytywnego, tzn. wpływu o charakterze ułatwiająym. Najprawdopodobniej mamy tutaj do czynienia z podobną przyczyną wskazania na trudności, występujące w tych podsystemach języka, jak w przypadku produkcji, tzn. postrzeganie przez badanych użycia języka niemieckiego na poziomie obydwu podsystemów, jako bardzo trudne.

Porównując opinie badanych, odnoszące się do roli, jaką w wielojęzyczności odgrywa świadomość metajęzykowa i wpływu znajomości jednego języka obcego na efektywność uczenia się kolejnego języka obcego, możemy zaobserwować pewną sprzeczność. W opinii studentów, wielojęzyczność przyczynia się do wzrostu świadomości metajęzykowej, ale nie wiąże się z bardziej efektywną nauką kolejnego języka. Tak jak wspomiano już wielokrotnie wcześniej, taka odpowiedź świadczy najprawdopodobniej o tym, że generalnie studenci oceniają język niemiecki (przez pryzmat języka angielskiego), jako język trudny, szczególnie w zakresie morfologii i składni i zdają sobie sprawę, że chociaż proces zdobywania wiedzy jawnej (deklaratywnej) w L3 następuje może w bardziej efektywny sposób, brakuje im wystarczająco intensywnej praktyki językowej, która oprócz wiedzy o języku potrzebna jest do wykształcenia się wiedzy proceduralnej o charakterze zautomatyzowanym (por. H. Ringbom 1987: 26). W sytuacji, gdy język angielski jest językiem wiodącym, uczący się muszą podzielić wysiłek (czas i energię) podejmowany w celu rozwijania i utrzymania kompetencji językowej na dwa języki obce (por. model DMM P. Herdina/ U. Jessner 2002). Dodatkowo ich potrzeby komunikacyjne we „wszechobecnym” języku angielskim są zdecydowanie znacznie większe niż w języku niemieckim, co nie sprzyja skutecznej nauce.

Jeżeli chodzi o odczucia badanych – związane z wypowiedziami ustnymi w języku niemieckim – prawie wszyscy obserwują u siebie trudności w przełączaniu się na inny

kod językowy, tzn. w tym wypadku z L2 na L3, zarówno pod kątem struktur językowych, jak i wyrazów. Mniej osób (więcej niż połowa) zauważa takie trudności również w produkcji pisemnej. Taka opinia badanych odzwierciedla zapewne bardziej ograniczoną umiejętność monitorowania produkcji ustnej w stosunku do produkcji pisemnej. Wydaje się oczywiste, iż u osób używających na co dzień naprzemiennie dwóch języków obcych (do tego typologicznie pokrewnych), zmuszonych do regularnego przełączania kodów językowych, obydwie te języki uaktywnione są w umyśle (oprócz języka ojczystego) i wzajemnie ze sobą współzawodniczą. Współzawodnictwo „wygrywa” zaś ten język, który używany jest dłużej, częściej lub bardziej intensywnie (por. pkt. 2.2.A).

Definiując termin „osoba wielojęzyczna”, studenci wskazują głównie na stopień znajomości języka odzwierciedlający się w tym, „jak biegle ktoś mówi” w danym języku, a nie na ogólną umiejętność używania języka na różnych poziomach dyskursu. Ilość osób, które uważają, że do wielojęzyczności potrzebna jest biegła znajomość kilku języków oraz że wystarczająca jest komunikatywna znajomość kilku języków, jest porównywalna. „Być wielojęzycznym” dla zdecydowanej większości badanych” znaczy: mówić biegle i swobodnie lub na takim poziomie zaawansowania, który wystarcza do udanej komunikacji.

3. Podsumowanie

Należy podkreślić fakt, iż w świetle badań nad wielojęzycznością indywidualną w kontekście szkolnym, należy spojrzeć na proces nabywania języków obcych w tej sekwencji w sposób znacznie bardziej kompleksowy, niż tylko w ramach ogólnej dydaktyki nauczania języków obcych i w dydaktyce nauczania uwzględnić specyficzne aspekty, będące konsekwencją różnojęzyczności uczniów i studentów. Istotne jest, aby studenci studiujący filologię angielską z dodatkowym językiem niemieckim (jak również z lektora-tem z języka niemieckiego), posiadali podstawową wiedzę dotyczącą specyfiki nabywania języków trzecich. Istotne jest, aby kiedyś w przyszłości mogli przekazać tę wiedzę swoim uczniom i w ten sposób pomagali im stawać się osobami, świadomymi konsekwencji swojej wielojęzyczności. Chodzi o to, aby zarówno studenci, jak i ich przyszli uczniowie, ucząc się kolejnego języka obcego, potrafili wykorzystać posiadaną wiedzę językową z zakresu pierwszego języka obcego oraz rozumieli na czym polega kompleksowość i dynamizm zjawiska multikompetencji.

Bibliografia

- Aronin, L./ B. Hufeisen (red.) (2009), *The Exploration of Multilingualism*. Applied Linguistics Series. Volume 6. Amsterdam/ Philadelphia.
- Bertrand, Y./ H. Christ (1990), *Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht*, (w:) Neusprachliche Mitteilungen 43/4. 208–213.
- Cenoz, J. (2001), *The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon. 8–20.

- Cenoz, J./ B. Hufeisen/ U. Jessner (2003), *Why Investigate the Multilingual Lexicon*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 1–9.
- Christ, H. (2001), *Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert*. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Landesverband Niedersachsen. Mitteltungsblatt 2. 2–9.
- Cummins, J. (2001), *Instructional conditions for trilingual development*, (w:) *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1. 61–75.
- De Angelis, G. (2005), *Interlanguage Transfer of Function Words*, (w:) *Language Learning* 55/3. 379–414.
- De Angelis, G./ L. Selinker (2001), *Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 42–58.
- Dentler, S. (2000), *Deutsch nach Englisch – das gibt immer Krieg*, (w:) S. Dentler/ B. Hufeisen/ B. Lindemann (red.), *Tertiär und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen. 77–98.
- Dewaele, J.M. (1998), *Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3*, (w:) *Applied Linguistics* 19/4. 471–490.
- Dewaele, J.M. (2001), *Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 69–89.
- Ellis, R. (1994), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego.
- Ellis, R. (2005), *At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge*, (w:) *Studies of Second Language Acquisition* 27/2. 305–352.
- Franceschini, R. (2009), *The Genesis and Development of Research in Multilingualism*, (w:) L. Aronin/ B. Hufeisen (red.), *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. 27–60.
- Gass, S./ L. Selinker, (2008), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York/ London.
- Grosjean, F. (2008), *Studying Bilinguals*. Oxford/ New York.
- Hammarberg, B. (2001), *Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 21–41.
- Hammarberg, B. (red.) (2009), *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh.
- Herdina, P./ U. Jessner (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon.
- Hufeisen, B. (2000), *How do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of their Multilingualism?*, (w:) S. Dentler/ B. Hufeisen/ B. Lindemann (red.), *Tertiär und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen. 23–40.
- Kemp, Ch. (2009), *Defining Multilingualism*, (w:) L. Aronin/ B. Hufeisen (red.), *The Exploration of Multilingualism. Applied Linguistics Series. Volume 6*. Amsterdam. Philadelphia. 11–16.
- Königs, F. (2000), *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit*. X Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas. 1–17.
- McArthur, T. (red.) (1992), *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford.

- Neuner, G. (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*, (w:) B. Hufeisen/ G. Neuner, *Tertiärsprachen – Mehrsprachigkeitskonzept – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg. 13–34.
- Neuner, G./ B. Hufeisen/ A. Kursisa (2009), *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München.
- Odlin, T./ S. Jarvis (2004), *Same Source, Different Outcomes. A Study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland*, (w:) International Journal of Multilingualism 1/2. 123–140.
- Paradis, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Ringbom, H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon.
- Ringbom, H. (2001), *Lexical Transfer in L3 Production*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 59–68.
- Ringbom, H. (2005), *L2 Transfer in Third Language Acquisition*, (w:) B. Hufeisen/ R. Fouser (red.), *Introductory Readings in L3*. Tübingen. 771–782.
- Szulc, A. (1976), *Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien*. Warszawa.
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.

Źródła internetowe

- Hufeisen, B. (2003) *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*, (w:) N. Baumgarten/ C. Böttger/ M. Motz/ J. Probst (red.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8 (2/3), 97–109.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> (dostęp: 05.05.2014).
- In Immersion Foreign Language Learning, Adults Attain, Retain Native Speaker Brain Pattern:* <http://sciencedaily.pl/releases/2012/03/120328172212.htm> (dostęp: 02.05.2014).
- Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności*, Dziennik Urzędowy C 320, 16/12/2008 P. 0001 – 0003,
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:pl> (dostęp: 28.04.2014).
- Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności*. 2005. Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. /* COM/2005/0596 końcowy */.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0596: PL:NOT> (dostęp: 28.04.2014).