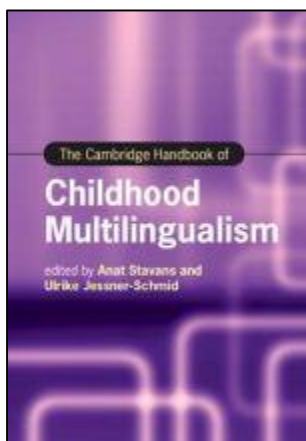


Anat Stavans – Ulrike Jessner-Schmid (eds.)

## The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism (*Fürész-Mayernik Melinda*)

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. 2022. 678 OLDAL

### A gyermekkori többnyelvűségről



2022-ben jelent meg Anat Stavans és Ulrike Jessner-Schmid szerkesztésében a *The Cambridge Handbook of Multilingualism* című kötet, amelyben különböző szakértők szólnak meg a gyermekkori többnyelvűséggel kapcsolatban. A kézikönyv elsőként nyújt áttekintést a kettőnél több nyelvvel érintkező gyermekek korai többnyelvűségének az egyediségével kapcsolatos legfrissebb kutatásokról. A kötet a szerkesztők többéves tapasztalata alapján született, és célja, hogy bemutassa a gyermekkori többnyelvűség egyéni és társadalmi aspektusairól szóló legkorszerűbb tudományos ismereteket.

A fejezetek szerzői nemzetközileg elismert kutatók. A kutatásaikon keresztül ismerhetjük meg, mit jelent a többnyelvűség, és ki számít többnyelvűnek; hogyan és miért segíti

a többnyelvűség jobb megértése a tanítás és tanulás nyelvi, kognitív, társadalmi, kulturális és oktatási folyamatainak a megismerését; hogyan alakul ki a többnyelvűség a fejlődés kezdeti szakaszaitól kezdve az elsajátítás és a tanulás szempontjából; milyen szerepük van a szülőknek, testvéreknek, kortársaknak, tereknek, iskoláknak, politikai döntéshozóknak és mindenekelőtt magának a gyermeknek a többnyelvűség kialakításában. A kötet a világ különböző régióiból származó példákat, kutatási eredményeket és esettanulmányokat mutat be, így képet kapunk a többnyelvűség különféle megvalósulásai közötti hasonlóságokról és egyedi sajátosságokról.

A kézikönyv hiánypótló gyűjtemény abban a tekintetben is, hogy modern és interdiszciplináris jellegű, hiszen a nyelvtudomány, a pszichológia, a szociológia és a pedagógia eredményeit ötvözve nyújt áttekintést különféle nyelvek, országok, kultúrák és kutatók nézőpontjából. Célja, hogy összefogja a többnyelvűséggel kapcsolatos ismereteket, elsősorban a korai többnyelvűséget, azaz a gyermekkori többnyelvűség kezdeti szakaszait.

A többnyelvűség a bibliai időktől napjainkig a világ népességének nagy részére jellemző (Stavans et al. 2015), és az elmúlt fél évszázad során számos megkerülhetetlen tudományos munka született a témáról (például Haugen 1956; Fishman 1967; Gumperz et al. 1972; Genesee 1989; Bialystok 2001; García 2009). Nemzetközi szinten a többnyelvűség vizsgálatának pszicholingvisztikai megközelítései – beleértve a második nyelvvelsajátítással (például Cook 1991; De Bot et al. 2007) és a kétnyelvű fejlődéssel kapcsolatos tanulmányokat (például Grosjean 1982, 2010; Genesee 1989; Lanza 1992; Pavlenko 2014) – az egyéni és kognitív folyamatokra, míg a szociolingvisztikai megközelítések a társadalomra összpontosítottak, mind egyéni, mind csoportszinten (például Edwards 2004; Heller 2006; Aronin et al. 2011). Mindezek különböző elméleti megközelítéseket eredményeztek a többnyelvűség vizsgálatában. Alapvető közös tétel, hogy a többnyelvű személy nem egy és ugyanazon személyben levő sok egynyelvű ember összessége (Grosjean 1982), miként a háromnyelvű személy sem három egynyelvű (Herdina et al. 2002), sem egy kétnyelvű és egy egynyelvű összessége (Hoffmann 2001; Stavans et al. 2015). A többnyelvűség különbözik mind az egy-, mind a kétnyelvűségtől, mivel összetettebb nyelvközi interakciókat és a különböző nyelvi rendszerek hatása által megkívánt fokozott többnyelvűségi tudatosságot igényel (Montanari et al. 2019; Jessner et al. 2020), és ez megkönnyítheti a többnyelvűek újszerű nyelvtanulását (Jessner et al. 2016).

A *The Cambridge Handbook of Multilingualism* szerzői a többnyelvűség gyökerére mint folyamatosan változó jelenségre összpontosítanak, amely a világ sok gyermeke számára „új nyelvi valóságot” jelent. A kora gyermekkori kezdeti szakaszai (születéstől tízéves korig) kiemelkedő jelentőségűek a gyermekek intenzív szociális, érzelmi, nyelvi és kognitív fejlődése szempontjából. A kézikönyv hat részből áll, amelyek mindegyike egyedi nézőpontból vizsgálja a gyermekkori többnyelvűséget. A bevezetésben a szerkesztők, Anat Stavans és Ulrike Jessner *A többnyelvűség nem kétnyelvűség +1* (Multilingualism is Not Bilingualism +1) sokatmondó címmel mutatják be a téma aktualitását és a gyermekkori többnyelvűség megközelítését, amely a kötet egészéhez is elméleti alapul szolgál.

Az első rész a *Többnyelvűvé válás és többnyelvű gyermekként létezés* (Becoming and Being a Multilingual Child) címet viseli, amelyben további négy alfejezet található. Ezek a következő kérdéseket vizsgálják: csecsemők két- és többnyelvű fejlődése (Navracsics Judit); a gyermekkori többnyelvűség kialakulása különböző modalitású nyelveken (Laura Kanto); a bemenet szerepe a korai gyermekkori többnyelvűségben (Margaret Deuchar); a többnyelvűséggel kapcsolatos fogalmi változások a formális oktatás elméletében, politikájában és gyakorlatában (Latisha Mary és Christine Hélot). Születéstől számítva még az egynyelvű gyermekeknek is három–öt évbe telik, hogy elsajátítsák a beszédhangok helyes artikulációját, a szavak jelentését és a nyelvtant, hogy képesek legyenek összetett mondatokat használni, és hogy megtanulják a diskurzus szabályait, valamint a nyelv pragmatikáját, hogy kompetens beszélővé-hallgatóvá váljanak, azaz képesek legyenek kommunikálni. Az emberi agy kifinomultsága lehetővé teszi, hogy a gyermekek születésüktől fogva vagy egészen kisgyermekkorától kezdve egyszerre több nyelvet is elsajátítsanak, látszólag ugyanolyan könnyedén (Werker–Byers-Heinlein 2008). A többnyelvűvé válás sikeréhez vezető út a kisgyermekkorban számos tényezőtől, e tényezők kölcsönhatásaitól és az egyedi és sajátos egyéni jellegzetességektől függ. Ezért korántsem biztos, hogy a gyermekkori többnyelvűséghez vezető út mindenki számára egyforma.

A többnyelvűségi helyzetben fejlődő gyermekek között jelentős egyéni különbségek vannak a kognitív és a nyelvi adottságaikban rejlő lehetőségek kihasználását illetően.

A második részben – *Kogníció és képességek a többnyelvűeknél* (Cognition and Faculties in Multilinguals) – hat alfejezet szerepel. A fókuszban a megismerés és a képességek állnak: nyelv és gondolkodás többnyelvű gyermekeknél (Ashley Chung-Fat-Yim és Ellen Bialystok); a többnyelvűség és a gyermekek hatékony kommunikációja (Satomi Mishina-Mori); metanyelvi tudatosság és korai többnyelvűség (Barbara Hofer és Ulrike Jessner); kódváltás két- és háromnyelvű gyermekek körében (Jeanine Treffers-Daller); hogyan érzékelik a gyermekek a többnyelvűségüket (Brigitta Busch); többnyelvűség és nyelvi játék (Xiao-lei Wang). Mindezek tanulsága szerint a kétnyelvűséggel és a megismeréssel kapcsolatos korai kutatások azt a meggyőződést tükrözik, hogy az egynél több nyelv elsajátítása felesleges terhet ró a gyermek elméjére, és negatív hatással van a gyermek kognitív fejlődésére. Számos vizsgálat bizonyította már ennek ellenkezőjét, kiemelve a kétnyelvűség és az intelligencia közötti pozitív kapcsolatot, megállapítva a többnyelvűség pozitív hatását a kognícióra. A kétnyelvűség hatása átható, és már egészen fiatal kortól kezdve kihat a kognitív folyamatokra és az agy szerkezetére. Az első életévben a preverbális kétnyelvű csecsemők gondosabban figyelnek a környezetükben bekövetkező finom változásokra, és ez alakítja a figyelmi erőforrások felhasználásának a módját. Már a több nyelvnek való korai kitettség is hatással lehet a kognícióra. Az egyedi metanyelvi tudatosságon alapuló komplexitás és dinamikus feldolgozás éles ellentétben áll az egy- és kétnyelvűekével. A többnyelvűek ügyessége leginkább informális és naturalisztikus kontextusokban mutatkozik meg, ahol többnyelvű képességeik más egyénnel való interakció során jelennek meg. Ilyen képesség a kódolás, a nyelvek közötti váltás, valamint a nyelvek helyének a leírása és megmagyarázása a gyermek cselekvéseiben és a nyelvhasználat a játék során. A nyelvi rendszerek közötti váltakozás (kódváltás) vagy a többnyelvűek repertoárjában fellelhető különböző elemek felhasználásának a képessége a hatékony és eredményes kommunikáció érdekében az egyik legkiemelkedőbb és legegységibb jelenség a két- és többnyelvűeket illetően. A nyelvek különböző „csavarjai”-ból való merítés és kombinálás a többnyelvű megnyilatkozás felépítéséhez nagymértékben függ attól a képességtől, hogy a nyelvi repertoárt a maga teljes nagyságában érzékeli a beszélő, valamint sajátos értéket és funkciót rendel hozzá. A szerzők a longitudinális vizsgálatok elvégzésének fontosságára mutatnak rá: az ilyen vizsgálatokkal nyomon követhető lenne a végrehajtó funkciók időbeli fejlődése a gyermekeknél, hiszen ők még a nyelv elsajátításának a folyamatában vannak. A longitudinális vizsgálatok nemcsak a nyelvsajátítás pályájáról, hanem a nyelvi képességek és a végrehajtó funkciók képességei közötti dinamikus kölcsönhatásról is információt nyújtanának, miközben figyelembe veszik az egyéni belüli és az egyének közötti különbségeket.

A harmadik rész a családi nyelvpolitikával (Family Language Policy) foglalkozik, és további négy alfejezetre oszlik. Ezek a következő témákat járják körül: a többnyelvű családi nyelvpolitika kialakítása és fenntartása (Xiao Lan Curdt-Christiansen és Baogi Sun); a szülői hozzájárulás a nyelvi fejlődéshez (Andrea C. Schalley és Susana A. Eisenclas); többnyelvűség, érzelmek és affektusok (Ana Christina DaSilva Iddings, Eliza D. Butler és Tori K. Flint); testvérek többnyelvű diskurzusai (Vicky Macleroy). Ez a rész abból a nézőpontból indul ki, hogy a gyermekek többnyelvűsége nem csupán saját képességeik és személyiségük „terméke”, hanem annak a környezetnek a következménye, amelyben fejlődnek, így

az első és legközvetlenebb kört a gyermeket körülvevő család, pontosabban a szülők és az általuk kialakított nyelvi instrukciók alkotják. A többnyelvű családokat a következő szempontok határozzák meg: a nyelvi tőke és a nyelvi valuták, az általuk létrehozott, elfogadott és fenntartott nyelvi gyakorlatok tervezése és kezelése, a mindennapi életük tapasztalatai és realitásai, valamint a többnyelvű gyermekekkel kapcsolatos, különböző szerepekkel, viszonyokkal és kommunikációs igényekkel rendelkező tagok sokfélesége. A családi nyelvpolitika, mint viszonylag új kutatási terület, egyre nagyobb figyelmet kap, mivel arra összpontosít, hogy a családtagok miként értelmezik a mindennapi életükben használt több nyelvet, és milyen döntéseket kell hozniuk arra vonatkozóan, hogy melyik nyelveket tartsák meg, és melyeket ne (Wang–Curd-Christiansen 2019). Két különböző kutatási területre, nevezetesen a gyermeki nyelvsajátításra és a nyelvpolitikára támaszkodva a családtagok explicit és nyílt, valamint implicit és rejtett nyelvtervezésére utalnak a nyelvválasztás és az otthoni területeken belüli és a családtagok közötti műveltségi gyakorlatok (King et al. 2008; Curdt-Christiansen 2009; Spolsky 2012). A nyelvpolitika hagyományosan a makroszintű (azaz állami és oktatási) nyelvtervezésre és nyelvi menedzsmentre összpontosít, kevés figyelmet fordítottak azonban arra, hogy a nyelvválasztással kapcsolatos döntések hogyan születnek mezo- (azaz családi) vagy mikro- (azaz egyéni) szinten (King et al. 2008). Következésképpen továbbra is kihívást jelent a kutatók által feltett érdekes kérdések megválaszolása (De Houwer 2007; Curdt-Christiansen 2009), például az, hogy a többnyelvű családok egyes tagjai miért és hogyan tartják meg a nyelvüket, míg mások elveszítik.

A negyedik rész a többnyelvű gyermekek nyelve(i) és írástudása, valamint az iskoláztatás kapcsolatát vizsgálja (*Language(s) and Literacy of Multilingual Children through Schooling*). Hat alfejezetének témái: többnyelvűnek lenni a nyelvi osztályteremben (Andrea S. Young); a többnyelvű gyermek írástudás-fejlesztése a beszéd-től az írásig (Iliana Reyes); attitűdök, motivációk és az olvasás élvezete több nyelven (Sara A. Smith és Victoria A. Murphy); a többnyelvű írásbeliség következményei a helyesírásra (Constanze Weth és Christoph Schroeder); a többnyelvűek értékelése (Becky H. Huang és Alison L. Bailey); a többnyelvűség és a kisgyermekek perspektivikus megismerése (Maureen Hoskyn és Danièle Moore). Az otthon és a család körén túl a gyermekek életében a (nem)formális oktatás jelenti a következő szociális kontextust. Az iskolában a (többnyelvű) gyermekeknek nemcsak a különböző nyelveket, hanem az ezeket kódoló különböző írásrendszereket is el kell sajátítaniuk. A beszélt és az írott nyelv közötti híd az iskoláskorban jön létre, amely a beszélt nyelvet hallgatóktól és beszélőktől az írott nyelvet olvasók és írók felé vezet. A többnyelvű gyermek számára a legnagyobb kihívást a tudományos műveltségbe való átmenet jelenti, amely nagymértékben függ az olvasás és írás fejlődésétől, ez pedig az iskolai környezetben végbemenő folyamat. A kíváncsiság és a motiváció függenek attól, hogy a tanárok hogyan közvetítik a nyelvet, az írásbeliséget és a tananyagot.

Az ötödik rész – *Szocializáció a gyermekkori többnyelvűségben* (*Socialization in Childhood Multilingualism*) – a szocializációs kérdésekre összpontosít további öt alfejezetben. Ezek a következő témákat járják körül: a többnyelvű identitás felépítése (Adelheid Hu); többnyelvű szülői magatartás az Egyesült Államokban: nyelv, kultúra, érzések (Gigliana Melzi, Nydia Prishker, Viviana Kawas és Jessica Huancacuri); az örökölt nyelv fejlődése gyermekkorban (Silvina Montrul); társadalmi kohézió és gyermekkori többnyelvűség Dél-Afrikában (Susan Coetzee-Van Rooy); többnyelvű társadalmakban való felnövés: a nyelvi emberi jogok megsértése az oktatásban (Ajit K. Mohanty és Tove Skutnabb-Kangas).

A fejezet pszicho- és szociolingvisztikai kutatásokra egyaránt építve azt vizsgálja, hogy a többnyelvű gyermekek miként érzékelik a nyelveket és azok használatát, és hogyan alakítják közvetett módon többnyelvű gyermekkorukat azok a társadalmi kontextusok, amelyekben felnőnek. A gyermek identitásának kialakulásához a szülők és a tágabb család is hozzájárul, akárcsak a környezet. A szerzők számos empirikus tanulmányt mutatnak be a gyermekek nyelvi identitásáról különböző környezetben: a családban, az óvodában és az iskolában. A példák megerősítik a fő elméleti hipotézist, miszerint az identitást nem szabad úgy konceptualizálni, mint valamiféle stabil, belső vagy alapvető entitást, amely független a környező társadalomtól. Ehelyett a társadalmi-konstruktivista és szociokulturális keretrendszer úgy értelmezi az identitást, hogy annak valósága egy történelmileg és kulturálisan is meghatározott, „interszjektíven” elért megállapodásban rejlik (Bamberg 2011: 178), amely megállapodás azonban folyamatosan és dinamikusan változik. A gyerekek nyelvi identitásukat a körülöttük lévő társadalmi világgal való folyamatos párbeszéd és pozicionálás során alakítják ki. Az, hogy milyen mértékben építenek ki pozitív, többnyelvű identitást, illetve fejlesztenek önbizalmat és cselekvőképességet, nagyban függ attól, hogy környezetük milyen módon bátorítja vagy akadályozza őket ebben.

A könyv utolsó, hatodik része *Többnyelvű gyermekek tájképe* (Multilingual Children's Landscape) címmel három további alfejezetben a következő kérdéseket veszi számba: nyelvi tájak az otthonban: többnyelvű gyermekjátékok és -könyvek (Silvia Melo-Pfeifer); nyelvi tájképek az iskolában (Eva Vetter); a többnyelvű tájak gyermeki észlelése interakcióban (Asta Cekaite). A nyelvi tájkép új kutatási területe a többnyelvű gyermekekről szól. Egy nyelvű gyermekek fejlődése során általában csekély figyelmet fordítottak arra, hogy a gyermeket körülvevő terek és helyek hogyan járulnak hozzá és hogyan támogatják a gyermek nyelvi és műveltségi fejlődését. Ezeknek a tereknek fontos, bár kevésbé számszerűsíthető szerepe van a gyermek, különösen nyelvük és írástudásuk fejlődésében. A többnyelvű gyermekek számára elérhető többnyelvű könyvekkel és játékokkal, valamint azzal, hogy miként értékelik és használják őket, még mindig kevés szakirodalom foglalkozik. Holott kiemelkedően fontos lenne annak elemzése, hogy ezek elősegítik-e a többnyelvűség dinamikus és integratív szemléletét (az elkülönült nyelvi erőforrások helyett), és ha igen, hogyan, ezáltal pedig a nyelvek folyékonyabb használatát a mindennapi életben.

Összességében elmondható, hogy a *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* című kötet rendkívül részletes, sokszínű és gazdag munka, amely a gyermekkori többnyelvűséget minden aspektusából igyekszik feltárni, az elméleti kutatásokat empirikus és praktikus példákkal egyaránt támogatva. A kötetet haszonnal forgathatják kutatók és gyakorlati szakemberek, nyelvészek, pedagógusok, pszichológusok, antropológusok, néprajzkutatók, kommunikációs szakértők és minden olyan szülő vagy tanár, akik többnyelvű gyermek(ek)et nevelnek.

Irodalom

- Aronin, Larissa – Ó Laoire, Muiris – Singleton, David 2011. The multiple faces of multilingualism: Language nominations. *Applied Linguistics Review* 2: 169–190. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.169>
- Bamberg, Michael 2011. Narrative Practice and Identity Navigation. In: Holstein, James A. – Gubrium, Jaber F. (eds.) *Varieties of Narrative Analysis*. Sage Publication. London. 99–124. <https://doi.org/10.4135/9781506335117.n6>
- Bialystok, Ellen 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Cook, Vivian J. 1991. The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)* 2: 103–117. <https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan 2009. Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy* 8: 351–375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- De Bot, Kees – Lowie, Wander – Verspoor, Marjolyn 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 7–21. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- De Houwer, Annick 2007. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 3: 411–424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- Edwards, John 2004. Foundations of bilingualism. In: Bhatia, Tej K. – Ritchie, William C. (eds.) *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell. Malden. 7–31.
- Fishman, Joshua A. 1967. Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 2: 29–38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- García, Ofelia 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21<sup>st</sup> century. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert – Mohanty, Ajit K. – Panda, Minati (eds.) *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters. Bristol. 140–158. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- Genesee, Fred 1989. Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language* 1: 161–179. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013490>
- Grosjean, Francois 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Grosjean, Francois 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press. Cambridge, MA. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>
- Gumperz, John – Hymes, Dell (eds.) 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Blackwell. New York.
- Haugen, Einar I. 1956. *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide (Vol. 26)*. American Dialect Society. Gainesville.
- Heller, Monica 2006. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. A & C Black. London.

- Herdina, Philip – Jessner, Ulrike 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters. Bristol. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hoffmann, Charlotte 2001. Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism* 1: 1–17. <https://doi.org/10.1177/13670069010050010101>
- Jessner, Ulrike – Allgäuer-Hackl, Elisabeth – Hofer, Barbara 2016. Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Language Review* 3: 157–182. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2746>
- Jessner, Ulrike – Allgäuer-Hackl, Elisabeth 2020. Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices* 1: 66–88. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>
- King, Kendall A. – Fogle, Lyn – Logan-Terry, Aubrey 2008. Family Language Policy. *Linguistics and Language Compass* 5: 907–922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Lanza, Elisabeth 1992. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* 3: 633–658. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011600>
- Montanari, Simone – Quay, Suzanne (eds.) 2019. *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism*. Walter de Gruyter. Berlin. <https://doi.org/10.1515/9781501507984>
- Pavlenko, Aneta 2014. *The Bilingual Mind and What It Tells Us about Language and Thought*. Cambridge University Press. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139021456>
- Spolsky, Bernard 2012. What Is Language Policy? In: Spolsky, Bernard (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press. Cambridge. 3–15. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026.003>
- Stavans, Anat – Hoffmann, Charlotte 2015. *Multilingualism*. Cambridge University Press. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316144534>
- Wang, Weihong – Curdt-Christiansen, Xiao Lan 2019. Translanguaging in a Chinese-English bilingual education programme: a university-classroom ethnography. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3: 322–337. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526254>
- Werker, Janet F. – Byers-Heinlein, Krista 2008. Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension. *Trends in Cognitive Sciences* 4: 144–151. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.008>

**Fűrész-Mayernik, Melinda: On multilingualism in childhood**

**Az írás szerzőjéről**

Fűrész-Mayernik Melinda  
óraadó oktató  
Pannon Egyetem  
Humántudományi Kar

f.mayernik.m[kukac]gmail.com  
ORCID: 0000-0003-3177-8328