

# Łukasz Marek Płeś

---

## DaF oraz EFL w ujęciu komplementarnym

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 12,  
97-105

---

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Lukasz Marek PLEŚ**  
Uniwersytet Łódzki

## **DaF oraz EFL w ujęciu komplementarnym**

### **Abstract:**

#### **Complementary aspects of teaching English and German as a foreign language**

This paper is a review of key aspects of complementary teaching of English and German as a foreign language i.e. according to the DaFnE (German after English) principle that means the sequential constellation of English as the first foreign language and German as the second one (tertiary language). It should be noted that this approach has been developed since the seventies of the twentieth century. From the statistical point of view, German is the second most commonly taught foreign language in Poland, preceded by English. Therefore it would be desirable to develop the DaFnE concept also in this country. The objective of the present paper is to show the advantages of the idea and available reference books in this regard.

Języki angielski i niemiecki są ze sobą spokrewnione genetycznie. Jakkolwiek rozwój obu języków przebiegał w diametralnie różnych okolicznościach, to jednak zachowały one do czasów współczesnych liczne podobieństwa gramatyczne i leksykalne, które można wykorzystać w zintegrowanym nauczaniu angielskiego i niemieckiego jako języków obcych (EFL oraz DaF), albo na bazie języka opanowanego wcześniej, albo w aspekcie równoległym. Wpisuje się to w szersze ramy pożądaną na rynku pracy znajomości języków obcych oraz potrzeby efektywnego ich nauczania, wykraczającego poza wyizolowane języki.

Autor niniejszego artykułu chciałby poruszyć głównie kwestię nauczania języka niemieckiego przez pryzmat języka angielskiego, traktując obydwie języki w kategoriach języków obcych. Autor ma na myśli świadome nawiązywanie do struktur gramatycznych i leksyki języka angielskiego jako pierwszego języka obcego w procesie nauczania/uczenia się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego (choć teoretycznie kierunek odwrotny nie jest wykluczony), wychodząc z założenia, że warto zaszczepiać tę koncepcję glottodydaktyczną na gruncie polskim. Język niemiecki jako drugi język obcy będzie w niniejszym artykule traktowany za B. Hufeisen (1999: 4) w kategoriach języków tercjarnych. Warto również dodać, że dla określenia wspomnianej koncepcji przyjął się skrótowiec DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch; por. G. Neuner i in. 2009: 28).

W odniesieniu do dydaktyki języków tercjarnych G. Neuner i in. (2009: 7) opierają się na dwóch przesłankach, mających w rezultacie uczynić proces dydaktyczny bardziej efektywnym. Przesłanki te prezentują się następująco:

1. Uczniowie dysponują na lekcji języka niemieckiego wiedzą wyniesioną z zajęć w języku ojczystym (L1) oraz wykazują się znajomością języka oraz świadomością językową z zakresu pierwszego języka obcego (L2), którym w zdecydowanej większości przypadków, w tym także w przypadku bezpośrednio nas interesującym, jest język angielski. Tę świadomość językową należy wykorzystać.

2. Uczniowie mają doświadczenia w uczeniu się języka obcego. Wynikającą z nich świadomość uczenia się języka należy wykorzystać w uczeniu się kolejnego języka obcego (L3).

Ani porównywanie języków, ani wykorzystywanie jego rezultatów w praktyce glottodydaktycznej nie jest, rzecz jasna, niczym nowym. E. König (1974: 241 i nast.) przytacza projekt badawczy waszyngtońskiego Centrum Lingwistyki Stosowanej, który miał na celu porównanie angielskiego z językami obcymi nauczonymi w USA. Projekt opierał się na pięciu założeniach:

1. Akwizycja każdego języka obcego dokonuje się na bazie języka ojczystego. Tym samym proces akwizycji języka obcego i ojczystego są różne.
2. Każdy język ma swoją własną strukturę. Język obcy odbiega, w mniejszym czy większym stopniu, od języka ojczystego.
3. Każdy uczący się wykazuje skłonności do przenoszenia właściwości języka ojczystego na język obcy. W przypadku zbieżności między językiem ojczystym a językiem obcym proces dydaktyczny jest znacznie ułatwiony, w odwrotnym przypadku dochodzi do negatywnego transferu lub interferencji.
4. Właściwości języka obcego, które odbiegają od właściwości języka ojczystego, są przyczyną trudności w nauce. Im większe różnice tym większe trudności. Opanowywanie języka obcego to w znacznej mierze próba uporania się z tymi trudnościami.
5. Systematyczne porównywanie języka ojczystego i języków obcych pozwala na antycypację tych trudności oraz potencjalnych błędów, a tym samym na wypracowanie odpowiedniej strategii nauczania.

Założenia te można w dużym stopniu odnieść także do nauczania kolejnych języków obcych na bazie pierwszego języka obcego. Należy zadać sobie pytanie, jakie korzyści może mieć takie nauczanie, w naszym przypadku nauczanie języka niemieckiego na bazie języka angielskiego. Załóżki nauczania języka niemieckiego na bazie języka angielskiego pojawiły się w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku w Skandynawii. Wówczas koncentrowano się na błędach i negatywnych zjawiskach wynikających z takiego modelu nauczania. W latach dziewięćdziesiątych nastąpił wyraźny zwrot ku uwypuklaniu pozytywnych aspektów takiej konstelacji glottodydaktycznej (zob. G. Neuner i in. 2009: 28). W Polsce uwagę na coraz wyraźniej zaznaczającą się tendencję do wielojęzyczności w nauczaniu języków obcych w relacji niemieckiego na bazie angielskiego zwrócili uwagę m.in. L. Wille i Z. Wawrzyniak (2005: 10 i nast.). W tej sprawie napisali tak:

Zarówno teorie naukowe (Chomskiego, Krashena), jak i praktyka dowodzą, że wraz z zakończeniem procesu dojrzwania kończy się dla młodego człowieka szansa „bezbolesnego” opanowania języka obcego w sposób naturalny, czyli jedynie poprzez intensywny kontakt z tym językiem, najczęściej za granicą. Odkrycia współczesnej neurolingwistyki (Hirscha) wskazują na istnienie specjalnej siatki neuronowej w mózgu, która odpowiedzialna jest za sprawności językowe.

[...] Siatka ta jednak z czasem zatracza swoją podatność na nowe treści, czyli zdolność obsługiwanie kolejnych języków. Uczenie się języka obcego po okresie dojrzewania wymaga – w myśl tej teorii – generowania nowej, osobnej siatki neuronowej dla każdego kolejnego języka, i tak właśnie zwolennicy tego poglądu wyjaśniają rozmiar trudu, jaki wiąże się z nauką języków obcych w starszym wieku. [...]

Jednak uczący się ma szansę wyjścia naprzeciw tym ograniczeniom przy pomocy swoich zdolności kognitywnych. Dowód jego możliwości uczenia się stanowi duży zbiór rozmaitych umiejętności nabytych w dotychczasowym życiu oraz wiedza językowa, jaką dysponuje – przynajmniej w odniesieniu do języka ojczystego. [...]

Możliwości uczącego się, w naszym przekonaniu, ulegają znacznemu zwiększeniu, gdy podejmuje on próbę opanowania kolejnego języka obcego (L. Wille/ Z. Wawrzyniak 2005: 10 i nast.).

Obecnie językiem angielskim jako ojczystym posługuje się szacunkowo od 320 do 380 mln ludzi (przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych Ameryki, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Kanadzie oraz Australii), na 300–500 mln szacuje się liczbę użytkowników angielskiego jako drugiego języka, głównie na terenach byłych kolonii brytyjskich. W zależności od szacunków, językiem angielskim jako wyuczonym językiem obcym posługuje się od 500 mln po nawet miliard ludzi (por. D. Crystal 2003: 60). Językiem niemieckim jako ojczystym posługuje się w skali globalnej przeszło 120 mln ludzi (por. K.-H. Göttert 2010: 353), zaś liczbę uczących się języka niemieckiego jako obcego *Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache* oceniła na niespełna 17 mln (zob. STADAF 2006: 15), przy czym analiza uwzględniła tylko aktualnie uczących się języka niemieckiego (dane za rok 2005), a nie posługujących się nim jako językiem obcym.

Nie ulega wątpliwości, że w Polsce status pierwszego języka obcego ma, generalnie rzecz ujmując, język angielski. Rocznik Statystyczny RP za rok 2013 podaje, że w ramach nauczania obowiązkowego w polskich szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach średnich oraz policealnych w roku szkolnym 2012/2013 języka angielskiego uczyło się blisko 4,5 mln, zaś języka niemieckiego blisko 1,8 mln uczniów, co zapewnia mu niekwestionowane drugie miejsce (por. RSRP 2013: 346). Biorąc pod uwagę szkoły wyższe, języka angielskiego w formie lektoratu uczyło się w roku akademickim 2012/2013 ponad 600 tys. studentów, zaś niemieckiego blisko 90 tys. studentów, co również plasuje go na drugiej pozycji pod względem popularności (por. RSRP 2013: 347).

Statystycznie rzecz ujmując, jako drugiego języka obcego większość Polaków uczy się niemieckiego. Warto zatem wykorzystać tę sytuację i propagować nauczanie języka niemieckiego w konwencji DaFnE. Jak już wspomniano, niesie to za sobą pewne korzyści, jako że doświadczenia wyniesione z nauki pierwszego języka obcego mogą znacznie ułatwić proces dydaktyczny w odniesieniu do akwizycji kolejnych języków. Uczniowie, którzy rozpoczynają naukę języka niemieckiego jako drugiego języka obcego, mają bardziej rozwiniętą świadomość uczenia się języków i w znacznie większym stopniu zdają sobie sprawę z różnic oraz podobieństw między pierwszym językiem obcym a językiem ojczystym, co pośrednio przekłada się na uświadamianie sobie różnic między pierwszym językiem obcym a językami tercjarnymi. Nie mniejszą rolę odgrywa lepsze rozeznanie w strategiach uczenia się, obejmujących zarówno ponadindywidualne metody i podejścia stosowane przez nauczyciela, jak i techniki wypracowane na bazie własnych, indywidualnych doświadczeń, dostosowanych do własnych preferencji. C.L. Rieger (1999: 12) zwraca dodatkowo uwagę na możliwość aktywnego współkształtowania strategii uczenia się oraz włączenia kolejnych języków do celów eksplikacyjnych, ćwiczenio-

wych oraz demonstracyjnych. Można też przyjąć, że osoby zmotywowane do nauki kolejnych języków obcych są bardziej zorientowane na cel i skłonne do podejmowania ryzyka związanego chociażby z mówieniem w języku obcym, poza tym charakteryzują się większą pewnością siebie.

Niezależnie od tego, czy jest to fałszywe uogólnienie, należy wziąć pod uwagę szeroko rozpowszechnioną opinię, iż język niemiecki jest znacznie bardziej skomplikowany i generalnie mniej przyjemny w nauce niż angielski. Dodatkowo ten ostatni zdecydowanie dominuje w popkulturze i (multi)mediach, co z pewnością pozytywnie wpływa na jego przyswajalność. Często nauczyciele zmuszeni są walczyć z argumentacją o „topornym i twardym” niemieckim w porównaniu z „lekkim, łatwym i przyjemnym” angielskim. Tym niemniej warto pomyśleć o nauczaniu języka niemieckiego nie jako wyizolowanego języka obcego, lecz na bazie częściowo opanowanego języka obcego, w tym przypadku języka angielskiego. Dodatkowo takie podejście może znacznie uatrakcyjnić proces dydaktyczny i, co za tym idzie, poprawić jego efektywność, jak i zwiększyć motywację uczniów w omawianej dziedzinie.

A. Buk (2008: 324 i nast.) zwraca uwagę na brak zarówno wystarczającej ilości odpowiednich nauczycieli, jak też podręczników opartych na koncepcji DaFnE. Aby zniwelować te deficyty, należałoby stworzyć stosowne programy nauczania oraz przygotować odpowiednio wyspecjalizowanych nauczycieli, którzy byliby w stanie skutecznie poprowadzić takie lekcje, jakkolwiek trzeba zaznaczyć, że kursy takie są w Polsce oferowane przez Goethe Institut oraz CODN. Autorka wskazuje także na możliwość prowadzenia projektów polegających na zastosowaniu koncepcji DaFnE w praktyce. Z drugiej strony warto nadmienić, iż sytuacja zmienia się o tyle na lepsze, że w polskich szkołach coraz częściej spotyka się nauczycieli uczących tych dwóch języków. Oczywiście, abstrahując od braku odpowiedniej kadry dydaktycznej, uczący się mogą samodzielnie nawiązywać do wcześniej opanowanego języka angielskiego, aktywując autonomiczne procesy dydaktyczne (por. L. Tobiasz 2008: 464).

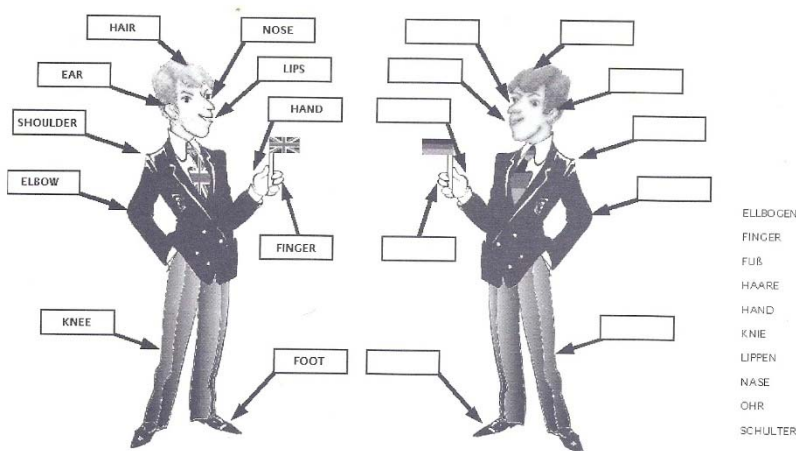
Kolejnym ryzykiem, jakim obarczona jest nauka języka tercjarnego to problem, który najbardziej interesuje lingwistów, czyli wspomniana interferencja, termin wprowadzony do językoznawstwa dla wszelkich odchyłeń od normy językowej, powstających w wyniku nakładania się struktur języka wyjściowego na język przyswajany (por. A. Szulc 1997: 91). Warto jednakże wyjść z założenia, że właśnie takie zintegrowane podejście glottodydaktyczne jak DaFnE, implikujące wykorzystanie dokonań analiz kontrastywnych w glottodydaktyce, może znacznie zniwelować ryzyko wystąpienia błędów interferencyjnych. Co ciekawe, jakkolwiek podobieństwo języka niemieckiego do angielskiego znacznie może ułatwić jego przyswajanie, to jednak, na co zwracają uwagę Z. Chłopek oraz A. Małgorzewicz (2009: 3), okazuje się, że nie tyle różnice, co częściowe podobieństwa między językami są przyczyną najczęściej popełnianych błędów, jako że stwarzają niebezpieczeństwo zbyt pochopnych uogólnień, czemu można przeciwdziałać, wskazując uczniom takie podobieństwa.

Interesującym w konstelacji DaFnE zagadnieniem jest wspomniane pokrewieństwo między językiem angielskim a niemieckim. Pewne dające się ująć w ramy regularności różnice między angielskim a niemieckim pozwala wyjaśnić tzw. druga przesuwka. Niemiecki obszar językowy rozpada się na część dolnoniemiecką i wysokoniemiecką, których granicę stanowi tzw. *Benrather Linie*, linia biegnąca od Benrath koło Düsseldorfu

na wschód poprzez Solingen, Kassel, Magdeburg po Frankfurt nad Odrą. Biorąc pod uwagę dialekty, na południe od tej linii mówi się *machen*, na północ od niej *maken*, co przypomina angielskie *make*, na południe od linii mówi się *auf*, na północ od niej *up*, co nawiązuje do przyimka angielskiego. To samo dotyczy południowego *aus* i północnego *ut*, co należy utożsamiać z angielskim *out*. Wynika to z faktu, iż na południe od wspomnianej linii zaszła tzw. druga przesuwka spółgłoskowa, której ślady do dziś są widoczne przy zestawieniu podstawowej leksyki angielskiej i niemieckiej (zob. W. Mańczak 1999: 30 i nast.)

Innym przejawem etymologicznego pokrewieństwa języków angielskiego i niemieckiego są tzw. szeregi apofoniczne, czyli regularne alternacje samogłosek w formach spokrewnionych, odzwierciedlające się w ich funkcji gramatycznej. A. Szulc (1997: 24) zwraca uwagę na fakt wykorzystania tego zjawiska w glottodydaktyce, jako że w językach germańskich czasowniki mocne wykazują daleko idące regularności apofoniczne. W kombinacji angielsko-niemieckiej zestawienie form podstawowych czasowników nieregularnych jako tzw. kognatów proponują L. Wille i Z. Wawrzyniak (2001: 75 i nast.). Zdarza się, że w angielskim i niemieckim szeregi pokrywają się w tym sensie, że w analogicznych formach (pod względem grafematycznym) zmieniają się te same samogłoski: *trinken – trank – getrunken/ drink – drank – drunk/ singen – sang – gesungen/ sing – sang – sung*<sup>1</sup>.

Także w zakresie słownictwa podstawowego niemiecki i angielski wykazują znaczną ilość kognatów. G. Neuner i in. (2009: 136 i nast.) zestawiają listę ok. 600 wyrazów<sup>2</sup>, określaną mianem „wspólnej angielsko-niemieckiej leksyki”, których znaczenie ze względu na ich podobieństwo można łatwo rozpoznać. Pozwala to na opracowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych w tym zakresie, których skromnym przykładem jest poniższe ćwiczenie (Rysunek 1).



Rysunek 1. Przykładowe ćwiczenie przybliżające kognaty w zakresie części ciała (M.C. Berger/ A. Colucci 1999: 23).

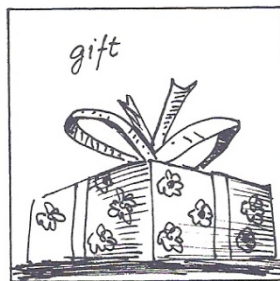
<sup>1</sup> Szczegółowej analizy form nieregularnych czasowników angielskich i niemieckich z podziałem na kategorie dokonał Z. Tęcza (2010: 651–668).

<sup>2</sup> Z. Tęcza (2010: 668–690) zamieszcza w swojej książce 750 par angielskich i niemieckich wyrazów spokrewnionych historycznie, które wykazują współcześnie formalne i znaczeniowe podobieństwo.

Proces dydaktyczny ułatwiają w nie mniejszym stopniu niezliczone internacjonalizmy, głównie o rodowodzie greckim i łacińskim. Kognaty mogą być jednak źródłem interferencji (tautonimy, fałszywi przyjaciele). Szczegółowe zestawienia takich leksemów można znaleźć choćby w B. Hufeisen/ G. Neuner (1999: 125–127). W aspekcie dydaktycznym można pracować z nimi w formie wizualizacji:



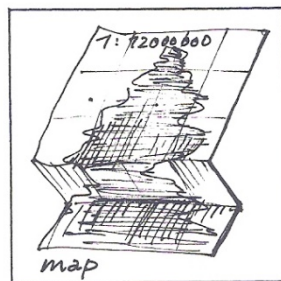
Gift ist sehr gefährlich!  
Man kann sterben!



Would you like to get such a nice gift?



In dieser Mappe sind  
Briefe und Briefpapier.



This map shows the states of  
Europe.

Rysunek 2. Egzemplifikacja „fałszywych przyjaciół” w relacji angielsko-niemieckiej  
(G. Neuner 1999: 20).

W dydaktyzacji leksyki pozytywną rolę z pewnością odegrają wszechobecne w języku niemieckim zapożyczenia z języka angielskiego, choć i w tym przypadku należy mieć na uwadze ewentualne różnice bądź subtelne odcienie znaczeniowe, a także pseudoanglicyzmy, tj. wyrazy sprawiające wrażenie angielskich, a które w rzeczywistości w języku angielskim nie występują, np. *Handy*, *Pullunder*, *Dressman* (por. D. Knapp/ E. Schmitz-Wensch 2007: 56 i nast.)

Paralele między omawianymi językami można znaleźć w zakresie gramatyki, głównie w odniesieniu do gramatyki elementarnej, wykorzystywanej głównie w początkowej fazie nauczania. G. Neuner (1996: 216) wyszczególnia tego rodzaju przykładowe zagadnienia, zwracając uwagę na oczywiste różnice np. w zakresie szyku zdaniowego, które można opracować kontrastywnie. Te zagadnienia to m.in. elementarne modele zdaniowe, wyrazy funkcyjne (rodzajniki, przyimki, spójniki itp.), struktury temporalne oraz formy czasowników oraz modalność (czasowniki modalne). Miarodajną listę obszarów gramatycznych, stanowiących najczęstsze źródło interferencji w zakresie omawianych

języków, wraz z ich implikacjami w procesie dydaktycznym, przedstawiła J. Hinc (2014: 200 i nast.), opierając się na projekcie badawczym, polegającym na zweryfikowaniu negatywnego transferu z języka angielskiego w pracach pisanych po niemiecku poprzez analizę błędów popełnianych przez studentów lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego.

W zakresie wymowy warto wykorzystać fakt, że obydwa języki mają rytm oparty na akcentach. W obydwu językach uwypuklane są wyrazy o nowej lub ważnej treści, natomiast słowa mniej ważne są wyraźnie osłabiane fonetycznie. Podobieństwa wykazuje także akcent wyrazowy, spoczywający na sylabie rdzennej, przy czym samogłoski w sylabach nieakcentowanych są częściowo redukowane. Więcej uwagi należy zwrócić natomiast w odniesieniu do poszczególnych głosek (zob. H. Dieling 1992: 75 i nast.)<sup>3</sup>.

Na rynku wydawniczym na dobrą sprawę nie ma typowych podręczników szkolnych opartych na koncepcji DaFnE. Częściowym wypełnieniem tej luki jest książka „Deutsch ist easy!” (A. Kursiša/ G. Neuner 2006), zawierająca kilkaset gotowych ćwiczeń do wykorzystania na lekcjach. Do książki załączona jest płyta z nagraniami. Nieocenionym źródłem ćwiczeń dla polskich uczniów oraz nauczycieli jest także obszerna i wyczerpująca pozycja „Niebezpieczne podobieństwa angielsko-niemieckie. Gramatyka angielsko-niemiecka w ćwiczeniach” (Z. Chłopek/ A. Małgorzewicz 2009), stanowiąca bogate źródło preparacji, obejmujących w zasadzie wszystkie aspekty konfrontatywnego ujęcia obu języków. Rzetelnym i bogatym źródłem ćwiczeń jest także książka „Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach” (L. Wille/ Z. Wawrzyniak 2005), zawierająca dodatkowo wiele wskazówek dydaktycznych. Jak pisze I. Bawej (2010: 287), publikacja została napisana w sposób przystępny i komunikatywny, a przykładowe zdania ilustrujące konkretne zastosowanie danej struktury napisane są żywym, autentycznym językiem, zawierającym m.in. liczne zwroty potoczne. Wiele inspiracji pomysłów na zredagowanie własnych ćwiczeń zapewni książka „Deutsch als zweite Fremdsprache” (G. Neuner i in. 2009). Nauczycielom chcącym przygotować się do nauczania języka niemieckiego przez pryzmat języka angielskiego należy szczególnie polecić rzetelny i szczegółowy podręcznik „Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym” (Z. Tęcza 2010) oraz solidnie opracowaną książkę „Übersetzen Englisch-Deutsch” (K. Königs 2004), która, choć adresowana do tłumaczy, z pewnością wzbogaci wiedzę każdego nauczyciela chcącego nauczać języków angielskiego i niemieckiego w ujęciu komplementarnym.

Biorąc pod uwagę fakt, że język niemiecki jest w Polsce najczęściej nauczany językiem tercjarnym oraz dominację języka angielskiego w tej dziedzinie, warto zastanowić się nad zaletami upowszechnienia koncepcji DaFnE, która, jakkolwiek rozwijana od przeszło czterdziestu lat, w Polsce jest zjawiskiem marginalnym, choć polscy lingwiści mogą pochwalić się kilkoma publikacjami na wysokim poziomie, jeśli chodzi o zagadnienia zintegrowanej dydaktyki angielsko-niemieckiej. Należy spodziewać się, że takich publikacji pojawi się znacznie więcej, co być może zaowocuje konkretnymi programami szkolnymi i, co za tym idzie, adekwatnymi podręcznikami. Takie rozwiązania z pewnością uatrakcyjniłyby proces dydaktyczny, jako że implikowałyby kognitywne nawiązanie do uprzednio zdobytej przez uczniów wiedzy, wzmacniane przez liczne podobieństwa między obydwojema językami, wynikające z ich genetycznego pokrewieństwa.

---

<sup>3</sup> Rzetelnie opracowane niemiecko-angielskie ćwiczenia fonetyczne można znaleźć w książce Z. Chłopek i A. Małgorzewicz (2009: 8–50), do której dołączono płytę z nagraniami.



**Bibliografia**

- Bawej, I. (2010), *Lucyna Wille, Zdzisław Wawrzyniak Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach (recenzja książki)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Lingwistyka Stosowana* 2. 285–287.
- Berger, M.C./ A. Colucci (1999), *Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch“*, (w:) *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1/1999. 22–25.
- Buk, A. (2008), *Deutsch als die zweite Fremdsprache nach dem Englischen in Polen*, (w:) G. Boszák/ R.A. Crişan (red.), *Wissenschaften im Dialog. Band 3: Studien aus dem Bereich der Germanistik*. Oradea. 317–328.
- Chłopek, Z./ A. Małgorzewicz (2009), *Niebezpieczne podobieństwa angielsko-niemieckie. Gramatyka angielsko-niemiecka w ćwiczeniach*. Warszawa.
- Crystal, D. (2003), *English as a Global Language*. Cambridge.
- Dieling, H. (1992), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin.
- Göttert, K.-H. (2010), *Deutsch. Biographie einer Sprache*. Berlin.
- Hinc, J. (2014), *Englisch als Interferenzquelle für Grammatikfehler in der schriftlichen Produktion im Deutschen. Didaktische Implikationen zur Förderung der Sprachbewusstheit im Fremdsprachenstudium*, (w:) S. Adamczak-Kryzstofowicz/ A. Szczepaniak-Kozak (red.), *Kultur – Kommunikation – Kreativität – Reflexivität. Beiträge zum universitären Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main. 195–206.
- Hufeisen, B. (1999), *Deutsch als zweite Fremdsprache*, (w:) *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1/1999. 4–6.
- Hufeisen, B./ G. Neuner (1999), *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin.
- Knapp, D./ E. Schmitz-Wensch (red.) (2007), *DUDEN. Abiturwissen Englisch*. Mannheim.
- König, E. (1974), *Sind Sprachen vergleichbar? Aspekte der kontrastiven Linguistik*, (w:) M. Gerhardt (red.), *Linguistik und Sprachphilosophie*. München. 240–259.
- Königs, K. (2004), *Übersetzen Englisch-Deutsch. Ein systemischer Ansatz*. München/Wien.
- Kursiša, A./ G. Neuner (2006), *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Ismaning.
- Mańczak, W. (1999), *Wieża Babel*. Wrocław.
- Neuner, G. (1996), *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“*, (w:) *Deutsch als Fremdsprache* 4/1996. 211–217.
- Neuner, G. (1999), *„Deutsch nach Englisch“*. *Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht*, (w:) *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1/1999. 15–21.
- Neuner, G./ B. Hufeisen/ A. Kursiša/ N. Marx/ U. Koithan/ S. Erlenwein (2009), *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin.
- Rieger, C.L. (1999), *Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“*, (w:) *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1/1999. 12–14.

- RSRP (2013), *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa.
- STADAF (2006), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin.
- Szulc, A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Tęcza, Z. (2010), *Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym*. Rzeszów.
- Tobiasz, L. (2008), *Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken*, (w:) *Info DaF* 5/2008. 453–466.
- Wille, L./ Z. Wawrzyniak (2001), *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik*. Rzeszów.
- Wille, L./ Z. Wawrzyniak (2005), *Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*. Zielona Góra.