

TOMASZ NIESTOROWICZ  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jan Pawła II, Lublin  
Katedra Akwizycji i Dydaktyki Języków

## Zjawisko interjęzyka w procesie przyswajania języka drugiego

---

### The phenomenon of interlanguage in the process of second language acquisition

#### STRESZCZENIE

W artykule podjęto próbę opisu zjawiska interjęzyka w procesie przyswajania języka drugiego. W opinii badaczy zajmujących się interjęzykiem, ten swoisty język pośredni ma pewne fundamentalne cechy, do których należą: fosylizacja, systematyczność oraz uproszczenie. W niniejszym artykule omówione zostaną również zagadnienia związane z istnieniem psycholingwistycznych procesów mających istotny wpływ na ewolucję interjęzyka.

**Słowa kluczowe:** przyswajanie języka drugiego, interjęzyk, fosylizacja.

#### SUMMARY

This article discusses the phenomenon of interlanguage in the process of second language acquisition. A number of researchers claim that the interlanguage can be characterized by fundamental features like fossilization, systematicity and simplification. This article also addresses the problem of significant psycholinguistic processes which influence the evolution of interlanguage.

**Key words:** second language acquisition, interlanguage, fossilization.

#### WPROWADZENIE

Pojęcie *interjęzyka*<sup>1</sup>, zaproponowane przez Larry'ego Selinkera (1972), odnosi się do samodzielnego systemu językowego, który w procesie przyswajania

---

<sup>1</sup> Autorem terminu *interjęzyk* jest Selinker (inspiracją był termin *interlingual*, autorstwa U. Weinreicha (1953)), natomiast samo zjawisko zostało już wcześniej zdefiniowane przez Cordera (1967) jako *transitional competence* (kompetencja przejściowa). Nemser użył terminu *approximative system* (system przybliżony), podkreślając proces ewolucji interjęzyka w kierunku języka docelowego.

języka drugiego/obcego reprezentuje swoiste, idiosynkratyczne cechy powiązane z właściwościami języka ojczystego (L1) i języka docelowego (L2).

Mimo że koncepcja interjęzyka wiąże się z procesem przyswajania języka drugiego, Selinker w sposób pośredni odwołuje się do koncepcji wrodzonego mechanizmu przyswajania języka (*Language Acquisition Device*) Noama Chomsky'ego; narzędzie to pozwala dziecku na konstruowanie gramatyki opartej na systemie reguł, dla których punktem wyjścia jest gramatyka uniwersalna (Chomsky, 1964; 1965; 1975). Selinker opiera się również na analogicznej koncepcji „*latentnej* struktury językowej” (*latent language structure*) Erica Lenneberga (1967). Lenneberg w swej hipotezie okresu krytycznego (*Critical Period Hypothesis*) stwierdza, że jeśli proces akwizycji języka nie rozpocznie się przed zakończeniem okresu dojrzewania, w wieku późniejszym niemożliwe będzie pełne przyswojenie systemu językowego. Osiągnięcie „wieku krytycznego” ma wiązać się przede wszystkim z utratą zwiększonej plastyczności mózgu, charakteryzującej okres rozwojowy<sup>2</sup>. Jednakże większość badaczy jest zgodna co do tego, iż w przypadku procesu uczenia się języka drugiego można mówić jedynie o okresie zwiększonej wrażliwości na język (*sensitive period*), natomiast wiek jest zaledwie jednym z wielu czynników decydujących o sukcesie w opanowaniu języka obcego (Oyama, 1976; Patkowski, 1980).

Według Selinkera, osoba dorosła ucząca się języka drugiego posiada mechanizm w postaci „*latentnej* struktury psychologicznej” (*latent psychological structure*), która może być aktywowana w momencie podjęcia próby wypowiedzi w języku obcym. Struktura ta różni się, w opinii Selinkera, od „*latentnej* struktury językowej” w następujący sposób:

1) „*latentna* struktura językowa” jest uwarunkowana genetycznie, podczas gdy jej psychologiczny odpowiednik nie jest strukturą wrodzoną,

2) „*latentna* struktura psychologiczna” nie ma punktu odniesienia w strukturach gramatycznych języka, nie jest więc powiązana z istnieniem gramatyki uniwersalnej, może natomiast odnosić się do innych struktur mentalnych,

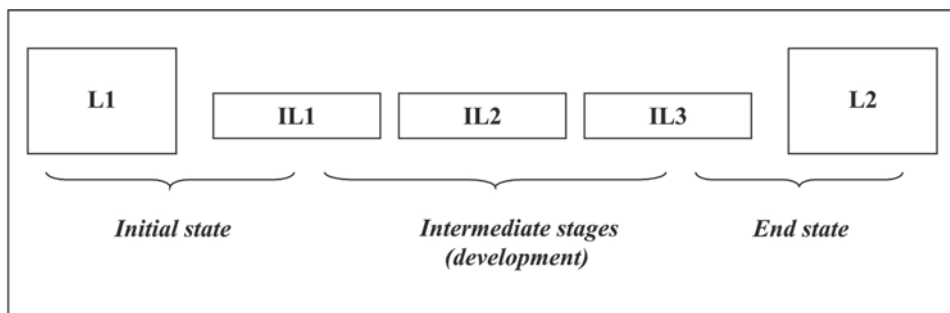
3) wreszcie, „*latentna* struktura psychologiczna” może nigdy nie być aktywowana, co więcej, może pojawić się wyłącznie w interjęzyku osoby uczącej się języka drugiego, a więc nie jest obecna w procesie przyswajania języka pierwszego.

Interjęzyk postrzegać można zatem jako *continuum* pomiędzy biegunami wyznaczonymi przez język ojczysty (L1) i język docelowy (L2), co uwidocznione jest na rycinie 1., w schemacie ewolucji interjęzyka<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Dla Lenneberga, jak również dla pierwotnych autorów koncepcji okresu krytycznego dla przyswajania języka (Penfield, Roberts, 1959), kluczowe znaczenia ma także proces lateralizacji mózgu.

<sup>3</sup> Montrul, 2014, 79.



Ryc. 1 Schemat ewolucji interjęzyka (Montrul, 2014)

Etapy pośrednie (*intermediate stages*) charakteryzują się niestabilnością, która może oznaczać nie tylko postęp w ewolucji interjęzyka, ale również regres. Etapy początkowe (*initial state*) cechuje zwiększony transfer elementów języka ojczystego do języka docelowego, natomiast im bardziej ewoluuje interjęzyk osoby uczącej się, tym słabsza jest ta tendencja (Montrul, 2014). Zakładając, że interjęzyk jest swoistym systemem, który podlega nieustannej reorganizacji, ustalenie etapu końcowego (*end state*) w rozwoju interjęzyka wydaje się problematyczne (Larsen-Freeman, 2014).

W opinii badaczy zajmujących się interjęzykiem, ten swoisty język pośredni ma pewne fundamentalne cechy, które zamierzam omówić w dalszej części artykułu. Należą do nich: fosylizacja (*fossilization*), systematyczność (*systematicity*) oraz uproszczenie (*simplification*). W niniejszym artykule omówione zostaną również zagadnienia związane z istnieniem psycholingwistycznych procesów, które, według Selinkera (1972), mają istotny wpływ na ewolucję interjęzyka<sup>4</sup>.

## CECHY INTERJĘZYKA

Opisany przez Selinkera (1972; za: Robinett, Schachter, 1983) termin fosylizacja (*fossilization*) dotyczy zjawiska zatrzymania procesu przyswajania języka drugiego zanim osoba ucząca się osiągnie poziom natywnego użytkownika języka. Wielu badaczy jest zdania, iż dorosła osoba ucząca się języka obcego rzadko osiąga kompetencję językową zbliżoną do poziomu użytkowników natywnych (*nativelike competence*). Można więc zaobserwować fundamentalną różnicę w procesie uczenia się języka drugiego przez osoby dorosłe, a przyswajaniem języka pierwszego przez dzieci (Tarone, 2006). Proces rozwoju języka u dzieci prawie zawsze jest zwieńczony sukcesem, wyłączając niewielki odsetek zaburzeń. Z obserwacji Selinkera wynika natomiast, że tylko około 5% osób dorosłych

<sup>4</sup> Niestorowicz, 2014.

osiąga sukces w opanowaniu języka docelowego (Selinker, 1972; za: Robinett, Schachter, 1983).

Zasadne jest więc stawianie przez wielu badaczy pytań związanych z zagadnieniem dostępu osoby dorosłej do gramatyki uniwersalnej w procesie uczenia się języka drugiego. Bley-Vroman (1990) w koncepcji nazwanej *Fundamental Difference Hypothesis* argumentuje, że osoby dorosłe uczące się języka obcego niezwykle rzadko osiągają poziom określany jako *nativelike competence*. Badacz ten opisuje również czynniki, które odróżniają proces przyswajania języka drugiego od procesu przyswajania języka pierwszego. Różnica polega przede wszystkim na braku bezpośredniego dostępu osoby dorosłej do gramatyki uniwersalnej, a także istnieniu zjawiska fosylizacji, które to zjawisko nie występuje w procesie przyswajania języka pierwszego przez dziecko.

Według wielu badaczy (Liceras, 1986; Flynn, 1987; Felix, 1988), gramatyka uniwersalna jest dostępna dla osoby dorosłej uczącej się języka drugiego za pośrednictwem języka pierwszego. Wprawdzie na poziomie ustawienia parametrów charakterystycznych dla danego języka pierwszego trudno o fundamentalną zmianę, natomiast zasady uniwersalne właściwe wszystkim językom naturalnym wciąż powinny być dla osoby dorosłej dostępne (Liceras, 1996).

Badania Johnsona i Newporta (1989) pokazały negatywną korelację pomiędzy wiekiem a możliwością osiągnięcia kompetencji w języku drugim zbliżonej do poziomu użytkowników natywnych. Autorzy badali zależność pomiędzy wiekiem, w którym rozpoczęła się immersja językowa badanych grup z różnych środowisk imigrantów w Stanach Zjednoczonych, a powodzeniem w przyswojeniu języka angielskiego. W opinii wspomnianych badaczy, im wcześniejsza immersja w środowisku języka drugiego, tym większe prawdopodobieństwo osiągnięcia *nativelike competence*.

Większość badań dotyczyła znajomości języka głównie na poziomie morfoskładni; inni badacze (Neufeld, 1980; Flege 1984) zwracają uwagę na rolę wymowy w procesie przyswajania języka drugiego i podatność poziomu fonologicznego języka na zjawisko fosylizacji. Uzyskanie poprawnej wymowy (*nativelike accent*) w języku obcym wydaje się możliwe tylko w przypadku rozpoczęcia nauki w dzieciństwie, ponieważ ten aspekt języka ma ściśle neurobiologiczne podłoże (Scovel, 1988).

Wielu badaczy (White, Genesee, 1996; DeKeyser, 2000) nie obserwuje zasadniczego wpływu wieku na powodzenie w procesie przyswajania języka drugiego. Wnioski z ich badań pokazują, iż osoby, które zaczęły uczyć się języka obcego w wieku dorosłym również mogą osiągnąć kompetencję natywnego użytkownika języka, mimo ograniczonego dostępu do gramatyki uniwersalnej. Badacze ci zwracają uwagę na inne czynniki, odgrywające istotną rolę w procesie uczenia się języka obcego. Do czynników tych należy m.in. motywacja osoby uczącej się,

zdolności językowe (zdolność kodowania fonetycznego, wrażliwość gramatyczna), cechy osobowościowe, strategie uczenia się oraz czynniki środowiskowe.

Odnosząc się do kolejnej cechy interjęzyka, czyli systematyczności (*systematicity*), Selinker stwierdza, że istnienie samodzielnego systemu językowego można potwierdzić na podstawie danych zaobserwowanych w produkcji osób uczących się języka obcego. Według Nemsera (1974, 55), który również porusza kwestię ustrukturyzowania interjęzyka, ten system przybliżony (*approximative system*) jest systemem językowym odchylonym od językowej normy i manifestującym swą strukturę (czy też serię konsekwentnych struktur:  $L_{a1} \dots L_n$ ) różną od języka ojczystego i języka docelowego. Interjęzyk reprezentuje więc spójność właściwą systemowi, chociaż podlega nieustannej restrukturyzacji i częstym zmianom. Strukturalna niezależność interjęzyka od języka ojczystego i języka docelowego przejawia się w istnieniu elementów, których nie można przypisać ani do jednego ani do drugiego języka (np. wymowa dźwięku /θ/ jako [fθ] or [sθ] przez osoby uczące się języka angielskiego)<sup>5</sup>.

Corder (1971; 1981, 14–18) uważa interjęzyk za szczególny rodzaj dialektu. Jest to dialekt idiosynkratyczny, co oznacza, że nie jest dialektem żadnej wspólnoty językowej w sensie socjolingwistycznym. Odzwierciedla natomiast swoiste i indywidualne cechy języka przejściowego osoby uczącej się języka drugiego (pojęcie to odnosi autor również do języka dziecięcego czy też języka osób z afazją). W opinii Cordera dialekt idiosynkratyczny przejawia cechy właściwe systemowi: jest regularny, ma swoistą gramatykę, a więc może być opisany poprzez reguły. Autor podziela opinię Nemsera, że w interjęzyku osób uczących się języka drugiego na poziomie początkującym i w kontekście nieformalnym można dostrzec pewne podobieństwa (Corder, 1981, 75).

Corder nie uważa dialektu idiosynkratycznego za system odchylony od normy językowej, skłania się raczej ku uznaniu go za system poprawny w ramach swoistej gramatyki, którą można zaobserwować również u dzieci uczących się języka pierwszego. Ten postulat pojawia się również u Richardsa (1974b, 88), który wyklucza uznanie interjęzyka za „system odchylony”, chyba że mowa jest o „odchyleniu przejściowym”, tak jak w przypadku języka dziecięcego:

„Osoba przyswajająca język drugi ma tendencję do konstruowania interjęzyka; należy to uznać za akt kreatywności językowej, tak naturalny, że byłoby nierealne oczekiwać, iż osoba ucząca się języka drugiego pominię ten etap i w sposób bezpośredni zdobędzie kompetencję właściwą użytkownikowi natywnemu. Akceptując interjęzyk, tak jak akceptujemy odchylony od standardu język dziecięcy, nie unikamy przedkładania procesu nauczania nad proces komunikacji.”<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Nemser, 1974, 58.

<sup>6</sup> Tłumaczenie autora.

Analizując kolejną cechę interjęzyka, a więc zjawisko uproszczenia (*simplification*), Corder odwołuje się do kategorii uproszczonych kodów językowych, do których zalicza m.in.:

– uproszczone rejestry językowe używane w specyficznych sytuacjach komunikacyjnych: mowa kierowana do dzieci (*baby talk*) czy też mowa kierowana do obcokrajowców (*foreigner talk*),

– języki o uproszczonej strukturze, a więc języki typu *pidgin* (Hall, 1966), które są pozbawione użytkowników natywnych i rozwijają się w sytuacji kontaktu między społecznościami nieposiadającymi wspólnego systemu językowego,

– wreszcie, do kategorii uproszczonych kodów językowych należy język dziecięcy, który rozwija się w procesie przyswajania języka pierwszego oraz interjęzyk, nabywany w procesie uczenia się języka drugiego.

Wymienione powyżej uproszczone kody językowe mają pewne cechy wspólne, do których należą<sup>7</sup>:

– na poziomie morfoskładni, m.in.: eliminacja morfemów redundantnych (liczby i rodzaju), uproszczone użycie rodzajnika i zaimków osobowych, użycie form niefleksyjnych zamiast fleksyjnych oraz uproszczony i stały porządek zdania,

– na poziomie leksykalnym można zaobserwować ograniczoną liczbę elementów leksykalnych, które jednocześnie charakteryzują się silną polisemią.

Corder (1981, 82) uważa, iż w odniesieniu do procesu rozwoju interjęzyka jako kodu językowego, który charakteryzuje się uproszczeniem, można mówić o procesie komplikacji, a więc ewolucji języka przejściowego podobnej do procesu przekształcania się języka typu *pidgin* w język kreolski.

## PROCESY WPŁYWAJĄCE NA EWOLUCJĘ INTERJĘZYKA

Interjęzyk jest kształtowany przez pięć psycholingwistycznych procesów, które Selinker (1972) wiąże z istnieniem „*latentnej* struktury psychologicznej”. Do procesów, które wpływają na ewolucję interjęzyka, należą: a) transfer z języka ojczystego (*language transfer*), b) transfer związany z metodami dydaktycznymi, dotyczący roli nauczyciela w procesie nauczania języka obcego (*transfer of training*), c) strategie uczenia się języka drugiego (*strategies of second language learning*), d) strategie komunikacyjne w procesie uczenia się języka drugiego (*strategies of second language communication*) oraz e) nadmierna generalizacja reguł gramatyki języka docelowego (*overgeneralization of TL linguistic material*).

Pierwszy z procesów, transfer z języka ojczystego na poziomie fonologicznym, morfoskładniowym lub leksykalno-semantycznym, jest w ujęciu Selinkera

---

<sup>7</sup> Corder, 1981.

ważnym elementem kształtującym interjęzyk, ale nie najbardziej istotnym, jak postrzegali to badacze zajmujący się modelem analizy kontrastywnej. W paradygmacie badawczym analizy kontrastywnej, opartym na teoriach Charles'a Friesa (1945) i Roberta Lado (1957), transfer z języka ojczystego (*interference*) stanowił zasadnicze źródło trudności w procesie przyswajania języka drugiego. Według podstawowych założeń Lado, te elementy języka ojczystego, które są różne od elementów języka docelowego, będą powodowały problemy w procesie uczenia się, natomiast elementy podobne będą w tym procesie ułatwieniem. Tego samego terminu (*interference*) używa Weinreich (1953), odnosząc się, z perspektywy socjolingwistycznej, do przenoszenia elementów z jednego do drugiego języka w sytuacji bilingwizmu.

Selinker inspirowany jest inną koncepcją Weinreicha (1953, 7–8), który dostrzega w sytuacji kontaktu języków zjawisko nazywane „międzyjęzykowymi asocjacjami” czy też „międzyjęzykową identyfikacją” (*interlingual identifications*). Zjawisko to wiąże się z tendencją osób uczących się języka drugiego do porównywania w sposób uproszczony fonemów, relacji gramatycznych czy też cech semantycznych w języku ojczystym i języku docelowym. Na poziomie fonologicznym dotyczy to np. fonemu /b/ w języku hiszpańskim, który może być realizowany jako dźwięk szczelinowy dwuwargowy [β], podczas gdy w języku polskim taki dźwięk nie istnieje. Na poziomie leksykalno-semantycznym osoba ucząca się języka hiszpańskiego może identyfikować znaczenie hiszpańskiego słowa *traducir* z polskim słowem *tłumaczyć*. Jest to identyfikacja częściowo poprawna, ponieważ w języku hiszpańskim *traducir* odnosi się wyłącznie do tłumaczenia pisemnego, natomiast tłumaczeniu ustnemu odpowiada hiszpańskie *interpretar*. Można zaobserwować więc w procesie przyswajania języka drugiego pewną tendencję do zacierania różnic między strukturami występującymi w języku ojczystym i języku docelowym, które są podobne, a jednak nie identyczne.

Kolejny psycholingwistyczny proces wpływający na ewolucję interjęzyka to transfer związany z procesem nauczania/ uczenia się języka drugiego w warunkach formalnych. Rola nauczyciela języka obcego, wybór metod dydaktycznych (wybór materiałów, odpowiedniego podręcznika) może decydować o powodzeniu w uczeniu się języka obcego. Osoba ucząca może więc mieć pozytywny wpływ na cały proces, ale może również przekazywać np. nieprawidłowe wzorce wymowy. Istotny jest również wybór metod dydaktycznych (np. większy lub mniejszy nacisk na sprawność komunikacyjną w języku obcym), natomiast w przypadku podręcznika klarowne i spójne ustrukturyzowanie treści. Wszystkie te związane z procesem nauczania czynniki mogą więc z jednej strony pozytywnie wpływać na proces uczenia się języka obcego, z drugiej zaś strony mogą skutkować błędami określanymi w literaturze glottodydaktycznej jako *induced errors* (Stenson, 1974).

W kształtowaniu interjęzyka znaczącą rolę odgrywają również strategie uczenia się oraz strategie komunikacyjne wykorzystywane w procesie uczenia się/ nauczania. Strategie uczenia się definiowane są jako kognitywne i metakognitywne mechanizmy, które wykorzystuje osoba ucząca się języka obcego (Wenden, 1987), np. poprzez użycie mnemotechnik lub świadome planowanie i monitorowanie procesu uczenia się. Poprzez wykorzystywanie strategii komunikacyjnej osoba ucząca się próbuje natomiast rozwiązać problemy pojawiające się w momencie wypowiedzania określonego komunikatu w języku obcym, kiedy kompetencja językowa danej osoby jest ograniczona (Tarone, 1977; Białystok, 1983). Może więc wykorzystać mechanizmy, które negatywnie wpływają na ewolucję interjęzyka. Należy za takie uznać np. strategię unikania (*avoidance strategy*), polegającą na modyfikacji, zredukowaniu komunikatu lub rezygnacji z przekazania określonego komunikatu albo strategię przełączenia kodu (*code-switching*), czyli włączenia elementów języka ojczystego (lub innego języka obcego) do komunikatu. Można założyć, że strategie, które sprzyjają rozwojowi interjęzyka to strategie kompensacji, tj. technika parafrazowania, substytucji, użycie technik niewerbalnych czy prośba o pomoc w zrealizowaniu celu komunikacyjnego (por. Tarone, 2006).

Ostatni z procesów wpływających na ewolucję interjęzyka to zjawisko nadmiernej generalizacji reguł gramatyki języka docelowego. Osoby uczące się języka drugiego najpierw opanowują tylko podstawowe reguły gramatyczne, mogą zatem wykazywać tendencję do regularyzacji tychże reguł. Zjawisko to można zaobserwować np. na poziomie fleksji i generalizowania paradygmatów koniugacyjnych (użycie formy *\*dormo* zamiast *duermo* w języku hiszpańskim lub formy *\*goed* zamiast *went* w języku angielskim).

Wielu badaczy zwraca uwagę na fakt, iż zjawisko nadmiernej generalizacji reguł pojawia się również w procesie przyswajania języka pierwszego przez dziecko. Biorąc pod uwagę powyższą analogię, ten rodzaj błędów występujących u osób uczących się języka drugiego określa się jako *developmental errors* (Richards, 1974a; Dulay, Burt, Krashen, 1982; Schachter, Celce-Murcia, 1983; Ellis, 1994). Postęp w procesie uczenia się języka obcego oznaczać więc powinien eliminację tego typu błędów, natomiast nieznaną ograniczeń pewnych reguł gramatycznych czy też konstruowanie fałszywych hipotez wskutek deficytowej kompetencji językowej sygnalizować może brak postępu lub regres w procesie ewolucji interjęzyka.

## PODSUMOWANIE

Koncepcja interjęzyka jest kontynuacją wcześniejszych paradygmatów badawczych: modelu analizy kontrastywnej oraz modelu analizy błędów, a jednocześnie stanowi nowy etap w opisie języka osoby uczącej się języka drugiego. W analizie zjawiska interjęzyka kluczowym zagadnieniem wydaje się fosylizacja



struktur językowych, uniemożliwiająca większości osób dorosłych uczących się języka drugiego osiągnięcie kompetencji zbliżonej do kompetencji natywnych użytkowników języka. Należy również przyjąć, że wiek (wczesne rozpoczęcie nauki języka) jest istotnym czynnikiem warunkującym powodzenie w procesie przyswajania języka drugiego. Jednocześnie należy podkreślić rolę czynników pozabiologicznych, tj. motywacji osoby uczącej się języka drugiego czy też warunkowań środowiskowych.

Badania nad zjawiskiem interjęzyka dotyczyły głównie osób dorosłych uczących się języka drugiego w środowisku dwujęzycznym i skupiały się na porównywaniu procesu przyswajania języka drugiego z procesem przyswajania języka pierwszego przez dzieci. Przyszłe kierunki badań powinny koncentrować się zatem wokół zagadnień związanych z ewolucją interjęzyka u dzieci w kontekście przyswajania języka drugiego.

#### BIBLIOGRAFIA

- Białystok E., 1983, *Some factors in the selection and implementation of communication strategies*, [w:] *Strategies in Interlanguage Communication*, red. C. Faerch, G. Kasper, Harlow, 100–118.
- Bley-Vroman R., 1989, *The logical problem of foreign language learning*, „Linguistic Analysis”, 20, 3–49.
- Chomsky N., 1964, *Current issues in linguistic theory*, Mouton, The Hague.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Chomsky N., 1975, *Reflections on Language*, Pantheon, New York.
- Corder S. P., 1971, *Idiosyncratic dialects and error analysis*, „International Review of Applied Linguistics”, 9, 147–160.
- Corder S. P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford Univ. Press, Oxford.
- DeKeyser R. M., 2000, *The robustness of critical period effects in second language acquisition*, „Studies in Second Language Acquisition”, 22, 499–533.
- Dulay H., Burt M., Krashen S., 1982, *Language Two*, Oxford Univ. Press, New York.
- Ellis R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford Univ. Press, Oxford.
- Felix S., 1988, *UG-generated knowledge in adult second language acquisition*, [w:] *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, red. S. Flynn, W. O’Neil, Dordrecht, 277–294.
- Flege J., 1984, *The detection of French accent by American listeners*, „Journal of the Acoustical Society of America”, 76, 692–707.
- Flynn S., 1987, *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition. Experimental Studies in Anaphora*, Reidel, Dordrecht.
- Fries C., 1945, *Teaching and Learning English as Second Language*, Univ. of Michigan Press, Ann Arbor.
- Hall R. A., 1966, *Pidgin and Creole Languages*, Cornell Univ. Press, Ithaca.
- Johnson J. S., Newport E. L., 1989, *Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language*, „Cognitive Psychology”, 21, 60–99.
- Lado R., 1957, *Linguistics Across Cultures*, Univ. of Michigan Press, Ann Arbor.
- Lars-Freeman D., 2014, *Another step to be taken – Rethinking the end point of the interlanguage continuum*, [w:] *Interlanguage: forty years later*, red. Z. Han, E. Tarone, Amsterdam, s. 203–220.

- Lenneberg E., 1967, *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York.
- Liceras J., 1986, *Sobre el concepto de la permeabilidad*, „Revista española de lingüística aplicada”, 2, 49–61.
- Liceras J., 1996, *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*, Síntesis, Madrid.
- Montrul S., 2014, *Interlanguage, transfer and fossilization: Beyond second language acquisition*, [w:] *Interlanguage: Forty Years Later*, red. Z. Han, E. Tarone, Amsterdam, 75–104.
- Nemser W., 1974, *Approximative systems of foreign language learners*, [w:] *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, red. J.C. Richards, London–New York, 55–63.
- Neufeld G., 1980, *On the adult's ability to acquire phonology*, „TESOL Quarterly”, 14, 285–298.
- Niestorowicz T., 2014, *La adquisición de la oposición imperfecto/indefinido en la interlengua de estudiantes polacos de español como lengua extranjera (niepublikowana rozprawa doktorska)*, KUL Jana Pawła II, Lublin.
- Oyama S., 1976, *A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system*, „Journal of Psycholinguistic Research”, 5, 261–283.
- Patkowski M., 1980, *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language*, „Language Learning”, 30, 449–472.
- Penfield W., Roberts L., 1959, *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton Univ. Press, Princeton.
- Richards J. C., 1974a, *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, [w:] *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, red. J. C. Richards, London–New York, 172–188.
- Richards J. C., 1974b, *Social Factors, Interlanguage and Language Learning*, [w:] *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, red. J. C. Richards, London–New York, 64–91.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics”, 10, 209–231.
- Selinker L., 1983, *Interlanguage* [w:] *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*, red. B. W. Robinett., J. Schachter (1983), Ann Arbor, 173–195.
- Scovel T., 1988, *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*, Newbury House, Rowley.
- Schachter J., Celce-Murcia M., 1983, *Some Reservations Concerning Error Analysis*, [w:] *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*, red. B. W. Robinett., J. Schachter, Ann Arbor, 272–284.
- Stenson N., 1974, *Induced errors*, [w:] *New Frontiers in Second Language Learning*, red. J. H. Schumann, N. Stenson, Rowley, 54–70.
- Tarone E., 1977, *Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report*, [w:] *On TESOL '77*, red. H. Brown, C. Yorio, R. Crymes, Washington, 194–203.
- Tarone E., 2006, *Interlanguage*, [w:] *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, vol. 5, red. K. Brown, Oxford, 747–752.
- Weinreich U., 1953, *Languages in contact*, Mouton, The Hague.
- Wenden A.L., 1987, *Conceptual background and utility*, [w:] *Learner Strategies in Language Learning*, red. A. L. Wenden, J. Rubin, London, 3–13.
- White L., Genesee F., 1996, *How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition*, „Second Language Research”, 12, 233–265.