

## 初探第二語學習歷程對第三語學習之影響

顏徽玲/ Yen Huei-ling

淡江大學德國語文學系助理教授

Department of German, Tamkang University

鄭安安/ Cheng An-an

淡江大學德國語文學系

Department of German, Tamkang University

### 【摘要】

本研究以淡江大學德文系學生為研究對象，採問卷調查方式初探第二語言英語（L2）學習經驗與第三語言德語（L3）學習之關係。本研究首先要探討的問題是 L3 學習的過程與困難點，其次探討學習 L3 時，L2 帶來之正負效應，最後探討 L2 之程度是否影響 L3 學習。調查結果指出，學習者認為德語最難的項目為口說及聽力。此外，英語整體程度和德語整體程度呈正相關；英語整體程度較高組的學生，學習德語時，將英語視為助力的比例顯著高於英語整體程度中等的學生。本研究支持英語學習經驗對德語學習具有正面效益。

### 【關鍵詞】

第二語學習、第三語德語學習、語言遷移

### 【Abstract】

This paper discusses the impact of L2 learning experiences on L3 learning. Students who have previous knowledge of English (second language, L2) and study German as a major (third language, L3) were main research subjects. The study primarily explores the difficulties and main problems of L3 learning and whether the L2 skills are perceived more as help or as interference. Furthermore, the correlation between the L2 language level and the L3 learning effect is considered. The results show that L3 listening and oral communication are considered particularly difficult for most learners. The L2 and L3 language levels correlate positively with each other. In addition, L3 learners with an advanced L2 language level can apply L2 as tool in L3 learning better than those with a medium L2 language level. This finding is consistent with our hypothesis that L2 learning experiences have a positive impact on L3 learning.

【Keywords】

Second-language acquisition, L3 German, Language transfer

## 1. 前言

在英語成為廣泛使用語言的同時，各國也開始推廣英語之外的外語學習，以台灣為例，從高中便開始推廣第三語言（即是一般所稱之第二外語）學習，大學也有許多外語學系提供第三語言（L3）之課程，此類課程之目的皆是希望讓學生擁有必備之英語能力外，增加額外的外語能力。

中文為台灣主要通用語言，屬漢藏語系，而學生學習的外語多以印歐語系的語言為主。就語言的親疏關係來看，其間差異頗大，因此台灣語言學習者在學習 L3 時多半會遇到困難。若 L3 學習者已學過英語，且具備基本英語程度，則可能有助於 L3 的學習。英語與台灣學生學習的部分印歐語系的外語相近，除了字母等書寫系統外，語法特徵也較相像，學習者可以透過英語的基礎知識來輔助學習。例如，由英語詞彙學習外語詞彙比直接從中文學習更有相關性，甚至可以輔助記憶。

筆者觀察自身學習德語的過程時，便察覺英語對德語的學習有一定程度的影響，特別是詞彙與文法規則。德語與英語皆屬於印歐語系中的日耳曼語族，同源性強，兩者的相似性極高。在德籍老師授課之課堂上，若學生無法理解德語詞彙或語法之意思，德籍老師會用英語對應的詞或用以英語解釋，學生可以類比的方式理解老師所指為何。由此一現象可以推斷 L2 英語在目標語語意解釋、詞彙學習方面有正面的影響。另一方面，也因為兩種語言之間的相似度高，有時會造成學習德語時的干擾，例如德語學習者直接引用英語的規則造成拼字的錯誤、文法運用錯誤、詞意理解錯誤等。舉例來說，德語 *hier* 與英語 *here* 皆為「這裡」的意思，學生雖然可以藉助英語語意來記憶德語詞彙，但是卻容易直接把英語拼字用於德語，造成拼寫錯誤。有鑑於此，筆者想要藉此研究來觀察 L2 英語學習經驗對 L3 德語學習的影響。

本研究以具 L2 英語學習經驗之淡江大學德文系學生作為研究對象，首先調查學習者德語學習的過程與困難，其次探討英語學習之經驗對學習第三語言德語之幫助與混淆現象，最後研究學習者 L2 程度高低是否與 L3 學習成效相關，此現象是否會隨著 L3 學習時間改變而有所變化。

## 2. 文獻探討

探討英語學習經驗對德語學習之經驗影響前，首先必須針對第二語言、第三語言的定義做討論。本文所用的第二語與第三語言之定義乃根據 Arbona 與 Chireac (2014) 而定：第一語言 (L1) 指的是母語，第二語言 (L2) 則是第一語言之外所學習的語言，而第三語言 (L3) 則指任何非母語且在學習第二語言後之目標語。發展第二語言能力有兩種不同的途徑，Krashen (1981) 將此兩種途徑區分為「習得」(acquisition) 和「學習」(learning)。「習得」是在自然交際環境中使用語言，是一種潛意識的語言發展過程，習得過程是自然發展語言能力，因此習得者關注的是「意義」而非「語言形式」。而「學習」則是學習者有意識地學習語言規則的過程。學習主要發生在課堂上，學習者關注的是「語言形式」與「語法規則」。一般來說，成人的第二語言與第三語言學習往往是透過學校的正規教育、通過系統的學習而獲得的。以台灣大多數學習德語的大學生為例，中文是第一語言 (L1)，英語是第二語言 (L2)，第三語言則是德語 (L3)。本研究中的第二 (L2)、第三語言 (L3) 皆指在課堂環境所學習之語言。

目前全球越來越多人口，除了母語之外，擁有兩種以上其他語言能力，因此 L3 學習之研究也漸漸受到關注。L3 學習的研究主張，不只是 L1 會影響 L3 學習，L2 學習經驗也對 L3 學習有特定程度的影響，其中包括了如習得年齡、學習動機等個人因素。此外，語言的內部因素，如兩個語言之間的語言距離、語法結構等，也會直接或間接影響 L2 或 L3 學習，造成正面的遷移現象或負面的語言遷移。本文將針對影響語言遷移幾個面向回顧 L3 學習研究的文獻。

探討語言遷移時特別需要注意影響遷移的因素。比起 L1 習得，L2 以及 L3 學習受較多因素影響，學習過程較為困難，學習者也很少能將 L2、L3 的流利準確度提升至 L1 程度。L2 研究中多探討 L1 對 L2 學習的影響，而 L3 學習理論不同的是，語言學習的影響不只受到 L1 的影響，L2 也有某種程度的影響力。在探討 L3 學習的遷移時，主要可以將影響因素統整為以下四種：類型學（語言距離）、語言精通程度、語言使用頻繁度（包含語言接觸與沉浸）、第二語影響優勢。

### 2.1 語言類型學 (Typology)

意指語言之間的類型相似度。類型學之因素與語言距離密不可分，語言

之間的類型相像多半受到語言距離影響。若語言之間的相像度較大，則學習者會認為兩者的語言結構類似（Gass 與 Selinker，2008），也因此會產生較多的遷移作用（Williams 與 Hammarberg，1998）。然而，類型學之遷移因素不一定只發生在相像的語言之間，即使學習目標語與 L1 或 L2 的類型並非相似，仍存有遷移的作用，但是此種遷移多半為負遷移。延續之前英語 *here* 與 *hier* 的例子，在詞彙語意上，學習者因為腦中既有的語言知識，學習德語這個詞彙時可以很容易理解德語這個詞，這就是一種正遷移。另一方面，類似的拼寫方式卻容易讓學習者拼寫德語詞彙時沿用英語的拼法，造成拼寫錯誤，這就是一種負遷移。

語言距離（language distance）指的是兩種語言之間的差別程度，相同語系的語言距離比較小，相反地，不同語系的語言之間的距離則較大。語言距離的大小會影響語言遷移結果。多數提到語言距離之研究（Odlin，1989；Gevorkian，2012；Schepens，Van der Slik，與 Van Hout，2016）皆主張語言距離對語言學習有重大影響，兩種語言的距離相近，會產生正遷移。反之，兩者語言距離較大，則會產生負遷移或干擾（Talebi，2014）。

L1/L3 與 L2/L3 的語言距離會影響 L3 的學習。基本上，L1/L3 距離對 L3 習得的影響還是最大，但 L2 的距離影響也並不是完全被 L1 取代，L2 的距離對目標語學習者仍有影響，但這項影響是額外的，並不會改變或著取代 L1 距離的影響。（Schepens，Van der Slik 與 Van Hout，2016）。

類型學是影響語言遷移的一個重要變數。Murphy（2003）提到，語言之間的類型比起其他語言遷移影響因素，如：語言程度、L2 沈浸來得重要。類型學之研究結果多半會取決於研究者所選取的語言類型組合，因此，Rothman（2011）認為類型學尚有許多未探討的部分，其中包括，當 L3 之類型與 L1 與 L2 皆相同時，則無法單純由類型學觀點準確判斷究竟是 L1 或 L2 影響了 L3 之遷移。例如：L1 德語，L2 荷蘭語，L3 瑞典語，此三種語言類型在詞序（三者皆為動詞第二位 V2 詞序）及語音體系上都類似，若單純以類型學討論遷移時，則難以評斷究竟是 L1 或 L2 影響 L3 遷移現象。

## 2.2 語言精通程度（Proficiency）

Linck，Hoshino 與 Kroll（2008）的研究指出，語言的能力還可能受到先前學習之語言程度高低影響。在 L3 學習的研究中，L2 語言程度（L2 proficiency）與 L3 語言程度（L3 proficiency）皆為影響語言遷移的重要因素。

### 2.2.1 第二語言精通程度 (L2 Proficiency)

從 L2 語言程度的角度來看，L2 要能影響 L3 語言遷移，其程度必須達到一定門檻，否則遷移情形非常少 (Tremblay, 2006)。然而 Shanon (1991) 則提出另一觀點，認為即使先前習得之語言程度不高，還是會成為遷移的背景語言。綜合兩觀點主張，可以推論：L2 語言程度高低對 L3 語言的遷移可能不同，L2 語言程度低者，可能發生較多的負遷移現象；L2 語言程度高者，則可能有正遷移作用。Salaberry (2005) 之實證研究支持這個推論。Salaberry 實驗之受試者的語言程度根據十點量表自評分類，分成 L2 程度高與低兩組，其研究結果顯示：L2 能力高者，能夠順利地將 L2 之時態知識正確地轉移至 L3，也就是 L2 能力高者，能夠運用更多 L2 學習的經驗來幫助 L3 學習。Baiyinna (2009) 的語言遷移研究中，亦比較了第二語言精通程度對遷移的影響，其研究的 L1 為內蒙古語，L2 為中文，L3 為英語，以語言測驗檢測學習者之 L3 英語時態使用以及翻譯，再依據測驗結果進行錯誤分析 (error analysis)。其研究結果顯示，L2 程度高者，其時態測驗總體得分均較 L2 程度低者來得高，此結果驗證，即使 L2 與 L3 為不同語系，L2 語言程度仍有正遷移效應。

除了從時態遷移研究觀察 L2 程度對 L3 程度之影響外，Simon、Escudero 與 Broersma (2010) 從 L3 詞彙學習任務中探討 L2 精通程度對語言遷移的影響。該研究受試者 L1 為西班牙語，L2 為英語，L3 為荷蘭語，此研究除了探討 L2 程度對 L3 的影響之外，也將 L3 程度納進觀察重點。實驗將受試者分成 L2 基礎程度者，與 L2 進階程度者，L3 也分成基礎與進階兩個水準。研究結果顯示，L3 程度高者與 L3 程度低者相比，答案準確度之百分比並沒有比較高。而 L2 程度高者，相較於 L2 程度低者，則有明顯的較高的答案準確度。研究者進一步將受試者依其兩語言程度分成四類比較，(1) L3 與 L2 程度皆高者；(2) L2 程度低，L3 程度高 (3) L2 程度高，L3 程度低 (4) L3 與 L2 程度皆低。從第二階段分類受試者的測驗結果來看，相同 L2 程度，不同 L3 程度的組別並沒有特別顯著的準確率差別。然而，不同 L2 程度，相同 L3 程度在正確率的比較則有顯著差別，由此顯示出 L2 英語程度的差別才是影響測驗結果的重點。

Gevorkian (2012) 語言遷移之研究也針對了不同程度的 L2 對 L3 詞彙學習的影響做探討。其受試對象為 14 名母語為非瑞典語之英語學習者。然而，此研究特別的是，受試者的 L1 皆不相同，其觀察對象來自不同語言族群 (包

括：亞美尼亞語、保加利亞語、俄語與波蘭語），但其 L2 瑞典語都是日常沈浸語言。其結果顯示：不論 L2 與 L3 的程度如何，皆有詞彙遷移的現象產生，其中有詞意（meaning）與型態（form）的轉換。研究結果也顯出，詞彙遷移（詞彙遷移與借用現象）並非來自 L1，而是來自 L2 瑞典語。其原因可能為 L1 與 L3 之距離過於遙遠，因此學習者傾向借用與目標語較接近之 L2 之詞彙。此外，L2 程度高者與低者所產生之遷移類型也不相同：L2 程度低者產生較多型態的轉移，L2 程度高者則產生較多語意的遷移。

以上提及研究皆以母語為非中文者為研究對象。Cai 與 Cai（2015）之研究對象為中文母語者，進行時態的測驗，探討 L1 中文與 L2 英語對 L3 法語學習的影響。這個研究依照受試者的 L2 程度做分組，L2 程度高者在時態測驗上表現比 L2 程度低者來得好。

上述研究多半是以群體受試者作為研究對象，而 Bardel 與 Lindqvist（2006）之研究則是個案分析。該研究對象為 L1 瑞典語，目標語 L3 義大利語，其 L2 有三種，分別依照學習順序與時間長短分成：L2A 英語，L2B 法語以及 L2C 西班牙語。此研究除了探討了 L2 程度對 L3 程度的影響以外，還觀察了 L2 與 L3 之間的語言類型相似度（typology factor）以及語言使用頻繁度（frequency of use）所帶來的影響。從語言程度上來分析，母語瑞典語自然是程度極高，語言使用頻繁度也是最高。比較三個 L2，L2A 英語則是最長之學習時間，程度也到達高標準。L2B 法語學習時間雖然比英語晚一些，但是語言程度也達到高標準，甚至能作為工作中使用的語言，因此法語不管是在語言程度上或使用頻繁度方面都具備高程度。而 L2C 西班牙語是最晚學習的第二語言，程度上較其他兩個 L2 低。從語言類型相似度來看三者，L2B 法語與 L2C 西班牙語和 L3 義大利語，有較高的類型相似度。L2A/L3 與 L1/L3 類型相似性則較低。觀察不同 L2 對 L3 的遷移現象，可發現不同的影響優勢：L2A 英語在程度上具有影響力優勢；L2B 法語在程度上、使用頻繁度上以及類型程度上都有高度影響；L2C 西班牙語則是具有類型程度上的影響。詞彙書寫測驗結果顯示，L2B 法語是最主要的遷移來源語，並非和 L3 義大利文相近的 L2C 西班牙文，因此不能純粹以類型學觀點來解釋 L2/L3 的語言遷移現象。此結果支持 L2 程度對 L3 遷移的影響有較高相關性。

### 2.2.2 第三語言程度(L3 Proficiency)

遷移現象亦與第三語言程度的變化有緊密的關聯。Odlin（1989）認為遷

移現象多半發生在目標語言程度低的學習者身上。遷移現象隨著目標語程度的改變，會隨之減少。在 L3 初學階段，學習者為了能夠表達 L3，會使用部分 L1 的詞彙來彌補 L3 的不足，而隨著 L3 詞彙量增加，背景語言之詞彙轉移會減少。詞彙轉移通常是在 L3 學習初期，程度尚低時發生 (Bardel 與 Lindqvist, 2006)。Bardel 與 Falk (2012) 進一步指出，如果 L3 程度低，則低程度的背景語言知識會被啟動；若 L3 程度高，則高程度的背景語言 (L2 或 L1) 會被啟動，影響 L3。由此可推斷，若 L3 程度高，則遷移現象出現正遷移比例較高，學習者能夠將 L2 與 L3 相似之知識配對，並成為 L3 學習的助力。然而，若 L3 程度低，則背景語言使用之遷移可能只停留在基本的彌補作用，且正確度不高。Bardel 與 Lindqvist (2006) 之研究也將 L3 程度納入觀察，該研究對象母語 L1 瑞典語，學習 L3 義大利語，其 L2 有三種，分別依照學習順序與時間長短分成：L2A 英語，L2B 法語以及 L2C 西班牙語。受試者之 L2A 英語與 L2B 法語都達到高水平，L2C 西班牙語水平則因為學習時間較短，水平較低。其實驗在不同的 L3 程度期間進行訪談錄音。分別是在 L3 密集課程學習期前、學習期中與學習期結束學習期結束一段時間後。從訪談錄音結果中發現密集學習期前西班牙語 L2C 是所有背景語言當中最頻繁發生移轉的，多半是語碼轉換 (code-switching)，而在之後的錄音結果中 L2C 西班牙語的語碼轉換則減少。L1 瑞典語的語碼轉換則幾乎沒有出現，只有在學習期結束時出現。L2B 法語的影響在四次錄音結果裡都是很穩定，沒有劇烈變化。L2A 英語對語言遷移影響較小。上述結果說明了，各語言之遷移結果與 L3 的程度變化有關；遷移來源之背景語言，會隨 L3 程度之變化而改變。

### 2.3 語言使用頻繁度 (Frequency of use)

越常使用一種語言，越熟悉該語言的資訊。L2 的語音體系 (phonology) 會留在 L3 的口說能力中 (Grosjean, 2001)。從語言處理 (language processing) 的角度來看，經常使用的 L1 詞彙可能會在不經意的情況下影響到 L2 學習的初期階段。但在 L3 習得研究中，語言使用頻繁度較其他因素影響力小。單純從使用時間角度來看，L1 的使用頻繁自然是程度最高，日常生活經常會使用。進一步去探討語言使用頻繁度時，會發現語言使用頻繁度也與使用的領域有關，並且和語言程度有關。部分 L2 的使用頻繁度也許在生活領域上並不如 L1，但是在某些領域，例如工作上、專業領域上的使用則是高過 L1，因此，語言使用頻繁度之探討並不能簡單地定義為單一用途之頻繁程度 (Bardel 與

Lindqvist, 2006)。

語言接觸 (language exposure) 及語言沉浸 (language immersion) 也可以與頻繁程度一同探討。Poarch 與 Van Hell (2014) 的三語圖片念名實驗中，便將 L3 immersion 加入實驗變數探討。實驗結果顯示，L3 沉浸時間越長，L3 的語言程度自評分數也越高，L3 圖片念名實驗的反應時間也越快。Tremblay (2006) 研究除了探討 L2 程度以外，亦討論了 L2 的語言接觸 (L2 exposure)，其研究將受試對象依照 L2 與 L3 程度及 L2 接觸程度分組。實驗透過受試者之詞彙編造與語言轉移 (lexical inventions and language shifts) 來比較遷移結果。Tremblay 的研究結果顯示，L2 語言程度高時會在 L3 對話中產生干擾，例如：以 L2 形式表現之口誤 (slips of tongue)。但詞彙編造，亦即以 L2 的詞彙知識去新創 L3 詞彙，以及在對話中轉而使用 L2 詢問之現象 (語言轉移)，只有發生在 L2 高度密集接觸 (high L2 exposure) 之受試者身上，當受試者回答問題遇到困難時，L2 語言接觸較高者，能夠運用 L2 的語言知識去克服困難。比起 L2 之語言程度，L2 接觸程度影響 L3 遷移效果更大。

## 2.4 第二語影響優勢 (L2 status)

第二語影響優勢論認為 L2 對目標語的影響比 L1 強大，因為 L2 與 L3 都屬於外語 (Williams 與 Hammarberg, 1998)。L1、L2 與 L3 習得方法不完全相同。母語習得情況比較單純，只有語言輸入。而 L2 習得時，加入了增加的訊息知識量與 L1 的背景知識。到學習 L3 時，除了有增加的訊息知識量與 L1 的背景知識以外，還加上了 L2 的背景知識，以及 L2 習得時所學到的經驗與方法。由習得的方式來看，L2 與 L3 習得的情況較為相像，增加了比 L1 學習時更多的影響因子 (Falk 與 Bardel, 2011)。在學習 L3 時，學習者會試圖以「外語」來學習另一「外語」，並壓制 L1，轉而借鏡同為外語之 L2。此論證可從觀察 L1 英語，L2 德語及 L3 瑞典語的學習者之四種遷移情形探討，此實驗為長期研究一位 L3 瑞典語學習者，並藉由錄製受試者之看圖說故事以及與研究者之對話，觀察受試者口說情形。從受試者之口說紀錄結果發現四種遷移現象：(1) Edit：自我修正語句 (2) Meta：向他人詢問、尋求幫助 (3) Insert：使用非 L3 之詞彙來表達，其原因可能為 L3 辭彙不足。(4) Wipp：無意識之語言轉換。從此研究中推斷 L1 與 L2 在 L3 習得中扮演不同的角色，L2 提供了較多詞彙建構的背景知識。四種遷移現象中，L2 與 L1 的影響皆出現在 Edit 與 Insert 現象中，而 Meta 的遷移只有以 L1 形式出現，Wipp 遷移絕大部分是

發生在 L2 德語。L2 提供了第三語言的詞彙建構，此外，L2 為預設的影響來源 (default supplier) (Williams 與 Hammarberg, 1998)。Bardel 與 Falk 提出句構實驗來佐證第二語言影響優勢：若學習者有兩個以上的背景語言可以在 L3 學習中使用，則 L2 成為重要的語言轉移之來源可能性更大 (Bardel 與 Falk, 2012)。

Falk 與 Bardel (2011) 研究從 L3 德語之句構運用角度支持 L2 影響優勢，其實驗測試在主句及副句時的受詞擺放位置。L3 學習者會傾向從 L2 辨認句構 (受詞在動詞前或後)，因此出現了認同 L3 句構不正確，但在 L2 正確之例子。因為 L3 學習者的語感及語言直覺能力尚未建立完全，其判斷多半來自於 L2。雖然此結果為負遷移，但仍可見 L2 影響優勢。

以上所探討之第二語優勢論研究大多是從西方學習者觀點探討，Oebel (2007) 則研究日語母語者，學習 L3 德語時，L2 英語做為橋樑語提供的幫助竅訣 (Eselsbrückensprache)。此研究對象為東方學習者，與台灣外語學習者情形較相似。作者提到，英語與德語的書寫系統皆是以字母表達，在 L3 德語教學中便不需要特別引導字母書寫系統部分。此外，德語與英語之間的相似性也能在數字的表達、相似的名詞 (例如：複合詞)、動詞以及句構部分，達到增益教學的作用。Oebel 認為教學者若能在教學過程中融入學習者，讓學生整理 L1、L2、L3 之間的語意及語法差異並傳授給學習同儕，給學生分析語言及主動教學的機會，不僅可以增進課堂的正面學習氛圍，也對 L3 德語學習有正面效應。主動將學生的 L2 學習經驗帶入 L3 課堂，也提供德語教學者另一種教學思維，意義匪淺。

前述研究支持 L2 影響優勢對語言遷移影響甚鉅，這個理論認為學習 L3 時，L2 對於 L3 的影響較 L1 大，然而，以上研究之研究對象之 L1、L2、L3，皆是不同的語言組合，且絕大多為歐洲語言，此論點是否適用於中文母語者之 L3 學習狀況，仍有待商榷。此外，第二語影響優勢因素尚不能完全解釋遷移現象，例如，目前該主張僅限於正規的成人教育討論中，並不能確認是否適用於 L2 自然習得者 (Bardel 與 Falk, 2012)。

綜合以上研究結果，可以觀察到：L2 對 L3 學習的影響不一定比 L1 來得大，其他因素也有一定的影響作用，例如：第二語言程度、類型、使用頻率。此外，學習者的 L1、L2、L3 為何和語言間的距離，也會影響三者間的遷移形式。目前國內研究 L2 與 L3 之間遷移現象的實證研究尚不豐富，因此本研究以 L1 為中文，L2 為英語，L3 德語學習者情況切入，主要從問卷分析結果初

探三個問題，旨在提供初步實證研究基礎：

1. 中文母語者 L3 德語學習過程與困難
2. L2 英語學習之經驗對學習 L3 德語之幫助與混淆現象
3. L2 程度高低是否對 L3 學習有影響？該影響是否會受第三語學習時間改變而有所變化？

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究設計

本研究以量性研究方法為主。以線上與紙本問卷形式，調查大學德文系二至四年級之學生 L2 英語與 L3 德語學習經驗以及英語對德語學習影響之意識。

#### 3.2 研究對象

研究對象為淡江大學德文系大二至大四學生。本次參與調查的同學共有 158 位。由於問卷發放時間為開學初，考量大一新進學生學習德語不到兩個星期，時間過短，因此暫時未發放問卷給一年級學生填寫。

本次調查扣除兩份填答不完整之問卷，以及母語者為英語、德語、葡萄牙語與粵語者(共 7 名)，總共納入量化分析的有效問卷為 149 份，所有受測者的母語皆為中文。

#### 3.3 研究工具

此份問卷調查命名為：英語及德語學習經驗調查表（附件）。問卷調查共計 25 題。調查問題設計目的為初步了解填答者之德語、英語之自評程度與學習狀況，並了解填答者英語學習經驗是否影響德語學習之情形，以及是否意識到英語對德語學習產生影響。問卷調查題目設計參考 Tremblay (2006) 研究 L2 學習經驗對 L3 造成的影響以及 L2 之程度是否影響 L3 學習。實驗中請受試對象填寫問卷，搜集受試對象語言學習之經歷，確認學習者 L2 及 L3 之學習順序以及是否有 L2 與 L3 語言沈浸經驗。另外，也參考了 Talebi (2014) 調查受試對象對語言遷移影響意識之訪問題目。問卷內容參考的內容包含英語與德語的學習歷史與對於英語學習經驗對德語學習之影響意識調查。問卷詢問了填答者之基本學習資料，如：英語與德語之學習年資，並詢問其學習管道。並請填答者針對自我德語與英語之聽力、口說、閱讀、寫作等程度進行自我評估，以五點量表作為評量，1 為最低分，5 為最高分。問卷同時也調查填答者對德

語與英語遷移是否有意識，以及是否觀察到德語與英語的相像處。

### 3.4 施測過程

研究者親自到淡江大學德文系必修共同課堂上進行「英語及德語學習經驗調查表」的問卷調查，以確認填答者有問卷理解問題時，可以直接詢問研究者。問卷透過紙本發放或線上 Google 表單進行。研究者說明指導語時，特別請填答者仔細填答，不得隨便勾選答案。填答之資料皆以匿名登記，最後統整至電腦表單中。

### 3.5 資料分析

問卷調查蒐集後，以 IBM SPSS Statistics 22.0 軟體進行量化分析，統整填答者之學習經驗與相關項目評分。第一步先進行描述性統計，呈現受測者對問卷調查之反應，以計算次數分配、平均值及標準差等統計數值，調查受測者的 L2 英語及 L3 德語學習歷程。研究者將英語及德語四項（口說、聽力、閱讀、寫作）自評分數加總，做為相關分析的新變數，分別命名為英語整體程度及德語整體程度。相依樣本的 T 檢定用來檢測受測者自評的英語整體程度和德語整體程度的平均數差異。相依樣本的單因子變異數分析則用來檢測英語及德語之口說、聽力、閱讀與寫作的平均數是否有差異。由於球形假設為相依樣本變異數分析的前提假設，故分析皆進行 Mauchly 球形檢定，若違反球形假設，則採用 Greenhouse-Geisser 法校正自由度（王保進，2015）。

此外，加總分數百分位位於前二十五者，定義為程度高組，總分位於第七十五百分位之後者，定義為程度低組。百分位位於兩組之間者為程度中等組，該變項命名為程度高低。問卷中各種 L2 意識分數與 L3 整體程度之關係，依變數屬性進行積差相關分析，名義變項使用卡方獨立性考驗，年級與 L3 整體程度之相關係數執行 Spearman Test 檢測，顯著水準為.05 時，以\*標示；顯著水準為.01 時，以\*\*標示，顯著水準為.001 時，以\*\*\*標示。

## 4. 研究結果與討論

### 4.1 描述性統計

149 位受測者中，二年級學生有 51 位，占比為 34%；三年級學生有 37 位，

占比為 26%<sup>1</sup>；四年級學生有 61 位，占比為 40%。受測者中，男性<sup>2</sup> 占比為 19%，女性占比為 81%。其他描述性統計結果請見表 1 及表 2。

表 1：受測者學習歷程與學習習慣資料分析

|                   |              |
|-------------------|--------------|
| 年齡                | 20.70 ± 1.23 |
| L2 英語學習平均年資（單位：年） | 13.51 ± 2.66 |
| L3 德語學習平均年資（單位：年） | 2.40 ± 1.28  |
| L2 英語學習起始點為幼稚園階段  | 52%（77 名）    |
| L2 英語學習起始點為國小階段   | 46%（68 名）    |
| L2 英語學習起始點為國中階段   | 2%（3 名）      |
| 曾經參加過英語檢定         | 84%（125）     |
| 沒參加過英語檢定考         | 16%（24 名）    |
| 曾經參加過德語檢定         | 20%（30 名）    |
| 沒參加過德語檢定考         | 80%（119 名）   |
| 曾經沉浸 L2 英語系國家超過一年 | 0.7%（1 名）    |
| 曾經沉浸 L3 德語系國家超過一年 | 11%（16 名）    |

表 2：受測者 L2 英語與 L3 德語能力自評

| L2 英語自評                  |              | L3 德語自評 |              |
|--------------------------|--------------|---------|--------------|
| 口說                       | 3.21 ± 0.86  | 口說      | 2.70 ± 0.73  |
| 聽力                       | 3.40 ± 0.82  | 聽力      | 2.70 ± 0.84  |
| 閱讀                       | 3.53 ± 0.69  | 閱讀      | 3.01 ± 0.72  |
| 寫作                       | 3.05 ± 0.83  | 寫作      | 2.66 ± 0.80  |
| 總分                       | 13.19 ± 2.53 | 總分      | 11.06 ± 2.52 |
| 最難項目                     | 寫作           | 最難項目    | 聽力、口說        |
| *備註：以 1-5 五點量表做基準，不分年級分析 |              |         |              |

填答者德語學習年資約為 2.4 年，僅有少數在大學入學前有學習德語的經驗。從調查的結果來看，參加過德語檢定者為少數，而參與之檢定主要為

<sup>1</sup> 由於三年級有部分同學參與留學交換，因此比例上三年級同學填答率較低。

<sup>2</sup> 從男女填答數可以發現女性比例較高，此現象與外語學院男女比例有關。

Goethe Zertifikat Deutsch B1<sup>3</sup> 與第二外語檢測 SFLPT<sup>4</sup>。

根據問卷第 21 及 22 題的答題狀況看來，直接詢問受測者認為最難的項目為何時，L2 英語能力中，受測者大多數認為寫作最難（48%），L3 德語最難的為聽力（36%）和口說（35%）。若分別檢視二、三、四年級受測者的資料：二年級學生中，認為 L2 英語最難項目為寫作的占比最高（47%），L3 德語則是認為口說最難的占比最高（43%）。三年級學生中，認為 L2 英語最難項目為寫作的占比最高（46%），認為 L3 德語最難項目為口說和聽力兩者占比相同，各占 38%，皆高於閱讀與寫作。四年級學生中，49%的受測者認為 L2 英語最難的項目為寫作，占比最高。43%的受測者認為德語最難項目是聽力。

受測者普遍英語學習管道為：校內外英語課程、Voice Tube、TED Talk、BBC、CNN、ICRT、Youtube、英語雜誌、空中英語、觀看英美劇（Netflix）。受測者平均一週課堂外讀德語的時間大約為 3 小時。

#### 4.2 L2 英語整體能力與 L3 德語整體能力平均數差異的 T 檢定

與 L2 英語能力相較，受測者給自己的 L2 評分總分顯著高於 L3 德語評分 ( $t(147) = 9.91, p < .001, n = 148$ )。分別選擇二、三、四年級的觀察值，執行相依樣本的 T 檢定，所有組別 L2 總分都顯著高於 L3 總分 ( $p < .05$ )。分析曾經在德語系國家生活超過一年者的觀察值，發現受測者對自己的 L3 整體能力分數的平均值和 L2 整體程度分數的平均值沒有顯著差異 ( $t(15) = 2.03, p = .060$ )，也就是說，曾經沉浸於德語環境大於一年者，自評的 L2 英語程度和 L3 德語程度沒有差異。

#### 4.3 L2 英語各項能力與 L3 德語各項能力的變異數分析

觀察受測者的 L2 及 L3 四項能力的平均值，寫作的分數最低，與直接請受測者回答最難項目的結果一致。但從 L3 德語的自評分數平均值看來，最低

---

<sup>3</sup> 此測驗由歌德學院（Goethe Institut）舉辦。測驗證明能獨立運用德語。其分級相當於「歐語能力評量共同參考標準」（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment，簡稱 CEFR）（六級語言能力中的第三級（B1）。通過此等級測驗者，能夠以清晰標準德語溝通並表達個人看法。

<sup>4</sup> 第二外語能力測驗（Second Foreign Language Proficiency Test，SFLPT）為財團法人語言訓練測驗中心（The Language Training and Testing Center，LTTC）因應台灣日、法、德、西語初學者學習成果檢定之需求，所研發語言評量測驗，評量指標參考 CEFR。

分的為寫作，直接請受測者回答最難項目時，占比最高的受試者認為口說和聽力最難，兩者似乎有所出入。相依樣本單因子變異數分析檢測 L2 及 L3 各項能力之間的平均數差異。

比較 L2 英語能力中的口說、聽力、閱讀及寫作評分，發現 L2 這四項能力的評分有顯著的主要效果 ( $F(3, 441) = 19.46, p < .001$ )。進行 LSD 事後比較，發現 L2 各項能力之間有顯著差異（見表 3）。比較 L3 德語能力中的口說、聽力、閱讀及寫作評分，發現顯著的主要效果 ( $F(3, 444) = 14.78, p < .001$ )。進行 LSD 事後比較，發現德語閱讀評分高於口說 ( $p < .001$ )，閱讀評分高於聽力 ( $p < .001$ )，閱讀評分高於寫作 ( $p < .001$ )。L3 德語口說和德語聽力之間並沒有顯著差異 ( $p = 1.00$ )，L3 德語口說與德語寫作評分沒有顯著差異 ( $p = .51$ )，L3 德語聽力及寫作評分之間也沒有顯著差異 ( $p = .56$ )（見表 4）。

綜合以上結果，受測者對自己的 L2 各項能力評分差異非常大，英語的各項能力差距也達顯著水準。受測者對自己的閱讀能力評分最高，依序為聽力、口說、寫作。德語的各項能力的主要差異則是由於閱讀評分顯著高於其他各項能力的評分，德語的口說、聽力、和寫作的能力間沒有顯著差異。

表 3：L2 英語各項能力 LSD 事後比較結果

| L2 |    | 平均差異   | 標準錯誤 | 顯著性  |
|----|----|--------|------|------|
| 口說 | 聽力 | -.189* | .057 | .001 |
|    | 閱讀 | -.318* | .062 | .000 |
|    | 寫作 | .155*  | .076 | .042 |
| 聽力 | 口說 | .189*  | .057 | .001 |
|    | 閱讀 | -.128* | .065 | .048 |
|    | 寫作 | .345*  | .079 | .000 |
| 閱讀 | 口說 | .318*  | .062 | .000 |
|    | 聽力 | .128*  | .065 | .048 |
|    | 寫作 | .473*  | .058 | .000 |
| 寫作 | 口說 | -.155* | .076 | .042 |
|    | 聽力 | -.345* | .079 | .000 |
|    | 閱讀 | -.473* | .058 | .000 |

表 4：L3 德語各項能力 LSD 事後比較結果

| L3 |    | 平均差異   | 標準錯誤 | 顯著性   |
|----|----|--------|------|-------|
| 口說 | 聽力 | 0.000  | .059 | 1.000 |
|    | 閱讀 | -.309* | .057 | .000  |
|    | 寫作 | .040   | .061 | .509  |
| 聽力 | 口說 | 0.000  | .059 | 1.000 |
|    | 閱讀 | -.309* | .059 | .000  |
|    | 寫作 | .040   | .069 | .562  |
| 閱讀 | 口說 | .309*  | .057 | .000  |
|    | 聽力 | .309*  | .059 | .000  |
|    | 寫作 | .349*  | .052 | .000  |
| 寫作 | 口說 | -.040  | .061 | .509  |
|    | 聽力 | -.040  | .069 | .562  |
|    | 閱讀 | -.349* | .052 | .000  |

#### 4.3 相關性統計

問卷中各種 L2 意識相關變數與受測者的 L3 整體程度之間的關係使用積差相關(吳明隆，2009)或卡方獨立性考驗（王保進，2015）計算相關係數，結果如下：

表 5：L2 英語意識強度、L2 英語整體程度、L3 整體程度之積差相關檢定結果

|         |             | L2<br>意識強度 | L2<br>整體程度 | L3<br>整體程度 |
|---------|-------------|------------|------------|------------|
| L2 意識強度 | Pearson) 相關 | 1          | .224**     | .071       |
|         | 顯著性（雙尾）     |            | .006       | .389       |
|         | N           | 149        | 148        | 149        |
| L2 整體程度 | Pearso 相關   | .224**     | 1          | .477**     |
|         | 顯著性（雙尾）     | .006       |            | .000       |
|         | N           | 148        | 148        | 148        |

|         |            |      |        |     |
|---------|------------|------|--------|-----|
| L3 整體程度 | Pearson 相關 | .071 | .477** | 1   |
|         | 顯著性 (雙尾)   | .389 | .000   |     |
|         | N          | 149  | 148    | 149 |

表 6: 卡方獨立性考驗結果

|                    | L2 觀感                                     | 詞彙相似意識                                   | 年級                                        | L2 程度高低                                          | L3 沉浸                                            |
|--------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| L3 程度高低            | $\chi^2 (6, N = 149) = 3.30$<br>$p = .77$ | $\chi^2 (2, N = 149) = .80$<br>$p = .67$ |                                           |                                                  | $\chi^2 (2, N = 149) = 10.35$<br>$p = .006^{**}$ |
| L2 觀感 <sup>5</sup> |                                           |                                          | $\chi^2 (6, N = 149) = 1.57$<br>$p = .96$ | $\chi^2 (6, N = 148) = 17.04$<br>$p = .009^{**}$ |                                                  |
| 詞彙相似意識             |                                           |                                          | $\chi^2 (2, N = 149) = 1.45$<br>$p = .48$ |                                                  |                                                  |

以上結果顯示，受測者學習 L3 時，L2 的意識強度與 L3 整體程度無關。對 L2 的觀感為何，和其 L3 的程度高低並沒有顯著的相關性。是否意識到 L2 詞彙與 L3 詞彙相似，也與 L3 程度高低沒有顯著的相關性。獨立選擇二、三、四年級觀察值分析時發現：受測者的年級（學習 L3 的年資）和其 L2 意識強度、L2 觀感、其詞彙相似度的意識也沒有顯著相關。

具有顯著相關性的為 L2 整體程度與 L3 整體程度：L2 整體程度與 L3 整體程度呈中度正相關，也就是說，全體受測者的 L2 自評總分越高，L3 的自評總分也越高。若分別分析各年級資料：二年級受測者之 L2 整體程度與 L3 整體程度呈中度正相關( $R = .42, p = .003$ )，三年級受測者之 L2 整體程度與 L3 整體程度為低度正相關( $R = .35, p = .035$ )，四年級受測者之 L2 整體程度與 L3 整體

<sup>5</sup> L2 觀感指的是受測者認為 L2 英語為干擾、幫助、兩者皆有、兩者皆無等四個水準。

程度呈中度正相關( $R = .57, p = .000$ )。

受測者的年級也與整體 L3 程度為低度正相關，受測者的年級越高，其 L3 自評總分也會上升( $R = .23, p = .006$ )。這顯示學生隨著學習年資的增加，對自己的德語整體程度評分也會略高。

此外，L3 沈浸與否也與整體 L3 程度有顯著相關，沈浸組的學生，自評 L3 總分多落在程度中、高兩組，L3 整體程度較高。

受測者的 L2 程度高低與其 L2 觀感有高度顯著相關性。將 L2 程度高低視為自變項，L2 觀感視為依變項，進一步使用百分比同質性考驗，結果如表 3。觀察調整後的殘差值<sup>6</sup>：在 L2 觀感「幫助」上，程度高組為 2.8，程度中等組為-3.3，表示 L2 程度高組顯著較多認為 L2 英語對學習 L3 德語有所幫助，程度中等組認為 L2 為學習幫助者顯著較低。在 L2 觀感「兩者皆有」上，程度高組為-2.5，程度中等組為 3.0，表示程度高組認為 L2 對學習 L3 有幫助也有干擾者顯著較少，程度中等組則顯著較多人數認為 L2 對 L3 的影響是正負都有。

---

<sup>6</sup> 調整後殘差值 1.96 為 .05 顯著水準的臨界值(王保進，2015)。

表 7: L2 程度高低與 L2 觀感的百分比同質性考驗

|       |             | L2 程度高低     |             |        | 總計     |        |
|-------|-------------|-------------|-------------|--------|--------|--------|
|       |             | 高           | 中           | 低      |        |        |
| L2 觀感 | 干擾          | 計數          | 0           | 3      | 0      | 3      |
|       |             | 干擾或幫助內的 %   | 0.0%        | 100.0% | 0.0%   | 100.0% |
|       |             | L2 程度高低內的 % | 0.0%        | 4.2%   | 0.0%   | 2.0%   |
|       |             | 佔總計的百分比     | 0.0%        | 2.0%   | 0.0%   | 2.0%   |
|       |             | 調整後殘差       | -1.1        | 1.8    | -.9    |        |
| 幫助    | 計數          | 16          | 7           | 9      | 32     |        |
|       | 干擾或幫助內的 %   | 50.0%       | 21.9%       | 28.1%  | 100.0% |        |
|       | L2 程度高低內的 % | 36.4%       | 9.9%        | 27.3%  | 21.6%  |        |
|       | 佔總計的百分比     | 10.8%       | 4.7%        | 6.1%   | 21.6%  |        |
|       | 調整後殘差       | <b>2.8</b>  | <b>-3.3</b> | .9     |        |        |
| 兩者皆有  | 計數          | 26          | 60          | 22     | 108    |        |
|       | 干擾或幫助內的 %   | 24.1%       | 55.6%       | 20.4%  | 100.0% |        |
|       | L2 程度高低內的 % | 59.1%       | 84.5%       | 66.7%  | 73.0%  |        |
|       | 佔總計的百分比     | 17.6%       | 40.5%       | 14.9%  | 73.0%  |        |
|       | 調整後殘差       | <b>-2.5</b> | <b>3.0</b>  | -.9    |        |        |
| 兩者皆無  | 計數          | 2           | 1           | 2      | 5      |        |
|       | 干擾或幫助內的 %   | 40.0%       | 20.0%       | 40.0%  | 100.0% |        |
|       | L2 程度高低內的 % | 4.5%        | 1.4%        | 6.1%   | 3.4%   |        |
|       | 佔總計的百分比     | 1.4%        | .7%         | 1.4%   | 3.4%   |        |
|       | 調整後殘差       | .5          | -1.3        | 1.0    |        |        |
| 總計    | 計數          | 44          | 71          | 33     | 148    |        |
|       | 干擾或幫助內的 %   | 29.7%       | 48.0%       | 22.3%  | 100.0% |        |
|       | L2 程度高低內的 % | 100.0%      | 100.0%      | 100.0% | 100.0% |        |
|       | 佔總計的百分比     | 29.7%       | 48.0%       | 22.3%  | 100.0% |        |

以上結果顯示，L2 英語程度較高的學生，將 L2 視為助力的比例較高，反之，程度中等的學生認為 L2 對 L3 的影響是功過都有。

#### 4.4 討論

##### 4.4.1. 中文母語者 L3 德語學習過程與困難

本次調查結果指出，當受試者直接被問及 L2 英語與 L3 德語最難的項目為何時，回答 L2 最難項目為寫作的占比最高，相較之下，回答 L3 最難項目為口說及聽力的占比最高。這個結果顯示受測者主觀認為自己的德語口說能力及聽力較差。然而，從比較 L2、L3 各項能力自評分數結果看來，受測者 L2 最差得分仍然是寫作，且 L2 之各項能力差異非常大。L3 能力得分中的閱讀高於其他項目，表示受測者的德語口說、聽力、及寫作能力皆不如閱讀評分。這個結果顯示大學德文系學生在閱讀項目比較沒有困難。與之前計算次數分配的結果相較，德語寫作能力的不足似乎較少得到受測者的關注，而是反應在自我能力評分上。整體來說，大學德文系學生在密集課程學習了兩年以上的德語之後，認為自己的德文能力與英文能力相較仍然明顯不足。唯一的例外是曾經沈浸於德語系國家超過一年的學生，這些學生自評的 L2 英語整體程度和 L3 德語程度分數沒有顯著差異，顯示一年的語言沉浸對有助學習者提升語言能力及自信程度。

此外，L3 沈浸與否也與整體 L3 程度有顯著相關，沈浸組的學生，自評 L3 總分多落在程度中、高兩組。不過，我們無法單純將沈浸條件與 L3 整體程度視為因果關係，因為沈浸組的學生多為參加學校交換學生計畫者，當初遴選的前提之一就是德語課業成績需達一定水準。

##### 4.4.2. L2 英語對 L3 德語學習之幫助與混淆現象

積差相關結果指出 L2 語言程度和學習者意識到 L2 對 L3 學習有所影響的強度有弱相關，表示學習者的英語程度越高，在學習德語時更會意識到英語的影響力。然而，英語意識強烈或意識淺薄對德語學習成效似乎沒有直接的影響。繼續探索英語在學習德語的過程中扮演的角色，發現絕大多數的學生認為英語有時候是干擾，有時候是幫助。至於學習者對英語的觀感為何，和其德語學習成就沒有相關。至於英語與德語之間的詞彙相似度，大部分學生意識到兩個語言的詞彙相近，但是此詞彙意識和德語程度高低也沒有相關。這個結果顯示德語系學生對英語的主觀想法和其德語學習成效沒有相關。卡方獨立性檢驗並沒有發現年級和 L2 的正負觀感或詞彙相似意識有相關，表示學習者對 L2 的主觀想法，並沒有隨著學習德語年資增長而改變，至少在學德語的第二年到第四年間是如此。本研究只針對二、三、四年級的學生做研究，沒有納入一年

級的學生，估計初學時期應該是正負遷移最強的時期，L2 扮演的到底是助力還是阻力，可能會較清楚反映在一年級的學生身上。再者，本研究所用的分數為受測者自評的分數，可能無法真正客觀代表他們實際的語言程度，造成統計效果的消彌。

有趣的是，本研究發現 L2 的程度會影響學習者對 L2 的觀感。英語程度高者多認為英語對學習 L3 德語有所幫助，程度中等者則多認為 L2 對 L3 的影響是正負都有。綜合前面相關性分析得出 L2 整體程度與 L3 程度的正相關結果，我們可以間接推論，當學習者的 L2 達一定程度以上時，能夠積極利用 L2 的學習經驗，對提升 L3 程度具有正面影響。

#### 4.4.3. L2 程度高低對 L3 學習之影響

本研究發現受測者英語整體程度和德語整體程度為中度正相關，也就是學習者的英語程度越好，學習德語的成就也越高。這個發現與多數研究文獻的結果一致（Salaberry, 2005；Baiyinna, 2009；Simon, Escudero 與 Broersma, 2010；Cai 與 Cai, 2015）再者，英語整體程度與德語整體程度的正相關，在二、三、四年級的學生身上都可觀察得到，表示良好的英語程度對德語學習有正面影響，而且其效果是穩定的，並不會隨著學習德語的年資有所改變，至少在學習德語的第二年到第四年間是如此。以上結果更是印證了多語的大腦優勢理論：第一個外語學得好，第二外語的學習會更容易；學的语言越多，大腦學習新語言的效率越高。

## 5. 結論

本研究以問卷調查方式及量化數據，探討大學德文系學生的語言學習歷程、英語學習經驗對德語學習的影響。初步結果顯示，學習者對英語的觀感和其德語學習成果沒有關係。然而，學習者的英語程度較佳時，相對會把英語視為學習德語的助力，這種積極的態度和英語程度中等者不同，英語程度中等者則多認為英語除了是助力，是干擾的狀況也不少。再者，英語程度較佳的學生，其德語程度也相對較佳，因此本研究可以間接支持英語學習經驗的正面效果。

研究文獻指出，L2 學習經驗對 L3 助益不少，例如：運用 L2 時態知識來理解 L3，並產生正遷移（Salaberry, 2005；Baiyinna, 2009；Cai 與 Cai, 2010）；此外，L2 有利 L3 詞彙學習（Simon, 2010）。另一方面，L2 也有混淆 L3 學習的現象，例如：在 L3 句構知識尚未發展完全時，句構的知識會受到 L2 的混

淆，造成句子元素順序擺放錯誤（Falk 與 Bardel，2012）。混淆的現象可能出現在學習初期，克服了學習初期的混淆時期後，L2 對 L3 學習可能利多於弊。本研究尚未能深入中文母語者之英語學習經驗對德語學習的實際幫助及混淆現象。計劃的下一步是實際訪談，尤其針對初學者為研究對象，描述學習者 L2 學習經驗對 L3 學習之具體幫助與混淆現象。期望未來訪談分析結果能夠有助於鞏固 L2 的正面效應，對 L2 混淆現象提出解決方案，提升日後學習與教學效率。

本次研究方法聚焦在問卷普查之分析，雖然能從量化的數據分析大量學習者之學習經驗與相關意識程度，但無法細部探討，難以深入語言現象精準回答研究問題，以至於無法觀察出英語學習經驗對德語學習經驗的明顯影響。此外，語言能力指標使用的是學習者自評的分數，缺少了外部客觀形式的能力評估，如語言測驗，也造成推論上的限制。問卷普查可以進行大量調查，得到量化分析的重要資料，不過，研究者無法完全掌控填答認真度，使得問卷可能發生代表性不足的狀況，也可能連帶影響了統計結果。

對於 L2 學習經驗對 L3 學習之影響議題，尚有許多研究空間。國外研究多從歐洲、拉丁語系學習者作為切入、探討的重點，以中文母語者作為切入觀點者較少，然而中文母語者不論在母語、學習方法與習慣上都與西方不同，連帶遷移影響也不相同。在多數印歐語系學習者學 L2 或 L3 時，可以找到詞彙的同源關係，拼字與語音上的類似形式，但是中文與印歐語系並無直接語言親屬關係，暫除掉外來用語外，無論是在字型、語意或文法上皆是大為不同。台灣的德語或英語課程，由於學習者的母語是中文，因此語言學習方式與認知都無法跟國外研究相提並論。研究中文母語者的 L2 對 L3 學習之影響，可以為語言遷移研究多打開一扇大門，從另一個角度去探討學習的面相與可能。

未來研究方向除了問卷調查量化分析以外，應補充質性研究，透過細部的探討與質性訪談得到德語學習者更完整的學習歷程，探討英語學習經驗在德語學習的實際表現型態與語言遷移效應。除了優化問卷調查研究，納入初學者研究對象外，本研究下一步將融合學習者與教學者的質性訪談與客觀的語言測驗，期能更深入多方面探討此議題。本研究提供了 L2 英語學習經驗對 L3 德語學習影響的初步實證基礎，期望能對德語教學與德語學習有所啟發。

## 致謝

誠摯感謝兩位匿名審查者的寶貴意見，以及兩位德文系先進閱讀初稿後給予的修改建議。此外，特別感謝所有參與問卷調查的同學們。本研究獲科技部及淡江大學之經費補助。

## 參考文獻

- Arbona, A. D., & Chireac, S. (2014). Language learning methodology for adults: A study of linguistic transfer. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 318-324.
- Bardel, C., & Lindqvist, C. (2006). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3.
- Baiyinna, W. (2009). Cross-linguistic influences in third language learning of English by mongolian adults: With a focus on tense-aspect system.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). Procedural distinction. *Third language acquisition in adulthood*, 46, 61.
- Cai, H., & Cai, L. J. (2015). An Exploratory Study on the Role of L1 Chinese and L2 English in the Cross-Linguistic Influence in L3 French. *Online Submission*, 9(3), 1-30.
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. *One mind, two languages: Bilingual language processing*, 122.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
- Gevorkian, M. (2012). The impact of different proficiency levels of Swedish as L2 on vocabulary acquisition of english as L3: Cross-linguistic influences between swedish as L2 and english as 3 at upper-secondary school.

- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Linck, J. A., Hoshino, N., & Kroll, J. F. (2008). Cross-language lexical processes and inhibitory control. *The mental lexicon*, 3(3), 349-374.
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1), 1-21.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Oebel, G. (2007). DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1): Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1).
- Poarch, G. J., & van Hell, J. G. (2014). Cross-language activation in same-script and different-script trilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 693-716.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127.
- Shanon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes*, 6(4), 339-350.
- Salaberry, R. (2005). Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives*, 179-210.
- Simon, E., Escudero, P., & Broersma, M. (2010). Learning minimally different words in a third language: L2 proficiency as a crucial predictor of accuracy in an L3 word learning task. In *Sixth international symposium on the acquisition of second language speech* (New Sounds 2010).
- Schepens, J. J., Van der Slik, F., & Van Hout, R. (2016). L1 and L2 distance effects

in learning L3 Dutch. *Language Learning*, 66(1), 224-256.

Tremblay, M. (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. *Clo/opl*, 34(1), 109-119.

Talebi, S. H. (2014). Cross-linguistic transfer among Iranian learners of English as a foreign language. *Issues in Educational Research*, 24(2), 212-227.

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, 19(3), 295-333.

王保進（2015）：中文視窗版 SPSS 與行為科學研究（第二版），台北，心理出版社。

吳明隆（2009）：SPSS 操作與應用：問卷統計分析實務（第二版），台北，五南圖書出版股份有限公司。

附件-問卷調查

英語及德語學習經驗調查表

1. 您的年級 ☐ 一年級 ☐ 二年級 ☐ 三年級 ☐ 四年級
2. 您的年齡：\_\_\_\_\_歲\_\_\_\_\_月
3. 您的性別：☐ 男 ☐ 女
4. 您的母語為何？  
☐ 中文 ☐ 英語 ☐ 德語 ☐ 粵語 ☐ 其他（如：越南語、日語）
5. 您是否曾在英語系國家停留一年以上？☐ 是 ☐ 否
6. 您是否曾在德語系國家停留一年以上？☐ 是 ☐ 否
7. 您從何時開始學習英語？  
☐ 幼稚園\_\_\_\_\_歲 ☐ 小學\_\_\_\_\_年級 ☐ 國中\_\_\_\_\_年級 ☐ 其他
8. 您學習英語之總年資？
9. 您先前是否有學習德語的經歷？☐ 是，幾歲\_\_\_\_\_ ☐ 否
10. 您學習德語之總年資？
11. 您是否參加過英語檢定考試？☐ 是 ☐ 否
12. （承接上一題）為何種檢定？（可複選）☐ TOEIC ☐ TOFEL ☐ IELTS  
☐ 大專英檢 ☐ 全民英檢 ☐ 其他
13. 您是否有參與過德語檢定考試？☐ 是 ☐ 否
14. （承接上一題）為何種檢定？（可複選）分級為何？☐ Goethe Zertifikat Deutsch, \_\_\_\_\_ ☐ 第二外語檢測 SFLPT, \_\_\_\_\_ ☐ Bulats,
15. 您一週花多少時間讀德語？☐ 三小時以下 ☐ 三小時 ☐ 七小時  
☐ 十小時 ☐ 其他（如：10 小時以上）
16. 您一週花多少時間讀英語？☐ 三小時以下 ☐ 三小時 ☐ 七小時  
☐ 十小時 ☐ 其他（如：10 小時以上）
17. 您平常是否有讀英語之習慣？☐ 是 ☐ 否
18. 您平常使用何種英語學習管道？（可複選）☐ TED talk ☐ Voice Tube  
☐ ICRT ☐ CNN ☐ BBC ☐ 校內外英語課程  
☐ 其他（如：Tandem、線上 app）
19. 您對自己的英語程度評分：口說、聽力、閱讀、寫作  
（以 1-5 作為評分：1 為非常差；2 為差；3 為普通；4 為佳；5 為非常好）  
口說：☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

聽力: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

閱讀: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

寫作: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

20. 您對自己的德語程度評分：口說、聽力、閱讀、寫作

（以 1-5 作為評分：1 為非常差；2 為差；3 為普通；4 為佳；5 為非常好）

口說: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

聽力: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

閱讀: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

寫作: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

21. 對您來說，英語之聽力、口說、閱讀、寫作哪方面覺得最困難？

☐ 聽力 ☐ 口說 ☐ 閱讀 ☐ 寫作

22. 對您來說，德語之聽力、口說、閱讀、寫作哪方面覺得最困難？

☐ 聽力 ☐ 口說 ☐ 閱讀 ☐ 寫作

23. 您意識到英語學習之經驗影響了德語學習之程度為何？

（以 1-5 作為評分：1 為完全沒有意識到；2 為勉強注意到；3 為些許注意到；4 為適度地感受到；5 為強烈感受到）

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

24.（承接上提）您認為此影響為干擾或著幫助？

☐ 干擾 ☐ 幫助 ☐ 兩者皆有 ☐ 兩者皆無

25. 您是否有意識到德語與英語之字彙有相似處？

☐ 是 ☐ 否

本論文於 2017 年 12 月 26 日到稿，2018 年 3 月 22 日通過審查。