

Izabela Bawej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
<https://orcid.org/0000-0002-1467-6509>
iza_bawej@poczta.onet.pl

Rozumowanie dedukcyjne w procesie uczenia się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego na przykładzie podsystemu gramatycznego

Deductive reasoning in the learning process of German as a second foreign language based on example of grammatical subsystem

The role of the first foreign language in second foreign language learning is an interesting research question.

The main purpose of the research was to relate if and how the learners make deductions about German grammar based on English language skills. Therefore, this study presents the results of a survey conducted among students of Applied Linguistics who learn German after English. Participants were interviewed to state their opinion about the usefulness of English in learning German structures. The results of this inquiry allow the conclusions that learners use and transfer the previously acquired knowledge and information from what they have in first foreign language in order to understand, learn or form structures in the second foreign language. They compare both languages, look for similarities in the creation of the construction and the application of the structures or constructions, conclude by analogies between English and German in grammatical subsystem. In this way they deduce that English makes possible and facilitates to memorize grammatical forms while learning German, e.g. passive voice, articles, tenses, irregular verbs, comparative and superlative adjectives.

Keywords: deduction, strategies, transfer, English, German, grammar

Słowa kluczowe: dedukcja, strategie, transfer, angielski, niemiecki, gramatyka

1. Wstęp

Równoległa nauka dwóch języków obcych, spokrewnionych genetycznie, może nieść za sobą ryzyko popełniania błędów, gdy struktury jednego z nich niewłaściwie nakładają się na drugi (transfer negatywny). Jest też inny aspekt jednoczesnego nabywania dwóch kodów językowych, który przynosi uczącym się korzyści, obecność elementów jednego języka może bowiem ułatwiać i przyspieszać naukę drugiego (transfer pozytywny)¹.

Rola pierwszego języka obcego w uczeniu się i nauczaniu kolejnego kodu jest ciekawym problemem badawczym, który należy podejmować w pracach o procesach nabywania języków również na studiach lingwistycznych.

Ponieważ immanentną częścią systemu każdego języka ludzkiego i jego podstawą organizacji jest gramatyka², niniejszy artykuł obejmuje rozważania nad zagadnieniem kognitywnej strategii uczenia się gramatyki drugiego języka obcego na przykładzie rozumowania dedukcyjnego. W opracowaniu przedstawiono wyniki badania dotyczącego wnioskowania przez analogię – w oparciu o język angielski – przez studentów lingwistyki podczas nauki niemieckich struktur gramatycznych.

W dokumencie Rady Europy pt. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003: 15) można przeczytać, że podczas nauki języków obcych należy rozwijać strategie „różnicowania i intensyfikacji kształcenia językowego w celu promowania różnojęzyczności”. Pojęcie różnojęzyczności różni się od używanego w dydaktyce pojęcia wielojęzyczności, oznaczającego znajomość kilku języków obcych przez daną osobę. Różnojęzyczność wskazuje na fakt, że wszystkie doświadczenia językowe i kulturowe danej jednostki w odniesieniu do poznawanych przez nią języków wzajemnie się przenikają i na siebie wpyływają (ESOKJ, 2003: 15–16).

W ostatnich latach w podejściu do procesów uczenia się i nauczania języków obcych pojęcie różnojęzyczności zyskało szczególne znaczenie. Glotto-dydaktycy podkreślają, że celem nauki powinno być tzw. uczenie się interkomprehensywne, czyli uczenie się dwóch lub więcej języków obcych (spokrewnionych ze sobą), bazujące na ich wielorakich zbieżnościach i podobieństwach (transfer pozytywny) (Izdebska-Długosz, 2016: 99).

¹ Por. Bawej (2013, 2016); Kujawa (2003); Tobiasz (2009).

² „Nie ma na kuli ziemskiej języka ludzkiego, który pozbawiony byłby gramatyki. Dzięki gramatyce informacja zawarta w jakimkolwiek akcie mowy przybiera odpowiednią formę i staje się bardziej spójna” (Łuczyński, 2010: 9). W kontekście przeprowadzonego badania przyjęto za Szulcem (1994: 79), że gramatyka jest opisem form językowych, które są istotne z punktu widzenia nauki języka obcego.

2. Strategie kognitywne i rozumowanie dedukcyjne

W życiu codziennym każdy z nas używa strategii, aby zmniejszyć wysiłek potrzebny do osiągnięcia wybranego celu, np.: wykorzystujemy je, aby zapamiętać kod do karty płatniczej czy hasło do konta. Podobnie strategie stosują osoby uczące się języka obcego, kiedy chcą utrwalić w pamięci lub przypomnieć sobie słówka, konstrukcje gramatyczne, wyjątki, reguły itp.

W literaturze przedmiotu istnieją różne definicje strategii uczenia się. Dla potrzeb niniejszej publikacji przyjęto, że są one aktywnymi zachowaniami uczącego się, które mają mu pomóc w zrozumieniu i zapamiętaniu informacji językowych (zob. Rampillon, 1995: 15; Michońska-Stadnik, 1996: 30; Szarska-Wieruszewska, 2004: 68; Decke-Cornill, Küster, 2010: 215; por. także Oxford 1990)³.

Wśród strategii stosowanych przez uczącego się można wyróżnić np. strategie kognitywne, które są elementarnymi sposobami przetwarzania informacji, obejmującymi m.in. transfer wcześniej zdobytej już wiedzy na nowo nabywane informacje.

Targońska (2002: 31–32) wskazuje na fakt, że potrzeba kognitywnego uczenia się języków wzrasta z wiekiem. Im dłużej uczymy się równolegle kilku języków, tym częściej próbujemy przyporządkowywać nowy system innemu, wcześniej poznanemu. Dlatego podczas nauki drugiego lub kolejnego języka obcego „włącza się” nasza cała dotychczasowa wiedza językowa i pozajęzykowa.

Według teorii kognitywnych, człowiek przyswaja sobie bodźce zewnętrzne w procesie aktywnego postrzegania i przetwarzania informacji. Koncepcja ta zdominowała nauczanie języków obcych w latach 70-tych i 80-tych XX wieku, a jej celem było ludzkie poznanie i towarzyszące mu procesy mentalne (myślenie, zapamiętywanie, obserwowanie, wyciąganie wniosków). Według kognitywistów, przyswajanie języka (pierwszego lub obcego) to proces świadomy opierający się na ogólnych mechanizmach uczenia się, jak np.: postrzeganie, identyfikowanie, analizowanie, klasyfikowanie, kojarzenie, porządkowanie informacji, tworzenie hipotez na temat struktur i znaczeń języka, ich sprawdzanie i modyfikowanie. Ważnym jego elementem są również zrozumienie i metajęzykowa refleksja, ponieważ to one warunkują i ułatwiają transfer wiedzy na działania językowe (Budziak, 2013: 251; zob. także Szulc, 1994: 135). Nowa wiedza konstruowana jest w umyśle uczącego się na podstawie już posiadanej. Każdy język istniejący w systemie poznawczym uczącego się, może więc być podstawą do nadbudowania nowego kodu językowego (Wach, Jankowiak-Pawlik, 2016: 475; zob. też Chlewiński i in., 1995: 9–

³ Termin ‘strategia’ jest często zamiennie stosowany z określeniem ‘technika’ uczenia się. Według Zawadzkiej (2004: 226), strategie są pojęciami psycholingwistycznymi, oznaczającymi pewne plany mentalne. Natomiast techniki są pojęciami dydaktycznymi i obejmują one zbiór sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej.

11). Uczący się języka w tym podejściu nie jest zaś biernym odbiorcą informacji, lecz osobą, która aktywnie przetwarza wszystkie dane językowe (zob. Schönplüg, 1995: 54; Tönshoff, 1995: 240; Gwiasda, 2015: 13).

Jedną ze strategii kognitywnych jest rozumowanie dedukcyjne. Termin *dedukcja* pochodzi z łaciny (*deductio*) i oznacza wyprowadzenie wniosku (*Słownik łacińsko-polski*, 1986: 144). Dedukcja jest zatem rodzajem rozumowania logicznego, mającego na celu dojście do określonego wniosku na podstawie założonego wcześniej zbioru przesłanek. Rozumowanie dedukcyjne w odróżnieniu od indukcyjnego jest zawarte wewnątrz swoich założeń, co znaczy, że nie wymaga tworzenia nowych twierdzeń, lecz jest procesem dochodzenia do konkluzji na podstawie tego, co już jest wiadome (zob. karrierebibel.de. DW 30.03.2021).

Rozumowanie oparte na dedukcji jest takim sposobem uczenia się, w czasie którego uczący się porównuje nabywany język obcy do ojczystego lub też innego języka, który już zna, szukając na przykład podobieństw w słownictwie czy regułach tworzenia lub występowania struktur gramatycznych, wnioskuje przez analogię, analizuje elementy i struktury językowe, odkrywa zbieżności między systemami poszczególnych kodów językowych i przenosi je z jednego do drugiego (zob. Michońska-Stadnik, 1996: 33–34; Szarska-Wieruszewska, 2004: 85, 91; por. także Riehme, 1986: 91; Schlak, 2003: 86–89; Decke-Cornill, Küster, 2010: 177; Gwiasda, 2015: 45).

3. Badanie

3.1. Cel badania

Celem badania było poznanie doświadczeń językowych studentów lingwistyki angielsko-niemieckiej co do roli i przydatności pierwszego języka obcego w procesie uczenia się gramatyki drugiego języka obcego. Chodziło o odwoływanie się do angielskiego podczas nauki struktur gramatycznych w niemieckim (ich zrozumienia, tworzenia i stosowania) poprzez analogie i wnioskowanie.

3.2. Uczestnicy badania

Badanie przeprowadzono w kwietniu 2021 roku wśród 23 studentów trzeciego roku lingwistyki stosowanej (język angielski z językiem niemieckim) Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Ankiety wypełniło 21 respondentów.

3.3. Metoda badawcza

Narzędziem, za pomocą którego pozyskano materiał badawczy, była ankieta (opracowanie własne), która składała się z 6 pytań otwartych:

1. Jak długo uczy się Pani/Pan języka angielskiego?
2. Jak długo uczy się Pani/Pan języka niemieckiego?
3. Czy porównuje Pani/Panu niemieckie konstrukcje gramatyczne z angielskimi?
4. Czy widzi Pani/Pan podobieństwa w podsystemie gramatycznym języka angielskiego i języka niemieckiego (tworzenie, stosowanie)? Jakież? Proszę podać przykłady.
5. Czy wspomaga się Pani/Pan językiem angielskim podczas tworzenia lub stosowania wybranych konstrukcji gramatycznych w języku niemieckim? Jeśli tak, proszę podać przykłady.
6. Czy według Pani/Pana znajomość angielskich struktur gramatycznych może ułatwiać i przyspieszać naukę niemieckiej gramatyki? Proszę krótko uzasadnić.

Tabela 1: Kwestionariusz ankiety (opracowanie własne).

Wypełnienie ankiet było anonimowe i dobrowolne. Arkusz z pytaniami został wysłany studentom mailem za pośrednictwem systemu USOS, a cel planowanego badania ankietowego został im przedstawiony podczas spotkania online na Platformie MS Teams. Pytania kwestionariusza miały charakter otwarty. Wypowiedzi studentów przytoczono w oryginalnej pisowni.

W projekcie posłużono się badaniami jakościowymi, które umożliwiają poznanie postaw wybranej grupy osób. Przyjęto w nich, że każdy widzi dany fakt na swój sposób. Dzięki temu można dostrzec to, co jest jednostkowe, a nie ogólne, pozwalają one na ogląd określonego zjawiska z różnych punktów widzenia, czyli na postrzeganie go oczami różnych osób. Ponieważ badania jakościowe nie mają na celu dokonywanie szerokich generalizacji, mogą być prowadzone na małych próbach (Komorowska, Obidniak, 2002: 29–30).

3.4. Prezentacja wyników badania

Pierwszy język obcy jest często systemem odniesienia dla osoby nabywającej drugi lub kolejny język. Może on ułatwić kognitywne przetwarzanie nowo poznawanych danych językowych, a dzięki wykształconym strategiom czy sposobom uczenia się stanowić pomoc w jego opanowaniu. Aby to zbadać, w dwóch pierwszych pytaniach ankiety studenci zostali najpierw poproszeni o podanie, jak długo uczą się poszczególnych języków. Z odpowiedzi na pierwsze pytanie wynika, że większość respondentów uczy się angielskiego od 16 lat (19 osób). Studenci potwierdzili, że rozpoczynali jego naukę w przedszkolu lub w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Dwie osoby napisały, że uczą się angielskiego od 12 lat. Natomiast niemieckiego badani uczą się od 3 do 9 lat. Naukę tego języka rozpoczęli w gimnazjum (10 osób) lub dopiero na studiach (11 osób).

W związku z powyższym zadano studentom trzecie pytanie: „Czy porównuje Pani/Pan niemieckie konstrukcje gramatyczne z angielskimi?” Aż 15 osób odpowiedziało „tak”. Studenci pisali, np.:

- „Tak. Porównuję konstrukcje automatycznie lub kiedy nie mam żadnych wiarygodnych informacji”.
- „Tak, robię to dosyć często i na ogół świadomie”.
- „Staram się świadomie wyrobić taki nawyk, gdyż uważam, że jest to pomocne”.

Trzy osoby podały, że robią to czasami, jeśli akurat ma im to pomóc w nauce i zrozumieniu niemieckich konstrukcji. Tylko dwie osoby odpowiedziały, że robią to rzadko, jedna wpisała: „Nie”.

Studenci lingwistyki angielsko-niemieckiej dłużej uczą się angielskiego, dlatego wykazują naturalną tendencję do porównywania nowego systemu językowego z tym, który już znają. Udzielone odpowiedzi pokazują, że większość badanych z rozmysłem „włącza” język angielski w proces uczenia się niemieckiego. Można przyjąć, że studenci uczą się niemieckiego ze zrozumieniem, świadomie wykorzystując angielski, który jest dla nich pewnym punktem odniesienia.

Jak podają Wach i Jakowlewa-Pawlik (2016: 475), w procesie równoległego nabywania dwóch języków obcych w umyśle uczącego się zachodzą interakcje pomiędzy wszystkimi znanymi mu językami, co widoczne jest w procesach transferu międzyjęzykowego oraz stosowanych strategiach uczenia się. Jedną z takich strategii jest porównywanie form i struktur gramatycznych w dwóch językach uwrażliwiające uczącego się na istnienie podobieństw i różnic pomiędzy opanowywanymi kodami.

Dedukowanie to konfrontowanie i wykazywanie analogii pomiędzy pewnymi elementami jednego języka w stosunku do drugiego. Aby poznać, jakie studenci widzą podobieństwa w podsystemie gramatycznym pomiędzy językiem angielskim i niemieckim, w pytaniu numer 4 poproszono ich o podanie konkretnych przykładów. Respondenci wymieniali wiele zbieżności w odniesieniu do systemu morfologicznego i składniowego języka angielskiego i niemieckiego, które ułatwiają im zrozumienie, a tym samym uczenie się nowych struktur. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszej publikacji przytaczam tylko niektóre z nich:

- „Podobieństwa są widoczne w stosowaniu czasów: w języku angielskim Past Perfect, a w języku niemieckim Plusquamperfekt; oba czasy stosuje się, mówiąc o sytuacjach zaprzeczonych”.
- „Podobieństwa są w okresach warunkowych; w języku angielskim – 3 okres warunkowy (Past Perfect) – odnosi się do sytuacji z przeszłości, na które już nie ma wpływu, podobne zastosowanie jest w niemieckim trybie warunkowym Konjunktiv II Plusquamperfekt”.
- „Podobnie tworzą się angielski Present Perfect (*have* + trzecia forma czasownika) i niemiecki Perfekt (*haben/sein* + trzecia forma czasownika), Past Simple i Imperfekt – druga forma z tabelki”.

- „Również podobnie tworzą się angielskie Futur Simple (*will* + pierwsza forma czasownika) i niemiecki Futur I (*werden* + pierwsza forma czasownika)”.
- „Angielski Past Perfect i niemiecki Plusquamperfekt używane są w takich samych okolicznościach”.
- „Angielska strona bierna ma obowiązkowe elementy *be* i trzecia forma czasownika, które są podobne do niemieckiego Zustandspassiv (obowiązkowe elementy: *sein* i trzecia forma czasownika)”.
- „W obu językach są trzy podstawowe formy czasownika, są czasowniki mocne i słabe”.
- „Są dwie formy przeszłe czasowników”.
- „Reakcja (sic!) – znaczenie czasownika zależy od przyimka”.
- „Okresy warunkowe w obu językach odnoszą się do *unreal past*”.
- „Mimo dwóch form stron biernych w niemieckim, działają na bardzo podobnej zasadzie co angielska strona bierna”.
- „Podział na rodzajniki określone i nieokreślone”.
- „Wiele przyimków jest podobnych w brzmieniu i znaczeniu do odpowiedników niemieckich, np.: *since – seit, by – bei, for – für, from – von*”.
- „W obu językach występują czasowniki posiłkowe: *have, be – haben, sein* oraz formy imiestowu”.
- „Terminy gramatyczne brzmią podobnie, więc nie mam problemu z ich rozumieniem w niemieckim, np. subject – Subjekt, adjective – Adjektiv, Present Perfect – Perfekt, infinitive – Infinitiv, Past Participle – Partizip Perfekt”.

Studenci podawali także, że niektóre angielskie czasowniki nieregularne mają podobne formy w języku niemieckim, np.: *break – broke – broken: brechen – brach – gebrochen; drink – drank – drunk: trinken – trank – getrunken; sing – sang – sung: singen – sang – gesungen*. Podobne są również formy imiestowu biernego w obu językach (Past Participle – Partizip II), np. *fallen – gefallen, sunk – gesunken, ridden – geritten*.

Respondenci pisali również, że analogicznie w obu językach stopniują się przymiotniki, np.:

- „Stopień wyższy tworzy się za pomocą końcówki *-er* w obu językach. Stopień najwyższy też podobnie za pomocą rodzajnika *the* i końcówki *-est* w angielskim i za pomocą rodzajników i końcówki *-ste* lub przyimka *am* i końcówki *-sten* w niemieckim: *der, die, das -ste*, np. *lazy – lazier – the laziest: faul – fauler – der, die, das faulste*”.
- „Niektóre przymiotniki stopniują się również nieregularnie w obu językach: *good – better – the best: gut – besser – der, die, das beste/am besten*”.

W tym miejscu warto krótko nawiązać do bohatera powieści kryminalnych Arthura Conana Doyle'a – Sherlocka Holmesa, genialnego detektywa, który do rozwiązywania zagadek kryminalnych wykorzystywał, jak sam mówił, metody dedukcji, a swoje śledztwa opierał na umiejętności obserwacji i znajomości wielu dziedzin nauki. Sherlock Holmes badał ślady, poznawał fakty odnośnie do danej sprawy i wyciągał wnioski. Tak samo czynią studenci: patrzą, obserwują, zauważają podobieństwa i wnioskuje. Posłużmy się cytatem: „Z pewnością – odpart zapalając papierosa i opierając się wygodnie w fotelu – ale ty patrzysz i nie obserwujesz. Różnica jest wyraźna.” Arthur Conan Doyle. *Przygody Sherlocka Holmesa*.

W związku z powyższym pytaniem należy zaznaczyć, że studenci zwracali również uwagę na rozbieżności pomiędzy językami, np.:

- „Języki są podobne, ale istnieją różnice, na przykład w języku niemieckim nie ma form czasowych wskazujących na długi czas trwania akcji jak w angielskim”.
- „Struktura Present Perfect – Perfekt jest taka sama, różnice występują jednak w stosowaniu tych czasów”.
- „Rodzajniki mają te same zasady użycia określonych i nieokreślonych rodzajników, tylko rodzajniki w angielskim nie określają rodzaju męskiego, żeńskiego czy nijakiego”.

Studenci uważnie przyglądają się strukturom gramatycznym w obu językach, dlatego dostrzegają nie tylko podobieństwa, ale również i zróżnicowanie w stosowaniu konstrukcji gramatycznych w pierwszym i drugim języku obcym.

Wiese (1994: 402) podkreśla, że nauka języka obcego jest kognitywnym procesem, podczas którego uczący się buduje (nieświadomie) system reguł, aby zmniejszyć ilość materiału do nauki. Dlatego na podstawie swojej już zdobytej wiedzy stawia hipotezy dotyczące systemu języka docelowego, które potem testuje. Kognitywne działanie uczącego się obejmuje m.in. analizę, wyszukiwanie podobieństw pomiędzy określonymi informacjami oraz ich łączenie z posiadaną już wiedzą.

Rozumowanie dedukcyjne jest strategią wyciągania wniosków z tego, co już jest wiadome w języku angielskim i przenoszenia zdobytej wiedzy na nowe konteksty, tu na struktury niemieckiego. W ten sposób dzięki dedukcji studenci rozumieją i uświadamiają sobie związki między wybranymi zasadami gramatycznymi w obu językach, co potwierdziły odpowiedzi na pytanie piąte: „Czy wspomaga się Pani/Pan językiem angielskim podczas tworzenia lub stosowania wybranych konstrukcji gramatycznych w języku niemieckim? Jeśli tak, proszę podać przykłady”.

Badani potrafili z posiadanych informacji językowych dotyczących angielskiego wydedukować odpowiedni wniosek, tu właściwą strukturę gramatyczną w niemieckim. Studenci pisali, np.:

- „Przy nauce niemieckiego stopniowania posiłkowałem się wiedzą o tej strukturze w języku angielskim”.
- „Wykorzystuję sobie angielski I okres warunkowy: w angielskim jest słówko *if*, w niemieckim *wenn* i na tej zasadzie tworzę za angielskim zdanie w niemieckim: *if I were you, I would clean up my room. Wenn ich dir wäre, würde ich mein Zimmer aufräumen*”.
- „Analogicznie tworzy się konstrukcje w stronie biernej, np. *the book was written – das Buch wurde geschrieben*”.
- „W stronie biernej jest podobieństwo, na przykład w angielskim: *the doughnuts were eaten by you* to w niemieckim na tej zasadzie jest *die Doughnuts wurden von dir gegessen*. Oba zdania zawierają 3 formę czasownika *eaten* i *gegessen*”.
- „*Kann* jest podobne do angielskiego *can*, więc nie mam wątpliwości przy jego użyciu w niemieckim”.
- „Zauważyłam, że tak samo tworzy się konstrukcje bezokolicznikowe z „zu” w języku niemieckim, np. *I decided to go. Ich entschied zu gehen*, więc tłumaczę sobie „to” na „zu” i mam pewność, że nie zrobię błędu; tylko wyjątki pozostawię bez komentarza”.
- „Stosowanie czasowników posiłkowych *have* i *haben* przy tworzeniu czasów gramatycznych oraz form imięstowu. W obu językach występują czasowniki posiłkowe: *have, be – haben, sein* oraz imięstów”.
- „Dużym ułatwieniem jest angielski przedimek *a, the*, którego zasady stosowania w języku angielskim są analogiczne do niemieckiego rodzajnika *ein, eine, ein / der, die, das*, np. *a jung woman – eine junge Frau, the USA – die USA*”.

Studenci rozumują logicznie, a świadczą o tym także przykłady, w których podawali, że w podobny sposób do języka angielskiego można stosować rekcję wielu niemieckich czasowników, np.: *work at – arbeiten an, famous for – bekannt für, thank for – danken für*.

Aż 18 osób napisało, że na zasadzie analogii tworzy się również czasy angielskie i niemieckie: Present Perfect i Perfekt, np. *She has done – Sie hat getan, He has passed his exam – Er hat das Examen bestanden*; Past Perfect i Plusquamperfekt, np. *They had left – Sie hatten verlassen*; Futur Simple i Futur I, np. *I will come – Ich werde kommen*; Past Simple i Imperfekt, np. *I went – Ich kam*. Czasy przyszłe w języku niemieckim, trudne dla uczących się z uwagi na samą budowę konstrukcji, studenci tworzą według wzorca angielskiego, podstawiając tylko niemieckie słowa, np.: Futur Perfect i Futur II, np. *She will have written – Sie wird geschrieben haben*.

W odniesieniu do gramatyki kolejnego nabywanego języka rozumowanie dedukcyjne zaczyna się zazwyczaj z momentem tworzenia danej struktury gramatycznej. Studenci analizują materiał językowy, porównują reguły gramatyczne, szukają punktów odniesienia w postaci wzorców czy przykładowych zdań, które pozwolą potwierdzić poprawność ich dociekań i wyciągać wnioski z istniejących zbieżności (zob. np. Riehme, 1986: 92).

Na uwagę zasługuje fakt, że badani dostrzegają szereg analogii i potrafią je wykorzystać w sposób praktyczny, kiedy piszą czy mówią po niemiecku. W ankietach powtarzają się podobne wypowiedzi, np.:

- „Na tej samej zasadzie tworzy się stronę bierną: *to be* plus trzecia forma czasownika, dlatego nie miałam problemów z jej nauczeniem się w języku niemieckim”.
- „Znajomość strony biernej w języku angielskim pomogła mi nauczyć się strony biernej w języku niemieckim”.
- „Czas przyszły tworzy się tak samo: jest czasownik posiłkowy ‘will’ plus bezokolicznik, a po niemiecku ‘werden’ plus bezokolicznik”.

W tym kontekście można powiedzieć, że studenci w pewnym sensie eksperymentują ze strukturami języka niemieckiego, tworząc czy stosując wybrane struktury w oparciu o język angielski. Inaczej mówiąc, z wiedzy ogólnej wyprowadzają logiczne wnioski. Aby ułatwić sobie zrozumienie, tworzenie czy stosowanie wybranych form, porównują obydwa języki i przenoszą wybrane informacje z jednego do drugiego. Wyciągają wnioski dotyczące elementów czy struktur, które są do siebie podobne pod względem tworzenia czy stosowania. Tam, gdzie widzą zbieżności, transferują je na zasadzie logicznego rozumowania do drugiego języka.

Studenci, ucząc się niemieckich struktur, nawiązują do tego, co jest zmagazynowane w ich pamięci, tj. do swojej wiedzy proceduralnej i deklaratywnej. Korzystają z języka angielskiego, aby zrozumieć zasady tworzenia lub stosowania struktur morfologicznych lub składniowych w niemieckim. W wyniku rozumowania dedukcyjnego wyciągają wnioski z określonych danych lub reguł w języku angielskim i na podstawie podobieństwa przenoszą je do języka niemieckiego, co może ich niejednokrotnie uchronić przed błędami. W ten sposób poznają nie tylko dwa systemy językowe, ale również kulturę ludzi posługujących się innym językiem, której immanentnym elementem jest gramatyka. Wykształca się również ich kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa. Jak podano w *ESOKJ* (2003: 16, 118), kompetencje pozwalają zrozumieć znaczenie lub strukturę w nowo poznawanym języku dzięki znajomości innych języków. Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa sprzyja rozwojowi wrażliwości językowej i komunikacyjnej, prowadzi m.in. do lepszego postrzegania ogólnych i specyficznych dla danych kodów

aspektów struktury językowej. Taki rodzaj doświadczenia w znacznym stopniu przyspiesza procesy uczenia się nowych języków i kultur.

Podsumowaniem niniejszego badania mogą być odpowiedzi na ostatnie pytanie „Czy według Pani/Pana znajomość angielskich struktur gramatycznych może ułatwiać i przyspieszać naukę niemieckiej gramatyki? Proszę krótko uzasadnić”, które potwierdziły, że język angielski wspomaga uczenie się wybranych struktur niemieckiego. Trzeba dodać, że prawie wszyscy, z wyjątkiem trzech osób, wskazali, iż doświadczenie i wiedza wyniesione z nauki pierwszego języka obcego mogą im pomóc w nauce drugiego. Studenci pisali, np.:

- „Oczywiście, ponieważ istnieją podobne konstrukcje, na przykład Passiv tworzy się na podobnych zasadach”.
- „Myślę, że jest to skuteczna metoda w nauce gramatyki niemieckiej. Jeśli ktoś zna struktury języka angielskiego, to zrozumienie niemieckiej gramatyki poparte przykładami z j. angielskiego, nie powinno sprawiać trudności, gdyż oba języki są ze sobą historycznie powiązane”.
- „Uważam, że na pewno znajomość więcej niż jednego języka automatycznie ułatwia naukę kolejnych, ponieważ ma się już pewne nawyki związane z nauką języka”.
- „Tak, zgadzam się w tym twierdzeniu, gdyż na początku nauki języka niemieckiego moja nauczycielka zauważyła, że posiłkuję się językiem angielskim i jego strukturami, co często przynosiło zadowalające rezultaty. Oczywiście nie chodzi o podstawianie struktur 1:1, tylko o naukę i zapamiętywanie”.

Jako konkluzję zacytuję wypowiedź jednego z uczestników badania:

Moim zdaniem może to działać w obie strony – język angielski i niemiecki mają dużo podobieństw, dlatego znajomość jednego może być pomocna w nauce drugiego. Zdecydowana większość uczniów zdaje się rozpoczynać naukę języków obcych od języka angielskiego, dlatego można powiedzieć, że znając angielskie struktury gramatyczne mogą oni łatwiej przyswoić struktury podobne, które występują w języku niemieckim.

4. Uwagi końcowe

Chociaż niniejsze badanie ma charakter fragmentaryczny i wzięła w nim udział niewielka grupa studentów z jednego kierunku, uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków w zakresie rozumowania dedukcyjnego odnoszących się do kształcenia językowego na poziomie uniwersyteckim.

Badanie potwierdziło, że osoby uczące się równolegle dwóch zbliżonych typologicznie języków obcych przenoszą umiejętności z jednego języka do drugiego na zasadzie analogii (transfer pozytywny).

Studenci wybierają podejście dedukcyjne, ponieważ mogą wykorzystać swoją wcześniejszą wiedzę z innego języka. Dlatego świadomie opanowują niemiecką gramatykę, starając się zrozumieć jej zasady, często porównując niemieckie struktury gramatyczne z angielskimi. Dzięki temu są aktywni, a język angielski wspomaga rozwój ich kompetencji gramatycznej w niemieckim, tj. wiedzy językowej na temat tworzenia wybranych struktur języka niemieckiego, ich budowy czy aspektów użycia.

Wiedza i doświadczenia wyniesione z nauki pierwszego języka obcego mogą pomóc w nauce kolejnego języka. Uświadamianie takiego faktu uczącym się prowadzi do bardziej efektywnego opanowania kolejnego języka. Ponadto rozumowanie dedukcyjne sprzyja ekonomizacji i automatyzacji procesu jego opanowywania.

BIBLIOGRAFIA

- Bawej I. (2013), *W jaki sposób język angielski może ułatwić proces nauki języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym? (Raport z badań własnych)*. „Neofilolog”, nr 40/1, s. 15–28.
- Bawej I. (2016), *Nauka leksyki w języku obcym na przykładzie transferu pozytywnego języka polskiego, angielskiego i niemieckiego*. „Linguodidactica”, t. XX, s. 9–24.
- Chlewiński Z. i in. (1995), *Wnioskowanie przez analogię w procesach kategoryzacji. Psychologiczne badania biologów, fizyków i humanistów*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Decke-Cornill H., Küster L. (2010), *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Doyle A. C. (2017), *Przygody Sherlocka Holmesa*. Wydawnictwo: Algo.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli. Wydanie 1.
- Izdebska-Długosz D. (2016), *Uczyć się czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*. „Acta Humana”, nr 7, s. 93–103.
- Komorowska H., Obidniak D. (2002), *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kujawa B. (2003), *Język niemiecki jako drugi język obcy*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 35–39.
- Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Rampillon U. (1995), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.

- Schlak T. (2003), *Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht*, (w:) Eckerth J. (red.), *Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums SLF*. Bochum: AKS Verlag, s. 81–96.
- Schönpflug U. (1995), *Lerntheorie und Lernpsychologie*, (w:) Bausch K. i in. (red.), *Handbuch. Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, s. 81–96.
- Słownik łacińsko-polski* (1986), opracował K. Kumaniecki, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szarska-Wieruszewska J. (2004), *Lernerstrategien als Grundlage der lerntypischen Fehlerbehandlung. Forschungsstudien am Beispiel der Deutsch Lernenden polnischen Studenten*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Szulc A. (1994), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Targońska J. (2002), *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego. Charakterystyka, specyfika, wady i zalety nauczania niemieckiego po angielskim*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 30–37.
- Tobiasz L. (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, s. 257–268.
- Tönshoff W. (1995), *Lernstrategien*, (w:) Bausch K. i in. (red.), *Handbuch. Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, s. 240–243.
- Wach A., Jakowlewa-Pawlak M. (2016), *Ocena użyteczności języka ojczystego (polskiego) w uczeniu się gramatyki języków obcych (angielskiego i rosyjskiego): wyniki badania*. „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XLI, s. 473–485.
- Wiese H. (1994), *Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs*. „Info DaF21”, 4, s. 397–408.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

NETOGRAFIA

- Budziak R. (2013), *Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych: spojrzenie na historię i współczesność*. „Studia Germanica Gedanensia”, nr 29, s. 249–258. [Studia_Germanica_Genanensia-r2013-t29-s249-258.pdf](#). [DW 5.04.2021].
- Gwiasda D. (2015), *Hält sie, was sie verspricht? – Induktive Grammatikeinführung in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts aus empirischer Sicht*. Dissertation. Göttingen.

Doktorarbeit. Publikation. Inhaltsverzeichnis.pdf. [DW 6.04.2021].

karrierebibel.de. [DW 30.03.2021].

Łuczyński E. (2010), *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, (w:) Psychologia rozwojowa, T. 15, nr 1, s. 9–18. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2084-3879-year-2010-volume-15-issue-1-article-661>. [DW 29.03.2021].

Riehme J. (1986), *Induktives und deduktives Vorgehen*. www.fachdidaktik-einecke.de. [DW 6.04.2021].

Received: 16.06.2021

Revised: 12.01.2022