

Sopata, A., 2013, Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice. W: Puppel, S., Tomaszewicz, T. (red.) *Scripta manent – res novae*. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM. 399-408.

Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice

Aldona Sopata

1. Wprowadzenie

Różnorodność językowa jest uważana czasem za cechę charakterystyczną Europy. Często my Europejczycy zapominamy, że różnorodność językowa jest obecna w wielu krajach świata w dużo większym stopniu niż w Europie. Przynajmniej połowa ludności świata jest wielojęzyczna. Wielojęzyczność występuje we wszystkich warstwach społecznych i grupach wiekowych. Właściwie trudno dziś znaleźć społeczeństwo na świecie, które byłoby wyłącznie monolingwalne. Część społeczeństwa, a także ludzi nauki postrzega wielojęzyczność jako uciążliwy problem, ale część docenia tę różnorodność i dostrzega związane z nią możliwości rozwoju.

Wielojęzyczność może być badana na poziomie indywidualnym lub społecznym. Na poziomie indywidualnym przez wielojęzyczność rozumie się umiejętność człowieka posługiwania się więcej niż jednym językiem¹. Terminem tym określa się też rozpowszechnione używanie więcej niż jednego języka w danym społeczeństwie czy państwie lub w danej grupie społecznej na danym obszarze. W pierwszym przypadku mówimy o indywidualnej, w drugim o terytorialnej czy społecznej wielojęzyczności. Oba te poziomy nie muszą być z sobą ściśle powiązane. Istnieją państwa, których obywatele są w większości wielojęzyczni i państwa te mają dwa lub więcej języków urzędowych (np. wiele państw Afryki). W niektórych krajach sytuacja wygląda jednak tak, że w państwie są dwa lub więcej języki oficjalne, a poszczególni obywatele posługują się w większości jednym bądź drugim językiem i niekoniecznie muszą posiadać kompetencję w obu językach (np. Kanada, a także Szwajcaria).

Badania wielojęzyczności zarówno indywidualnej jak i społecznej są niezwykle ważne dla rozwoju społeczeństwa wiedzy w Europie. Promowanie wielojęzyczności leży u podstaw polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, czego przykładem może być dokument Komisji Europejskiej z 1995 r. *White Paper on Education and Training, Teaching and*

¹ Problemy z definicją dwu- i wielojęzyczności omówione zostaną w punkcie drugim artykułu.

Learning: Towards the Learning Society, gdzie jako jeden z pięciu podstawowych celów edukacji europejskiej ujęto biegłą znajomość trzech języków Wspólnoty (por. *White Paper on Education and Training*: 44).

Czy jednak wiemy na temat społecznej wielojęzyczności wystarczająco dużo, aby móc zapobiec zagrożeniom, które może z sobą (choć nie musi) nieść różnorodność językowa w społeczeństwie, jak na przykład trudności z integracją grup językowych w jednym społeczeństwie? Z drugiej strony, czy nasza wiedza na temat wielojęzyczności indywidualnej jest na tyle obszerna i oparta na solidnych badaniach naukowych, że nauka może określić prawidłowości rozwoju językowego u osób wielojęzycznych i opisać czynniki, które determinują jego przebieg? Z pewnością wiemy już sporo, ale potrzeba jeszcze wielu badań, aby móc naukowo wyjaśnić wiele zagadnień związanych z wielojęzycznością. Problematyka różnych aspektów wielojęzyczności jest zbyt szeroka, aby mogła zostać tu omówiona. Dalsze rozważania ograniczone będą dlatego do wielojęzyczności indywidualnej.

2. Definicja dwujęzyczności, trójjęzyczności i wielojęzyczności

Terminy dwujęzyczność (ang. *bilingualism*, niem. *Zweisprachigkeit*) i wielojęzyczność² (ang. *multilingualism*, niem. *Mehrsprachigkeit*) są używane w literaturze przedmiotu w różny sposób. Można znaleźć z jednej strony badaczy, którzy traktują je jak synonimy, a z drugiej strony niektórzy autorzy ujmują je jako dwa różne zjawiska.

Część badaczy używa tych terminów zamiennie, jak na przykład Romaine (2007), która pisze: „*In this chapter I use the terms ‘bilingualism’ and ‘multilingualism’ interchangeably to refer to the routine use of two or more languages in a community*” (Romaine 2007: 385).

Dwujęzyczność jest uważana przez niektórych badaczy jako jedna z form wielojęzyczności, obok innych form, takich jak na przykład trójjęzyczność. Wielojęzyczność rozumiana jest wtedy jako umiejętność człowieka posługiwania się więcej niż jednym językiem i odnosi się do umiejętności osób dwu-, trój- lub czterojęzycznych, a także osób władających jeszcze większą ilością języków (np. Bhatia 2007, Hufeisen 2010).

W literaturze można spotkać jednak też definicję wielojęzyczności ograniczoną do nabywania języków trzecich oraz kolejnych i która nie obejmuje dwujęzyczności. Osoby dwujęzyczne to według zwolenników takiej definicji osoby, które posługują się dwoma

² Oba terminy mogą odnosić się do kompetencji w dwóch i więcej językach rozwiniętej w warunkach naturalnych bądź instytucjonalnych.

językami tzn. językiem pierwszym i drugim, a osoby wielojęzyczne to te, które posiadają kompetencję w trzech bądź więcej językach (np. Tönshoff 2004, Chłopek 2011).

Takie zawężone rozumienie terminu wielojęzyczność i rozdzielne traktowanie dwujęzyczności i wielojęzyczności wydaje się być jednak zbyt daleko idące. Badacze nabywania języków trzecich (np. Hufeisen 1998, 2000, 2010, Kärchner-Ober 2009, Rothman i in. 2011) słusznie ukazują, że proces akwizycji języka trzeciego różni się do pewnego stopnia od akwizycji języka drugiego. Na przyswajanie języka trzeciego istotny wpływ ma na przykład zarówno język pierwszy jak i drugi. Przy akwizycji języka drugiego punktem wyjścia jest jedynie język pierwszy. Nie zmienia to jednak faktu, że oba procesy – akwizycja języka drugiego i trzeciego – wykazują wiele cech wspólnych i dlatego uzasadnionym wydaje się być użycie w obu przypadkach terminu wielojęzyczność.

Używany w literaturze przedmiotu termin język trzeci (L3) określa język, który dana osoba przyswaja sobie jako trzeci z kolei. Może być przez to rozumiany rzeczywiście język trzeci, ale także czwarty, piąty itd. (np. Hufeisen 1998, 2000, Kärchner-Ober 2009)³.

Termin wielo- i dwujęzyczności używany jest też w literaturze w odniesieniu do osób, które wykazują bardzo różny poziom kompetencji w danych językach. Część badaczy określa mianem osoby dwujęzycznej tylko taką, która posiada w obu językach kompetencję zbliżoną do rodzimych użytkowników danych języków (np. Bloomfield 1933). Z drugiej strony część autorów za osobę dwujęzyczną jest skłonna uznać nawet kogoś, kto posiada jedynie minimalną kompetencję receptywną w języku drugim (np. Macnamara 1966). Weinreich (1953) z kolei określa dwujęzyczność dość ogólnikowo za umiejętność użycia dwóch języków.

Dodatkowym utrudnieniem wytyczenia granicy pomiędzy kompetencją osoby jednojęzycznej i wielojęzycznej jest fakt, że kompetencja językowa obejmuje kilka sprawności, które z kolei mogą być rozwinięte różnie w poszczególnych obszarach językowych u konkretnego człowieka. Osoby mogą przykładowo biegle władać danym językiem w sytuacjach nieformalnych, ale nie potrafić czytać w tym języku. Możliwa jest też sytuacja odwrotna, kiedy osoba potrafi czytać ze zrozumieniem nawet trudny tekst w języku drugim dotyczący danej dziedziny, ale jednocześnie nie włada aktywnie tym językiem. Dokładne określenie stopnia rozwinięcia kompetencji języka drugiego czy trzeciego, od kiedy można określić daną osobę jako wielojęzyczną, jest w związku z tym bardzo trudne.

³ Termin język trzeci (L3) używany jest w niniejszym artykule dla oznaczenia języka trzeciego, który jest przyswajany zarówno w warunkach naturalnych jak i instytucjonalnych.

W niniejszym artykule za osobę wielojęzyczną uważana będzie osoba, która posiada umiejętność posługiwania się dwoma lub więcej językami w stopniu umożliwiającym swobodne komunikowanie się w danym języku.

3. Lingwistyczne aspekty dwu- i trójjęzyczności

Umiejętność przyswojenia sobie języka, a nawet szerzej języków, jest jedną z podstawowych cech człowieka. Przyswajanie to może dokonywać się w ciągu całego życia człowieka i mieć miejsce w bardzo różnych okolicznościach. W zależności od wieku, kiedy rozpoczyna się proces akwizycji języka oraz od okoliczności, w jakich ma on miejsce, przebieg rozwoju językowego może wyglądać bardzo różnie. Podstawowe różnice pomiędzy akwizycją języka pierwszego i drugiego zostały ujęte przez Meisela (2008) w następujący sposób:

- Stan początkowy procesów akwizycji: wypowiedzi uczących się języka drugiego są dłuższe i bardziej złożone niż wypowiedzi dzieci, które przyswajają sobie język pierwszy,
- Przebieg procesów akwizycji: oba procesy charakteryzują się stałymi fazami rozwoju, które nie są takie same dla obu procesów,
- Tempo procesów akwizycji: akwizycja języka pierwszego przebiega szybciej niż drugiego,
- Jednolitość procesów akwizycji: akwizycja języka drugiego charakteryzuje się dużo większą różnorodnością intra- i interpersonalną,
- Stan końcowy procesów akwizycji: wszystkie dzieci z wyjątkiem przypadków chorobowych przyswajają sobie język pierwszy, ogromna większość uczących się języka drugiego nie osiąga w nim kompetencji porównywalnej z językiem pierwszym.

Oba procesy są procesami naturalnymi i wiążą się z umiejętnościami kognitywnymi człowieka. Lista różnic pomiędzy procesem akwizycji języka pierwszego i drugiego ukazuje, że przyswajanie sobie języka drugiego zdeterminowane jest dodatkowo przez inne czynniki niż akwizycja języka pierwszego.

Konfrontacja listy różnic pomiędzy akwizycją języka pierwszego i drugiego z faktami dotyczącymi przyswajania języka trzeciego ujawnia, że akwizycja języka trzeciego wykazuje szereg zbieżności z przyswajaniem języka drugiego, jeśli chodzi o wyżej wymienione podstawowe cechy charakterystyczne:

- Stan początkowy procesów akwizycji: wypowiedzi uczących się języka trzeciego są dłuższe i bardziej złożone niż wypowiedzi dzieci, które przyswajają sobie język pierwszy,
- Przebieg procesów akwizycji: akwizycja języka trzeciego charakteryzuje się stałymi fazami rozwoju, które nie są identyczne z fazami rozwoju języka pierwszego,
- Tempo procesów akwizycji: akwizycja języka pierwszego przebiega szybciej niż trzeciego, ale akwizycja języka trzeciego wydaje się być trochę szybsza niż drugiego,
- Jednolitość procesów akwizycji: akwizycja języka trzeciego charakteryzuje się dużą różnorodnością intra- i interpersonalną podobnie jak w przypadku języka drugiego,
- Stan końcowy procesów akwizycji: ogromna większość uczących się języka trzeciego nie osiąga w nim kompetencji porównywalnej z językiem pierwszym.

Porównanie podstawowych cech różniących akwizycję języka pierwszego, drugiego i trzeciego ukazuje, że szereg cech jest wspólnych dla procesów akwizycji języka drugiego i trzeciego. Jednocześnie cechy te odróżniają oba te procesy od akwizycji języka pierwszego. W związku z powyższym używanie terminu wielojęzyczność jako hasło nadrzędne w przypadku osób dwu- jak i trójjęzycznych wydaje się być w pełni uzasadnione.

Użycie terminu wielojęzyczność dla nazwania kompetencji osób zarówno dwu- jak i trójjęzycznych nie oznacza oczywiście, że nie ma różnic pomiędzy procesem akwizycji języka drugiego i trzeciego. Już samo rozpowszechnienie użycia pojęcia język trzeci czy L3 w literaturze przedmiotu świadczy o tym, że istnieje potrzeba rozdzielnego traktowania tych dwóch procesów.

4. Badania empiryczne rozwoju językowego u osób dwu- i trójjęzycznych

Listy różnic pomiędzy akwizycją języka pierwszego, drugiego i trzeciego przedstawione powyżej mają swe źródło w licznych badaniach empirycznych dotyczących przebiegu tych trzech procesów.

Long (1993) oraz Hyltenstam i Abrahamsson (2003) przedstawiają wyniki różnych badań ukazujących różnice pomiędzy procesem przyswajania języka pierwszego w dzieciństwie i drugiego w późniejszym wieku. Jednym z pierwszych takich badań jest tzw. studium ZISA (Clahsen/Meisel/Pienemann 1981). W jego ramach zbadany został rozwój języka niemieckiego jako drugiego u osób władających włoskim lub hiszpańskim jako

językiem pierwszym i przybyłych do Niemiec w dojrzałym wieku. Odkryte przez autorów fazy rozwoju języka drugiego potwierdzone zostały w latach późniejszych przez wiele badań także w innych językach⁴. Szereg studiów empirycznych ukazuje też różnice pomiędzy przyswajaniem języka pierwszego i języka drugiego przez dzieci przy tzw. sukcesywnej dwujęzyczności (np. Rothweiler 2006, Meisel 2008, Sopata 2010, 2011).

Prace empiryczne badające przebieg przyswajania języka trzeciego są rzadsze i nie dostarczają jeszcze jednoznacznego obrazu akwizycji języka trzeciego. Ukazują one jednak, że proces przyswajania języka trzeciego przebiega nieco szybciej niż w przypadku języka drugiego oraz wykazuje wpływy międzyjęzykowe w języku trzecim przede wszystkim z języka drugiego, choć transfer z języka pierwszego także ma miejsce (por. np. Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001, Flynn/Foley/Vinnitskaya 2004, Wrembel 2010, 2012, Rothman/Cabrelli Amaro/De Bot 2011).

Badania empiryczne akwizycji języka drugiego i trzeciego wykazują szereg cech wspólnych obu procesów, choć niektóre cechy charakteryzują jeden z nich w większym stopniu.

5. Neurolingwistyczne aspekty dwu- i trójjęzyczności

Badania przypadków osób wielojęzycznych dotkniętych afazją wykazują często, że trudności z przetwarzaniem językowym dotyczą jednego z języków, którym włada dana osoba, w większym stopniu bądź wyłącznie jednego z nich⁵.

Badania osób wielojęzycznych z wykorzystaniem metod neuroobrazowania nie przyniosły do tej pory jednoznacznych wyników dotyczących osobnych systemów dla każdego języka (zob. np. Franceschini/Zappatore/Nitsch 2003). Większość badań wykonanych przy pomocy pozytronowej tomografii emisyjnej (PET *Positron Emission Tomography*) oraz czynnościowego rezonansu magnetycznego (fMRI *functional Magnetic Resonance Imaging*) nie wykazała różnic w aktywacji regionów mózgu przy posługiwaniu się dwoma językami przez osoby dwujęzyczne i to zarówno przy recepcji jak i produkcji językowej (np. Hasegawa/Carpenter/Just 2002).

Sytuacja wygląda podobnie u osób trójjęzycznych. Aktywacja regionów mózgu wygląda tak samo przy posługiwaniu się przez te osoby wszystkimi trzema językami (Vingerhoets i in. 2003). Briellmann i in. (2004) uzyskali także podobne rezultaty badając osoby czterojęzyczne.

⁴ Zob. na przykład przegląd ważniejszych badań w Birdsong 2004, Singleton i Ryan 2004.

⁵ Zob. przegląd takich badań w Paradis (1995).

Badania przeprowadzane za pomocą neuroobrazowania wykazują natomiast różnice w aktywacji mózgu, gdy u badanych występują duże różnice w stopniu rozwoju kompetencji w danych językach lub gdy badani przyswajali języki w różnym wieku. Chee i in. (2001) wykazali na przykład, że u osób z niską kompetencją w języku drugim aktywowane są dodatkowe obszary przy próbach rozumienia języka drugiego. Kim i in. (1997) z kolei byli pierwszymi, którzy za pomocą fMRT ukazali różnice w lokalizacji dwóch języków u osób dwujęzycznych, które akwizycję języka drugiego rozpoczęły później niż w dzieciństwie (średni wiek rozpoczęcia akwizycji L2 u badanych: 11;2 lat).

Podsumowując można stwierdzić, że czynnikami bardzo istotnymi dla lokalizacji aktywacji mózgu podczas posługiwania się danym językiem są stopień kompetencji w danym języku i wiek, w którym rozpoczęto akwizycję danego języka. Badania neurolingwistyczne nie wykazują natomiast dużych różnic pomiędzy językiem drugim a trzecim.

5. Wnioski

Przedstawione powyżej badania lingwistyczne oraz neurolingwistyczne pokazują szereg cech wspólnych dla procesów przyswajania języka drugiego i trzeciego. Zasadne jest więc używanie jednego pojęcia ogólnego, które obejmuje zarówno używanie dwóch jak i trzech języków. Pojęciem tym jest „wielojęzyczność”, które u wielu autorów oznacza właśnie posługiwanie się więcej niż jednym językiem przez daną osobę.

Procesy akwizycji języka drugiego i trzeciego wykazują jednak także cechy różniące je i dlatego ważna jest możliwość użycia pojęcia „język drugi” i „język trzeci” czy też „dwujęzyczność” i „trójjęzyczność” w odpowiednich kontekstach.

Rozdzielenie pojęć „dwujęzyczność” i „wielojęzyczność” w taki sposób, iż ten drugi termin oznacza tylko posługiwanie się trzema bądź więcej językami, powoduje, że powstaje sztuczna i zbyt sztywna granica pomiędzy zjawiskami dwu- i trójjęzyczności. Ponadto takie rozdzielne zdefiniowanie pojęć „dwujęzyczność” i „wielojęzyczność” powoduje brak terminu ogólnego, które obejmowałoby oba zjawiska.

Bibliografia

- Bhatia, T. K. 2007. „Introduction”. W zbiorze: Bhatia, T. K. u. Ritchie, W.C. (red.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell. 5-6.
- Birdsong, D. 2004. „Second language acquisition and ultimate attainment”. W zbiorze: Davies, A. u. Elder, C. (red.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 82-105.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York. Holt.

- Briellmann, R.S., Saling, M.M., Connell, A.B., Waites, A.B., Abbott, D.F., Jackson, G.D. 2004. „A high-field functional MRI study of quadric-lingual subjects”. *Brian and Languages* 89/3. 531-542.
- Cenoz, J., B. Hufeisen, U. Jessner (red.). 2001. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chee, M.W.L., Hon, N., Lee, H.L., Soon, C.S. 2001. „Relative language proficiency modulates BOLD signal change when bilinguals perform semantic judgements”. *NeuroImage* 13. 1155-1163.
- Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Clahsen, H., Meisel, J u. Pienemann, M. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Flynn, S., Foley, C., Vinnitskaya, I. 2004. „The Cumulative-Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults’ and children’s patterns of development in L1, L2 and L3 acquisition of relative clauses”. *The International Journal of Multilingualism* 1. 3-16.
- Franceschini, R., Zappatore, D., Nitsch, C. 2003. „Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages”. W zbiorze: Cenoz, J., B. Hufeisen, U. Jessner (red.). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Foris. 153-166.
- Hasegawa, M., Carpenter, P. A., Just, M.A. 2002. „An fMRI study of bilingual sentence comprehension and workload”. *NeuroImage* 15. 647-660.
- Hufeisen, B. 1998. „L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?” W zbiorze: Hufeisen, B., Lindemann, B. (red.). *Teritársprachen Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg. 169-183.
- Hufeisen, B. 2000. *Dritt- und Teritársprachenforschung*. Reihe: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Universität Flensburg.
- Hufeisen, B. 2010. „Bilingualität und Mehrsprachigkeit”. W zbiorze: Hallet, W., Königs, F.G. (red.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. 376-381.
- Hyltenstam, K. u. Abrahamsson, N. 2003. „Maturational constraints in second language acquisition”. W zbiorze: Doughty, C.J., Long, M.H. (red.). *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell, 539-588.
- Kärchner-Ober, R. 2009. *The German Language is Completely Different from the English Language: Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Teritársprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenberg.
- Kim, K.H.S., Relkin, N.R., Lee, K.M., Hirsch, J. 1997. „Distinct cortical areas associated with native and secondo languages”. *Nature* 388. 171-174.
- Komisja Europejska 1995. *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning: Towards the Learning Society*.
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
dostęp 8.04.2013
- Long, M. H. 1993. „Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues”. W zbiorze: Hyltenstam, K., Viberg, A. (red.). *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological, and Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 196-221.
- Macnamara, J. 1966. *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Meisel, J. M. 2008. „Child second language acquisition or successive first language acquisition”? W zbiorze: Haznedar, B. u. Gavruseva, E. (red.). *Current Trends in*

- Child Second Language Acquisition. A Generative Perspective.* Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, M. (red.). 1995. *Aspects of Bilingual Aphasia.* Oxford: Pergamon.
- Romaine, S. 2007. „The Bilingual and Multilingual Community”. W zbiorze: Bhatia, T. K., Ritchie, W.C. (red.). *The Handbook of Bilingualism.* Oxford: Blackwell. 385-405.
- Rothman, J., J. Cabrelli Amaro, K. De Bot. 2011. „Third Language Acquisition”. W zbiorze: Herschensohn, J., Young-Scholten, M. (red.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothweiler, M. 2006. „The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German”. W zbiorze: Lleó, C. (red.). *Interfaces in Multilingualism.* Amsterdam: John Benjamins. 91-113.
- Singleton, D., Ryan, L. 2004. *Language Acquisition: The Age Factor.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Sopata, A. 2010. „Inflectional morphology in child second language acquisition”. W zbiorze: Costa, J., Castro, A., Lobo, M., Pratas, F. (red.). *Language Acquisition and Development. Prodeedings of GALA 2009* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 419-429.
- Sopata, A. 2011. „Placement of infinitives in successive child language acquisition”. W zbiorze: Rinke, E., Kupisch, T. *The Development of Grammar: Language Acquisition and Diachronic Change - Volume in honor of Jürgen M. Meisel.* Amsterdam: John Benjamins. 105-121.
- Tönshoff, W. 2004. „Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit”. W zbiorze: Bausch, K.-R., Königs, F.G., Krumm, H.-J. (red.). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr. 226-237.
- Vingerhoets, G., Van Borsel, J., Tesink, C., Van den Noort, M., Deblaere, K., Seurink, R., Vandemaele, P., Achten, E. 2003. Multilingualism: an fMRI study. *NeuroImage* 20. 2181-2196.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact.* The Hague: Mouton.
- Wrembel, M. 2010. „L2-accented speech in L3 production”. *International Journal of Multilingualism* 7(1). 75-90.
- Wrembel, M. 2012. „Foreign accentedness in Third Language Acquisition; the case of L3 English”. W zbiorze: Cabrelli Amaro, J., Flynn, S., Rothman, J. (red.). *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, 281-309.