

# Bilingvismul și însușirea unei a doua limbi

*JIM CUMMINS*

## **Introducere**

Interesul pentru fenomenele bilingvismului și însușirii unei a doua limbi a continuat să sporească în ultimii cinci ani atât în rândul cercetătorilor cât și al celor care dețin decizia politică. În parte, continua vizibilitate a acestor fenomene se datorează creșterii rapide a diversității culturale și lingvistice din societățile industrializate, ca o consecință a intensificării imigrării și programelor de stabilire a refugiaților. Cei ce dețin decizia politică sînt în mod firesc interesați să optimizeze eficiența programelor prin care copiii și adulții învață limba/limbile dominantă/e în societate.

Crescînda interdependență economică și științifică de pe arena internațională generează și ea o cerere tot mai mare de indivizi cu competențe bilingve care pot facilita colaborarea interculturală. În mod special, răspîndirea în întreaga lume a limbii engleze ca a doua limbă ridică atât probleme tehnice, legate de pedagogia predării limbii, cât și probleme socioculturale legate de hegemonia culturală și economică (Pennycook 1992, Phillipson 1992, Tollefson 1991).

Pe lîngă diversitatea și contactul crescînde dintre culturi pe plan intern și internațional, un al treilea factor care alimentează interesul pentru bilingvism și învățarea unei a doua limbi îl constituie în numeroase țări un mai mare grad de recunoaștere a drepturilor lingvistice ale minorităților indigene și culturale. Mass media electronică face ca izolarea lingvistică să diminueze chiar și în comunitățile cele mai îndepărtate, consecința fiind că pentru multe grupuri minoritare se accelerează ritmul asimilării lingvistice. În diverse părți ale lumii, grupurile minoritare au solicitat și primit sprijin instituțional pentru păstrarea și revitalizarea limbilor periclitare de către mass media și sistemul educațional.

În multe țări, se mai intersectează cu fenomenele bilingvismului și învățării unei a doua limbi problemele echității sociale și educaționale. Și anume, rezultatele slabe la învățatură — devenite constante la elevii proveniți din anumite grupuri minoritare în societățile occidentale, rezultînd într-un grad de instrucție și de statut economic

inferior în rândul adulților din aceste grupuri —, ridică întrebări cu privire la programele educaționale adecvate și politicile necesare răsturnării modelului istoric al rezultatelor slabe. Sînt extrem de controversate în Statele Unite și, într-o măsură mai mică, în alte țări, mai ales programele educaționale bilingve în care prima limbă (L1) a copiilor minoritari este folosită doar parțial ca mijloc de instruire. Chiar dacă controversele sînt în primul rînd de natură socio-politică, fiind concentrate asupra temerilor că educația bilingvă va avea ca rezultat ceea ce Schlesinger (1991) numește „Dezbinarea Americii”, interpretarea cercetărilor academice referitoare la bilingvism și învățarea unei limbi constituie și ea subiectul unei dezbateri la fel de fluctuante. Studiul de față abordează achizițiile recente în cercetarea și teoria referitoare la aceste probleme; mai concret, sînt dezbătute aici următoarele: 1) schimbarea limbii în prima copilărie, 2) consecințele cognitive și școlare ale bilingvismului și învățării unei a doua limbi, 3) bilingvismul și învățarea unei a doua limbi în anii de școală, și 4) modele teoretice pentru conceptualizarea dezvoltării bilingvismului și învățării unei a doua limbi.

### **Schimbarea limbii în prima copilărie**

Un număr crescînd de grupuri minoritare din punct de vedere lingvistic și de acum înrădăcinate în țara de adopție își văd amenințată supraviețuirea ca și comunități distincte, ca urmare a pierderii limbii. De exemplu, în cazul minorității francofone din Ontario, Canada, rata asimilării a crescut de la 28,8% în 1981 la 33,4% în 1986 (Wagner și Grenier 1991:108). Cu alte cuvinte, în decursul vieții sale, unul din trei francofoni trece de la franceză la engleză ca principala limbă de folosință zilnică.

În Noua Zeelandă, cercetări sociolingvistice făcute la sfîrșitul anilor '70 arătau că limba maori se afla în potențialul pericol de a dispărea în timpul unei generații (Benton 1988). Aceste date au constituit un catalizator pentru comunitate și guvern pentru a acționa în sensul revitalizării limbii maori prin instituirea de programe preșcolare susținute exclusiv în limba maori. Depășind în prezent cifra de 600 și incluzînd 16,6% din totalul copiilor maori sub vîrsta de cinci ani (Waite 1992), aceste *kohango reo* (cuibare lingvistice) au sporit presiunea în favoarea înființării unor programe de imersiune în limba maori pentru nivelele elementare și gimnaziale. În timp ce astfel de programe s-au extins în ultimii ani, numai 0,4% din elevii maori de nivel elementar urmează în momentul de față programe de imersiune în limba maori (Kura Kaupapa Maori), 3,6% urmînd școli bilingve, iar 9,2% urmează cursuri în școli în care limba predominantă este engleza (Waite 1992). Rezultatele acestui experiment social, ce are ca obiect împiedicarea schimbării limbii, urmează să se vadă în deceniul viitor, însă date din alte părți ale lumii sugerează că — singură — școala are o putere limitată în revitalizarea limbilor periclitare (Fishman 1991).

Unul din cele mai cuprinzătoare studii în domeniul păstrării și schimbării limbii în prima copilărie a fost alcătuit de Sirén (1991). Acest studiu a implicat peste 600 de familii din zona Stockholmului în cadrul cărora părinții vorbeau acasă altă limbă

decît suedeza. Părinții au fost intervievați în timpul gravidității mamelor, iar mai apoi în jurul vârstei de 2 ani și jumătate și, respectiv, patru ani a copiilor. La patru ani, 84% din copii urmau programe preșcolare, însă numai 35% din cei ce ar fi fost îndreptățiți la sprijinirea limbii vorbite acasă, primeau efectiv acest sprijin. Sirén anunța că în cazurile în care ambii părinți vorbeau în casă exclusiv limba minoritară cu copiii lor în vîrstă de patru ani, majoritatea copiilor foloseau în comunicare această limbă (indexul lui Sirén referitor la transmiterea limbii), însă chiar și în aceste cazuri influența suedezei era evidentă: un număr considerabil de copii vorbeau mai fluent suedeza (16%) sau cu aceeași fluentă (13%). Mai mult, 25% din copii foloseau suedeza acasă ca pe o limbă suplimentară.

Cînd unul din părinți folosea suedeza ca principală limbă de comunicare cu copilul, transmiterea limbii minoritare s-a dovedit mult mai slabă; pentru 77% suedeza era limba în care aveau o mai mare fluentă atunci cînd ea era vorbită de tată și 89% dacă ea era vorbită de mamă. Totuși, chiar și în cazurile în care suedeza a devenit limba mai fluentă, transmiterea limbii minoritare era puternică (peste 80%) atunci cînd părintele care vorbea limba minoritară folosea exclusiv această limbă în comunicarea sa cu copilul. În contrast, în cazurile în care părintele care vorbea limba minoritară folosea atît suedeza cît și limba minoritară, transmiterea a fost mult mai slabă, reducîndu-se la 26% atunci cînd tatăl era cel care folosea ambele limbi și la 41% cînd folosea mama ambele limbi.

În opinia lui Sirén, limba folosită în programul preșcolar are un efect dramatic asupra fluentei copiilor în limba folosită acasă. Copiii cu care s-a folosit exclusiv limba minoritară în ciclul preșcolar, au păstrat-o ca limbă cu mai mare fluentă într-o proporție covârșitoare (86%), iar din restul de 14%, 8% au demonstrat aceeași fluentă în ambele limbi, iar 5% o mai mare fluentă în limba suedeză. Cifrele echivalente pentru copiii care beneficiau și la grădiniță de un oarecare sprijin pentru limba vorbită acasă sînt de 50% avînd drept limbă predominantă limba vorbită acasă, 14% cu fluentă egală în ambele limbi și 36% avînd ca limbă predominantă suedeza. Atunci cînd programul preșcolar se desfășoară exclusiv în limba suedeză, numai 25% dintre copii păstrează limba de acasă ca limbă predominantă, 12% au fluentă egală în ambele limbi, iar 63% au mai multă fluentă în suedeză. În cazurile în care copiii rămîn mai mult acasă, 64% din ei își păstrează limba de acasă cu fluentă mai mare, 6% au fluentă egală, iar 30% au mai multă fluentă în suedeză (Sirén 1991:185, Tabelul 12.8). Sirén conchide că atunci cînd mama vorbește exclusiv în limba minoritară cu copilul, chiar și un sprijin minim în perioada preșcolară poate contribui la menținerea limbii minoritare.

Implicațiile acestor date asupra politicilor referitoare la limba optimă a programelor preșcolare au fost discutate în paginile publicației *Education Week* de către Porter (1991) și Wong Fillmore (1991a). Porter invocă principiul „time-on-task” (timpul alocat învățării limbii) pentru a maximiza contactul preșcolar al copiilor cu limba engleză, în timp ce Wong Fillmore sugerează că preponderența unui contact preșcolar exclusiv cu engleza constituie un factor major în distrugerea comunicării

familiale. Este în mod evident de dorit continuarea cercetării în acest domeniu, pentru a se stabili relevanța acestei chestiuni pentru dezvoltarea personală și educațională a copiilor.

### **Urmările bilingvismului**

În ultimii 20 de ani, un număr mare de studii au investigat consecințele bilingvismului pe plan școlar, cognitiv și lingvistic (vezi Reynolds 1991b pentru o trecere în revistă de actualitate). Numeroase studii publicate în ultimii ani continuă această linie de cercetare și, în plus, continuă să fie propuse și finalizate încercări de sinteze teoretice.

Două studii efectuate în Canada sugerează că dezvoltarea performanței în L1 a elevilor minoritari poate influența pozitiv învățarea altor limbi. Ambele cercetări au fost conduse într-un mare consiliu școlar metropolitan din Toronto care oferă franceza ca a doua limbă 20 de minute pe zi în clasele I-IV, iar apoi, opțiunea unui program bilingv francez-englez în clasele V-VIII. Elevii au de asemenea posibilitatea de a participa la un program de moștenire lingvistică implicând învățarea unei alte limbi decât engleza sau franceza începând din grădiniță și până la terminarea clasei a opta.

Primul studiu (Bild și Swain 1989) demonstrează că elevii de clasa a opta care au urmat programul de moștenire lingvistică și au fost înscriși în programul bilingv englez-francez au rezultate mai bune într-o serie de măsurători gramaticale ale francezei, însă nu și în ce privește bagajul lexical, decât cei care au urmat un program englez. S-a remarcat și o corelație semnificativ pozitivă între numărul de ani în care au frecventat cursurile de moștenire lingvistică și indicele de performanță la franceză. Cel de al doilea studiu (Swain, Lapkin, Rowen și Hart 1991) a implicat peste 300 de elevi de clasa a opta din același program bilingv. Swain, et al., au comparat patru grupe de elevi la diferite măsurători ale performanței în limba franceză: 1) cei care nu cunoșteau nici o limbă din programul de moștenire (PM); 2) cei care aveau anumite cunoștințe dintr-o limbă PM, însă exclusiv orale; 3) cei care aveau și abilități de scris/citit într-o limbă PM, însă doar la modul pasiv; și, în sfârșit, 4) cei care înțelegeau și foloseau o limbă PM la modul scris. Primul grup provenea din părinți cu un grad de instruire și statut profesional mai înalte decât ai celor din celelalte trei grupuri, în cadrul cărora nu exista nici o diferență în această privință.

S-au observat diferențe extrem de semnificative în favoarea elevilor din grupurile 3 și 4 în ce privește atât deprinderile orale cât și cele scrise în limba franceză. Aceste diferențe sînt demne de notat mai ales cu privire la faptul că acești elevi proveneau din medii socio-economice considerabil inferioare decât elevii care aveau ca primă limbă engleza. S-a remarcat de asemenea că elevii a căror primă limbă era una romanică aveau rezultate mai bune la aspectele orale ale limbii franceze, însă efectul acestei variabile era cu mult mai mic decât efectul abilităților scrise într-o limbă din programul de moștenire. Autorii conchid că există un transfer de cunoștințe și de procese de

învățare de la o limbă la alta și că dezvoltarea abilităților scrise în L1 atrage după sine beneficii concrete pentru elevii în învățarea altor limbi.

Aceste două studii luate împreună sugerează că trilingvismul reprezintă un obiectiv fezabil pentru elevii proveniți din grupuri lingvistice minoritare și că abilitățile scrise în limba vorbită acasă facilitează dezvoltarea deprinderilor academice în alte limbi.

Rezultatele unui recent studiu australian (Ricciardelli 1989) exemplifică tipurile de avantaje pe care le poate conferi procesarea de informații bilingve asupra dezvoltării copilului. Ricciardelli a condus două investigații legate de influența bilingvismului asupra creativității și abilităților cognitive ale copiilor. Prima a implicat 57 de copii bilingvi (italiană-engleză) și 55 de copii monolingvi (engleză) cu vârsta cuprinsă între cinci și șase ani la data întocmirii studiului. Folosind analiza covarianței pentru a controla statistic diferențele rezultate din mediul de proveniență, Ricciardelli a făcut cunoscut faptul că copiii performanți în engleză și italiană aveau rezultate semnificativ mai bune decât 1) copiii performanți numai în engleză și 2) copiii bilingvi care erau performanți în engleză, dar mai puțin în italiană, la mai multe măsurători reflectând gândirea creativă (măsurătorile *imaginație și fluentă Torrance*), conștientizarea metalingvistică (*corectarea topică*) și abilități verbale și non-verbale.

Cea de a doua investigație a fost condusă la Roma cu 35 de copii bilingvi (italiană-engleză) și 35 de copii monolingvi (italiană), cu vârsta cuprinsă între cinci și șase ani. Din nou, copiii performanți în ambele limbi aveau rezultate semnificativ mai bune decât ceilalți la măsurătorile *imaginație și fluentă Torrance*, precum și *Corectarea Topicii și Citirea Cuvintelor*. Ricciardelli conchide că formarea de abilități bilingve fluente intensifică aspecte ale dezvoltării lingvistice și cognitive ale copiilor.

O tendință asemănătoare reiese dintr-un studiu efectuat asupra unor copii cu vârsta între cinci și șase ani din Voivodina din fosta Iugoslavie (Göncz și Kodzopelic 1991). Cercetarea a implicat cinci grupuri de copii: 1) un număr de 22 de copii având sârbo-croata ca prima limbă (L1) înscriși într-un program preșcolar experimental în care se predă engleza 30 de minute zilnic; 2) un număr de 22 de copii având ca primă limbă sârbo-croata frecventând un program experimental de imersie în limba franceză în cadrul căruia franceza reprezenta singura limbă de instrucție cu excepția a 30 de minute desfășurate în sârbo-croată o dată la două zile; 3) un grup control de 22 de copii frecventând un program sârbo-croat obișnuit; 4) un grup de 20 de copii având ca primă limbă (L1) maghiara și care ajunseseră la o oarecare fluentă și în sârbo-croată, în principal în urma contactului din cadrul comunității; și 5) un grup de 20 de copii monolingvi (maghiară) care urmau același program în limba maghiară. S-au format perechi cu copiii din cele două secțiuni ale studiului în funcție de variabile ale mediului precum statut socio-economic, abilități non-verbale, vârstă și sex. Prima parte a studiului a făcut comparație între grupurile 1, 2 și 3, iar partea a doua între grupurile 4 și 5.

Din comparații a reieșit că copiii care aveau experiențe bilingve timpurii obțineau rezultate semnificativ mai bune la diverse teste metalingvistice. Autorii

au sugerat că învățarea unei a doua limbi pe durata grădiniței îi ajută pe copii să-și concentreze atenția asupra fenomenelor lingvistice și promovează o orientare analitică înspre limbaj. Un studiu efectuat în continuarea celui dintâi asupra aceluiași copii aflați de această dată în clasa întâi a arătat că profesorii considerau că copiii care avuseseră o experiență preșcolară bilingvă (50 la număr) au deprinderi mai bine dezvoltate în funcții cognitive relevante pentru citit în comparație cu cei (30 la număr) a căror experiență preșcolară fusese monolingvă. Diferențele erau mai mari în favoarea copiilor ale căror experiențe bilingve anterioare clasei întâi fuseseră mai intense.

Dacă aceste studii recente sînt relativ bine concepute, în general există probabilitatea ca comparațiile dintre grupurile monolingve și cele bilingve să fie întotdeauna problematice din cauza dificultății de a elimina sursele de potențială părtinire (Hakuta 1986, Reynolds 1991a). Totuși, curente care sugerează o anumită superioritate în aspecte ale dezvoltării metalingvistice sînt atît de copleșitoare în studiile realizate în ultimii 20 de ani încît rezultatele de ansamblu ale muncii de cercetare sînt convingătoare pentru mulți cercetători.

Diaz și Klinger (1991) au propus ceea ce ei denumesc drept schița unui model explicativ pentru a da seama de datele empirice. Prima lor propunere este aceea că expunerea la o vîrstă fragedă la două limbi într-o manieră sistematic cumulativă duce la o conștientizare obiectivă a regulilor gramaticale și funcțiilor lingvistice. A doua lor ipoteză este că această conștientizare sporită a funcțiilor cognitive ale limbajului duce la folosirea mai intensă și mai eficientă a limbajului ca instrument de gîndire. <sup>a</sup>i, în sfîrșit, ei mai sugerează că recurgerea bilingvilor la conversația familiară și medierea verbală promovează dezvoltarea funcțiilor cognitive executive. În același spirit, Bialystok (1991) interpretează datele rezultate din cercetare ca fiind un indiciu clar că copiii bilingvi au o conștiință mai acută a componentelor analitice și de control ale procesului lingvistic. Ea susține că sistemele de prelucrare dezvoltate pentru a servi două sisteme lingvistice sînt în mod necesar diferite de sistemele de procesare similare care funcționează în folosirea unuia singur.

Malakoff și Hakuta (1991) au explorat și mai în profunzime relația dintre bilingvism și conștientizarea metalingvistică, în cadrul a două studii care au investigat traducerea dintr-o limbă într-alta de către studenții minoritari. Ei au făcut cunoscut faptul că capacitatea de a traduce este larg răspîndită în rîndul copiilor bilingvi aflați la sfîrșitul ciclului primar. Această capacitate pare să fie legată atît de performanța lingvistică din cele două limbi cît și de o capacitate metalingvistică distinctă, care nu are legătură cu performanța din cele două limbi. Ei mai sugerează că traducerea oferă un excelent instrument pedagogic pentru acutizarea conștiinței metalingvistice a elevilor și a mîndriei lor pentru faptul că sînt bilingvi.

Pe scurt, cercetarea empirică și teoretică avînd ca obiect procesarea bilingvă și cognitivă a cunoscut nuanțări importante în ultimii ani. Continuă să se acumuleze dovezi ale unei anumite intensificări a dezvoltării metalingvistice a elevilor bilingvi

și se prefigurează promițătoare direcții teoretice de explicare a acestor fenomene. În mod clar, promovarea bilingvismului și a instrucției bilingve în anii de școală va necesita în mod obișnuit și o formă de educație bilingvă. Date recente referitoare la rezultatele programelor bilingve sugerează că astfel de abordări educaționale au capacitatea de a susține bilingvismul adițional.

### **Educația bilingvă**

Polemica ce caracterizează dezbateră din Statele Unite, referitoare la eficacitatea și dezirabilitatea educației bilingve pentru studenții minoritari, a continuat fără încetare în ultimii ani. (Vezi Cazden și Snow pentru o antologie de studii prezentând ambele viziuni asupra problemei, și Crawford 1989; 1992 pentru o explicație a politicii „exclusiv engleză”). Împotriva educației bilingve atacul cel mai complet elaborat este cel din volumul lui Porter (1990), intitulat *Forked tongues: The politics of bilingual education*. Analiza întreprinsă de această autoare a fost criticată în mai multe rânduri (de pildă, Baker 1992, Cummins 1991a). În special, cercetări întinse i-au demontat afirmația că ar exista o relație directă între cantitatea de instruire desfășurată în limba engleză la școală de către copiii minoritari („timpul alocat însușirii limbii”) și realizările lor în acea limbă.

Subrezimea ipotezei „timpul alocat însușirii limbii” reiese din succinta trecere în revistă a cercetării efectuată de Krashen înainte de 1991. Ipoteza este demontată și de alte două studii ale unor cercetări pe termen lung, publicate recent. Cel dintâi este un studiu longitudinal, desfășurat pe o perioadă de opt ani și incluzând peste 2000 de elevi latino-americani în cadrul a trei tipuri diferite de program, care se deosebeau prin cantitatea de instruire în engleză și spaniolă (Ramirez, Yuen și Ramey 1991, Ramirez, et al. 1991). Cel de al doilea set de studii constă într-o serie de evaluări ale programelor bilingve basce-spaniole din țara Bascilor din Spania (Gabina, et al. 1986, Sierra și Olaziregi 1989; 1991).

Studiul lui Ramirez compară progresele școlare din ciclul primar ale copiilor latino-americani din cadrul a trei tipuri de program: 1) imersiune în limba engleză, presupunând folosirea aproape exclusiv a englezei în ciclul primar; 2) program bilingv cu abandonarea timpurie a primei limbi, în care spaniola era folosită aproximativ o treime din timp în cursul grădiniței și a clasei întâi, un sfert din timp în clasa a doua, urmată apoi de abandonarea sa rapidă; și 3) program bilingv cu abandonarea târzie a primei limbi, în cadrul căruia se folosea în principal spaniola în timpul grădiniței, în clasele întâi și a doua folosirea englezei cam o treime din timp, jumătate din timp folosirea englezei în clasa a treia, iar apoi aproximativ 60% din timp folosirea englezei.

Unul din cele trei programe bilingve cu abandonarea târzie a primei limbi care au fost urmărite în studiu a constituit o excepție de la modelul general, în sensul în care elevii urmau o educație în principal în engleză încă de la sfârșitul clasei a doua, educația în limba spaniolă reducându-se la minimum în clasele a cincea și a șasea. Cu alte

cuvinte, acest program bilingv cu „abandonarea târzie a primei limbi” era asemănător în practică celor de abandonare timpurie. Elevii care urmau programe de imersie în limba engleză sau de abandonare timpurie a primei limbi au fost urmăriți din grădiniță și pînă în clasa a treia, în timp ce aceia care urmau programe de abandonare târzie a primei limbi au fost urmăriți în două grupări (clasele: grădiniță-3 și 3-6).

S-a putut face o comparație directă între progresele copiilor din programele de imersie în limba engleză și cele bilingve cu abandonarea timpurie a primei limbi, însă a fost posibilă numai o comparație indirectă între aceste două tipuri de program deja menționate și programele cu abandonare târzie a primei limbi deoarece acestea din urmă existau în cartiere și școli separate de cele dintîi. Comparația dintre programele de imersie și cele de abandonare timpurie a primei limbi au demonstrat că în jurul clasei a treia, elevii dețineau cam același nivel în limba engleză atît în capacitatea de a citi cît și în performanțele matematice. Elevii din fiecare program de acest fel progresau din punct de vedere școlar în același ritm cu elevii majoritari, distanța dintre ei și elevii majoritari menținîndu-se însă mare. Cu alte cuvinte, tendința lor era de a nu rămîne și mai mult în urmă între clasele întîi și a treia, însă nici nu reușeau să micșoreze distanța față de majoritari în mod semnificativ. Contrar așteptărilor multora dintre cei ce dețin decizia politică, elevii care urmează programul de imersie în limba engleză nu părăseau mai repede programul decît elevii din programul de abandonare timpurie a primei limbi, fapt care sugerează că programele vizînd strategia imersiunii pot fi comparabile din punctul de vedere al costului cu programele bilingve.

Dacă aceste rezultate nu demonstrează superioritatea programelor de abandonare timpurie a primei limbi față de cele de imersiune în limba engleză, ele demolează argumentul că ar exista o relație directă între cantitatea de timp alocată educației în limba engleză și dezvoltării școlare în limba engleză. Dacă ar fi valabilă noțiunea de „timp alocat însușirii limbii”, elevii care au urmat programele de abandonare timpurie a primei limbi ar fi trebuit să se situeze la un nivel semnificativ inferior față de cei care au urmat programele de imersie în limba engleză, fapt care nu s-a întîmplat.

Datele rezultate din analiza programelor de abandonare târzie a primei limbi au infirmat și ele ipoteza „timpului alocat însușirii limbii”. Datele referitoare la clasele 3-6 arată că elevii din cele două grupări care au continuat să fie educați cel puțin 40% din timp în prima limbă recuperează decalajul față de elevii majoritari. Această recuperare se produce în ciuda faptului că acești elevi erau mult mai puțin timp educați în limba engleză decît elevii din programele de abandonare timpurie a primei limbi și decît cei din programele de imersie în limba engleză și că, proporțional, mai multe din familiile lor proveneau din straturi cu cele mai reduse venituri față de elevii din celelalte două tipuri de program.

Au fost observate diferențe interesante și între trei grupuri care urmau programe de abandonare târzie a primei limbi în ceea ce privește matematica, limba engleză



(mai exact, deprinderi ca punctuația, folosirea majusculilor etc), și cititul în limba engleză; mai concret, potrivit raportului:

„În ceea ce privește matematica și limba engleză, se pare că elevii din grupul E, care au beneficiat de cele mai mari oportunități de a-și dezvolta deprinderile ținând de prima lor limbă, au înregistrat un progres mai mare în capacitatea lor de a citi în limba engleză decât cea a grupului de control din acest studiu. Sprijiniți în continuare, s-ar putea aștepta din partea acestor elevi să ajungă din urmă și să aproximeze nivelul mediu de realizare al acestui grup de control.” (Ramirez, Yuen și Ramey 1991: 35).

În contrast, elevii din grupul G care au fost trecuți brusc în primele clase la o educație aproape în totalitate în engleză (într-o manieră asemănătoare elevilor din programele de abandonare timpurie a primei limbi) păreau să piardă teren în fața elevilor majoritari între clasele 3-6 la matematică, limba engleză și citire. Raportul concluzionează în felul următor:

„Elevii cărora li s-a oferit un program coerent și substanțial de dezvoltare în prima lor limbă și-au însușit deprinderile matematice, de limbă și citire în engleză la fel de repede ori chiar mai repede decât elevii majoritari avuți în considerare în acest studiu. De vreme ce dezvoltarea lor în aceste capacități școlare este atipică pentru tineretul defavorizat, ea susține ipoteza eficacității dezvoltării primei limbi pentru facilitarea însușirii deprinderilor în limba engleză” (1991:36).

Date provenite din țara Bascilor au arătat în același chip o legătură minimă între cantitatea de timp în care educația se desfășoară în limba majoritară și rezultatele școlare la acea limbă. Cele trei studii sînt asemănătoare în concepție, în sensul în care fiecare studiu compara realizările în limba bască și în cea spaniolă ale elevilor din ciclul primar în trei tipuri de program: 1) educație în limba spaniolă cu limba bască drept a doua limbă (Modelul A); 2) spaniola și basca folosite în educație fiecare aproximativ 50% din timp (Modelul B); 3) educație în limba bască, iar spaniola ca materie de studiu (Modelul D). Elevii care urmau modelul D proveneau atît din familii în care se vorbea spaniola cît și din familii în care se vorbea limba bască, în timp ce majoritatea elevilor din celelalte două programe proveneau din familii în care se vorbea spaniola. În toate cele trei studii, au fost alese la întîmplare mostre stratificate reprezentative pentru populația din țara Bascilor.

A reieșit un model similar de rezultate în toate cele trei studii și la ambele clase studiate (clasele a doua și a cincea). Au ieșit în evidență diferențe extrem de mari între Modelele A și D în stăpînirea bazei atît oral cît și scris, Modelul B situîndu-se pe o poziție intermediară. În ce privește spaniola, totuși, diferențele dintre programe erau mici pentru ambele clase. De pildă, în cel de-al doilea studiu, care implica elevi de clasa a cincea (Sierra și Olaziregi 1989), s-a înregistrat o diferență de numai șase puncte pe ansamblul punctajelor la spaniolă între Modelele A și D (79,81, devierea standard fiind de 7,99, față de 73,77, devierea standard fiind de 9,31) în comparație cu cele 56 de puncte diferență înregistrate la punctajul pentru limba bască

(23,17 față de 79,04). În cadrul Modelului D, era semnificativă limba vorbită acasă în prevederea punctajelor la spaniolă; cei care vorbeau întotdeauna sau aproape întotdeauna în limba bască au înregistrat un punctaj oarecum inferior la spaniolă. Totuși, luate toate cele trei programe în general, factorii individuali (de pildă, abilitățile școlare) se aflau la baza celor mai multe variații în spaniolă, în timp ce pentru limba bască cele mai semnificative s-au dovedit variațiile programelor și prima limbă a elevilor.

Obiectivele programelor bilingve basce (Modelul B) și de imersiune în limba minoritară (Modelul D) diferă de cele ale majorității programelor bilingve din Statele Unite. Obiectivul major în țara Bascilor îl constituie promovarea bilingvismului adițional, în vreme ce țelul primordial al programelor bilingve din Statele Unite îl constituie realizările școlare în limba majoritară. Cu toate acestea, descoperirile sînt izbitor de asemănătoare: educația prin intermediul unei limbi minoritare pentru o bună parte a timpului petrecut la școală atrage după sine dezavantaje școlare minime sau chiar nu atrage nici un fel de dezavantaje școlare în ceea ce privește limba majoritară. Rezultate similare s-au înregistrat și pentru minoritatea francofonă din Canada (Landry și Allard 1991, studiu trecut în revistă mai jos).

Date provenite din programele bilingve turco-olandeze din Olanda relevă un model asemănător și vin în sprijinul eficacității educației în L1 pentru elevii minoritari. Verhoeven (1991a) a investigat însușirea unei educații bilingve în rîndul a 138 de copii care vorbeau turca și care urmau programe fie exclusiv olandeze, fie turco-olandeze de abandonare a primei limbi. Copiii au fost observați pînă la sfîrșitul clasei a doua și au fost supuși unei serii de teste de evaluare a abilităților orale și scrise din ambele limbi. Datele au arătat că elevii care au primit și educație scrisă în limba turcă (L1) au avut rezultate la fel de bune la aspectul scris al limbii olandeze (L2) cu cei care au primit educație exclusiv în limba olandeză. De fapt, Verhoeven (1991a:72) subliniază faptul că exista o tendință în rîndul elevilor care urmau programul de abandonare a primei limbi de a obține rezultate mai bune la aspectele scrise ale L2 decît cei care urmaseră cursuri exclusiv în L2, însă majoritatea comparațiilor nu au avut relevanță statistică. S-au observat însă diferențe semnificative în atitudinea față de aspectul scris al limbii; elevii din clasele bilingve au manifestat o orientare mai pozitivă spre aspectul scris al limbii atît în L1 cît și în L2 decît elevii care urmaseră clase exclusiv în L2.

Verhoeven a realizat și o analiză prin metoda aleatorie pentru a investiga relațiile deprinderilor scrise dintre turcă și olandeză. Pentru grupul care urmase cursuri exclusiv în olandeză el a înregistrat „un puternic transfer de la decodarea însușită anterior și deprinderile de înțelegere a unui text în L2 înspre deprinderi similare însușite mai tîrziu în L1” (1991a:71), iar în rîndul elevilor din programul bilingv el a observat un transfer pozitiv al deprinderilor scrise din L1 înspre deprinderi însușite mai tîrziu în L2.

Într-un alt studiu care a inclus copii în vîrstă de șase ani de proveniență turcă, Verhoeven (1991b) a înregistrat semnificative relații interlingvistice atît în deprinderile

pragmatică cât și în cele gramaticale. De o relevanță specială în acest studiu este puternica relație pozitivă dintre performanța în olandeză și contactul cu limba turcă în programele preșcolare. Interacțiunea educatorilor prin intermediul L1 în programele preșcolare, deși în cele mai multe cazuri extrem de limitată (inexistentă pentru 40% din copii, iar pentru restul de 60% situându-se între 4-8 ore pe săptămână), a constituit un factor de previziune a performanței atât turce cât și olandeze din timpul școlii.

Transferul interlingvistic al deprinderilor scrise a fost investigat și de Bossers (1991) care a înregistrat dovezi că capacitatea de a citi din L2 este o funcție atât a capacității de citi din L1 cât și a stăpînirii L2. La nivele inferioare de competență în L2, capacitatea de a citi nu constituie un factor de previziune semnificativ, însă ea câștigă în importanță la nivele superioare de competență în L2. Cu alte cuvinte, există un transfer direct al deprinderilor de a citi din L1 spre L2 numai după ce a fost însușită o anumită cantitate de cunoștințe în L2.

Dacă pentru transferul capacităților de a citi dintr-o limbă într-alta s-au acumulat dovezi considerabile, educația orientată spre promovarea acestei forme de transfer nu este întotdeauna adecvată în contextele educaționale bilingve. Acesta pare să fie, cel puțin, argumentul convingător adus de Harris (1990) în analiza întreprinsă de el asupra sistemului educațional aborigen din Australia. El sugerează că există o prăpastie atât de mare în viziunile despre lume ale culturii occidentale și ale celei aborigene încît educația bilingvă ar trebui să separe net domeniile culturale occidentale de cele aborigene, această separare menținându-se și în ce privește limbile de predare. Folosirea limbii aborigene ca mijloc de predare a conceptelor gîndirii occidentale riscă să submineze cultura aborigenă și să contribuie la abandonarea ei în favoarea celei occidentale. Această analiză are implicații pentru grupurile indigene de pe întreg globul care sînt îngrijorate că bilingvismul nu este altceva decît pasul spre monolingvismul limbii majoritare din punct de vedere societal.

Un domeniu de cercetare (și de controversă politică) care s-a impus cu pregnanță în ultimii ani este educația bilingvă/biculturală pentru elevii hipoacuzici care implică (în America de Nord) folosirea limbajului semnelor american (LSA) ca mijloc de educație. Puternic susținute de un studiu cu mare influență al lui Johnson, Lidell și Ertling (1989), se află în derulare în mai multe părți din America de Nord proiecte pilot folosind LSA ca limbă de predare (vezi Israelite, Ewoldt și Hoffmeister 1992 pentru o trecere în revistă a cercetării în acest domeniu).

A fost publicat în anii din urmă un număr considerabil de volume care anunță descoperiri și analize conceptuale relevante pentru dezvoltarea și realizările bilingve ale elevilor minoritari. Perspectivele europene sînt prezente în compilația lui Byram și Lemay (1990) a evaluărilor Modelului Foyer de educație bilingvă din Bruxelles, precum și în volume de mai mare întindere ca acela al lui Eldering și Klopogge (1989) și cel al lui Jaspert și Kroon (1991). Perspectivele nord-americane sînt prezentate de Malave și Duquette (1991), în timp ce volumul *Focusschrift in honor*

of Joshua Fishman al lui Garcia (1991) prezintă o selecție excelentă de analize și studii de caz realizate pe plan internațional. În sfârșit, un volum editat de Harley, Allen, Cummins și Swain (1990) prezintă rezultatele unui proiect de cercetare derulat pe o perioadă de cinci ani, concentrat asupra dezvoltării bilingvismului și performanței în cea de a doua limbă atât în rândul elevilor minoritari cât și în al celor majoritari, urmînd diferite tipuri de programe educaționale.

În concluzie, există un grad considerabil de concordanță în rezultatele programelor educaționale bilingve în ceea ce privește dezvoltarea școlară și lingvistică; aceste rezultate sînt valabile atât pentru elevii minoritari cât și pentru cei majoritari. În mod concret, realizările din limba minoritară sînt în general sensibile față de cantitatea de educație desfășurată în limba respectivă, însă dezvoltarea limbii majoritare este relativ insensibilă la contactul școlar. De fapt, tendințele reieșite dintr-un număr considerabil de programe sugerează o relație inversă dintre contactul cu limba majoritară și realizările din acea limbă. În mod clar, o serie de factori sociopolitici, istorici și pedagogici vor intermedia aceste relații, însă se poate afirma cu certitudine că ipoteza „timpului alocat însușirii limbii” susținută de Porter (1990) este lipsită de orice dovadă empirică.

### **Modele teoretice integrative**

Majoritatea cercetărilor pe care le-am trecut în revistă pînă în momentul de față sînt legate direct ori indirect de chestiuni teoretice. În această secțiune, sînt abordate modelele teoretice și cercetările legate de ele care încearcă să integreze determinantele psihologice și sociologice ale dezvoltării bilingvismului și însușirii unei a doua limbi. O privire de ansamblu asupra acestor numeroși factori este oferită de Hamers și Blanc (1989); de aceea, acest capitol se va concentra asupra cercetărilor publicate după apariția volumului lor. Vor fi reliefate două modele teoretice: primul este propus de Wong Fillmore pentru a integra influențele cognitive, lingvistice și sociale asupra însușirii unei a doua limbi; al doilea este elaborat de Landry și Allard (1991) și Landry, Allard și Theberge (1991) pentru a explora influențele psihologice, socio-psihologice, și sociologice asupra dezvoltării bilingvismului adițional și reductiv

Modelul lui Wong Fillmore este potențial mai util în reliefarea anumitor factori pedagogici și psiholingvistici care facilitează însușirea unei a doua limbi. Ea distinge trei componente: 1) elevi care înțeleg că trebuie să vorbească limba țintă (LT) și sînt motivați să o facă; 2) vorbitori ai LT care o cunosc destul de bine pentru a putea oferi elevilor accesul la limba respectivă și ajutorul necesar pentru a o învăța; și 3) un cadru social care să-i pună în contact pe elevi cu vorbitorii LT destul de frecvent pentru a face posibilă învățarea limbii.

Pe lîngă aceste trei componente de bază, există trei tipuri interconectate de procese care joacă un rol în însușirea unei limbi: procese cognitive, lingvistice și sociale. Procesele sociale se referă la măsurile întreprinse în colaborare de către elevi și

vorbitorii LT pentru a crea cadre sociale în care este posibilă și dorită o comunicare largă în limba țintă. În aceste cadre, elevii fac uz de cunoștințele lor sociale pentru a ghici cam ce ar putea spune oamenii, dată fiind situația socială respectivă.

Procesele lingvistice se referă la presupunerile făcute de vorbitorii LT și elevii care îi fac să producă și să interpreteze datele lingvistice în moduri care să promoveze comunicarea. Datele lingvistice derivate dintr-un context social favorabil constituie pentru elevii dovezi care le permit să descopere modul în care funcționează limba și modul în care o folosesc oamenii. Ca rezultat al competenței lor anterioare în L1, elevii au posibilitatea de a face presupuneri despre ce ar putea vorbi oamenii într-o serie de situații. Acest proces de transfer poate avea atât urmări pozitive cât și negative (de pildă interferența), însă în ansamblu, în opinia lui Wong Fillmore, rezultatele transferului sînt pozitive.

În fine, procesele cognitive în însușirea unei limbi „implică operațiile și procedurile analitice care au loc în mintea elevilor și duc în cele din urmă la însușirea acelei limbi” (Wong Fillmore 1991b:56). Elevii trebuie să descopere sistemul de reguli pe care le respectă vorbitorii LT, să sintetizeze aceste reguli într-o gramatică pe care să și-o interiorizeze apoi astfel încît să o poată folosi pentru a produce ei înșiși aserțiuni corespunzătoare semantic și sintactic.

Wong Fillmore se inspiră în descoperirile cercetărilor sale din studiile pe care ea și colegii ei le-au întreprins pentru a ilustra în ce mod se intersectează acești factori în procesul însușirii unei a doua limbi, acordînd o atenție specială interacțiunilor din cadrul clasei care facilitează sau obstrucționează acest proces.

În contrast cu factorii psiholingvistici din modelul lui Wong Fillmore, Landry și Allard (1991) se inspiră în principal din perspectivele sociale și psihologice în elaborarea modelului lor „macroscopic” de dezvoltare bilingvă. Țelul lor îl constituie mai degrabă precizarea diferitelor tipuri și grade de bilingvism decît explicarea procesului de la baza acestora. Modelul încearcă să facă legătura dintre dezvoltarea bilingvă și comportamentul lingvistic adoptat de indivizi, care este la rîndu-i determinat de trei seturi de variabile. Variabilele psihologice includ aptitudinea și competența în limbă precum și convingerile ținînd de vitalitatea etnolingvistică a grupului. Variabilele socio-psihologice se concentrează asupra rețelei de contacte lingvistice ale individului (RCLI) prin mass media, școli, familie și prieteni. În sfîrșit, variabilele sociologice pivotează în jurul vitalității etnolingvistice care reiese din capitalul ori resursele culturale, economice, politice și demografice ale unei comunități. Landry și Allard propun în continuare un „model contrabalansant de experiență bilingvă” prin care „bilingvismul adițional este posibil pentru membrii unui grup minoritar numai cînd frecvența ocaziilor de contact lingvistic în L1 poate compensa predominanța L2” (1991:205). În cele mai multe din cazuri, aceasta presupune ca contextul familial și școlar să fie aproape în totalitate unilingv în L1.

Două studii de mare întindere implicând elevi de clasa a douăsprezecea reliefează utilitatea acestui model în precizarea dezvoltării bilingve în rândul elevilor proveniți din minoritatea francofonă atât din estul cât și din vestul Canadei. În ambele studii, indicii diferitelor componente ale modelului au fost derivați din chestionare și teste de limbă. Ambele studii (Landry și Allard 1991, Landry, Allard și Theberge 1991) au relevat școala ca pe principalul contributor la bilingvismul adițional, însă ei consideră școala ca nepotrivită în sine pentru a compensa în totalitate nivelele slabe de vitalitate lingvistică de pe plan social sau nivelele scăzute de contact lingvistic din familie sau din mediul social. În ciuda educației în limba franceză, majoritatea elevilor foloseau predominant engleza. În concordanță cu rezultatele altor contexte educaționale bilingve, s-a descoperit că educația în L1 (limba franceză) sau o pregnantă ambianță familială franțuzească nu sînt în detrimentul rezultatelor școlare din L2 (limba engleză).

Modelele elaborate de Landry și Allard (1991) și de Wong Fillmore (1991b) pot fi în mod util considerate ca fiind complementare în sensul în care dimensiunile procesuale puse în lumină de Wong Fillmore sînt în mare parte absente din modelul lui Landry și Allard, viceversa fiind valabilă pentru dimensiunile socio-culturale reliefate de Landry și Allard.

### **Concluzii**

Pe măsură ce diversitatea lingvistică și culturală crește în cele mai multe din țările industrializate, crește și potențialul de conflict politic care poate fi pus în legătură cu gradul de sprijin instituțional pentru limbile și culturile minoritare. De ambele fețe ale acestor probleme, argumentele politice urmează să fie raționalizate în general în funcție de adevăratele interese ale copiilor, de aceea rezultatele cercetărilor dobîndesc adeseori statutul de muniție. Din fericire, în momentul de față există un mare grad de concordanță a rezultatelor cercetărilor în ceea ce privește anumite chestiuni. De pildă, este evident că abandonarea primei limbi are loc într-un ritm extrem de rapid în multe situații ale minorităților și că este necesar un puternic sprijin instituțional pentru ca L1 să poată rezista acestui proces. Sprijinirea L1 la nivelele preșcolar și elementar, dusă chiar pînă la educația predominantă în L1 în decursul tuturor acestor clase, nu pare să obstrucționeze însușirea deprinderilor conversaționale sau școlare în limba majoritară. De fapt, tendințele care se desprind din datele despre elevii minoritari care se află în pragul eșecului școlar arată existența unei relații de inversă proporționalitate dintre contactul cu limba majoritară și rezultatele din acea limbă. Această proporționalitate inversă probabil este în parte rezultatul transferului de la o limbă la alta a deprinderilor care țin de aspectul scris al limbii, însă pare să fie totodată afectată de factori pedagogici și socio-politici din organizarea sistemului educațional pentru elevii minoritari (Cummins 1989).

Descoperiri ale relațiilor pozitive dintre deprinderile scrise dintre limbi par să se bucure de un grad considerabil de generalitate. În unele cazuri au fost puse

în evidență relații interlingvistice pozitive nu numai în ce privește deprinderile ce țin de aspectul scris al limbii ci și în ce privește deprinderile pragmatice sau conversaționale.

În fine, probe considerabile arată că dezvoltarea competenței în două limbi poate să ducă la o mai mare conștientizare metalingvistică și la facilitarea însușirii unei limbi suplimentare. Numeroși cercetători și-au îndreptat atenția înspre explorarea mecanismelor lingvistice și cognitive care se află la baza acestor procese de transfer și consolidare. Pe scurt, în timp ce bilingvismul și însușirea unei a doua limbi va continua să suscite pasiuni sociopolitice în multe țări, există acum potențialul de a pune la dispoziția acestor dezbateri date care deschid o plajă mai largă de opțiuni de dezvoltare a limbii pentru toți copiii. □

#### BIBLIOGRAFIE ADNOTATĂ

- Byram, M. și J. Lemon (eds.) 1990. **Bicultural and tricultural education: The Foyer model in Brussels**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Acest volum documentează succesul unui model particular de educație pentru copiii imigranților marocani, turci, spanioli și italieni din Bruxelles, Belgia. Proiectul se desfășoară în mai multe școli, iar printre obiectivele sale se numără promovarea unui bilingvism și trilingvism complet (L1+olandeza+franceza) prin educație bilingvă. Prezentările evaluative ale diferitelor componente ale proiectului ilustrează câteva posibilități de îmbogățire ale diversității culturale și lingvistice care este adeseori socotită de educatori doar ca o problemă ce trebuie depășită.
- Harris, S. 1990. **Two way Aboriginal schooling: Education and cultural survival**. Canberra: Aboriginal Studies Press. Acest volum trece în revistă cercetarea australiană în domeniul educației aborigene și oferă câteva perspective provocatoare asupra rațiunilor și funcționării educației bilingve pentru aborigeni. El recomandă separarea domeniilor culturale ca principiu călăuzitor în organizarea programei de învățământ, ceea ce ar presupune predarea în limba engleză a materiilor care intră în mod obișnuit în componența programei de învățământ occidentale din societățile industrializate și rezervarea educației în limba aborigenă pentru materiile care reflectă sau disting cunoștințele și concepțiile aborigene despre lume. Aceste recomandări curriculare sînt plasate în cadrul unei analize a formării identității și relațiilor de putere din societatea australiană.
- Landry, R., R. Allard și R. Theberge. 1991. *School and family French ambiance and the bilingual development of francophone western Canadians*. **The Canadian Modern Language Review**. 47.878-915. Acest studiu a observat peste 300 de elevi din 13 licee aflate în trei provincii vestice ale Canadei și cuprinde o bogăție de date referitoare la probleme legate de contactul lingvistic, identitate și dezvoltare bilingvă. Aceste date sînt interpretate în cadrul teoretic al autorilor care încearcă să conecteze factorii sociolingvistici cu cei psihologici în explicarea modelelor de dezvoltare bilingvă.
- Reynolds, A. G. (ed.) 1991b. **Bilingualism, multiculturalism, and second language learning**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Colaboratorii la acest volum sînt fie foști studenți fie colegi ai lui Wallace E. Lambert, care a exercitat o influență majoră asupra cercetărilor din domeniul bilingvismului și al însușirii unei a doua limbi, vreme de mai bine 40 de ani. Studiile sînt de o calitate excepțională și integrează cercetarea cu teoria într-o arie foarte vastă de domenii. Chiar dacă predomină perspectivele socio-psihologice, sînt reprezentate și perspectivele cognitive și neuropsihologice. Capitolul final constă în răspunsul lui Lam-

bert la problemele ridicate de studiile cuprinse în volum și oferă o retrospectivă profundă și adeseori amuzantă a principalelor probleme din domeniu.

Sirén, U. 1991. **Minority language transmission in early childhood: Parental intention and language use.** Stockholm: Institute for International Education, Stockholm University. Acest studiu documentează modelele de menținere și abandonare a limbii minoritare în rândul copiilor preșcolari din Stockholm. Rapiditatea abandonării reiese cu claritate din date, însă este la fel de evident rolul potențial al folosirii sistematice de către părinți a L1 și al sprijinirii L1 în perioada preșcolară pentru încetinirea acestui proces de abandonare. Se face aluzie la factori socio-politici și socio-istorici încă activi în diferitele modele de dezvoltare bilingvă observate în familiile care vorbesc finlandeza în comparație cu cele care vorbesc alte limbi minoritare.

#### BIBLIOGRAFIE NEADNOTATĂ

- Baker, K. 1992. *Comments on Suzanne Irujo's review of Rosalie Pedalino Porter's Forked tongue: The politics of bilingual education.* A reader reacts. *TESOL Quarterly*. 26.397-405.
- Benton, R. A. 1988. *The Maori language in New Zealand education.* **Language, Culture and Curriculum**. 1.75-83.
- Bialystok, E. 1991. *Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency.* În E. Bialystok (ed.) **Language processing in bilingual children.** Cambridge: Cambridge University Press. 113-140.
- Bild, E. R. și M. Swain. 1989. *Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency.* **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. 10.255-274.
- Bossers, B. 1991. *On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading L2 reading and L2 knowledge.* În J. H. Hulstijn și J. F. Matter (eds.) **Reading in two languages.** Amsterdam: AILA. 45-60 (AILA Review 8.)
- Cazden, C. B. și C. E. Snow (eds.) 1990. **English plus: Issues in bilingual education.** Newbury Park: Sage Publications (The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 508.)
- Crawford, J. 1989. **Bilingual education: History, politics, theory and practice. A report by the former Washington editor of Education Week.** Trenton, NJ: Crane Publishing.
- Crawford, J. 1992. **Hold your tongue: Bilingualism and the politics of "English Only."** Reading MA: Addison-Wesley.
- Cummins, J. 1989. **Empowering minority students.** Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 1991a. *Forked tongue: The politics of bilingual education: A critique.* **Canadian Modern Language Review**. 47.786-793.
- Cummins, J. 1991b. *The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children.* **Journal of Education**. 173.2.85-98.
- Diaz, R. M. și C. Klinger. 1991. *Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development.* În E. Bialystok (ed.) **Language processing in bilingual children.** Cambridge: Cambridge University Press. 167-192.
- Eldering, L. și J. Klopogge (eds.) 1989. **Different cultures, same school: Ethnic minority children in Europe.** Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Fishman, J. 1991. **Reversing language shift.** Clevedon, Avon: Multilingual Matters.



- Gabina, J. J., et al. 1986. **EIFE. Influence of factors on the learning of Basque**. Gasteiz: Central Publications Service of the Basque Country.
- Garcia, O. (ed.) 1991. **Bilingual education: Focusschriftin honor of Joshua A. Fishman**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.
- Göncz, L. și J. Kodzopeljic. 1991. *Exposure to two languages in the preschool period*. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. 12.137-163.
- Hakuta, K. 1986. **Mirror of language: The debate over bilingualism**. New York: Basic Books.
- Hamers, J. și M. Blanc. 1989. **Bilinguality & bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B., P.Allen, J.Cummins și M.Swain (eds.) 1990. **The development of second language proficiency**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Israelite, N., C. Ewoldt și R. Hoffmeister. 1992. **Bilingual/bicultural education for the deaf and hard-of-hearing students: A review of the literature on the effects of native sign language on majority language acquisition**. Toronto: Ministry of Education.
- Jaspaert, K. și S. Kroon (eds.) 1991. **Ethnic minority languages and education**. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Johnson, R., S. Lidell și C. Erting. 1989. **Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education**. Washington, DC:Gallaudet University. /Working Paper 89-3./
- Krashen, S. 1991. **Bilingual education: A focus on current research**. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. /Occasional Papers in Bilingual Education, Spring 1991, Number 3./
- Landry, R. și R. Allard. 1991. *Can schools promote additive bilingualism in minority group children?* În L. M. Malave și G. Duquette (eds.)**Language, culture & cognition**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 198-231.
- Malakoff, M. și K. Hakuta. 1991. *Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals*. În E. Bialystok (ed.) **Language processing in bilingual children**. Cambridge: Cambridge University Press. 141-166.
- L. M. Malave și G. Duquette (eds.)**Language, culture & cognition**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 198-231.
- Phillipson, R. 1992. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press.
- Pennycook, A. 1992. *The cultural politics of teaching English in the world*. Toronto: University of Toronto. Ph. D. diss.
- Porter, R. P. 1990. **Forked tongue: The politics of bilingual education**. New York: Basic Books.
- Porter, R. P. 1991. *The false alarm over early English acquisition*. **Education Week**. June 5, 36 și 29.
- Ramirez, J. D., S. D. Yuen și D. R. Ramey. 1991. **Executive summary: Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children**. Washington, DC: the US Department of Education. /Contract No. 300-87-0156./
- Ramirez, J. D., et al. 1991. **Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children**. Washington, DC: the US Department of Education. /Contract No. 300-87-0156. Two Volumes./
- Reynolds, A. G. 1991a. *The cognitive consequences of bilingualism*. În A. G. Reynolds (ed.) **Bilingualism, multiculturalism and second language learning**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 145-182.

- Ricciardelli, L. 1989. **Childhood bilingualism: Metalinguistic awareness and creativity.** Adelaide: University of Adelaide. Ph. D. diss.
- Schlesinger, A. M. Jr. 1991. **The disuniting of America.** New York: Whittle Direct Books.
- Sierra, J. and I. Olaziregi. 1989. **EIFE 2. Influence of factors on the learning of Basque.** Gasteiz: Central Publications Service of the Basque Country.
- Sierra, J. and I. Olaziregi. 1991. **EIFE 3. Influence of factors on the learning of Basque. Study of the models A, B and D in second year Basic General Education.** Gasteiz: Central Publications Service of the Basque Country.
- Swain, Lapkin, N. Rowen și D. Hart. 1991. *The role of mother tongue literacy in third language learning.* În S. P. Norris și M. Phillips (eds.) **Foundations of literacy policy in Canada.** Calgary: Detselig Enterprises Ltd. 185-206.
- Tollefson, J. W. 1991. **Planning language, planning inequality.** New York: Longman.
- Verhoeven, L. 1991a. *Acquisition of biliteracy.* În J. H. Hulstijn și J. F. Matter (eds.) **Reading in two languages.** Amsterdam: AILA. 61-74. (AILA Review 8.)
- Verhoeven, L. 1991b. *Predicting minority children's bilingual proficiency: Child, family and institutional factors.* **Language Learning.** 41.205-233.
- Wagner, S. și P. Grenier. 1991. **Analphabétisme de minorité et alphabétisme d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français. Volume I: Synthèse théorique et historique. /Minority group illiteracy and promotion of literacy development among Franco-Ontarians. Volume I: Theoretical synthesis and history.** Toronto: Ministry of Education.
- Waite, J. 1992. **Aotearoa: Speaking for ourselves. Part B: The issues. A discussion on the development of a New Zealand languages policy.** Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Wong Fillmore, L. 1991a. A question for early-childhood programs: English first or families first? *Education Week,* June 19. 32, 34.
- Wong Fillmore, L. 1991b. *Second language learning in children: A model of language learning in social context.* În E. Bialystok (ed.) **Language processing in bilingual children.** Cambridge: Cambridge University Press. 49-69.
- Wong Fillmore, L. 1991c. *When learning a second language means losing the first.* *Early Childhood Research Quarterly.* 6. 323-346.

Traducere de Doina Baci

\*

*Jim CUMMINS, profesor al Departamentului de Curricula, Predare și Învățare al Institutului pentru Studii despre Educație al Universității Toronto. Cercetările lui s-au concentrat asupra educației studenților bilingvi, drepturile lingvistice ale omului și asupra posibilităților și capcanelor utilizării tehnologiei în educație. Autor a numeroase cărți, studii și articole, cum ar fi: *Bilingualism and Minority Language Children* (1981), *Heritage languages: Special issue of the Canadian Modern Language Review*, *Bilingual Special Education în International Encyclopedia of Education* (1989); *Theory and Policy in Bilingual Education*, *Linguistic Minorities and Multicultural Policy in Canada* (1984), *Empowering Minority Students: An Analysis of Bilingual Education Debate* (1990).*

Jim CUMMINS, *Bilingualism and Second Language Learning*, publicat în **Annual Review of Applied Linguistics** (1993) 13, 51-70 de Cambridge University Press și preluat cu permisiunea autorului.