

Wykorzystanie innego języka w nauce języka tercjalnego

MARTÍN TESTA

Uważa się, że znajomość więcej niż jednego języka jest zaletą, jeśli chodzi o naukę języka trzeciego lub kolejnego (Singleton, Aronin 2007: 92–92). Ciągłe jednak funkcjonują metody, w których albo zakazuje się używania języka pierwszego lub innego języka obcego w procesie uczenia się, albo stosuje się go do ciągłego porównywania z językiem docelowym. Obydwa podejścia bywają skuteczne, przynajmniej w pewnym stopniu. Jednak kwestia akceptacji – bądź jej braku – obecności innego języka obcego w klasie danego języka wciąż pozostaje dylematem nauczycieli.

Już w latach 80. XIX w. zaczęto zakazywać używania języka ojczystego na lekcjach języków obcych, ponieważ obawiano się, że znajomość dwóch określonych języków będących w stałym kontakcie w umyśle ucznia może zakłócać proces uczenia się (Cook 2016: 25). Jednak wiele metod, które rozwinęły się w XX w., korzysta z repertuaru językowego uczniów jako podstawy rozwoju kompetencji komunikacyjnych. Biorąc pod uwagę fakt, że większość regionów i krajów Europy jest co najmniej dwujęzyczna, uczniowie z tych obszarów mają szerszy wachlarz strategii uczenia się języków obcych. Natomiast Polska jest w tym zakresie „zaskakująco” jednojęzyczna (Otwinowska 2016: xi) i to „znacząco wpływa zarówno na postawy uczniów względem wielojęzyczności, jak i rozwijanie kompetencji różnojęzycznej” (Kucharczyk 2018: 43).

Języki na lekcjach

Można różnie argumentować za i przeciw używaniu innego (obcego lub nie) języka na lekcji języka obcego. Jak pisze De Angelis (2007: 130–138), na proces uczenia się języka tercjalnego (lub kolejnego) mogą mieć wpływ wszystkie języki znane uczniom – w tym ojczysty – oraz relacje między nimi (np. pokrewieństwo językowe, poziom znajomości, częstotliwość używania, czas i jakość ekspozycji). Ponadto poziom znajomości danego języka ma wpływ na proces odzyskiwania słów z leksykonu mentalnego ucznia (ang. *lexical retrieval process*) i pod tym względem połączenie nowego słowa z podobnie wyglądającym/brzmiącym w innym znanym języku może przyspieszyć ten proces. Jednak badanie rosyjsko-angielskiej dwujęzycznej grupy studentów (Marian, Neisser 2000, za: Wang 2016) wykazało, że wspomnienia pierwotnie zakodowane „po rosyjsku” można było odzyskać szybciej i łatwiej, gdy zapytano o nie uczniów po rosyjsku, a nie po angielsku. Wyniki tego badania sugerują, że użycie innego języka może spowolnić proces odzyskiwania leksyki.

Istotą wielojęzyczności jest wzajemna zależność języków w umyśle osoby wielojęzycznej: ludzie wielojęzyczni nie są swoistą sumą dwóch (lub więcej) osób jednojęzycznych, ale raczej reprezentują unikatową konfigurację językową i kulturową charakteryzującą się

stałą interakcją i współistnieniem języków w umyśle mówiącego (Cook 1991, 2016: 32; Safont Jordà 2005: 14). Jak piszą Herdina i Jessner (2002: 59): „Kompetencji dwujęzycznych nie można zatem oceniać za pomocą tradycyjnych metod testowania języka, ale należy je badać za pomocą dwujęzycznego systemu psycholingwistycznego, który może się również charakteryzować mową mieszaną” (tłum. własne – M. T.).

Dziś powszechnie się uważa, że język angielski stanowi europejską i światową *lingua franca* (np. Cenoz, Jessner 2000; Hoffman 2000; Jessner 2006; Bono 2011; Aronin, Singleton 2012a; Otwinowska 2016; Kucharczyk 2018). Dlatego w klasie języka obcego (innego niż angielski) angielski L2 jest aktywnym składnikiem zarówno konstelacji językowej nauczyciela, jak i osób uczących się (por. Jessner 2006: 2). Krajobraz językowy w Polsce znacząco się zmienił na przestrzeni wieków (zob. Otwinowska 2016) i obecnie angielski jest często L2, szczególnie u młodszych Polaków, ponieważ występuje w treściach programowych od początku szkoły podstawowej (Otwinowska 2016: 235), a nawet od przedszkola. To bardzo ważny czynnik, ponieważ biorąc pod uwagę uprzywilejowaną pozycję języka angielskiego w repertuarze językowym uczących się, „języki tercjalne są często postrzegane przez uczniów jako mniej potrzebne (znajomość języka angielskiego, czyli języka komunikacji międzynarodowej, jest, zdaniem uczniów, zupełnie wystarczająca” (Kucharczyk 2018: 50). W niedawnym badaniu przeprowadzonym na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego (Testa 2018) zauważono, że chociaż wszyscy studenci wybrali język polski jako język najczęściej przez nich używany, z którym najczęściej się identyfikowali, to angielski został uznany za język najbardziej użyteczny i prestiżowy.

Proces nauki języka obcego jako układ złożony i dynamiczny

Wielu specjalistów (np. Aronin, Ó Laoire 2004: 17–18; Aronin, Singleton 2012a) sugeruje ogląd procesu wielojęzyczności z perspektywy złożonych, dynamicznych systemów¹. Jedną z pierwszych osób zajmujących się złożonymi systemami adaptacyjnymi w akwizycji języka drugiego była Diane Larsen-Freeman (1997: 142). Wyjaśnia ona, że wyodrębnianie tego typu systemów polega na tym, iż „są dynamiczne, złożone, nieliniowe, chaotyczne, nieprzewidywalne, wrażliwe na warunki początkowe, otwarte, samoorganizujące się, wrażliwe na sprzężenie zwrotne (ang. *feedback*) i adaptacyjne” (tłum. własne – M. T.).

Innymi słowy, złożone układy dynamiczne są samoorganizującymi się układami utworzonymi przez ogromną liczbę komponentów, oddziałujących między sobą na wiele sposobów, z których „wyłania się” nowy byt (por. De Bot 2008: 166). Oznacza to proces, w którym coś nowego (być może nieoczekiwanego) powstaje w wyniku interakcji składników (czynników i/lub elementów) systemu, a także wskutek wpływów zewnętrznych (Larsen-Freeman, Cameron 2008: 200; Larsen-Freeman 2014: 665). Złożoność tego rodzaju systemów można wyraźnie dostrzec w analogii do działania stada ptaków lub systemu pogodowego (Larsen-Freeman, Cameron 2008: 200).

W kontekście nauki języka trzeciego lub kolejnego, każdy język rzeczywiście jest wrażliwy na warunki początkowe. Posiadała (2016: 112, za: Kucharczyk 2018) zaznacza, że różnojęzyczność jest cechą indywidualną, ponieważ kompetencje każdej osoby są wynikiem m.in. niezliczonych interakcji między językiem ojczystym a znanymi językami obcymi. To zaś, wraz z innymi elementami społeczno-psycholingwistycznymi, najprawdopodobniej wpływa na rozwój kompetencji językowych. Jak pisze Kucharczyk (2018: 64):

Zróznicowany i cząstkowy charakter KR [kompetencji różnojęzycznej] ma ścisły związek z jej zmienną strukturą. Poszczególne składowe repertuaru językowego ucznia zmieniają się wraz z jego doświadczeniem językowym, które jest wypadkową podróży, kariery szkolnej, zawodowej, historii rodzinnej etc. W związku z tym język dotychczas dominujący w repertuarze językowym jednostki może ustąpić miejsca językowi do tej pory pobocznemu, co powoduje swoistą zmianę w konfiguracji składowych repertuaru językowego jednostki.

W świetle dynamicznego charakteru wielojęzyczności, częsty input językowy wydaje się niezwykle istotny. Poprzez częstą ekspozycję na docelowe formy językowe wzorce używania języka „stabilizują się dzięki częstotliwości używania i wzmacniania rangi połączeń w sieciach neuronowych” (Larsen-Freeman 2007: 783, tłum. własne – M. T.). Larsen-Freeman wyjaśnia, że *proces uczenia się i używanie* odbywają się jednocześnie: uczymy się wtedy, gdy używamy – te procesy są nierozłączne. Częsta ekspozycja na język i używanie go (wraz z podejściem refleksyjnym) ostatecznie doprowadza „do uniknięcia interferencji negatywnych” (Kucharczyk 2018: 94). Zatem lekcje języka

1 De Bot (2008) sugeruje termin Dynamic Systems Theory (DST).

obcego z małym inputem języka docelowego nie zapewnią uczniom wystarczającej ilości materiału do „odfiltrowania” bardziej udanych form od tych mniej udanych. Co więcej, przy mniejszej dawce językowej można się spodziewać, że uczniowie będą mniej rozumieć i przez to będą mniej zmotywowani do szukania kontaktu z językiem poza lekcjami, co spowolni proces uczenia się.

Należy jednak pamiętać, że w związku z nielinowością przyswajania języka nie znamy rozmiaru dawki językowej, jaka jest potrzebna, aby interjęzyk uczącego się zaczął proces reorganizacji. Według Waninge i in. (2014: 706): „Ogromna ilość inputu językowego może mieć czasami tylko niewielki (lub żaden) wpływ. Z drugiej strony, minimalny wzrost tej dawki może przynieść nieoczekiwane duże efekty, przyspieszając proces – zjawisko to nazywane jest efektem motyla” (tłum. własne – M. T.).

Należy też pamiętać, że nadużywanie języka ojczystego na lekcji języka obcego wiąże się z ryzykiem ciągłego powrotu do niego. Używanie języka ojczystego wymaga większego wysiłku, gdy chcemy go zahamować (Sorace 2011: 12), co w rezultacie powoduje zmniejszenie dawki języka docelowego.

Zalety wykorzystywania innego języka

W przeciwieństwie do użytkownika jednojęzycznego, który uczy się języka obcego po raz pierwszy w życiu, znajomość innego języka obcego (L2) stanowi zaletę w procesie nauki języka trzeciego, ze względu na skumulowaną wiedzę metalingwistyczną i strategie komunikacyjne, które już są dostępne uczniowi (Bardel, Lindqvist 2007; De Angelis 2007; Otwinowska 2016).

Co więcej, skumulowana wiedza metalingwistyczna prowadzi do zwiększenia wydajności i złożoności wyrażania siebie w języku docelowym, ponieważ osoby uczące się wielu języków obcych są bardziej wrażliwe zarówno na podobieństwa, jak i różnice między znanymi sobie językami (De Angelis 2007: 121; Bono 2011: 49; Aronin, Singleton 2012a: 82). W nawiązaniu do Myczko (2016: 20) Kucharczyk (2018: 69) pisze:

[O]dwoływanie się do wiedzy językowej uczniów nie tylko wspiera naukę słownictwa i gramatyki w języku obcym, ale pozwala również uświadomić oraz rozwinąć wiedzę pragmatyczno-dyskursywną uczniów, m.in. wskazując elementy różnicujące lub podobne na wszystkich poziomach języka, np. na poziomie tekstu lub treści. Tym samym to właśnie świadomość metajęzykowa – jako umiejętność podrzędna względem umiejętności metapoznawczych – jest warunkiem transferu międzyjęzykowego.

Stwierdzono, że wielojęzyczność (wraz z częstymi kontaktami z mówiącymi w języku docelowym) koreluje z niższymi poziomami lęku językowego (ang. *foreign language anxiety*). Przeciwnie jest w przypadku osób uczących się o mniejszym repertuarze językowym (wraz z rzadszymi kontaktami z mówiącymi w języku docelowym) (Dewaele 2010a). Co więcej, wyższy poziom lęku może również zmniejszyć tzw. gotowość komunikacyjną (Pawlak 2019). Z kolei wysoki poziom odczuwania przyjemności z języka obcego „stanowi bezpieczną bazę psychologiczną, dzięki której można odkrywać nieznaną świat językowy i kulturowy. Radość może być kluczem emocjonalnym do uwolnienia potencjału uczenia się języków zarówno u dorosłych, jak i u dzieci” (Dewaele, MacIntyre 2014: 261, tłum. własne – M. T.).

Na lekcji języka obcego w razie potrzeby można użyć tłumaczenia, aby pomóc uczniom w tworzeniu coraz bardziej znaczących i złożonych wypowiedzi (Levine, Moreland 1990). Uczniowie dość często rezygnują z ich tworzenia, ponieważ nie dysponują wystarczającym słownictwem. Tłumaczenia można zatem użyć w celu użycia bardziej znaczących wypowiedzi, co powoduje, że uczniowie lepiej pamiętają dane przykłady. Wspiera to także kooperatywne uczenie się i zainteresowanie wymianą prawdziwych informacji między uczniami.

Poprzez wykorzystywanie innego języka (obcego lub ojczystego) można również zmotywować uczniów na płaszczyźnie procesu uczenia się. Według Dörnyei (1994: 280–282) można tego dokonać, omawiając zalety i wady różnych rodzajów materiałów i metod, wychodząc poza rutynę (np. praca w parach i grupach), promując samodzielność w celu korygowania własnych błędów.

Konkretny przykład lub słowo w języku innym niż ten, który jest zawsze używany na zajęciach, może być czasem użyty jako sposób na „przełamanie” rutyny i przyciągnięcie uwagi uczniów.

Pozytywny wpływ homonimów międzyjęzykowych (tzw. kognatów)

Powszechnie uważa się, że homonimy międzyjęzykowe należą do specjalnej grupy słów w umyśle ucznia wielojęzycznego (np. Bono 2011; Otwinowska-Kasztelaniec 2011; Kucharczyk 2018; Otwinowska 2016; Ringbom 2016). Semantyczne i fonologiczne podobieństwa tych słów działają jak magnes przyciągający nowe słowo do leksykalnej pamięci ucznia, który widzi lub słyszy to słowo po raz pierwszy (Ringbom 1987: 41). Wydaje się, że homonimy międzyjęzykowe są przetwarzane szybciej i bardziej wydajnie oraz są rzadziej zapomniane niż inne grupy słów (Helms-Park, Dronjic 2016: 83).

W świetle tych rozważań i nie mając na uwadze oczywistych i niechcianych tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza, można uznać, że homonimy międzyjęzykowe mają wpływ na ułatwienie (wielojęzycznego) procesu uczenia się (Otwinowska 2016: 120; także: Helms-Park, Dronjic 2016). W badaniu przeprowadzonym na Uniwersytecie Warszawskim Lema (2016) stwierdziła, że hiszpański L2, pomimo oczywistych interferencji, miał wpływ na ułatwienie uczenia się galicyjskiego L4, ponieważ pozwolił uczniom stosunkowo szybko osiągnąć kompetencje komunikacyjne².

Według De Angelis (2007: 97), ryzyko „pomyłki” jest niewielkie, ponieważ leksykon wielojęzycznego ucznia jest „zintegrowany”³, a uczący się „potrafi rozróżnić języki za pomocą „tagów” językowych, które przechowują informacje o przynależności do danego języka, zaś użycie tych „tagów” różni się w zależności od tego, czy mówca jest zaangażowany w proces tworzenia, czy rozumienia wypowiedzi w języku docelowym” (De Angelis 2007: 97, tłum. własne – M. T.).

Rozpoznanie homonimów międzyjęzykowych może zostać zablokowane, gdy istnieje duży językowy dystans *psychotypologiczny* (w mniemaniu ucznia). Pojęcie psychotypologii (Kellerman 1977, 1979a, 1979b) odnosi się do „postrzegania przez ucznia dystansu typologicznego między językami, który jest indywidualną oceną stopnia zależności między poszczególnymi strukturami i słowami L1 i L2” (Otwinowska 2016: 103, tłum. własne – M. T.). Innymi słowy, gdy postrzegana jest bliskość językowa, kanały transferu pozostają otwarte, a wtedy gdy zauważany jest większy dystans językowy, uczący się ma tendencję do unikania transferu⁴. Niemniej jednak wyniki niedawnych badań (np. Kujalowicz 2005; Kirkiçi 2007; Bono 2011) sugerują, że wpływ psychotypologii może zostać nieważniony przez tzw. faktor L2 (ang. *L2 status*, por. Williams, Hammarberg 1998), który odnosi się do tego, że uczniowie wielojęzyczni częściej dokonują porównań między znanymi im językami obcymi, a nie z językiem ojczystym. Wynika to z dużego stopnia wiedzy metalingwistycznej uczniów w odniesieniu do języków obcych, ponieważ język ojczysty jest nabywany w sposób automatyczny i komunikatywny, podczas gdy języków obcych zwykle uczy się w kontekście

formalnym (por. Falk, Lindqvist, Bardel 2015: 227; Otwinowska 2016: 113).

Poza tym uczący się nie wypowiadają się jednakowo: niektórzy nie korzystają z najbardziej oczywistych homonimów międzyjęzykowych i nie akceptują ich jako równoważnych, szczególnie jeśli chodzi o języki daleko spokrewnione (Otwinowska 2016: 85). Prawdopodobnie u uczniów jest konieczna znajomość danego języka przynajmniej na poziomie progowym, aby wyrazy te mogły być „aktywowane”, ponieważ stwierdzono, że rozpoznawanie homonimów międzyjęzykowych poprawia się dzięki (zwiększonemu) doświadczeniu uczenia się, a także dzięki treningowi rozpoznawania tych wyrazów (Kucharczyk 2018; Otwinowska-Kasztelaniec 2011, Otwinowska 2016; Pawlenko 2000). Wreszcie, jak słusznie zauważa Ringbom (2007: 24), kognaty bardziej ułatwiają naukę wtedy, gdy chodzi o zadania związane ze zrozumieniem niż o zadania dotyczące tworzenia wypowiedzi⁵.

Pojęcie percepcji i rzeczywiste użycie kognatów ma podstawę w *teorii afordancji* (ang. *theory of affordance*) amerykańskiego psychologa Jamesa Gibsona (1977, 1986)⁶. Afordancje można zdefiniować jako „dostrzegane możliwości działania zapewniane obserwowanemu przez środowisko” (Otwinowska 2016: 129, tłum. własne – M.T.). W kontekście nauki języków obcych afordancje to możliwości uczenia się (Larsen-Freeman 2014: 665): „uczący się w stosunku do materiałów decyduje o tym, czy istnieją możliwości do nauczenia się, czy nie” (tłum. własne – M. T.). Jak słusznie zauważa Aronin (2014: 162), afordancje muszą zostać „aktywowane”, zanim zostaną rozpoznane i wykorzystane jako pomoce w nauce przez wielojęzycznego ucznia i pod tym względem kompetencja różnojęzyczna „opowiada się za wykorzystaniem afordancji międzyjęzykowych” (por. Dewaele 2010b; Gibson 1986: 253; Kucharczyk 2018; Otwinowska 2016; Singleton i Aronin 2007: 92–93). Należy jednak pamiętać, że afordancje nie mogą być mierzone obiektywnie (Gibson 1986: 127–128), np. hiszpański jako język obcy dla rodzimego użytkownika języka chińskiego nie „oferuje” ani tej samej ilości, ani jakości informacji metalingwistycznych co dla rodzimego użytkownika języka blisko spokrewnionego (np. włoskiego) (Testa 2019: 109).

2 W rzeczywistości de Bot (1992: 9) zasugerował, że pokrewieństwo danych języków może mieć wpływ na transfer wiedzy językowej i proceduralnej.

3 Niektórzy badacze (np. Fabbro 2002; Grosjean 1982; Kouritzin 1999) twierdzą, że języki funkcjonują jako odrębne jednostki w umyśle wielojęzycznego ucznia.

4 Aronin i Singleton (2012a: 147) twierdzą, że psychotypologie są dowodem na to, iż całkowite rozdzielenie języków w umyśle osoby wielojęzycznej nie jest możliwe.

5 „Similarity of grammar appears to be especially important in facilitating learning (...), both learning for comprehension and learning for production. Lexical similarity, which facilitates the learner's linking words to other, formally similar words, is also basic for learning, but it may not work in exactly the same way for comprehension, as comprehension can be merely approximate and comprehension in itself does not leave a permanent mark in the mental lexicon” (Ringbom 2007: 17).

6 Ostatnio wielu badaczy (np. Aronin 2014; Aronin i Singleton 2012a, 2012b; Otwinowska-Kasztelaniec 2011; Otwinowska 2016) zaczęło analizować naukę różnych języków w świetle teorii afordancji Gibsona. Teoria ta podobna jest do hipotezy świadomego spostrzegania (*noticing hypothesis*) Schmidta (1990).

W celu zbadania afordancji językowych Testa (2018) przeanalizował sytuację podłoża psycholingwistycznego 34 studentów Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego w konfiguracji polski/L1, angielski/L2, hiszpański/L3 i zauważył, że prawie wszyscy studenci ocenili hiszpański jako język zbliżony do języka polskiego w zakresie słownictwa, fonetyki i gramatyki (*psychotypologia*).

W kolejnym przeprowadzonym badaniu Testa (2019: 261–262) stwierdził, że studenci, którzy postrzegali słownictwo hiszpańskie jako bardzo podobne do słownictwa polskiego (*psychotypologia leksykalna*) popełniali statystycznie mniej błędów gramatycznych na poziomie B1, ale więcej takich błędów na poziomie B2. Badacz zauważył również, że studenci, którzy oceniali hiszpański jako język fonetycznie bliski polskiemu (*psychotypologia fonetyczna*) popełniali więcej błędów gramatycznych w grupie B1. Ostatecznie Testa stwierdził, że studenci, którzy postrzegali gramatykę hiszpańskiego jako bardzo zbliżoną do gramatyki polskiego (*psychotypologia gramatyczna*) popełniali mniej błędów gramatycznych, ale więcej błędów leksykalnych.

Model SMART

W celu opisu sposobów wykorzystania repertuaru językowego uczniów w nauce języków tercjalnych Kucharczyk (2018) opracował strategiczny model rozwijania kompetencji różnojęzycznej uczniów. Jest to model SMART: strategie, metapoznanie w uczeniu się, afektywność, refleksyjność i transfer. Ten model uwzględnia rozwijanie strategii uczenia się, motywacji i refleksyjności uczniów poprzez aktywowanie umiejętności wykorzystywania własnego repertuaru językowego. Według autora, powstały „transfer międzyjęzyczny na poziomie podsystemów języka” prawdopodobnie usprawni proces uczenia się języków tercjalnych.

Kucharczyk (2018: 94) proponuje przyjęcie postawy refleksyjnej, dzięki której uczniowie będą świadomie dostrzegać tak samo „podobieństwa, jak i różnice pomiędzy językami, co docelowo ma doprowadzić do uniknięcia interferencji negatywnych” (Kucharczyk 2018: 94). Pomimo tego, że znajomość innych języków jest źródłem nieuniknionych interferencji w czasie nauki języka obcego, są one jednak „dowodem na aktywną naukę jednostki i w związku z tym nie powinny być postrzegane jako element szkodliwy w procesie kształcenia językowego, tym bardziej że duża część interferencji jest pozytywna” (Kucharczyk 2018: 166–167). Co więcej, „[t]ransfer powinien być traktowany jako element wspierający i optymalizujący proces uczenia, a nie jako jego główny cel, ponieważ przyczynia się on do jego dynamicznego charakteru” (Kucharczyk 2018: 175).

Zakończenie

Jak wspomniano powyżej, zalety homonimii międzyjęzycznej w nauce języków pokrewnych są powszechnie uznawane przez wielu badaczy, ponieważ mogą prowadzić do szybszej aktywacji słownictwa w języku docelowym, a tym samym do szybszego zrozumienia sensu zdań, co może przyspieszyć proces uczenia się. Co więcej, ogólne pozytywne rezultaty wynikające z wykorzystywania homonimii międzyjęzycznej wydają się przeważać nad efektem obecności tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza. Niezależnie od tego, czy nauczyciel decyduje się na użycie innych języków obcych jako „pomocy” w nauczaniu, zalety i wady takiej decyzji muszą być jasne dla uczniów. Jak słusznie zauważa Dörnyei (1994), internalizacja i utrzymanie zasad przebiegu lekcji mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju spójności grupy, co sprzyja motywacji uczniów.

Reasumując, wykorzystanie innego języka w nauce języka tercjalnego może być użyteczne, o ile ten język stanowi narzędzie do obniżania poziomu lęku językowego i rozwijania znajomości „potencjalnego” słownictwa (kognatów). Nie należy go jednak stosować kosztem L2/L3. Wykorzystywanie języka ojczystego może wiązać się z ryzykiem minimalizacji używania języka docelowego, ponieważ uczniowie czują się pewniej w swoim języku dominującym. Poza tym używanie języka angielskiego jako „pomostu” między L1 a L3 może również drastycznie skracać czas używania L3, szczególnie jeśli chodzi o naukę języków słabiej obecnych w polskim kontekście społeczno-kulturowym.

BIBLIOGRAFIA

- Aronin, L. (2014), *The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism*, [w:] M. Pawlak, L. Aronin (red.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism, Second Language Learning and Teaching*, Heidelberg: Springer Verlag, s. 157–172.
- Aronin, L., Ó Laoire, M. (2004), *Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality*, [w:] C. Hoffmann, J. Ytsma (red.), *Trilingualism in Family, School and Community*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 11–29.
- Aronin, L., Singleton, D. (2012a), *Multilingualism*, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Aronin, L., Singleton, D. (2012b), *Affordances theory in multilingualism studies*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 3, s. 311–331.
- Bardel, C., Lindqvist, C. (2007), *The role proficiency and psychotypology in lexical crosslinguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3*, [w:] M. Chini, P. Desideri, M. Favilla, G. Pallotti (red.), *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Napoli 9–10 de febrero de 2006, Perugia: Guerra Editore, s. 123–145.

- Bono, M. (2011), *Cross-linguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition*, [w:] G. De Angelis, J.M. Dewaele (red.), *New Trends in Cross-Linguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, s. 25–52.
- Cenoz, J., Jessner, U. (2000), *English in Europe: The acquisition of a third language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1991), *The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence*, „Second Language Research”, nr 7, 103–117.
- Cook, V. (2016), *Transfer and the relationships between the languages of multi-competence*, [w:] R. Alonso Alonso (red.), *Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters, s. 24–37.
- De Angelis, G. (2007), *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, K. (1992), *A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted*, „Applied Linguistics”, nr 13(1), s. 1–24.
- de Bot, K. (2008), *Introduction: second language development as a dynamic process*, „The Modern Language Journal”, nr 92(2), s. 166–178.
- Dewaele, J.-M. (2010a), *Emotions in Multiple Languages*, Londyn: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2010b), *Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)”, nr 48, s. 105–129.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. (2014), *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 4(2), s. 237–274.
- Dörnyei, Z. (1994), *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, „The Modern Language Journal”, nr 78(3), s. 273–284.
- Dörnyei, Z. (1997), *Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation*, „The Modern Language Journal”, nr 81(4), s. 482–493.
- Fabbro, F. (2002), *The neurolinguistics of L2 users*, [w:] V. Cook (red.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 197–218.
- Falk, Y., Lindqvist, C., Bardel, C. (2015), *The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state*, „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 18, s. 227–235.
- Gibson, J. (1977), *The theory of affordances*, [w:] R. Shaw, J. Bransford (red.), *Perceiving, Acting and Knowing*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, s. 67–82.
- Gibson, J. (1986), *The ecological approach to perception*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grosjean, F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge: Harvard University Press.
- Helms-Park, R., Dronjic, V. (2016), *Crosslinguistic lexical influence: Cognate facilitation*, [w:] R. Alonso (red.), *Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters, s. 71–92.
- Herdina, P., Jessner, U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. (2000), *The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe*, [w:] J. Cenoz, U. Jessner (red.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 1–21.
- Jessner, U. (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*, Edynburg: Edinburgh University Press.
- Kellerman, E. (1977), *Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning*, „Interlanguage Studies Bulletin”, nr 2(1), s. 58–145.
- Kellerman, E. (1979a), *The problem with difficulty*, „Interlanguage Studies Bulletin”, nr 4(1), s. 27–48.
- Kellerman, E. (1979b), *Transfer and non-transfer: Where are we now*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 2, s. 37–57.
- Kirkıcı, B. (2007), *Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German*, „Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, nr 12(3), <https://bit.ly/2RwlfKA> [dostęp: 04.06.2019].
- Kouritzin, S. (1999), *Face(t)s of First Language Loss*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Kujalowicz, A. (2005), *Cross-linguistic influence in the production of German prepositions by Polish learners of English and German*, „Studia Anglica Posnaniensia”, nr 41, s. 187–198.
- Larsen-Freeman, D. (1997), *Chaos/complexity science and second language acquisition*, „Applied Linguistics”, nr 18(2), s. 141–165.
- Larsen-Freeman, D. (2001), *Teaching grammar*, [w:] M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston: Heinle & Heinle, s. 251–266.
- Larsen-Freeman, D. (2007), *Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition*, „The Modern Language Journal”, nr 91, s. 773–787.
- Larsen-Freeman, D. (2014), *It's about time*, „The Modern Language Journal”, nr 98(2), s. 665–666.
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L. (2008), *Research methodology on language development from a complex systems perspective*, „The Modern Language Journal”, nr 92(2), s. 200–213.
- Lema, R. (2016), *Las interferencias del español L2 en el estudio del gallego L4*, „Itinerarios”, nr 23, s. 61–78.

- Levine, J., Moreland, R. (1990), *Progress in small group research*, „Annual Review of Psychology”, nr 41, s. 585–634.
- Lewaszkiwicz, T. (2015), *Wpływ języka niemieckiego na system gramatyczny języka ogólnopolskiego (na tle wpływów innojęzycznych)*, [w:] S. Wölke, H. Bartels (red.), *Einflüsse des Deutschen auf die grammatische Struktur slawischer Sprachen*, Bautzen: Domowina-Verlag, s. 90–120.
- MacIntyre, P. (2017), *An overview of language anxiety research and trends in its development*, [w:] C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele (red.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, Bristol: Multilingual Matters, s. 11–30.
- MacIntyre, P. i in. (1998), *Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation*, „The Modern Language Journal”, nr 82(4), s. 545–562.
- Marian, V., Neisser, U. (2000), *Language-dependent recall of autobiographical memories*, „Journal of Experimental Psychology: General”, nr 129, s. 361–368.
- Myczko, K. (2016), *Wielojęzyczność jako cel współczesnego kształcenia językowego. Potencjał i rzeczywistość szkolna*, [w:] A. Jaroszewska, B. Karpeta-Peć, M. Smuk, J. Sobańska, J. Sujecka-Zajac (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego. Między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa: Instytut Germanistyki UW/Instytut Romanistyki UW, s. 11–24.
- Otwinowska, A. (2016), *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use. Attitudes, Awareness, Activation*, Bristol: Multilingual Matters.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2011), *Awareness and affordances: Multilingual versus bilinguals and their perceptions of cognates*, [w:] G. De Angelis, J.-M. Dewaele (red.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, s. 1–18.
- Pavlenko, A. (1999), *New approaches to concepts in bilingual memory*, „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 2(3), s. 209–230.
- Pavlenko, A. (2000), *L2 influence on L1 in late bilingualism*, „Issues in Applied Linguistics”, nr 11(2), s. 175–205.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Posiadała, K. (2016), *Kilka refleksji na temat rozwijania kompetencji wielojęzycznej wykorzystaniem narzędzi technologii Web 2.0*, [w:] A. Jaroszewska, B. Karpeta-Peć, M. Smuk, J. Sobańska, J. Sujecka-Zajac (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego. Między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa: Instytut Germanistyki UW/Instytut Romanistyki UW, s. 111–125.
- Ringbom, H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2016), *Comprehension, learning and production of foreign languages: The role of transfer*, [w:] R. Alonso (red.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters, s. 38–52.
- Safont Jordà, M. (2005), *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, R. (1990), *The role of consciousness in second language learning*, „Applied Linguistics”, nr 11, s. 129–158.
- Singleton, D., Aronin, L. (2007), *Multiple language learning in the light of the theory of affordances*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, nr 1(1), s. 83–96.
- Sorace, A. (2011), *Cognitive advantages in bilingualism: Is there a 'bilingual paradox'?*, [w:] P. Valore (red.), *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, Piza: Edistudio, s. 335–358.
- Testa, M. (2018), *The psycholinguistic background of L1 Polish students of L3 Spanish*, „Crossroads: A Journal of English Studies”, nr 22(3), s. 69–90.
- Testa, M. (2019), *Análisis de variables psicolingüísticas en la interlengua de alumnos polacos de español L3* [niepublikowana praca doktorska], Warszawa: Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wang, C. (2016), *Context and language transfer*, [w:] L. Yu, T. Odlin (red.), *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters, s. 226–236.
- Waninge, F., Dörnyei, Z., de Bot, K. (2014), *Motivational dynamics in language learning: change, stability, and context*, „The Modern Language Journal”, nr 98(3), s. 704–723.
- Wei, L. (2000), *Dimensions of bilingualism*, [w:] L. Wei (red.), *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, s. 3–25.
- Williams, S., Hammarberg, B. (1998), *Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model*, „Applied Linguistics”, nr 19(3), s. 295–333.

DR MARTÍN TESTA Adiunkt w Instytucie Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego. Współpracuje z Uniwersytetem SWPS jako lektor języka angielskiego i hiszpańskiego. Jego prace badawcze dotyczą m.in. psycholingwistycznych aspektów uczenia się języków obcych.