

EDUCAȚIA PLURILINGVĂ ȘI MODELUL PEDAGOGIC DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Maria HADÎRCĂ, conf. cerc., dr.

Cristina STRAISTARI-LUNGU, cercet. șt., doctorand

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. Articolul evidențiază modelul educativ proiectat pentru eficientizarea învățământului în secolului XXI, pune problema educației plurilingve, descrie modelul ipotetic al învățării unei limbi străine în preșcolaritate și argumentează necesitatea debutului activității de învățare a unei limbi străine la această etapă a procesului educațional integral gândit ca un continuum.

Cuvinte cheie: educație plurilingvă, modelul pedagogic, educație timpurie, limbi străine.

MULTILINGUAL EDUCATION AND THE PEDAGOGICAL MODEL FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN EARLY EDUCATION

Abstract. The article highlights the educational model designed to rationalize education in the 21st century, puts the issue of multilingual education, describes a hypothetical model of foreign language learning in pre-school education and supports the need for the activity of learning a foreign language at this stage of the entire educational process, thought as a continuum.

Keywords: multilingual education, pedagogical model, early education, foreign languages.

Introducere

În societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare (în limba maternă / limba a doua / limbi străine) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de vârstă, de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială. Abilitatea copiilor, tinerilor și adulților de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci, mai ales, de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, care asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, garantează dreptul persoanei la mobilitate, promovează schimburile între state diferite și mărește posibilitatea de circulație liberă.

De aici, interesul major pentru studiul limbilor străine, dorința și voința oamenilor de a învăța o limbă străină la o vârstă cât mai fragedă, după cum arată și informațiile publicate în Special Eurobarometer 243 (2006), unde necesitatea învățării de către copiii mici a unei limbi străine se regăsește în răspunsurile majorității cetățenilor europeni participanți la cercetare [32].

Tendința de însușire cât mai devreme a limbilor străine se manifestă și în Republica Moldova, fiind caracteristică mai ales pentru grădinițele și școlile din mediul urban, unde părinții și copiii solicită cursuri opționale de învățare a unei limbi străine chiar înaintea clasei a 2-a, vârsta școlară de debut a învățării unei limbi străine [3]. Această tendință derivă din conceptul de educație lingvistică europeană și din concepția învățării pe tot parcursul vieții, care tratează educația ca o practică de învățare permanentă, încurajează

achiziția de competențe lingvistice prin mijloacele și formele educației permanente și recomandă prelungirea ciclului de bază al învățării dincolo de nivelul vârstelor preșcolare și postșcolare.

Încercările psihologilor de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea la o vârstă precoce sunt numeroase și de diverse orientări, ceea ce, de mai multe ori, a lăsat impresia că elaborarea unui model unitar și coerent al acestei complexe activități psihice ar fi practic imposibilă. Totuși, au existat și încercări de sistematizare. De exemplu, Hilgard și Bower identifică două direcții principale în analiza psihologică a activității de învățare: teoriile de tip stimul-răspuns (incluse în grupul S-R) și teoriile cognitive. Grupa S-R include teorii ale unor autori importanți precum Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner, Huli. În grupa teoriilor cognitive se includ cel puțin cele ale lui Tolman și cele ale psihologiei clasice gestaltiste [1].

Din punct de vedere praxiologic, apreciem ca extrem de utile **recomandările de la Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine**, apărute la Goethe-Institut în anul 1996, care au fost elaborate în colaborare cu numeroși experți din 22 de țări din lumea întreagă, cu scopul de a oferi învățământului timpuriu al limbilor străine un suport curricular general valabil atât cât este posibil [18]. Recomandările de la Nürnberg sunt și astăzi valabile, fiind congruente cu concepția învățării pe tot parcursul vieții și cu cele patru scopuri principale ale Educației în secolul XXI, formulate în cadrul Conferinței Internaționale a UNESCO din septembrie 2001:

- *A învăța să știi*, care presupune a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare pentru formare și autorealizare;
- *A învăța să faci*, care vizează achiziționarea unui sistem de competențe-cheie, necesare pentru autodezvoltare și adaptarea la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- *A învăța să fii*, care vizează formarea de atitudini, pregătirea pentru luarea de decizii și dezvoltarea capacității de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale;
- *A învăța să trăiești împreună cu alții*, ceea ce presupune înțelegerea și acceptarea alterității, comprehensiunea celuilalt, învățarea cooperării și a dialogului social.

Plecând de la aceste direcții de dezvoltare, specialiștii UNESCO au conturat modelul educativ necesar de dezvoltat în contextul cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere, care este axat pe concepția educației permanente și vizează dezvoltarea a patru coordonate valorice ale conceptului de învățare: *a învăța să știi – a învăța să faci – a învăța să fii – a învăța să trăiești împreună cu alții*, iar acest model a fost adoptat de către toate sistemele din Uniunea Europeană, inclusiv de cel din Republica Moldova [6].

Modelul pedagogic de învățare a limbilor străine în educația timpurie (ÎLSET)

Acțiunea de elaborare a unui posibil model pedagogic de învățare a unei limbi străine, care să fie întemeiat pe cele patru direcții de formare-dezvoltare a personalității umane în secolul XXI: *a învăța să știi – a învăța să faci – a învăța să fii – a învăța să trăiești împreună cu alții* și adaptat procesului educațional preșcolar din R. Moldova, a fost precedată de analiza documentelor cadru de politici educaționale și lingvistice, a practicilor în domeniu înregistrate pe plan internațional și național, a conceptelor, teoriilor și modelelor de învățare a limbilor ca surse de legitimare și standardizare a demersurilor educative (*a se vedea figura 1*).

În acest model, **recomandările UE și necesitatea învățării limbilor străine în societatea actuală** constituie punctul de pornire în acțiunea pedagogică de învățare a limbilor străine în educația timpurie. UE încurajează învățarea la o vârstă precoce a limbilor străine, pregătind astfel calea pentru dezvoltarea *optimului lingvistic* al cetățeanului european, care se traduce în formula: limba maternă plus două limbi străine. Anul European al Limbilor declarat în 2001 a avut ca obiectiv general încurajarea învățării limbilor străine de către toate persoanele rezidente în Europa, iar ca obiective specifice: popularizarea diversității lingvistice și culturale; încurajarea multilingvismului; promovarea avantajelor conferite de stăpânirea mai multor limbi; promovarea învățării permanente a limbilor; promovarea unor metode diferite pentru predarea și învățarea limbilor.

Rezoluția Consiliului European asupra promovării diversității lingvistice și a învățării limbilor face o serie de recomandări statelor membre: să ia măsuri pentru a oferi elevilor ocazia de a învăța două sau mai multe limbi; să coboare vârsta de debut a învățării unei limbi străine; să promoveze învățarea limbilor străine în cadrul educației permanente; să asigure prin programele de studiu și obiectivele educaționale o atitudine pozitivă față de alte limbi și culturi și să stimuleze aptitudinile de comunicare interculturală. În același timp, predarea și învățarea limbilor străine reprezintă o prioritate și o necesitate în Societatea Cunoașterii și în Era Globalizării. Competențele de comunicare în limbi străine sunt esențiale pentru toți cetățenii. Învățarea permanentă a limbilor străine trebuie să fie o prioritate pentru instituțiile de învățământ, care-și propun o educație de calitate [7].

De menționat, aceste recomandări au fost luate în considerare și de Republica Moldova la elaborarea documentelor de politici educaționale, care, prin Codul Educației, Strategia Educația 2020, statuează competența-cheie de comunicare într-o limbă străină ca finalitate educațională, promovează învățarea limbilor străine ca instrument de comunicare și ca mijloc de acces la cunoaștere.

Cea de-a doua componentă a Modelului – **Învățarea limbii străine în educația timpurie** – derivă din recomandările UE și din necesitatea de comunicare într-o limbă străină în societatea actuală.

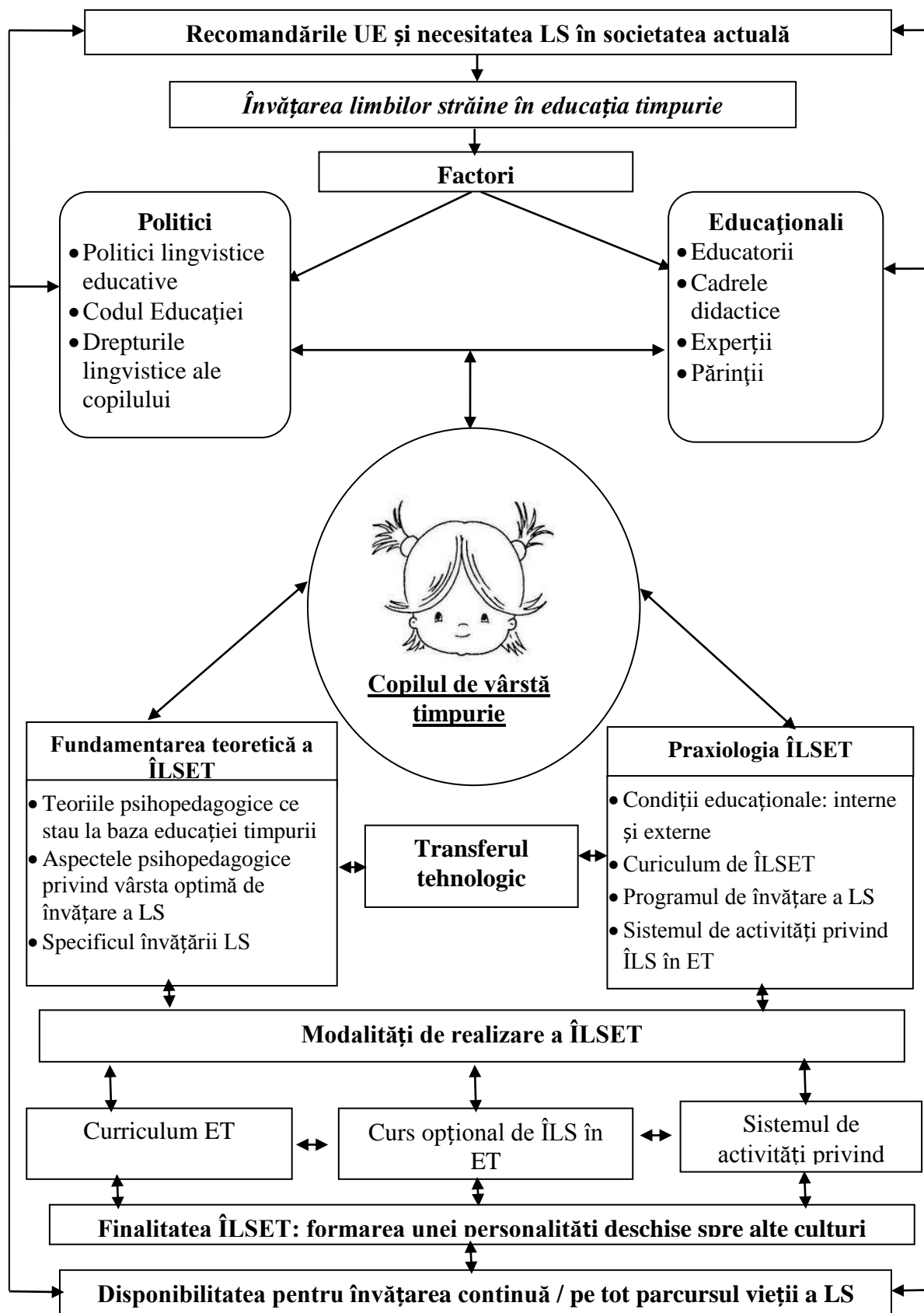


Figura 1. Modelul pedagogic de învățare a limbilor străine în Educația Timpurie

Astăzi este demonstrat faptul că oamenii pot învăța oricând și oriunde (nu doar în școală) una sau mai multe limbi, iar rezultatele cercetărilor privind însușirea limbilor

străine la o vârstă fragedă și impactul asupra dezvoltării funcțiilor creierului au indicat că însușirea unei limbi străine trebuie să se promoveze mai de timpuriu [23; 28 etc].

Componenta **Factori** indică asupra necesității corelării factorilor pedagogici care determină eficiența procesului instructiv-educativ: politici educative coerente, materiale didactice corespunzătoare, sistemul de activități adecvate, cadre de specialitate etc. Politicile UE în materie de limbi urmăresc să protejeze diversitatea lingvistică și să promoveze cunoașterea limbilor din motive de identitate culturală, integrare socială, precum și deoarece cetățenii multilingvi beneficiază de oportunități de învățământ și de obținere a unui loc de muncă pe piața unică. Obiectivul stabilit de șefii de state și de guverne din UE, la reuniunea la nivel înalt de la Bruxelles, 26 septembrie 2013, este: o Europă unde fiecareia îi sunt predate cel puțin două limbi străine, pe lângă limba maternă, de la o vârstă foarte fragedă [9].

În ceea ce privește **factorii educaționali, de specialitate**: cadrele didactice, educatoarele și profesorii, aceștia au un rol-cheie în învățarea timpurie a unei limbi străine. Ei sunt, pe lângă părinți, cele mai importante persoane pentru copil și au o influență hotărâtoare asupra atmosferei de la locul învățării și a dotării mediului ambiant al copilului. Cu cât e mai calificată educatoarea, respectiv cadrul didactic, privind cerințele diverse și specifice, cu atât e mai eficient învățământul timpuriu. În plus, pe lângă oferta de limbă străină, din partea cadrului didactic mai sunt necesare competențe de specialitate (cunoștințe de limbă, cunoștințe culturale, competențe metodico-didactice), care se manifestă în: plăcerea de a comunica; aptitudinea și dorința de comunicare interculturală; gândirea critică, orientată spre problematizare; competența de a cunoaște, a alege și a utiliza cele mai potrivite strategii de învățare; învățarea pe tot parcursul vieții, asumat ca principiu pentru sine însuși și pentru toți cei ce învață; dorința permanentă de a colabora cu toți participanții la procesul de educare și instruire etc. [4].

Colaborarea între cadrele didactice presupune schimb de experiență, planificări și coordonarea împreună de activități, precum și realizarea de cursuri sau proiecte de specialitate. Un asemenea schimb ar trebui să se facă și la nivel de instituții și anume între cadre didactice și educatori, respectiv la trecerea de la grădiniță la școala primară. Aceasta ar contribui la construcția logică a materiei de învățământ și la menținerea relărilor la un nivel scăzut [idem].

Formarea cadrelor didactice. La nivel internațional, formarea/ instruirea educatoarelor de specialitate și a profesorilor de limbi decurge pe căi diferite și de aceea are o structură foarte amestecată. Educatoarele care sunt puse în fața sarcinii de a preda o limba străină, se califică între timp, deseori prin măsuri de perfecționare pentru “limba educatoarei”. În primul rând trebuie să se asigure prin educație că principiile generale de educație în grădinițe și școli primare se transmit astfel încât ele își găsesc locul în planificarea și punerea în aplicare a proceselor de învățământ.

În plus, sunt necesare cunoștințe bune despre dezvoltarea copilului și transmiterea conținuturilor de învățare corespunzătoare vârstei. În procesele de învățare, activitățile copiilor și inițiativele personale ale acestora interacționează cu disponibilitatea lor naturală de învățare, atât în asimilarea cât și în fixarea cunoștințelor în context social sau prin intermediul cadrului didactic sau al părinților. Ideal ar fi să fie tratate în programa de formare toate conținuturile pentru acea activitate, desigur mereu raportate la întrebarea cum să fie transmise în limba străină [5].

Perfecționarea conduce spre o dezvoltare care se poate îndrepta spre obiective diferite. Ea poate să se refere la noi procedee de predare, noi materiale, sau poate să însemne o dezvoltare personală. Perfecționarea intermediază îndemânări/calificări și cunoștințe care sunt orientate pe practică și experiență, dar ea trebuie întotdeauna fundamentată științific. Perfecționarea și dezvoltarea este abia atunci eficientă, când noile cunoștințe și calificări/ îndemânări se regăsesc în lucrul zilnic. Aceasta presupune că aceste cursuri de perfecționare trebuie să fie relevante din punct de vedere practic și orientate spre acțiuni.

La cursurile de recalificare și de continuare a calificării pentru formarea cadrelor de specialitate pentru învățarea timpurie a limbilor străine trebuie, pe de o parte, o conectare la cunoștințele profesionale și interesele anterioare; pe de altă parte, trebuie lărgite cunoștințele de limbă. Trainingul pe metode, care este adaptat la noua grupă specifică, trebuie să fie verificat în practică și să conducă la experiențe de succes [14].

Părinții. Chiar dacă ocazional mai apar temeri la părinți și la cadre didactice că prin învățarea timpurie a limbilor străine copiii ar putea fi suprasolicitați, astăzi majoritatea părinților văd în învățarea timpurie a unei limbi străine o șansă pentru copiii lor. Ei sunt în mare măsură informați că debutul timpuriu îi oferă copilului avantaje clar dovedite pentru învățarea suplimentară, mai rapid și cu efort mai mic, a uneia sau mai multor limbi străine. Prin urmare, în efortul de a avea succes în învățarea timpurie a unei limbi străine, părinții sunt un partener de neînlocuit pentru educatoare și cadre didactice. Ei pot susține procesul de învățare a copiilor lor și pot crea premise importante pentru continuarea cu succes a acestuia. Dacă ei se exteriorizează îndeosebi față de copil, manifestând o atitudine pozitivă față de învățarea timpurie a limbilor străine și susțin efortul copilului, acesta va învăța cu plăcere și motivat. Din acest motiv, grădinițele și unitățile școlare ar trebui să implice părinții în planificările lor și să salute sprijinul acestora. Cu cât sunt mai atractive locurile de învățare, grădiniță, școală, casă părintească, cu atât va fi mai folositor aceasta pentru copil [12].

În centrul **Modelului** este situat **copilul** ca subiect și obiect al învățării. Imaginea unei rețele de **factori/ condiții** care înconjoară copilul, ilustrează cât de complexe sunt influențele asupra procesului de învățare timpurie a limbilor străine. În centru stă mereu copilul, care își achiziționează treptat vocabularul necesar pentru înțelegerea și comunicarea elementară într-o limbă străină, ca bază pentru dezvoltarea ulterioară

a competenței sale de comunicare în această limbă, după posibilitățile lui individuale, așa cum este stipulat și în Principiile metodico-didactice, conținute în recomandările de la **Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine** [17].

Fundamentarea teoretică a ÎLSET include: teoriile psihopedagogice ce stau la baza educației timpurii (Jean Piaget, Erik Erikson, Lev Vâgotsky, John Dewey, Jerom Bruner, etc. [15; 16]); teorii ale însușirii limbajului (Skinner B., Lenenberg E. [30], Brown [8]); aspectele psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a LS (F. Genesse, G. Tucker și W. Lambert; E. Bialystok [22], W. Penfield și L. Roberts, E. Lenneberg, S. Krashen, J. Meisl, M. Nikolov [32], G. Lozanov, D. Birdsong [23]; S. Marinova-Todd, D. Marshall și C. Snow [31], L. Bongerts, W. Bellingham, T. Scovel [34], H. Stern, W. Rivers [19]); specificul învățării LS la vârsta timpurie (Păiși – Lăzărescu M. [11], Păuș V. [13], E. Day și S. Shapson; B. Harley și D. Hart [25; 26]) ș.a. În această fundamentare teoretică a ÎLSET s-a plecat de la următoarele realități: învățarea limbilor străine a devenit o necesitate stringentă în societatea actuală; competențele lingvistice, ca un mijloc de încurajare a mobilității transfrontaliere a cetățenilor UE, joacă un rol crucial în cadrul inițiativei „Agenda pentru Noi Competențe și Locuri de Muncă”; îmbunătățirea calității și eficienței învățării limbilor străine a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”) [2].

Având în vedere necesitatea *legăturii teoriei cu practică*, de la fundamentele teoretice ale ÎLSET, modelul include și componenta **praxiologia ÎLSET**, care se sprijină pe metodologia specifică de realizare a ÎLSET, specifică ce acțiuni, demersuri practice trebuie operate, proiectate, pentru a asigura transpunerea în practică a activităților de ÎLSET. Acestea implică: stabilirea unor *condiții educaționale* (interne și externe); elaborarea unui *Curriculum de ÎLSET*; a *Programului de învățare a LS* și a *Sistemului de activități privind ÎLS în ET*.

Componenta **Modalități de realizare a ÎLSET** din Modelul pedagogic cuprinde specificări metodologice, strategii didactice și demersuri acționale de transpunere în fapt a Programului de învățare a limbii străine și a Sistemului de activități privind învățarea unei limbi străine la etapa educației timpurii.

Finalitatea ÎLSET vizează formarea unei personalități deschise spre alte culturi. Competența de comunicare în limbi străine a celui care învață nu se mai măsoară doar prin competențele lingvistice, ci și în capacitățile acestuia de a stăpâni multitudinea de sarcini ale comunicării interculturale. Pentru copilul care învață trebuie date impulsuri și oferite conținuturi, pe baza cărora se pot dezvolta deschiderea și toleranța vorbitorului intercultural. Întâlnirea timpurie cu limba străină trebuie să trezească interes pentru această limbă, să-i provoace bucurie învățarea ei și „să motiveze copilul să se facă înțeles și într-o altă limbă decât limba proprie”.

Începutul învățării timpurii al limbilor străine trebuie să se concentreze pe de o parte asupra dezvoltării competențelor de limbă, iar pe de altă parte să stimuleze competențele generale, interculturale și de strategie a învățării [10]. În acest sens, Modelul are în vedere **disponibilitatea copilului pentru învățarea continuă a LS, adică procesul de învățare timpurie** a unei limbi străine începe din grădiniță, la vârsta de 6 ani, când se pun bazele însușirii orale a unui vocabular elementar, acesta continuă în școală, prin formarea sistemică a limbajului oral (clasa I); urmează dezvoltarea limbajului oral și scris (clasele II-IV); educarea sistematică a capacităților comunicative (clasele V-IX); dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină (clasele liceale). Astfel, se preconizează ca la finele învățământului de bază, elevul să stăpânească una din cele opt competențe-cheie – **comunicarea într-o limbă străină**.

Concluzii

De-a lungul ultimului deceniu, politica europeană privind educația pentru limbi și învățarea limbilor străine a fost ghidată de stabilirea și realizarea obiectivului Consiliului de la Barcelona din martie 2002, care solicită îmbunătățirea competențelor de bază, în special, prin predarea a cel puțin două limbi străine de la o vârstă foarte fragedă, acesta fiind promovat printr-o serie de documente strategice care au stabilit direcțiile politicilor educative lingvistice și au recomandat educația plurilingvă ca o temă transversală, menită să contribuie la dezvoltarea politicilor educaționale, sociale, culturale etc.

De aceea învățarea limbilor străine trebuie înțeleasă mai mult decât ca simplă parte a procesului educațional. Ea reprezintă o îmbunătățire a perspectivei de învățare la nivel profesional dar și cultural. Un stat care își dorește să fie competitiv și performant la nivel european și mondial trebuie să trateze chestiunea învățării limbilor străine ca o prioritate a sistemului național de învățământ.

În ceea ce privește Republica Moldova, învățarea unei limbi străine la etapa educației timpurii, ca problemă de cercetare pedagogică, este, în opinia noastră, mai puțin abordată, deși la nivel de instituție preșcolară se atestă practici educaționale în acest sens, care însă nu dispun de vreo fundamentare teoretică și metodologică, de aceea considerăm că Modelul pedagogic elaborat de noi în acest scop în cadrul unei teze de doctorat este adecvat contextului educațional actual și poate oferi sugestii clare de soluționare a acestei probleme.

Pe de altă parte, teoriile învățării precoce, documentele europene și experiențele de învățare a unei limbi străine la etapa educației timpurii încetățenite deja la nivel european reprezintă cele trei puternice surse de legitimare a ipotezei că învățarea în preșcolaritate a unei limbi străine este posibilă și realizabilă și în Republica Moldova.

Cu siguranță, învățarea limbilor străine trebuie să înceapă mai devreme decât se face acum, să fie proiectată și realizată în mod etapizat, ținând cont de specificul învățării la fiecare vârstă, prin demersuri școlare curriculare și să continue de-a lungul întregii

vieți, dat fiind faptul că astăzi competența-cheie de comunicare în limbi străine a devenit o necesitate stringentă și că nici nu mai putem vorbi de un exercițiu credibil al cetățeniei europene fără cunoașterea mai multor limbi străine.

Bibliografie

1. Bruner J. S. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
2. Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”) http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro.
3. Codul educației al RM din 23.11.2014. În: Monitorul Oficial, nr. 319-324, 24.10.2014.
4. Educatorul care predă într-o limbă străină și profesorii de limbi străine. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/zie/agk/roindex.htm>.
5. Formarea cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și a profesorilor. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/zie/agk/roindex.htm>.
6. Hadîrcă M. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: IȘE, 2015. 248 p.
7. Ivan S. Predarea și învățarea limbilor străine – o prioritate europeană, o necesitate a învățământului superior în era globalizării. În: Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Litere și Științe Sociale, Nr.3/2011 http://www.utgjiu.ro/revista/lit/pdf/2011-03/4_SORIN_IVAN.pdf.
8. Însușirea limbajului. <http://www.scrigroup.com/management/comunicare/Limbajul-Insusirea-limbajului-55873.php> (vizitat 27.02.2017).
9. Întrebări frecvente privind limbile în Europa http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-825_ro.htm (vizitat 03.03.2017).
10. Obiectiv principal - copilul cu o educație interculturală: deschis și lipsit de. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/zie/agk/roindex.htm>.
11. Păiși – Lăzărescu M. Psihologia educației preșcolarului și școlarului mic. Pitești: Paralela 45, 2005.
12. Părinții. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/elt/roindex.htm>.
13. Păuș V. Limba franceză în școala românească. Aspecte metodologice. București: Teorra, 1997.
14. Piaget J. Psihologie și pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1972.
15. Piajet J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1998. 154 p.
16. Principii metodico-didactice. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/per/roindex.htm>.
17. Recomandările de la Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/roindex.htm>.
18. Riwiers W. M. Formarea deprinderilor de limbă străină. București: E.D.P., 1997. 369 p.

19. Barac R., Bialystok E. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. In: *Child Development*. Nr. 83. Mar.- Apr., 2012.
20. Birdsong D. Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In: *Language Learning* 2006, 56 (S1), pp. 9-49.
21. Day E., Shapson S. *Studies in imersions education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
22. Harley B., Hart D. Age, aptitude and second language lerning on a bilingual exchange. In: P. Robinson (ed.). *Individual differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 2002.
23. Krashen S.D. Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. In: *Language Learning*, 1973, Nr. 23, pp. 63-74.
24. Lambert W., Tucker, G.R. *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
25. Lapkin, S., Swain, M., Argue, V. *French immersion: The trial balloon that flew*.
26. Lenenberg E. *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967. Toronto: OISE, 1983.
27. Marinova-Todd S.F., Marshall D.B., Snow C. Three misconceptions about age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No. 1. Spring, 2000. pp. 9-34.
28. Nikolov M., Djigunovic J. Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 2006, Volume 26, pp. 234-260.
29. Penfield W., Roberts L. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.
30. Scovel T. The younger, „the better myth and bilingual education”. In: González RD, Melis I, *editors*. *Language Ideologies. Critical Perspectives on the Official English Movement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
31. Skinner B. *Verbal behavior*. Cambridge: Massachusetts, 1992.
32. Special eurobarometer 243 „Europeans and their languages”. European Commission, 2006.
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf.
33. Stern H.H. What can we learn from the good language learner? In: *Canadian Modern Language Review*, 1975, Nr. 31, p. 304-318
34. Vîgotsky L. S. *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1962.