

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris
CZU: 81`27(478)"1991/..."(043)

SOLTAN ANGELA

**POLITICI ȘI DIMENSIUNI ALE ALTERITĂȚII COMUNITĂȚILOR LINGVISTICE ÎN
REPUBLICA MOLDOVA DUPA 1991**

621.03. Fonetica și fonologie; dialectologie; istoria limbii; sociolingvistică; etnolingvistică

Teză de doctor în filologie

Conducător științific: _____

Ludmila Zbanț, doctor habilitat
profesor universitar

Autor: _____

CHIȘINĂU, 2023

© Soltan Angela, 2023

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION	6
АННОТАЦИЯ	7
LISTA ABREVIERILOR	8
LISTA TABELELOR, FIGURILOR ȘI ANEXELOR	9
INTRODUCERE	12
1. POLITICA ȘI ALTERITATEA LINGVISTICĂ ÎN CADRUL CONCEPTUAL ȘI TERMINOLOGIC AL SOCIOLINGVISTICII	22
1.1. Constituirea epistemologiei politicii lingvistice în America de Nord și Europa, inclusiv Republica Moldova	22
1.1.1. Interpretări conceptuale și terminologice în abordarea politicii lingvistice	24
1.1.2. Achiziția lingvistică drept componentă a planificării și a politicii lingvistice	31
1.2. Geneza lingvistică și sociologică a conceptului alteritate	39
1.3. Comunitatea lingvistică: abordări prin prisma achiziției lingvistice și a alterității	43
1.4. Concluzii la capitolul 1	51
2. CONTEXTUALIZAREA LINGVISTICĂ, CULTURALĂ ȘI SOCIALĂ A POLITICII ȘI A ALTERITĂȚII LINGVISTICE	53
2.1. Etape și teorii ale constituirii politicii și planificării lingvistice	55
2.2. Cadrul lingvistic, cultural și social al alterității în politicile de achiziție lingvistică	73
2.3. Conturarea macro- și microcontextului de cercetare a alterității în politicile de achiziție lingvistică	82
2.4. Metodologia de cercetare a politicilor și dimensiunilor alterității comunităților lingvistice din Republica Moldova după 1991	92
2.4.1. Cadrul metodologic și etapele cercetării	92
2.4.2. Constituirea eșantioanelor și a corpusului factual	97
2.5. Concluzii la capitolul 2	102
3. DIMENSIUNILE ALTERITĂȚII ÎN POLITICILE DE ACHIZIȚIE LINGVISTICĂ: ANALIZA CORPUSULUI FACTIC	104
3.1. Limbile vorbite în Republica Moldova	110
3.2. Alteritatea în funcție de alegerea denumirii limbii oficiale	117
3.3. Alteritatea în funcție de limbile de instruire și limbile învățate	134

3.3.1. Reprezentări ale tipurilor de activități destinate învățării limbilor vorbite în Republica Moldova și a limbilor străine	137
3.3.2. Reprezentări ale utilității conținutului destinat învățării limbilor vorbite în Republica Moldova	140
3.3.3. Reprezentări ale utilității conținutului destinat învățării limbilor străine	149
3.4. Alteritatea în funcție de componentele achiziției lingvistice	156
3.5. Concluzii la capitolul 3	166
CONCLUZII FINALE ȘI RECOMANDĂRI	170
BIBLIOGRAFIE	175
ANEXE	207
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	240
CV-UL AUTOAREI	241

ADNOTARE

Angela SOLTAN „Politici și dimensiuni ale alterității comunităților lingvistice în Republica Moldova după 1991”, teză de doctor în filologie, Specialitatea: 621.03. Fonetica și fonologie; dialectologie; istoria limbii; sociolingvistică; etnolingvistică, Chișinău, 2023.

Structura tezei: introducere, trei capitole, 173 de pagini de text de bază, 34 de tabele și 35 figuri, concluzii și recomandări, bibliografie din 355 de titluri, 12 anexe, declarația privind asumarea răspunderii și CV-ul autoarei.

Rezultatele tezei au fost reflectate în 17 publicații științifice, 3 teze ale comunicărilor științifice.

Cuvinte-cheie: alteritate lingvistică, planificare lingvistică, politică lingvistică, achiziție lingvistică, educație lingvistică, variație lingvistică, comunitate lingvistică, competențe lingvistice, competențe comunicative, capital lingvistic, piață lingvistică, piața limbilor.

Scopul cercetării: identificarea dimensiunilor alterității comunităților lingvistice în contextul lingvistic, cultural și social al politicilor de achiziție lingvistică prin analiza reprezentărilor față de procesele de însușire a limbilor în educația publică de nivel mediu din Republica Moldova, aplicând Modelul de conturare a macro- și microcontextului de investigare a *alterității* în politicile de *achiziție lingvistică*.

Obiectivele cercetării: prezentarea și analiza conceptelor-cheie ale epistemologiei politicii și planificării lingvistice; analiza viziunilor și a interpretărilor politicii și planificării lingvistice cu privire la achiziția lingvistică în Republica Moldova după 1991; urmărirea genezei lingvistice și sociologice a conceptului alteritate; examinarea abordării și a definițiilor conceptului comunitate lingvistică prin prisma achiziției lingvistice și a alterității; urmărirea alterității și a diversității în etapele de constituire a politicii și planificării lingvistice; delimitarea cadrului lingvistic și social al alterității în politicile de achiziție lingvistică; conturarea micro- și macrocontextului de cercetare a alterității în politicile de achiziție lingvistică; delimitarea cadrului metodologic al teoriilor critice aplicate cercetării dimensiunilor alterității comunităților lingvistice în procesul achiziției lingvistice în Republica Moldova în perioada 1991 – 2014; identificarea dimensiunilor alterității în funcție de limbile utilizate cel mai frecvent în Republica Moldova, în funcție de limbile de instruire și limbile învățate în sistemul de educație publică de nivel mediu.

Noutatea și originalitatea științifică: conturarea cadrului lingvistic, cultural și social al cercetării alterității în politicile de achiziție lingvistică și a motivației personale de a studia limba pornind de la investigarea: rolului alterității și diversității în epistemologia politicii și planificării lingvistice; potențialului repercusiunilor alterității asupra achiziției lingvistice; rolului interacțiunii elev– profesor; factorilor macro- și microcontextului.

Problema științifică soluționată: delimitarea cadrului teoretic și praxiologic de investigare a dimensiunilor alterității în procesul achiziției lingvistice cu scopul creșterii motivației de a însuși limba standard inclusiv prin aplicarea Modelului de interacțiune elev – profesor bazat pe abordarea de coaching în micro- și macrocontextul lingvistic, cultural și social.

Semnificația teoretică: examinarea complexă a studiilor teoretice actuale ale politicii și planificării lingvistice și a rolului achiziției lingvistice într-un cadru determinat de diversitate, de reconfigurări ale contactelor dintre limbi, varietăți și comunități lingvistice care dictează identificarea periodică a modelelor viabile de acomodare a alterității.

Valoarea aplicativă: derivă din rezultatele obținute în urma investigării alterității în contextul educațional lingvistic al Republicii Moldova din perspectivă transdisciplinară. Modelele teoretice, materialele, rezultatele și concluziile cercetării pot fi utilizate pentru cercetări ulterioare, drept suport pentru lucrări științifice, pentru pregătirea și formarea continuă a cadrelor în domeniul educației lingvistice și pentru elaborarea politicilor lingvistice educaționale.

Implementarea rezultatelor științifice a fost demonstrată prin participarea la proiecte, colocvii, conferințe naționale și internaționale, prin efectuarea activităților științifico-practice în context universitar.

ANNOTATION

Angela SOLTAN “*Policies and Dimensions of Alterity in Speech Communities in the Republic of Moldova after 1991*”, Doctoral dissertation in Philology, Specialty: 621.03. Phonetics and phonology; dialectology; language history; sociolinguistics; ethnolinguistics, Chisinau, 2023

Structure of the dissertation: annotations in Romanian, English and Russian, list of abbreviations, introduction, three chapters that comprise 173 pages of body text, 34 tables, 35 figures and diagrams, conclusions and recommendations, bibliography of 355 titles, 12 appendices, declaration of compliance, author’s CV.

Thesis results have been reflected in 17 scientific publications, 3 theses of scientific communications.

Key-words: language policy, language planning, language education policy, linguistic alterity, speech community, language variation, language acquisition, language competence, communicative competence, language capital, language market, market of languages.

Purpose of research: identifying the dimensions of alterity in language communities, in the linguistic, cultural, and social context of language acquisition policies through the analysis of representations of language acquisition processes in public education at the secondary level in the Republic of Moldova, applying the Model for outlining the macro- and micro-context of alterity investigation in language acquisition policies.

Research objectives: presentation and analysis of the key concepts of language policy and planning epistemology; analysis of views and interpretations of language policy and planning regarding language acquisition in the Republic of Moldova after 1991; tracing the linguistic and sociological genesis of the concept of alterity; examination of the approach and definitions of the speech community concept through the prism of language acquisition and alterity; tracing alterity and diversity in the stages of language policy and planning formation; delimitation of the linguistic and social framework of alterity in language acquisition policies; outlining the micro and macro-context of alterity research in language acquisition policies; delimitation of the methodological framework of critical theories applied to the research of the dimensions of alterity in speech communities in the process of language acquisition in the Republic of Moldova during the periods of 1991-2014 and 2015-2022/23; identification of the dimensions of alterity based on the languages most frequently used in the Republic of Moldova, based on the languages of instruction and the languages learned in the public education system at the secondary level.

Scientific novelty and originality: outlining the linguistic, cultural, and social framework of research into alterity in language acquisition policies and personal motivation to study a language by investigating: the role of alterity and diversity in the epistemology of language policy and planning; the potential implications of alterity on language acquisition; the role of student-teacher interaction; macro- and microcontextual factors.

Scientific problem solved: determined by the need to define a theoretical and praxeological framework for identifying and investigating linguistic representations and dimensions of alterity in the process of language education in order to increase the level of motivation through the application of the Model of student-teacher interaction based on coaching relationships.

Theoretical significance: comprehensive examination of current language policy and planning studies including the role of language acquisition in a context defined by diversity, reconfigurations of language contacts, varieties and speech communities which require periodic identification of viable models for accommodating alterity; designing the Model of student-teacher interaction based on coaching relationships and a transdisciplinary Model for outlining the macro- and micro-context of alterity investigation in language acquisition.

The applicative value of the research derived from the results obtained from the study of alterity in the language acquisition context of the Republic of Moldova from a transdisciplinary standpoint. The theoretical models, materials, results, and conclusions of the research can be used for further research, as support for scientific works, for the continuous training of staff in the field of language acquisition and for the development of language education policies.

The implementation of the scientific results has been proven by participation in national and international colloquia and conferences, as well as carrying out scientific and practical activities in a university setting.

АННОТАЦИЯ

Анжела СОЛТАН «Политики и соизмерение инаковости языковых сообществ в Республике Молдова после 1991 года», Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Специальность: 621.03. Фонетика и фонология; диалектология; история языка; социолингвистика; этнолингвистика, Кишинев, 2023

Структура диссертации: введение, три главы, 173 страниц основного текста, 34 таблицы, 35 диаграмм, выводы и рекомендации; библиография (355 источников), 12 приложений, заявление об ответственности и резюме автора.

Результаты диссертации были отражены в 17 научных публикациях, 3 диссертации на научных конференциях.

Ключевые слова: языковая политика, языковое планирование, политика языкового образования, лингвистическая инаковость, языковое сообщество, языковая вариация, овладение языком, языковая и коммуникативная компетентность, языковой капитал, языковый рынок, рынок языков.

Цель исследования: выявление измерений инаковости в языковых сообществах, в лингвистическом, культурном и социальном контексте через анализ представлений о процессах овладения языком в образовании общего среднего уровня в Республике Молдова с применением модели макро- и микроконтекстного исследования инаковости в политике овладения языком.

Задачи исследования: представление и анализ ключевых концепций эпистемологии языковой политики и планирования языка; анализ взглядов и интерпретаций языковой политики и планирования языка в отношении овладения языком в Республике Молдова после 1991 года; отслеживание лингвистического и социологического происхождения концепции инаковости; изучение подходов и определений понятия языкового сообщества в свете овладения языком и инаковости; исследование влияния инаковости и разнообразия на этапы формирования языковой политики и планирования языка; выделение лингвистического и социального контекста инаковости в языковой политике; определение микро и макроконтекста исследования инаковости в языковой политике; определение методологической основы критических теорий, применяемых к исследованию измерений инаковости языковых сообществ в процессе овладения языком в Республике Молдова в период с 1991 по 2014, 2015-2022/23; выявление измерений инаковости в зависимости от языков, наиболее часто используемых в Республике Молдова, от языков обучения и изучаемых языков в системе среднего образования.

Научная новизна и оригинальность исследования: инаковость и языковые установки, рассматриваемые в меж- и трансдисциплинарных рамках образовательной языковой политики в связи с мотивацией к изучению языков и Моделью взаимодействия ученик-учитель, основанной на отношениях коучинга.

Решенная научная задача определяется необходимостью разработки теоретической и праксеологической основы для выявления и исследования лингвистических установок и измерений инаковости в процессе языкового образования с целью повышения уровня мотивации посредством применения Модели взаимодействия ученика и учителя, основанной на отношениях коучинга.

Теоретическая значимость исследования: всесторонний анализ текущих исследований в области языковой политики и планирования, включая роль овладения языком в контексте, определенном разнообразием, переконфигурациями языковых контактов и языковых сообществ, требующими периодической идентификации жизнеспособных моделей для понимания инаковости; разработка модели взаимодействия студентов и учителей на основе отношений коучинга и трансдисциплинарной теоретической модели для исследования инаковости в овладении языком.

Апplikативная значимость исследования: полученные результаты исследования инаковости в контексте овладения языком в Республике Молдова из трансдисциплинарной перспективы могут быть использованы для дальнейших исследований, научных работ, для непрерывной подготовки и обучения кадров в области овладения языком и разработки политик в области языкового образования.

Внедрение научных результатов продемонстрировано участием в национальных и международных коллоквиумах и конференциях, осуществлением научно-практической деятельности в университетском контексте.

LISTA ABREVIERILOR

BNS - Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova
CAPI (Computer Assisted Personal Interviewing) – Interviu personalizat asistat de computer
CL – Comunitate lingvistică
CELRM - Carta europeană a limbilor regionale sau minoritare
DTS - Dicționar de termeni sociolingvistici
FR – Federația Rusă
PL – Planificare lingvistică
POL – Politică lingvistică
PPL – Politică și planificare lingvistică
RM – Republica Moldova
RSSM – Republica Sovietică Socialistă Moldovenească
VL – Variație lingvistică
URSS – Uniunea Republicilor Sovietice Socialiste

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Politica și planificarea lingvistică în cadrul epistemologic al sociolingvisticii	23
Tabelul 1.2. Funcțiile achiziției lingvistice în model integrat al PPL	32
Tabelul 2.1. Etapele de constituire a epistemologiei PPL	55
Tabelul 2.2. Alteritatea implicită în cele trei nivele ale limbajului și în cele trei competențe lingvistice	76
Tabelul 2.3. Componentele competenței comunicative după modelul SPEAKING, D. Hymes	76
Tabelul 2.4. Componentele competenței comunicative după F. Tochon	77
Tabelul 2.5. Direcțiile cercetării privind aspectele lingvistic și social în accepția lui E. Coșeriu	79
Tabelul 3.1. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în întrebările privind preferințele lingvistice	120
Tabelul 3.2. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în întrebările privind funcționalitatea limbii la locul de muncă și în educație	121
Tabelul 3.3. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de identitatea etnică declarată	123
Tabelul 3.4. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de mediul de reședință	125
Tabelul 3.5. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de gen	125
Tabelul 3.6. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de vârstă	126
Tabelul 3.7. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de nivelul de studii	127
Tabelul 3.8. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de venit	128
Tabelul 3.9. Limba/limbile vorbită/e în familie în funcție de identitatea etnică declarată	128
Tabelul 3.10. Limbile vorbite la locul de muncă în funcție de identitatea etnică declarată	129
Tabelul 3.11. Limbile de instruire în școala medie în funcție de identificarea etnică	134
Tabelul 3.12. Activitățile didactice în cadrul lecțiilor de limbi vorbite pe teritoriul Republicii Moldova	138
Tabelul 3.13. Activitățile didactice în cadrul lecțiilor de limbi străine predate în învățământul de nivel mediu	139
Tabelul 3.14. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general: limbile vorbite în Republica Moldova	141
Tabelul 3.15. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu limba de studii: limbile vorbite în Republica Moldova	143
Tabelul 3.16. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul de nivel mediu în raport cu identificarea etnică: limbile vorbite în Republica Moldova	144
Tabelul 3.17. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu mediul de reședință: limbile vorbite în Republica Moldova	145
Tabelul 3.18. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu vârsta: limbile vorbite în Republica Moldova	146
Tabelul 3.19. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul de studii: limbile vorbite în Republica Moldova	147
Tabelul 3.20. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul venitului: limbile vorbite în Republica Moldova	148
Tabelul 3.21. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general: limbile străine	149

Tabelul 3.22. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu limba de studii: limbile străine	150
Tabelul 3.23. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu identificarea etnică: limbile străine	151
Tabelul 3.24. Relevanța educației lingvistice în învățământul general corelată cu mediul de reședință: limbile străine	152
Tabelul 3.25. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu vârsta: limbile străine	153
Tabelul 3.26. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu nivelul de studii: limbile străine	154
Tabelul 3.27. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu nivelul venitului: limbile străine	155

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Variația sociolingvistică	48
Figura 2.1. Competența în distincția tripartită a lui Coșeriu	75
Figura 2.2. Epistemologia raportului limbă-societate potrivit lui E. Coșeriu	79
Figura 2.3. Schematizarea pieței limbilor și a piețelor lingvistice	83
Figura 2.4. Rolul limbajului în dezvoltarea copilului. Captură de ecran.....	87
Figura 2.5. Modelul de interacțiune elev – profesor bazat pe abordarea de coaching	92
Figura 3.1. Model de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice	111
Figura 3.2. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în întrebările cu privire la preferințele lingvistice	120
Figura 3.3. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în întrebările cu privire la funcționalitatea limbii la locul de muncă și în educație	121
Figura 3.4. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de identitatea etnică declarată	123
Figura 3.5. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de mediul de reședință	125
Figura 3.6. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de gen	125
Figura 3.7. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de vârstă	126
Figura 3.8. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de nivelul de studii	127
Figura 3.9. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de venit	128
Figura 3.10. Limba/limbile vorbită/e în familie în funcție de identitatea etnică declarată	129
Figura 3.11. Limbile utilizate cel mai des la locul de muncă în funcție de identitatea etnică declarată	130
Figura 3.12. Profilul participanților la sondajul PNUD în funcție de limba în care comunică cel mai des	131
Figura 3.13. Limbile de instruire în școala medie în funcție de identificarea etnică	135
Figura 3.14. Activitățile în cadrul studierii limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova	138
Figura 3.15. Activitățile didactice în cadrul lecțiilor de limbi străine predate în învățământul de nivel mediu	140
Figura 3.16. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general: limbile vorbite în Republica Moldova	142
Figura 3.17. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu limba de studii: limbile vorbite în Republica Moldova	143
Figura 3.18. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul de nivel mediu corelată cu identificarea etnică: limbile vorbite în Republica Moldova	145

Figura 3.19. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu mediul de reședință: limbile vorbite în Republica Moldova	146
Figura 3.20. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu vârsta: limbile vorbite în Republica Moldova	147
Figura 3.21. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu nivelul de studii: limbile vorbite în Republica Moldova	148
Figura 3.22. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu nivelul venitului: limbile vorbite în Republica Moldova	149
Figura 3.23. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată lecțiilor de limbi străine	150
Figura 3.24. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu limba de studii: limbile străine	151
Figura 3.25. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu identificarea etnică: limbile străine	152
Figura 3.26. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu mediul de reședință: limbile străine	153
Figura 3.27. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu vârsta: limbile străine	154
Figura 3.28. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu nivelul de studii: limbile străine	155
Figura 3.29. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general corelată cu nivelul venitului: limbile străine	156

LISTA ANEXELOR

Anexa 1. Raportul prezentat de Centrul de Analiză și Investigații Sociologice, Politologice și Psihologice CIVIS cu privire la eșantionul cercetării	207
Anexa 2. Acord informat pentru participare la studiul (cantitativ) de atitudini și percepții cu privire la predarea și învățarea limbilor în învățământul mediu din RM în cadrul sondajului național. Chestionarul pentru studiul cantitativ (fără date)	208
Anexa 3. Chestionarul elaborat pentru studiul cantitativ cu rezultatele sondajului	212
Anexa 4. Acord informat și chestionarul atitudini și percepții cu privire la predarea și învățarea limbilor în învățământul mediu din RM pentru studiul calitativ (interviuri și focus grupuri)	215
Anexa 5. Model de chestionar cu răspunsuri. Atitudini și percepții cu privire la predarea și învățarea limbilor în învățământul mediu din Republica Moldova pentru studiul calitativ (interviuri și focus grupuri)	218
Anexa 6. Date cu privire la Recensământul populației Republicii Moldova din 2004	221
Anexa 7. Date cu privire la Recensământul populației Republicii Moldova din 2014	224
Anexa 8. Reprezentări cu privire la limba rusă pe portalul de știri #diez din Republica Moldova	228
Anexa 9. Reprezentări cu privire la termenii „limba română,” și „limba moldovenească” pe portalul de știri #diez din Republica Moldova	229
Anexa 10. Datele Barometrului Opiniei Publice cu privire la întrebările care vizează denumirea limbii oficiale a Republicii Moldova	230
Anexa 11. Reprezentări cu privire la termenii „limba română,” și „limba moldovenească” pe portaluri de știri în limba rusă din Republica Moldova, federația Rusă, Ucraina și Turcia	234
Anexa 12. Glosar	235

INTRODUCERE

„Diversitatea pe care ele [limbile, n. n.] o pun în evidență ține nu de sunete și tonuri, ci de viziunile asupra universului.” Eugen Coșeriu

Actualitatea și importanța temei abordate. Actualitatea investigației noastre este determinată de nevoia elucidării unor aspecte teoretice și practice ale *politicii și planificării lingvistice* aplicate *achiziției lingvistice* în învățământul public de nivel mediu. *Achiziția lingvistică* are loc, de regulă, într-un cadru determinat, într-o măsură mai mare sau mai mică, de contactele dintre limbi și comunități lingvistice. Complexitatea contactelor în cauză este reflectată mai ales în reprezentările sociolingvistice (alteritatea lingvistică, culturală și socială), din moment ce influențează dinamica generală a relațiilor în societate și declanșează situații lingvistice care solicită atât atenția *politicilor lingvistice*, cât și a instituțiilor statului în general.

În perioada vizată de prezenta lucrare standardizarea și creșterea funcțiilor sociale ale limbii române, în condițiile concurenței neloiale cu limba rusă, au constituit două priorități ale *politicilor lingvistice* reflectate, de asemenea, în *politicile de achiziție lingvistică*. Ca urmare a aderării Republicii Moldova la convenții internaționale și europene, a deschiderii frontierelor și a intensificării migrației, însușirea limbilor minoritare și respectiv a limbilor străine de circulație internațională a intrat, de asemenea, pe lista priorităților *politicilor lingvistice*.

În ultimul deceniu al sec. XX și primele două decenii ale sec. XXI, *achiziția lingvistică*, drept componentă a planificării lingvistice alături de planificarea statutului și a corpusului, a constituit obiectul unor dezbateri continue la nivel internațional și național între lingviști, sociolingviști, sociologi, antropologi, specialiști în științele educației și ale psihologiei sociale cu privire la factorii sociali cu impact asupra proceselor de însușire a limbilor în educația publică.

Percepută tradițional doar ca dilema obișnuită a lingviștilor și a profesorilor, problema însușirii limbilor devine definitorie pentru *politica și planificarea lingvistică* și pentru dinamica interacțiunilor în cadrul unui stat. Astfel, documentarea științifică în domeniu indică asupra extinderii listei factorilor cu influență asupra procesului de *achiziție lingvistică* de la instrumente vizibile (curricula, manuale, texte literare și seturi de reguli gramaticale etc.) spre dimensiuni psihologice și sociale, deseori implicite (reprezentări sociale, atitudini, stereotipuri, relații de putere reprezentate inclusiv prin ponderea limbilor în peisajul lingvistic alcătuit din inscripții și panouri stradale etc.).

În a doua jumătate a anilor '60, sec. XX, perioada de constituire a teoriilor PPL (Labov, 2006; Moldovanu, 2007, p.19 – 29; Cooper, 1989 p. 201- 202; Ricento, 2000a, 2000b), una dintre particularitățile sistemelor de învățământ este apropierea semnificativă de mase, transformarea lor în sisteme de educație publică și diversificarea mediului educațional pe criterii de stratificare socială.

Diversitatea stratificării sociale și a variației lingvistice inerente acesteia, alături de problematica migrației, au avansat progresiv din acea perioadă și până în prezent pe agenda cercetătorilor, fiind supuse investigării inter- și transdisciplinare și interpretării cu scopul de a identifica provocările globale și locale cu care se confruntă sistemele educaționale ale statelor-națiune.

Dacă lingvisticii i-a revenit rolul să delimiteze limbile prin unicitatea lor, ca sisteme separate, apoi sociolingvisticii îi revine rolul să descrie punctul de contact și să explice relațiile dintre limbi. Multilingvismul caracterizează *ad hoc* un spațiu unde se întâlnesc diferite limbi, culturi și identități sociale, iar alături de multilingvism fenomenul corolar al acestuia este *codswitching* sau alternanța codului bazată pe principiul alterității. Principiul alterității, în acest sens, poate fi interpretat drept acomodarea diversității prin schimbarea sau ajustarea codului lingvistic și cultural în funcție de circumstanțele interacțiunii.

Literatura de specialitate din ultimele două decenii (N. H. Hornberger, 2000, 2006a, 2006b, 2008, 2009; M. Istrati, 2014, 2019; A. Jaffe, 2011; D. C. Johnson 2010; D. C. Johnson și T. Ricento, 2013; A. Klein 2015; F. V. Tochon, 2015; M. Pérez-Milans 2015; L. Verhoeven, 2017; J. Jaspers 2018, 2019; F. M. Hult 2018) demonstrează fie intensificarea, fie conștientizarea (fie ambele) diversității lingvistice, culturale și sociale în micro- și macrocontextul educației publice. *Alteritatea lingvistică* este corolară diversității, fundamentată fiind de reprezentări sociale generatoare de sentimente, atitudini și comportamente față de diferențele lingvistice. Alteritatea este constituită din sisteme de valori, idei și practici care permit membrilor unei comunități să comunice, oferindu-le un cod pentru interacțiunea socială, atât prin identificarea similitudinilor cu membrii aceleiași comunități, cât și prin conștientizarea diferențelor.

Drept markere ale *alterității*, varietatea lingvistică și socială declanșează stereotipuri și antrenează judecăți de valoare cu privire la ce este corect sau incorect, adecvat sau inadecvat, acceptabil sau inacceptabil (P. Charaudeau 1988; G. Zarate, 1993; W. Labov, 2001, 2006; C. Munteanu, 2012; I. Oprea 2007; I. Horváth 2008; ; E. M. Tódor, 2011; A. Lefstein 2013; A.-M. Țepordei, 2014; L. Verhoeven; A. Soltan și L. Zbanț 2022a, 2022b), care sunt aduse de elevi și profesori în mediul educației publice. Judecățile de valoare manifestate prin atitudini sunt, de regulă, implicite și greu de conștientizat inclusiv de cei care le exprimă. Impactul lor asupra proceselor de însușire a limbilor în sistemul educațional constituie un subiect delicat și insuficient investigat la confluența lingvisticii cu sociologia, psihologia, științele educației și științele politice, necesitând studii complexe și integratoare prin prisma abordării cognitive, pragmatice și lingvistice.

În funcție de gradul eterogenității *comunității* care constituie unitatea de bază a *planificării lingvistice* (echivalată, de regulă, cu națiunea), *achiziției lingvistice* îi sunt atribuite două sarcini

esențiale în perioada investigată în prezenta lucrare. Prima sarcină presupune a construi un cod comun funcțional pentru asigurarea comunicării în cadrul unui stat, inclusiv prin facilitarea tranziției de la limba minoritară sau limba migranților spre limba dominantă (oficială) a statului și prin promovarea programelor de bilingvism bidirecțional în comunitățile eterogene. Cea de-a doua sarcină presupune asigurarea accesului la studierea, cel puțin, a unei limbi de circulație internațională (cel mai frecvent, engleza).

Importanța cercetării noastre este determinată de faptul că *achiziției lingvistice* îi revine un rol instrumental în asigurarea accesului spre celelalte domenii de activitate ale statului prin resursele lingvistice și modelele de interacțiune socială puse la dispoziție. Prin urmare, sunt necesare studii transversale cu scopul de a înțelege cum se traduce interacțiunea nivelului macrocontextual al elaborării politicilor lingvistice educaționale cu cel microcontextual al practicilor lingvistice educaționale în (1) activitățile specifice în sala de curs, în (2) viața cotidiană a celor care participă la proces (profesori, elevi, părinți etc.).

Caracterul inedit al lucrării de față rezidă în transpunerea conceptului de *alteritate* în micro- și macrocontextul *achiziției lingvistice* și în investigarea potențialului de influență a dimensiunilor alterității asupra procesului de însușire a limbilor incluse în curricula educației publice de nivel mediu. Dimensiunile *alterității* sunt urmărite prin atitudinile și percepțiile beneficiarilor educației lingvistice (în baza eșantioanelor selectate) și prin evenimente sociale și educaționale cu potențial de influență asupra procesului de însușire a limbilor (de ex., înăsprirea condițiilor la examenele de bacalaureat la limba română în școlile alolingve, reintegrarea copiilor reveniți din străinătate în educația lingvistică din Republica Moldova).

Cercetarea plasează epistemologia politicilor lingvistice în cadrul general al sociolingvisticii și o examinează prin prisma abordării diversității lingvistice, începând cu prima perioadă până la cea de-a treia (postmodernistă) și cea de-a patra (etnografică). Ultimele două perioade de constituire a teoriilor critice ale politicilor lingvistice cuprind anii 1991 – 2014 investigați în prezenta lucrare prin prisma cadrului teoretic și a materialului factual (Anexele 1 - 5) și anii 2015 -2022/23 examinați prin prisma corpusului constituit în baza articolelor din presă [322 - 346] și a datelor statistice [347 - 352] extrase din rapoartele relevante (Anexele 8 - 12).

În diversitatea exponențială a temelor și a direcțiilor de cercetare, nume notorii din domeniul lingvisticii, al sociolingvisticii, al sociologiei, al antropologiei și al psihologiei sociale au reflectat aspectele lingvistice și sociale ale *politicii și planificării lingvistice* în studii de rezonanță. În lucrarea de față am analizat și am aplicat teoriile cercetătorilor americani și europeni experți în studierea aspectelor sociale ale limbii din primele generații (W. Labov, D. Hymes, E. Haugen, J. J. Gumperz,

U. Weinreich, J. A. Fishman, E. Coșeriu, P. Bourdieu, L. V. Aracil, R. Ninyoles) și din perioada vizată în lucrarea de față (R. L. Cooper, B. Spolsky, J. M. Klinkenberg, L. J. Calvet, R. Chaudenson, Ph. Blanchet, Ch. Baylon, P. Sériot, J. K. Chambers, G. Hogan-Brunn, N. Hornberger, J. Jaspers, R. Phillipson, E. Shohamy, T. Skutnabb-Kangas, F. V. Tochon, J. V. Neustupny, J. Nekvapil, L. Verhoeven).

Am apelat, de asemenea, la lucrările cercetătorilor din România (L. Ionescu-Ruxăndoiu, T. Herseni, D. Chitoran, S. Dumitrăcel, M. Ciolac, C. Munteanu, F.-T. Olariu, I. Oprea, C. Păduraru, P. Popescu-Neveanu, N. Saramandu, T. Slama-Cazacu, C. Ungureanu), din Republica Moldova (A. Ciobanu, I. Condrea, E. Bojoga, L. Colesnic-Codreanca, A. Guțu, A. Lența, V. Molea, G. Moldovanu, V. Pavel, L. Zbanț) și din Federația Rusă (И. А. Аполлонов, К.М. Абильдаева, В. М. Алпатов, В. И. Беликов, Ю. Д. Дешериев, Е. Ю. Кислякова, Е. А. Кострова Л. П. Крысин, Л. С. Выготский, М.В. Мельничук, Н.В. Юдина).

Pornind de la identificarea empirico-inductivă a temelor și a metodelor de cercetare, sociolingviștii au intuit și au confirmat în timp repercusiunile posibile ale eterogenității mediului educației publice asupra *achiziției lingvistice*. Astfel, a fost formulată problema accesului echitabil la învățarea codului lingvistic standardizat (limba națională sau limba oficială). Pe lângă preocupările lingvisticii normative de predare/învățare a normelor limbii standardizate, accesul echitabil presupune considerarea modalităților și a potențialelor dificultăți de asimilare în funcție de varietatea lingvistică primară, provenită din mediul primei socializări. Adică, se accentuează importanța examinării contextului educațional pentru a identifica dificultățile și nevoile proprii ale elevilor în însușirea limbilor, pornind de la mediul lingvistic, cultural și social din care provin și în care au învățat să interacționeze. Totodată, a fost pusă în discuție relevanța delimitării codului standardizat și separarea acestuia de alte variante (graiuri, dialecte) și de alte coduri lingvistice considerate tradițional rivale (limbi străine) în educația publică.

Din preocupările legate de diversitatea mediului educațional putem rezuma patru direcții majore de cercetare la nivel global: (1) atitudinile față de variația lingvistică într-o comunitate sau într-un context al practicilor lingvistice; (2) tendințele de politizare a *achiziției lingvistice* în procesul implementării *politicilor lingvistice*; (3) investigarea *achiziției lingvistice* ca proces centrat pe elev; (4) integrarea studiilor de atitudini și experiențe ale beneficiarilor *educației lingvistice* cu analize sociale critice. Aceste patru direcții sunt, la rândul lor, corolare pentru alte două teme de cercetare corelate cu politica lingvistică educațională: (1) rolul practicilor lingvistice în reproducerea sau schimbarea raporturilor de putere în societate și (2) rolul contextului social pentru înțelegerea practicilor lingvistice.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute. Lucrarea își propune un studiu și o analiză a alterității și a posibilităților de gestionare a acesteia în procesul achiziției lingvistice. Caracterul inedit al studiului rezidă în transpunerea conceptului de alteritate în micro- și macrocontextul achiziției lingvistice și în investigarea potențialului de influență a dimensiunilor alterității asupra procesului de însușire a limbilor incluse în curricula educației publice de nivel mediu.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante rezidă în conceptualizarea cadrului teoretic și elaborarea instrumentarului de identificare a dimensiunilor alterității în procesul achiziției lingvistice în funcție de particularitățile microcontextului educației lingvistice, ale comunităților lingvistice din care provin elevii și ale macrocontextului lingvistic, cultural și social, astfel contribuind la elucidarea pentru teoreticieni și practicieni a potențialelor dificultăți legate de alteritatea lingvistică în procesul de învățare a limbilor și a căilor posibile de reducere a acestora.

Scopul prezentei cercetări constă în identificarea dimensiunilor alterității comunităților lingvistice în contextul lingvistic, cultural și social al politicilor de achiziție lingvistică. Ne-am propus să realizăm scopul prin analiza reprezentărilor față de procesele de însușire a limbilor în educația publică de nivel mediu din Republica Moldova, aplicând Modelul de conturare a macro- și microcontextului de investigare a *alterității* în politicile de *achiziție lingvistică*.

Atingerea scopului stabilit a determinat următoarele **obiective**:

1. Examinarea conceptelor-cheie ale epistemologiei politicii și planificării lingvistice cu accent pe achiziția lingvistică și analiza viziunilor și a interpretărilor cu privire la aceste concepte în Republica Moldova după 1991.
2. Urmărirea genezei lingvistice și sociologice a conceptului *alteritate* și examinarea abordărilor și a definițiilor conceptului *comunitate lingvistică* prin prisma alterității și a achiziției lingvistice.
3. Investigarea alterității și a diversității în etapele de constituire a politicii și planificării lingvistice și delimitarea cadrului lingvistic, cultural și social al alterității în politicile de achiziție lingvistică.
4. Conceptualizarea macro- și microcontextului alterității și elaborarea Modelului de conturare a macro- și microcontextului de investigare a alterității în politicile de achiziție lingvistică.
5. Delimitarea cadrului metodologic al teoriilor critice aplicate cercetării dimensiunilor alterității comunităților lingvistice în procesul achiziției lingvistice în Republica Moldova în perioada 1991 – 2014 și urmărirea dinamicii în 2015 – 2022/23.

6. Aplicarea Modelului de conturare a macro- și microcontextului de investigare a alterității în politicile de achiziție lingvistică pentru analiza corpusul faptic constituit în cadrul cercetării.
7. Identificarea dimensiunilor alterității în funcție de limbile utilizate cel mai frecvent în Republica Moldova, în funcție de limbile de instruire și limbile învățate și în funcție de reprezentările față de utilitatea conținutului studiat în procesul achiziției lingvistice în învățământul de nivel mediu.

Ipoteza de cercetare. Cercetarea de față pornește de la constatarea că una dintre componentele esențiale ale politicii și planificării lingvistice este achiziția lingvistică, mai ales, în învățământul public de nivel mediu. Achiziției lingvistice îi revine un rol instrumental în deschiderea căilor spre celelalte domenii de activități socioeconomice ale statului prin resursele lingvistice și modelele de interacțiune socială puse la dispoziție. Însă, în funcție de particularitățile comunităților lingvistice în care se implementează activitățile de achiziție lingvistică, elevii se pot confrunta cu dificultăți în însușirea limbilor. Variantele lingvistice aduse de elevi din contextul lingvistic, cultural și social al primei socializări pot influența substanțial procesul educațional lingvistic și pot necesita abordări personalizate pentru a răspunde nevoilor celor care învață. Prin urmare, în planificarea și implementarea activităților de achiziție lingvistică se va ține cont de mediul în care are loc procesul de predare/învățare a limbilor.

În lucrarea de față încercăm să argumentăm că, în funcție de diversitatea stratificării sociale și de variația lingvistică inerentă acesteia, precum și de calitatea interacțiunii în microcontextul educațional lingvistic, dimensiunile *alterității* pot avea repercusiuni asupra :

- atitudinii elevilor față de varianta lingvistică învățată în mediul educațional;
- atitudinii profesorilor față de variantele lingvistice aduse de elevi din comunitatea sau comunitățile lingvistice cărora aparțin;
- motivației de a învăța varianta lingvistică standardizată.

Metodologia de cercetare a politicilor și a dimensiunilor alterității comunităților lingvistice în achiziția lingvistică în educația publică de nivel mediu al Republicii Moldova. Cercetările în domeniul politicii lingvistice, în general, și în domeniul achiziției lingvistice, în particular (N. H. Hornberger, F. M. Hult, 2006; N. H. Hornberger, 2001, 2006) [140; 144; 145], se poziționează metodologic la joncțiunea dintre sociologia limbii și sociolingvistică. Metodologia cercetării studiului de față îmbină investigarea sintetico-analitică a literaturii de specialitate cu examinarea și interpretarea datelor statistice obținute din cercetarea cantitativă și a datelor cercetării calitative.

Lucrarea integrează investigarea microsociolingvistică de tip etnografic și antropologic al interacțiunii umane, al practicilor lingvistice, al atitudinilor și al percepțiilor sau al pieței lingvistice (Bourdieu, 2012, 1984/2002) [16; 242, p. 43 – 44] cu investigarea macrosociolingvistică al activităților destinate achiziției lingvistice în educația publică de nivel mediu în cadrul lingvistic, cultural și social al pieței limbilor [241, p. 35] în care se întâlnesc mai multe limbi, având cotații diferite. În acest scop am aplicat postulatele teoretice elaborate de W. Labov, E. Haugen, J. Gumperz, D. Hymes, E. Coșeriu, I. Condrea, P. Bourdieu, R. Cooper, M. A. K. Halliday, F. M. Hult, N. Hornberger, B. Spolsky, T. Ricento, L. Zbanț.

Suportul metodologic și teoretico-științific al cercetării este configurat în consonanță cu caracterul transdisciplinar [132; 219; 225; 227] al temei cercetate care implică identificarea problemelor practice la joncțiunea între lingvistic, cultural și social. Orientarea spre problemă și transdisciplinaritatea construită în funcție de contextul specific problemei identificate constituie una dintre metodele de bază ale cercetării. Cercetarea s-a desfășurat în mai multe etape. În urma analizei variilor metode, pentru cercetarea de teren am ales să îmbinăm metodele sociologice (chestionarul structurat fără (răspuns spontan) și cu opțiuni de răspuns în cercetarea cantitativă) și antropologice (interviul în baza chestionarului semi-structurat cu posibilitatea unor răspunsuri și interpretări libere din partea respondenților în cercetarea calitativă) (Z. Dorney, 2007; Ph. Blanchet, 2000) [111, p. 101; 240]. Am alcătuit și am testat două tipuri de chestionare bazate pe metode și tehnici tradiționale de colectare a informației:

- *cantitative* (chestionare structurate, prelucrate prin metode de corelare și teste de semnificație statistică), cu includerea parametrilor sociolingvistici (C. Ungureanu, 2017) [85, p. 192] de bază (origine geografică, sex, vârstă) și ai celor esențiali pentru corelare (identificare etnică, nivel de studii, nivel de venit, statut social). Întrebările formulate pentru cercetare au fost incluse într-un sondaj sociologic național (1415 persoane), realizat în perioada 23 octombrie – 22 noiembrie 2012. Chestionarele cantitative [111, p. 101] constituie cea mai răspândită metodă de cercetare în sociologia limbilor. Scopul unei astfel de cercetări constă în descrierea caracteristicilor unei populații/comunități în baza unui eșantion reprezentativ pentru straturile populaționale. Identificarea tipurilor de comportament prin analiza reprezentărilor sociale și a atitudinilor față de subiectele de interes pentru cercetare, constituie o etapă esențială în procesul căutării căilor de schimbări comportamentale;
- *calitative* (un corpus de 6 ore, 40 min. de interviuri cu persoane-cheie și focus-grupuri în baza chestionarelor semi-structurate, Anexa 5). Metoda calitativă a inclus focus-grupuri și interviuri în profunzime cu persoane relevante pentru achiziția lingvistică în educația publică de nivel

mediu, organizate în perioada septembrie – noiembrie 2013 și februarie 2014. Cercetarea calitativă [111, p. 126] pune accentul pe descrierea, înțelegerea și clarificarea experiențelor umane ideosincratice și este mai puțin preocupată de experiențe de grup sau trenduri posibile. Scopul interviului de tip calitativ este de a identifica persoane care pot aduce experiențe individuale asupra fenomenelor și a temelor investigate.

Delimitările în spațiu și în timp aplicate la corpusul factic, menționate mai sus, stau la baza statisticilor și a concluziilor investigației noastre și, în mod cert, pot varia într-o eventuală extindere ale ambelor componente.

Am ales metodele menționate de cercetare pornind de la faptul că „orice cercetare empirică în științele sociale începe cu identificarea unei probleme ce pune în joc comportamente umane” [85, p. 37; vezi și 111, p. 27]. În investigația noastră am adoptat prioritar poziția care constă în abordarea muncii în teren și a potențialelor probleme de intervievare drept o valoare *per se*. Întâlnirea cercetător – persoană cercetată urmează să fie interpretată drept eveniment social-comunicativ, atribuindu-i o valoare informativă similară cu oricare alt tip de interacțiune cotidiană. Discursul persoanelor intervievate constituie un punct de plecare important în analiza informației implicite asupra evenimentelor discutate, revelând percepțiile și, totodată, angajamentele deseori neconștientizate ale vorbitorilor față de reprezentări ideologizate ale limbajului și ale comportamentului social.

Pentru a urmări dinamica socială a probelemlor investigate, am analizat un corpus alcătuit din 24 de publicații [322 - 346] și am examinat rapoarte statistice relevante [347 - 352] care vizează perioada menționată.

Sumarul capitolelor tezei:

Capitolul I, *Politica și alteritatea lingvistică în cadrul conceptual și terminologic al sociolingvisticii*, constituie o sinteză analitică a studiilor de specialitate consacrate conceptelor-cheie ale epistemologiei *politicii și planificării lingvistice*, în general, și ale *achiziției lingvistice*, în particular. Capitolul urmărește constituirea epistemologiei politicii lingvistice în America de Nord (U. Weinreich, E. Haugen, J. Fishman, D. Hymes), Europa (E. Coșeriu, P. Bourdieu) și Republica Moldova (L. Colesnic-Codreanca, I. Condrea, G. Moldovanu, E. Bojoga) în cadrul conceptual și terminologic al sociolingvisticii. Cadrul teoretic este delimitat prin analiza diverselor direcții de cercetare pornind de la viziuni canonice asupra *achiziției lingvistice* drept înmagazinarea subconștientă a competențelor de interacțiune lingvistică și socială, iar asupra educației lingvistice - drept învățarea conștientă și sistematizată a regulilor unui sistem lingvistic. Utilizați tradițional cu referire la limba a doua sau la o limbă străină, examinăm termenii în cauză prin prisma diversificării sociale, culturale și lingvistice a mediului educațional care îi aplică procesului de achiziție a unui cod

lingvistic diferit (de ex. codul standardizat) de cel utilizat în mediul primei socializări. Politica și achiziția lingvistică sunt abordate, de asemenea, prin prisma teoriei conflictului lingvistic și a raportului limbă dominantă – limbă dominată (L. V. Aracil, R. Nyinoleles).

Capitolul urmărește geneza și rolul conceptului alteritate în contactul limbilor și al culturilor prin prisma lingvisticii integrale (E. Coșeriu), a lingvisticii comunicative (P. Ricœur, P. Charaudeau), a educației lingvistice (G. Zarate) și a filosofiei fenomenologice (J.-P. Sartre, M. Heidegger, E. Levinas). În corelare cu conceptul de alteritate sunt investigate, de asemenea, conceptele cultură (G. Hofstede, Ph. Blanchet, L. Zbanț), varietate lingvistică (W. Labov, U. Weinreich, M. Herzog), capital lingvistic (P. Bourdieu) și comunitate lingvistică (W. Labov, A. Martinet, D. Hymes, J. Gumperz, Ch. Baylon).

Capitolul II, *Contextualizarea lingvistică, culturală și socială a politicii și a alterității lingvistice*, înglobează analiza perioadelor de constituire a teoriilor politicii și planificării lingvistice în corelare cu viziunile asupra diversității și contactului lingvistic. Capitolul constituie o sinteză analitică a studiilor de specialitate la nivel global și european pentru delimitarea cadrului lingvistic și social al alterității în politicile de achiziție lingvistică care vizează subiecte și analize critice ale diferitor segmente pe axa achiziției competențelor lingvistice și sociale de la noțiunile de bază până la asimilarea și integrarea sistemelor complexe de reprezentări și interacțiune socială caracteristice comunității care deține o limba sau o varietate lingvistică. În acest compartiment al tezei conturăm micro- și macrocontextul de cercetare a alterității în politicile de achiziție lingvistică și delimităm cadrul metodologic al teoriilor critice aplicate cercetării dimensiunilor alterității comunităților lingvistice în procesul achiziției lingvistice în Republica Moldova în perioada 1991 – 2014 și a dinamicii în anii 2015 – 2022/23.

În **Capitolul III, *Dimensiunea alterității în politicile de achiziție lingvistică: analiza corpusului faptic***, prezintă descrierea detaliată a rezultatelor studiului, aplicând Modelul de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice (Fig. 3.1). Capitolul conține analiza rezultatelor investigației empirice (sondaj național) articulate în jurul : profilului socio-demografic al locutorilor în funcție de alegerea denumirii limbii oficiale; particularităților achiziției lingvistice și ale dimensiunilor alterității comunităților lingvistice în funcție de limbile studiate în învățământul de nivel mediu; a atitudinilor față de utilitatea conținutului și a metodelor utilizate în procesul achiziției lingvistice în învățământul de nivel mediu.

Limbile utilizate în Republica Moldova și frecvența întrebuirii lor au fost identificate în cadrul sondajului în baza întrebărilor cu privire la:

- preferințele lingvistice ale respondenților (ce limbi vorbesc în familie, în ce limbi preferă să vorbească, în ce limbi se exprimă mai ușor);
- limbile vorbite la locul de muncă;
- limbile de instruire și pe care le-au studiat în învățământul de nivel mediu;
- activitățile care au stat la baza studierii limbilor în învățământul mediu și percepția utilității conținutului studiat pentru activitatea ulterioară.

Acest compartiment al tezei examinează, de asemenea, datele cercetării de tip calitativ (interviuri și focus-grupuri) structurate pe trei dimensiuni reliefate în funcție de frecvența lor în discursul participanților: interacțiunea elev – profesor; conținutul curricular și rolul profesorului în ajustarea lui la microcontextul achiziției lingvistice; evaluarea calității educației lingvistice.

1. POLITICA ȘI ALTERITATEA LINGVISTICĂ ÎN CADRUL CONCEPTUAL ȘI TERMINOLOGIC AL SOCIOLINGVISTICII

„Comunitatea lingvistică este definită în termeni funcționaliști ca un sistem de diversitate organizată, unificat prin norme, aspirații comune și un set de atitudini sociale în ceea ce privește limbajul.” William Labov

1.1. Constituirea epistemologiei politicii lingvistice în America de Nord și Europa, inclusiv Republica Moldova

Publicațiile în domeniul cercetat de noi, atât în Republica Moldova, cât și peste hotarele ei, ne conduc spre concluzia că reglementarea deliberată a limbajului și a comportamentului lingvistic a fost prezentă în orice perioadă istorică și în orice societate umană ca parte integrantă a evenimentelor istorice (G. Moldovanu 2004, 2007; R. Cooper 1989; J. Nekvapil 2012; J. W. Tollefson 2002; V. M. Alpatov 2000) [54; 55, p. 9, 26; 107, p. 1 - 27; 188; 225; 292]. Delimitată drept direcție de cercetare printr-o varietate de termeni la diferite etape și în diferite culturi (A. Soltan, 2016) [280], organizarea spațiului lingvistic intră în vizorul sociolingvisticii în anii '50 ai sec. XX. Sociolingvistul american de origine norvegiană E. Haugen (1959) [Apud. 55, p. 19 – 29; 107, p. 201- 202], urmând renumita lucrare a lui U. Weinreich (1954) [230], introduce termenul *planificare lingvistică* în 1959 pentru conturarea domeniului nou definit drept: „activitate de pregătire a unei ortografii, a unei gramatici și a unui dicționar cu caracter normativ, servind ca îndreptar pentru exprimarea scrisă și orală într-o comunitate lingvistică neomogenă” [47, p. 32, p. 240; 55, p. 19; 133].

Inițial, problema planificării modului de funcționare a limbilor în cadrul unui stat este percepută drept una tehnică. În condițiile declinului sistemului colonial după cel de-al doilea război mondial, se pune accentul, întâi de toate, pe standardizarea și modernizarea limbilor dominate și pe însușirea limbilor oficiale și de circulație internațională în învățământul de masă. Favorizarea aspectului tehnic a determinat, în opinia noastră, crearea unui termen relativ neutru care evidențiază, mai ales, latura lingvistică normativă a activităților întreprinse. Constatăm, de asemenea, că acest tip de activitate tehnică este destinată, în primul rând, comunităților lingvistice neomogene în vederea omogenizării lor. Diversitatea lingvistică este percepută, în prima perioadă a dezvoltării teoriilor *politicii și planificării lingvistice*, drept o problemă (J. Blommaert 2013/14) [92] în dezvoltarea națiunilor.

Peste un deceniu de la crearea termenului *planificare lingvistică*, J. Fishman (1971) [115, p. 108], nume notoriu al primei generații de sociolingviști americani, introduce noțiunea de *politica lingvistică* atribuindu-i un rol similar celorlalte politici elaborate în cadrul unui stat. Lingvistul include *planificarea lingvistică* în *politica lingvistică*, prima servind pentru punerea în aplicare a celei din urmă. Încercări noi de clarificare terminologică a activităților de organizare a unui spațiu

lingvistic și de diferențiere a sensurilor implicate de noțiunile *politică* și *planificare lingvistică* (PPL) atestăm doar în anii '90 ai sec. XX [55, p. 22, 24 – 25; 59; 145; 245; 246].

J. Fishman (1972) [116, p. 217] încadrează PPL în sociologia limbilor, atribuindu-i funcția de examinare a interacțiunii pe două niveluri, prin prisma relației dintre limbă și societate: (a) uzul lingvistic și (b) organizarea socială a comportamentului lingvistic. W. Labov (1972) [170], la rândul lui, împarte comportamentele lingvistice în două categorii: vădite (overt behaviours), legate de utilizarea limbii standard sau a limbii prestigiului aparent, și implicate (covert behaviours), asociate utilizării variantelor lingvistice care denotă apartenența la un grup sau la o comunitate.

E. Coșeriu [Apud. 63, p. 312; 32, p. 133, p. 144], preocupat de delimitarea cadrului teoretic al sociolingvisticii, realizează o distincție proprie în interiorul domeniului. Astfel, *politica și planificarea lingvistică* sunt atribuite sociologiei limbilor atunci când studiază statutul și relațiile socioculturale ale diferitelor limbi în cadrul unei comunități. Când studiază, însă, statutul social al variantelor sau al stilurilor lingvistice într-o comunitate, sunt atribuite sociologiei limbajului (Tab. 1.1). În spațiul anglo-saxon, cu cercetări axate prioritar pe un demers empiric, contribuția lui Coșeriu este „mai degrabă implicită decât efectivă”, potrivit lui F. - T. Olariu [63, p. 323], fiindcă rămâne puțin cunoscută.

Tabelul 1.1. Politica și planificarea lingvistică în cadrul epistemologic al sociolingvisticii după E. Coșeriu (elaborat de autoare)

Direcția de cercetare	Ce studiază?
Lingvistica sociologică sau sociolingvistica	„diferențele lingvistice în raport cu variația structurii sociale”, accentul fiind pus pe limbaj, iar categoriile sociale urmând să fie folosite doar ca auxiliare în cercetare
Sociologia limbajului	statutul social pe care anumite variante sau stiluri lingvistice le au într-o comunitate dată, accentul fiind pus pe „dimensiunea socială a fenomenelor analizate”, deci politicile lingvistice, planificarea etc.
Sociologia limbilor	în egală măsură „statutul și relațiile socioculturale ale diferitelor limbi din cadrul unei comunități, astfel o atribuim, de asemenea, planificării și politicilor lingvistice”

Recunoscând interdisciplinaritatea domeniului, Coșeriu recunoaște, de asemenea, fluiditatea frontierelor în distincțiile stabilite, din moment ce „în realitate, atât în cercetare, cât și în activități de cultivare a limbii, politică și planificare lingvistică, teoria și practica traducerii perspectivele interferează permanent cu observații și constatări oferite de toate disciplinele” [32, p. 144–145].

Sociologul francez P. Bourdieu (1982) [241, p. 42] atribuie sociologiei limbajului investigarea relației dintre structura diferențelor lingvistice (uzul standardizat versus variațiile existente) și structura diferențelor sociale (dominante versus dominate). Astfel, diferențele existente în competențele socio-culturale de utilizare a limbii reflectă diferențele sociale.

Potrivit sociolingvistului american D. Hymes [Apud. 143; 148], *politica lingvistică* se încadrează mai curând în sociologia limbii decât în sociolingvistică. Argumentul în favoarea sociologiei limbii este sprijinit de abordarea macrolingvistică pe care o adoptă în cercetare, cum ar fi examinarea activităților întreprinse de guverne cu privire la limbile utilizate într-un cadru social-politic. Totuși, nu putem exclude sociolingvistica, în opinia lui Hymes, fiindcă investighează la nivel microlingvistic, cel al interacțiunii umane sau al etnografiei vorbirii, colectând narative specifice unor situații cu care se confruntă vorbitorii. Așadar, o cercetare în domeniul politicilor lingvistice beneficiază de pe urma examinării ambelor niveluri.

Cercetătoarea din Republica Moldova M. Istrati [50], de asemenea, abordează dezbateră terminologică cu privire la distincția între sociolingvistică și sociologia limbii, ajungând la concluzia că „trasarea unei linii demarcativă” privează aceste două discipline de potențialul oferit de natura lor interdisciplinară.

1.1.1. Interpretări conceptuale și terminologice în abordarea politicii lingvistice

Literatura de specialitate ne conduce spre concluzia că evoluția teoriilor PPL este determinată de schimbări sociale și politice la nivel global și la cel local (state, regiuni, comunități). Evoluția în cauză evidențiază treptat, în activități, la prima vedere, doar lingvistice, complexitatea interconexiunilor cu factori economici, politici și ideologici (E. Bojoga 2013; S. Ash 2002/13; P. Garvin 1993, 1974; M. Heller 2018; G. Hogan-Brun 2017; B. Loyer, 2002; M. L. Moreau 1997) [10, p. 71; 90; 121; 122, p. 71; 136; 138; 269; 271, p. 189 – 94]. Atât teme, cât și conceptele investigate constituie deseori subiecte controversate. Inclusiv definițiile termenilor *limbă națională* și *limbă oficială* (G. Moldovanu 2007) [55, p. 55 - 56] (vezi Anexa 12. Glosar) sunt supuse interpretărilor spațio-temporale în teoriile PPL, determinate fiind de factori istorici, sociali, politici etc.

În definițiile lui J. Fishman [Apud. 55, p. 55 – 56; vezi și 269] relevăm în calificativul *națională* conotații emoționale, legate de integrarea socioculturală în comunitatea națională, iar în calificativul *oficială* – conotații politice legate de nevoile politice curente. În URSS termenul *limba națională* era utilizat în contrast cu limba dominantă (rusă) pentru a desemna limbile republicilor, cu funcții oficiale mai mult simbolice decât reale (E. Glyn Lewis 1982) [125]. În Republica Moldova, după 1991, termenul *limba națională* poartă, în opinia noastră, ambele conotații, desemnând limba majoritară care este și limbă oficială (limbă de stat în documentele legislative).

Un alt exemplu de subiect controversat al politicii lingvistice este legislația lingvistică. Deși Legea cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova, adoptată la 31 august 1989, a stabilit statutul și repartizarea funcțiilor limbilor, atât denumirea, cât și funcțiile *limbii naționale*, alături de statutul special atribuit limbii ruse, au constituit, în perioada cercetată de noi,

obiectul disensiunilor și al jocurilor politice (S. Berejan 2003; K. Bochmann 2004; E. Bojoga 2013, 2016a, 2016b, 2009; A. Soltan și L. Zbant 2011; A. Soltan 2004a, 2004b, 2005, 2015;) [7; 9; 10; 11; 12; 13; 79; 275; 276; 277; 278; 279]. Natura problematică a Legii în cauză presupune inclusiv faptul că a fost elaborată până la independență și până la adoptarea Constituției Republicii Moldova, însă a rămas în vigoare în perioada post-independență, creând confuzie politică și lingvistică. Disensiunile lingvistice în următoarele două decenii post-independență constituie, potrivit lingviștilor din RM, consecințe ale politicilor Imperiului Țarist (L. Codreanca 2012; L. Colesninc-Codreanca 2003;) [22; 24], urmate de politicile lingvistice sovietice (V. Bahnaru 2015; Condrea, 2021; A. Dîrul și I. Ețcu 2007) [3; 25; 36].

În perioada de după 1991, cercetările care examinează politicile lingvistice evidențiază exploatarea problemelor identitare și lingvistice în luptele geopolitice cu scopul de a împiedica apropierea RM de România și de Uniunea Europeană, menținând-o în sfera de influență a Federației Ruse. Printre subiectele controversate abordate frecvent (S. Berejan 2003; A. Lența 2004; S. Moranta Mas 2013; A. Soltan 2015; E. Bojoga 2016; P. Sériot 2019) [7; 265; 61; 279; 12; 274] se numără, de asemenea, promovarea ideologiei a două limbi diferite vorbite în Republica Moldova și România (limba moldovenească și limba română), alături de statutul special de limbă de comunicare interetnică atribuit limbii ruse.

Dacă Legea controversată din 1989 [319], decretând limba de stat, a utilizat termenul *limba moldovenească* cu grafie latină, apoi în Declarația de independență din 27 august 1991 [316] este folosit, în mod univoc, termenul *limba română* cu referire la Legea din 1989. Totuși, după ce, în urma alegerilor parlamentare, revin la putere funcționarii din vechea elită sovietică, noua Constituție [12, p. 116 - 117], adoptată în iulie 1994, utilizează în art. 13 termenul *limba moldovenească* pentru limba oficială (de stat) a RM. Schimbarea termenului a implicat, de asemenea, suspendarea unor activități și a unor instituții menite să pună în aplicare politica lingvistică, făcând limba română să piardă teren, în comparație cu limba rusă, în toate domeniile de utilizare socială.

Cercetările examinate de noi vizează, de asemenea, alte numeroase exemple din istoria independenței RM (E. Bojoga 2016; C. Ceban 2022) [12; 100], care relevă complexitatea interconexiunilor dintre politicile lingvistice și factorii de natură politică și ideologică. Astfel, luptele pentru putere politică și sfere de influență sunt deseori disimulate în problemele aparent lingvistice ale confuziei terminologice create în jurul limbii naționale. Sociolingvista E. Bojoga accentuează drept un pas important spre rezolvarea confuziei terminologice create în jurul limbii naționale Decizia Curții Constituționale din 5 decembrie 2013 [316]. Acordând prioritate Declarației de independență drept preambul al Constituției și drept document care a stat la baza adoptării Constituției în 1994,

Curtea a stabilit că termenul *limba română* are precedență asupra termenului *limba moldovenească* din art. 13 al Constituției Republicii Moldova. Evenimentul legislativ, semnificativ pentru politica lingvistică și aspirațiile europene ale RM, a constituit un răspuns la încercările repetate ale fracțiunilor care reprezintă interesele imperialiste ale guvernului de la Moscova în Parlamentul RM de a reaprinde spiritele în jurul disensiunilor identitare, lingvistice și geopolitice.

Dacă pentru problema cu privire la denumirea limbii naționale și oficiale a Republicii Moldova a fost identificată o soluție legislativă în 2013, jocurile de putere în jurul statutului atribuit limbii ruse au continuat până la o nouă sesizare a Curții Constituționale de către parlamentarii proeuropeni. Drept dovadă servesc două Decizii ale Curții Constituționale a Republicii Moldova. Prima [311], din iunie 2018, a constatat desuetudinea Legii nr. 3465 din 1 septembrie 1989 cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești. Cea de-a doua [312], din ianuarie 2021, s-a pronunțat asupra controlului constituționalității Legii nr. 234 din 16 decembrie 2020 cu privire la funcționarea limbilor pe teritoriul Republicii Moldova (fosta Lege din 1989 cu modificările aduse de majoritatea parlamentară constituită de Partidul Socialiștilor).

Prin Decizia Curții, Legea nr. 234 a fost declarată neconstituțională, acest fapt simbolizând o victorie legislativă a limbii române în RM. Curtea [Ibid.] și-a argumentat decizia prin „necesitatea de a garanta identitatea și unitatea poporului Republicii Moldova”. Limbii oficiale i-a fost atribuită, sub acest aspect, „o valoare constituțională, de simbol al unității poporului, fiind parte integrantă a identității constituționale a Republicii Moldova”. În Decizia sa din ianuarie 2021, Curtea a argumentat importanța limbii oficiale a RM pentru a răspunde nevoii identitare a majorității cetățenilor statului și, totodată, pentru a asigura comunicarea „dintre diferitele părți ale populației în toate domeniile vieții și pe întreg teritoriul statului”, pentru a contribui la coeziunea socială și la integrarea minorităților etnice. Au fost invocate, în acest context, recomandările Comisiei de la Veneția cu privire la promovarea și consolidarea limbii de stat, asigurarea stăpânirii acesteia de către toți cetățenii și adoptarea de măsuri pentru promovarea învățării de către toți, „astfel încât să corecteze inegalitățile existente și să faciliteze integrarea efectivă în societate a persoanelor aparținând minorităților naționale”.

În aprilie 2022 Parlamentul RM a abrogat [321] controversata Lege cu privire la funcționarea limbilor. Totuși, la nivel constituțional problema a rămas nerezolvată, pentru modificarea denumiri limbii în Legea Supremă a RM fiind necesare două treimi din voturile deputaților (67 din totalul de 101). Ponderea parlamentarilor care reprezintă interesele geopolitice ale Federației Ruse la Chișinău fiind încă semnificativă, numărul necesar de voturi n-a fost acumulat. La distanță de aproape un an de la abrogarea Legii cu privire la funcționarea limbilor, Art. 13 din Constituția RM [318] stipula în

continuare că „limba de stat a Republicii Moldova este limba moldovenească”. În consecință, majoritatea parlamentară a mers pe calea implementării Hotărârii din 2013 a Curții Constituționale privind interpretarea articolului 13 alin. (1) din Constituție, în corelare cu Preambulul Constituției și cu Declarația de Independență a Republicii Moldova. Astfel, la 16 martie 2023, Parlamentul Republicii Moldova, a adoptat Legea pentru implementarea considerentelor unor hotărâri ale Curții Constituționale [355]. Conform actului normativ, sintagma "limba moldovenească" va fi înlocuită cu "limba română" în toată legislația statului, de asemenea, vor fi înlocuite sintagmele „limba oficială”, „limba de stat” și „limba maternă”. Vedem în legea menționată o profundă semnificație simbolică deoarece reprezintă o etapă nouă în autoafirmarea lingvistică, culturală și socială a RM.

Exemplele de mai sus sunt reprezentative în ce privește utilizarea chestiunilor identitare și lingvistice sensibile în lupte de o amplă dimensiune politică, care urmăresc repunerea în funcție a unei limbi dominante, în cazul de față, a limbii ruse. Totodată, ne permitem să constatăm complexitatea măsurilor necesare pentru a identifica soluții viabile și apropiate contextului (post-sovietic) pentru a proteja și dezvoltă o limbă dominată. Potrivit cercetătorului din România I. Horváth (2008) [46], cadrul legal delimitează politica lingvistică a statului și alocă statut și funcții limbilor, însă nu constituie o garanție a punerii în aplicare.

Deși soluțiile legislative identificate de Curtea Constituțională au contribuit la reducerea tensiunilor sociale și politice în jurul subiectelor lingvistice sensibile, creând, totodată, un cadru legal favorabil pentru dezvoltarea limbii naționale și oficiale a Republicii Moldova, considerăm că acest fapt constituie doar una dintre etapele importante. Literatura de specialitate subliniază complexitatea relațiilor dintre o limbă dominantă și una dominată, calificate de L. V. Aracil și R. Ninyoles [288; 290; vezi și 109] drept conflict lingvistic, iar de P. Bourdieu (2012) [15] drept relații de putere. Ne-am referit în unele publicații anterioare la faptul că limba care s-a aflat în poziție dominată (româna, în cazul Republicii Moldova) atestă, de regulă, un grad de vulnerabilitate atât în ce privește statutul, cât și în ce privește funcțiile sociale (A. Soltan, L. Zbanț 2011; A. Soltan 2013, 2014) [79; 216; 217].

În opinia sociolingvistului R. Chaudenson [250, p. 26], pe terenul limbilor, ca și pe orice alt teren, „natura nu suportă vidul”, prin urmare, un spațiu care nu este ocupat de o limbă va fi ocupat de alta. Conform teoriei conflictului lingvistic, fiecare limbă dominată, aleasă să fie emancipată și menținută drept instrument funcțional de comunicare, trebuie să dispună de un spațiu de utilizare legitim și autonom (în administrație, învățământ public, mass-media, mediu profesional etc.) pentru a evita contactul cu limba dominantă.

În cercetările care vizează *politica și planificarea lingvistică*, un rol semnificativ se atribuie perspectivei comparatiste (E. Bojoga, 2013; K. Bochmann, 2004; S. Moranta Mas 2013) [10, p. 103-

04; 9; 63]. În pofida diferențelor de ordin istoric, cultural și politic, comparațiile scot la lumină afinități, inventariind situații similare și o panoplie de potențiale soluții. Relevăm, în acest sens, similitudinile identificate de autorii de mai sus între Republica Moldova și regiunile Galicia, Catalonia și Valencia din Spania. Menționăm doar unele dintre acestea: centre extrateritoriale de referință (respectiv Moscova și București, Madrid și Barcelona), dezbateri în jurul statutului limbii, crearea legăturilor emoționale prin concepte de tipul „limba noastră”, perifraze de tipul „limba de stat” și „limba care ne unește”, glorificarea sau blamarea bilingvismului social care a generat termenul „bilingvismul ca mit” (L. V. Aracil, 1982) [288; 63].

La una dintre numeroasele conferințe organizate la Chișinău, în perioada cercetată în lucrarea de față, sociolingvistul catalan M. Leprêtre (2002) [175, p. 162], de asemenea, trasează o paralelă cu situația din Catalonia, accentuând ambivalența caracteristică raporturilor de putere dintre o limbă dominantă și una dominată. Cu toate particularitățile existente la nivel local, examinarea literaturii de specialitate ne-a permis să deducem că una dintre afinitățile incontestabile la nivel global există între limbile care s-au aflat sub dominația limbilor hegemonice (engleză, franceză, rusă, spaniolă etc.). Defavorizate la linia de start, limbile care au fost dominate se confruntă cu dificultăți de natură economică, de resurse umane, dar și de natură politică în procesul implementării PPL.

Destrămarea URSS a declanșat procese de emancipare și de dezvoltare a limbilor fostelor republici, producând efectul dominoului inclusiv în statele Europei Centrale și de Vest. Republica Moldova, de asemenea, a elaborat, în anii care au urmat după declararea independenței, un cadru legislativ complex (G. Moldovanu 2005, 2007) [57; 55, p. 353-354] într-un context în care atât legile, cât și punerea lor în aplicare au purtat amprenta contradicțiilor și intereselor politice determinate de schimbările frecvente de orientare de la vest spre est și vice-versa. După adoptarea Cartei europene a limbilor regionale sau minoritare (CELRM) în 1992 [309], constatăm în statele europene o intensificare a activității legislative [262] orientate fie spre reanimarea și actualizarea legilor lingvistice abrogate în trecut (e. g. legile Marii Britanii cu privire la limbile din Irlanda, Scoția și Wales), fie spre elaborarea legislației lingvistice în contextul creării statelor noi (e.g. Republica Moldova și altele din Europa Centrală și de Est). Există și alte modele: Cipru, bunăoară, a ales să implementeze prevederile CELRM fără ca să elaboreze o legislație lingvistică națională, pe când Franța [56] a refuzat să semneze CELRM.

Textul Declarației universale a drepturilor lingvistice [313; 314] scoate în evidență, în 1996, că situația fiecărei limbi este rezultatul convergenței și interacțiunii unor factori de natură politico-juridică, ideologică și istorică, demografică și teritorială, economică și socială, culturală, lingvistică și sociolingvistică. Declarația invită părțile interesate în reanimarea, menținerea și promovarea

limbilor ale căror drepturi au fost limitate în virtutea factorilor enumerați anterior, să nu subestimeze factorii în cauză, identificându-i pe cei cu potențial în a sabota activitatea lor. În anii '90 constatăm în lingvistica europeană, influențată, mai ales, de modelul Academiei Franceze (vezi Anexa 12. Glosar) (J.-M. Klinkenberg 2002; A. Pennycook și D. Estival 2011; J. Nekvapil 2012, 2008) [260; 197; 188; 189] și de teoriile Școlii de la Praga de cultivare a limbii, o deschidere față de teoriile anglo-saxone ale PPL și, respectiv, față de latura socială a cultivării limbii. Deschiderea în cauză se manifestă prin creșterea interesului față de [188; 189; 160]: (1) conexiunea dintre cultivarea limbii și planificarea statutului limbii; (2) contactul și interacțiunea celorlalte limbi sau variații lingvistice cu varianta standardizată a limbii oficiale și potențialele repercusiuni asupra procesului de însușire a ei.

Afinitatea de bază între modelul Academiei Franceze, teoriile cultivării limbii și cele ale politicii și planificării lingvistice o identificăm la nivelul selectării și promovării unui *cod lingvistic standardizat*, care devine mediul dominant al comunicării oficiale. Deși interesul față de dimensiunea socială a limbajului și organizarea spațiului lingvistic a pornit din Europa [85, p. 280; 63, p. 310; 52], consolidarea perspectivei interdisciplinare a avut loc în SUA pentru a se întoarce în Europa prin cercetări de anvergură care au generat direcții noi de cercetare cu impact asupra epistemologiei PPL.

Temele principale ale primelor generații de sociolingviști nord-americani, precum variația, prestigiul, comportamentul lingvistic (W. Labov), limba și stratificarea socială (W. Bright), contactul limbilor (J. Fishman), etnografia și relativitatea lingvistică (J. Gumperz și D. Hymes), planificarea și ecologia limbilor (E. Haugen) au intrat, într-o măsură mai mare sau mai mică, în funcție de tradițiile cercetării lingvistice, în zona de interes a lingvisticii europene. Instrumentarul metodologic al sociolingvisticii [63; 64; 213; 231; 232] a fost dezvoltat în Europa prin utilizarea, în mod prioritar, a metodologiei studiilor etnografice, sociologice și psiholingvistice, iar în America de Nord, mai ales, pornind de la metodologiile studiilor de tip antropologic.

Relevăm creșterea interesului față de teoriile PPL și în spațiul românofon, atât în România (I. Horváth 2008; I. Horváth și E. Tódor 2010) [46; 45], cât și în Republica Moldova (G. Moldovanu 2004, 2005a, 2005b, 2007; I. Condrea 2014; E. Bojoga 2009; A. Soltan 2005) [59; 58; 57; 55; 27; 13; 278], tema politicilor lingvistice fiind deseori prezentă în publicații privind drepturile minorităților, multilingvismul, bilingvismul etc. Dicționarul de termeni sociolingvistici (DTS, 2017) [85, p. 195], editat în România, descrie *planificarea lingvistică* drept „eforturi deliberate în vederea promovării unei limbi în societate și coordonarea funcției sale, impunerea sa în societate fiind deseori asociată cu planificarea guvernamentală”. Dicționarul precizează, totodată, că PL „include orice intervenție din exterior asupra limbii, în vederea reglementării problemelor de natură sociolingvistică, precum și totalitatea măsurilor întreprinse de stat în vederea standardizării și utilizării sale optime”.

Comparând definiția în cauză cu cea a lui E. Haugen (1959), observăm elemente noi (impunere și planificare guvernamentală) care denotă actualitatea definiției. Atât relațiile de putere în promovarea limbilor, cât și intervenția statului sunt conștientizate și investigate multilateral de sociolingviști în ultimele decenii ale sec. XX. De obicei, structurile guvernamentale promovează varietatea considerată de prestigiu a unei limbi, iar aceasta este văzută, în contextul în care se promovează, drept capital și în, același timp, drept instrument de dominare. Când și în ce măsură predomină una dintre funcții și în ce comunități se poate identifica, potrivit lui D. Hymes (vezi supra) prin cercetări care îmbină examinarea nivelului microlingvistic (cf. E. Coșeriu: sociologia limbajului) al *politicilor lingvistice* cu cel macrolingvistic (cf. E. Coșeriu: sociologia limbilor).

Dacă E. Haugen (vezi supra) enumeră drept dimensiuni ale PL, pregătirea unei ortografii, a unei gramatici și a unui dicționar cu caracter normativ, în definițiile din spațiul românesc, după 1991, identificăm o dinamică cognitivă care înglobează cele mai recente elemente, considerate esențiale pentru coerența procesului de PL. Atestăm, în același timp, o relativă unanimitate terminologică în acest sens. Sociolingvistul din Republica Moldova G. Moldovanu (2007) [55, p. 20, 103, 105, 110] scoate în evidență patru componente ale PL: planificarea statutului, a corpusului, a achiziției și a prestigiului. G. Moldovanu precizează că *achiziția lingvistică* presupune activități destinate însușirii limbii sau a unui limbaj (cod lingvistic).

La sociolingvistul din România I. Horvâth (2008) [46, p. 212] găsim doar primele trei componente și constatăm că termenul planificarea *statusului* este utilizat într-o formă apropiată de cea originală în limba engleză. În DTS (2017) [85, p. 195] regăsim patru componente ale PL, ca și la G. Moldovanu, doar că termenul *achiziție lingvistică* este înlocuit cu explicația lui în limba română - planificarea instruirii și însușirii unei limbi. Potrivit lui G. Moldovanu (2004) [59] *planificarea lingvistică* (PL) constă în „determinarea cu precizie a modalităților și termenelor de realizare a obiectivelor stabilite de politica lingvistică în funcție de realitățile concrete și resursele economice și umane disponibile”.

Politica lingvistică (POL) este definită de G. Moldovanu [Ibid.], citat și de DTS [85, p. 201], drept „luarea deciziilor majore în vederea orientării și reglementării utilizării în comunicarea pe teritoriul unui stat (nivel național) sau în comunicarea între diferite state (nivel supranațional) a uneia sau mai multor limbi”. I. Horvâth (2008) [47, p. 207] definește POL prin totalitatea acțiunilor care urmăresc „dezvoltarea adaptativă, utilizarea și însușirea unei anumite limbi”, subliniind conexiunea strânsă cu *planificarea lingvistică*. Etapele de implementare – constituirea cadrului legal, transformarea lui în practici instituționale, impactul sociolingvistic obținut prin schimbarea comportamentului lingvistic al grupului/grupurilor țintă și influențele asupra ideologiilor lingvistice

dominante – fac politica lingvistică, potrivit autorului, inseparabilă de planificare. În mod ideal, în opinia lui I. Horvâth, impactul *politicilor lingvistice* nu rezultă doar din calitatea și complexitatea normelor elaborate în vederea schimbării comportamentului lingvistic, ci, în final, din capacitatea reală a comunităților de a uza de aceste norme.

În demersul nostru de cercetare am adoptat definițiile sociolingviștilor G. Moldovanu și I. Horvâth, având în vedere că reprezintă dinamica cognitivă atât pe latura practică, cât și pe cea teoretică a dezvoltării epistemologiei PPL. Am optat, totodată, pentru cele patru dimensiuni ale PL (planificarea statutului, a corpusului, a achiziției și a prestigiului) cu accent, în lucrarea de față, pe examinarea alterității în *achiziția lingvistică* în învățământul mediu.

1.1.2. Achiziția lingvistică drept componentă a planificării și a politicii lingvistice

Deși E. Haugen [Apud. 47, p. 239] nu delimitează însușirea limbii drept etapă distinctă a *planificării lingvistice*, lingvistul accentuează, totuși, că PL implică orientarea deliberată a schimbării lingvistice. Iar schimbarea lingvistică este conectată, la rândul ei, cu cea socială și se datorează, în mare parte, modului în care societatea rezolvă problemele legate de învățarea limbii. Lingvistul german H. Kloss (1968) [167, p. 81; 55, p. 21; 85, p. 196] propune, în cadrul *planificării lingvistice*, o diferențiere între *planificarea corpusului* (intervenție de standardizare), primordială în definiția lui E. Haugen, și *planificarea statutului* limbii (intervenție de organizare a ierarhiei sau a rolurilor atribuite limbilor într-un stat). E. Haugen (1983) [100, p. 275; 34, p. 21] a extins, de asemenea, sensul conceptului și a inclus distincția dintre forma lingvistică și funcția socială a limbii.

Odată cu dezvoltarea educației de masă în perioada postcolonială și conștientizarea rolului educației în implementarea politicilor lingvistice, sociolingvistul B. Spolsky (1974), [222, p. 554] propune conturarea unui domeniu nou, lingvistica educațională, drept disciplină destinată, în primul rând, „să ofere informație relevantă pentru formularea politicilor lingvistice educaționale și implementarea lor” [trad. n.]. Lingvistica educațională (F. M. Hult 2008; B. Spolsky 2008) [152, p. 10 – 11; 220, p. 1 – 2] este recunoscută drept compartiment al științelor limbajului care dispune de instrumentarul necesar pregătirii cadrelor didactice, experților și managerilor în compartimentele lingvisticii îmbinate cu alte științe sociale, inerente proceselor de predare și însușire a limbilor.

Relevăm [152, p. 15; 218, p. 2; 219, p. 503] două argumente privind necesitatea circumscrierii unui domeniu dedicat cercetărilor care vizează limba și educația. Primul argument se sprijină pe ideea că cercetările orientate spre înțelegerea problemelor de pe terenul în care se întâlnesc limba și educația sunt integrate, de regulă, în multitudinea temelor și a direcțiilor investigate de lingvistica aplicată. Cel de-al doilea argument se referă la percepția generală a lingvisticii aplicate drept lingvistică utilizată

la investigarea problemelor de ordin social, în timp ce limba și educația necesită o abordare transdisciplinară care nu va porni neapărat de la instrumente și metode lingvistice.

Robert L. Cooper (1989) [107, p. 164], reprezentantul celei de a doua generații de sociolingviști americani și discipolul lui J. Fishman, a adăugat, peste trei decenii de la prima definiție a *planificării lingvistice*, o a treia dimensiune la diferențierea operată de H. Kloss (vezi supra) - *achiziția lingvistică*. Evidențiind aspectul sociopolitic al *planificării lingvistice*, Cooper [Ibid., p. 45] o definește prin „eforturi deliberate pentru a influența comportamentul altor persoane cu privire la achiziția, structura sau funcțiile atribuite codurilor limbii” [trad. n.]. Prin codurile limbii se înțeleg varietățile existente în cadrul aceleiași limbi pe plan microlingvistic sau limbile diferite coexistente pe același teritoriu, pe plan macrolingvistic.

În urma examinării celor mai notorii și complexe modele (E. Haugen, 1983; R. Cooper, 1989; H. Haarmann, 1990 etc.) din cea de-a doua jumătate a sec. XX, G. Moldovanu [55, p.111] include *achiziția lingvistică* în cadrul modelului său integrat al *politicii și planificării lingvistice*. *Achiziției lingvistice*, care figurează în model după planificarea statutului și a corpusului limbii, dar înainte de planificarea prestigiului, îi sunt atribuite două componente de bază: planificarea activităților de însușire a limbii (limbilor) oficiale și a altor limbi alese să fie studiate în sistemul de educație și elaborarea politicii educaționale lingvistice (Tab.1.3).

Considerăm important să menționăm că activitățile destinate însușirii limbilor curriculare nu se limitează doar la ce se întâmplă în instituțiile de educație publică. În mod direct sau indirect, însușirea limbilor este influențată și de peisajul lingvistic real și virtual (macrocontextul, piața limbilor), adică de ce limbi predomină, cât de funcționale și atractive sunt în publicațiile tipărite și online, pe panourile stradale, în audiovizual etc.

Tabelul 1.2. Funcțiile achiziției lingvistice în cadrul modelului integrat al politicii și planificării lingvistice (elaborat de autoare în baza [55, p. 111])

Achiziția lingvistică	
Planificarea activităților destinate însușirii limbilor selectate pentru a fi predate în sistemul educațional: - limbile oficiale; - limbile de instruire; - limbile primei socializări (materne); - limba a doua; - limba străină etc.	Elaborarea politicii lingvistice educaționale: - asigurarea accesului la educația lingvistică (identificarea barierelor lingvistice, culturale și sociale); - formarea cadrelor didactice; - elaborarea cadrului curricular și a strategiilor de instruire; - elaborarea criteriilor de evaluare a calității.

În virtutea funcțiilor atribuite *achiziției lingvistice* și odată cu apropierea progresivă a sistemelor de învățământ de mase, cu diversificarea socială și culturală a mediului educațional, studiile proceselor de predare și însușire a limbilor au navigat spre abordări inter - și transdisciplinare. În opinia sociolingvistului M. A. K. Halliday [132, p. 176], spre deosebire de inter- sau multidisciplinaritate, transdisciplinaritatea nu implică obligația de a concentra activitatea intelectuală pe selectarea, delimitarea și argumentarea cadrului disciplinar sau pe construirea punților între discipline. Transdisciplinaritatea presupune o alternativă tentantă și creativă pentru cercetare, cea de a se ridica deasupra disciplinelor și de a crea forme noi de activitate științifică, investigând mai curând în cadrul temelor decât în cadrul disciplinelor. În concluzie, diferența majoră între inter-/multidisciplinar și transdisciplinar, argumentează Halliday [Ibid., p. 176], este punctul de plecare al cercetării. Abordarea transdisciplinară lasă cercetătorului libertatea de a începe de la o temă formulată în urma identificării unei probleme practice sau a unei priorități sociale, continuând cu selectarea resurselor metodologice și analitice relevante investigației.

Transdisciplinaritatea este inerentă *achiziției lingvistice*, deoarece atingerea obiectivelor nu depinde doar de procesele care se desfășoară în clasa de predare a limbii, ci și de un număr semnificativ de factori: mediul din care provin elevii, limbile și ideologiile dominante, prestigiul social al limbilor învățate, posibilitățile economice ale sistemului de învățământ etc. Deși, în diferite state ale lumii, se elaborează strategii și curricula pentru a forma „vorbitori culti” (M. Hadîrcă 2016) [43] și pentru a „nu lăsa nici un copil în urmă” (A. Klein 2015; K. Menken și E. Shohamy 2008) [166; 184], rata atingerii scopurilor stabilite variază semnificativ.

În cercetările din perioada vizată în prezenta lucrare relevăm două probleme (J. Jaspers 2018; L. Verhoeven 2017; A. Mohanty 2010; M. Pérez-Milans 2015) [157; 229; 186; 188] care se reliefează în dezbaterile cu privire la *achiziția lingvistică*. Prima este formulată drept problema accesului echitabil la învățarea codului lingvistic standardizat (limba națională și/sau limba oficială). Cea de-a doua constă în revizuirea tradiției de a delimita codul lingvistic standardizat de alte variante (graiuri, dialecte) și de alte coduri lingvistice (spre exemplu, limbi străine), considerate tradițional rivale, în favoarea examinării impactului privind contactul și interferențele lingvistice asupra achiziției lingvistice.

Perioadei la care ne referim îi este atribuită în teoriile critice conștientizarea diversității și a *alterității lingvistice* în mediul educațional. Achiziția codului lingvistic standardizat se examinează drept un proces care necesită contextualizare, luând în calcul particularitățile social-culturale și economice ale mediului educațional, ideologiile dominante și limbile în contact. Ne confruntăm, pe de o parte, cu visul de a-i lega pe toți oamenii într-un singur tot posibil prin trecerea dincolo de

„încurcarea limbilor” (C. Dehelean, 2018) [35] oferită de valoarea funcțională a limbii standardizate (limbile naționale, limbile oficiale, limbile de circulație internațională). Pe de altă parte, suntem în fața conflictului esențial al întâlnirii între Eu și Celălalt (Ș. Doinaș, 2002) [37], care scoate în evidență valoarea identitară și emoțională a limbilor primei socializări vorbite în cadrul comunităților.

Deși extinderea educației publice spre diferite clase sociale și diversificarea progresivă a clasei în care se predau limbile a început în anii '60 ai sec. XX, intensificarea discursului politic în Europa cu privire la acomodarea diversității lingvistice și la stabilirea obligațiilor statelor membre ale Uniunii Europene și ale Consiliului Europei, în acest sens, se atestă doar la începutul anilor '90. Acest tip de discurs are menirea, în opinia noastră, să reducă relațiile de dominație lingvistică, oferindu-le limbilor care au fost dominate un teren propice pentru dezvoltare.

Referindu-ne la discurs, putem adopta pentru scopurile cercetării noastre, conceptualizarea generală a lingvistului francez P. Charaudeau (2011) [251; vezi și 237, p. 18 - 19]. Lingvistul definește *discursul* drept rezultatul unui concurs de circumstanțe în care ceea ce se spune și ceea ce se scrie este determinat de identitățile locutorului și ale interlocutorului, de intențiile lor și de condițiile fizice ale interacțiunii. În același timp, putem axa definiția conceptului *discurs* pe cercetarea politicilor lingvistice care vizează achiziția lingvistică, în general, și educația lingvistică, în particular. În acest sens, optăm mai ales pentru conceptualizarea lui M. Pérez-Milans (2015) [188, p. 99]. Așadar, discursul servește la construirea realității unei comunități educaționale. Realitatea în cauză este reprodusă, naturalizată și uneori revizitată, în procesul interacțiunii sociale, în lumina evenimentelor semnificative din punct de vedere istoric, politic și socio-economic. Cercetarea realității achiziției lingvistice implică, de asemenea, studiul ideologiilor adoptate și negociate în contexte nemijlocite (*situated contexts*) [Ibid., p. 100], adică acele contexte în care sunt puse în aplicare politicile de educație lingvistică.

Am putea exemplifica cele expuse mai sus inclusiv prin discursul despre contactul dintre limba română și limba rusă în Republica Moldova. Dintr-o perspectivă tehnică, limba rusă poate fi considerată o limbă minoritară, care necesită protecția cadrului legal local, european sau chiar internațional. Însă, dintr-o perspectivă istorică și social-politică, limba rusă este o limbă dominantă, care are resurse caracteristice limbilor dominante, cum ar fi un număr semnificativ de vorbitori în lume, limbă de lucru a forurilor internaționale, prezență impunătoare pe piața internațională mass-media și pe Internet.

În epistemologia *achiziției lingvistice*, specifică perioadei cercetate în prezenta lucrare, diversitatea lingvistică nu mai este percepută doar ca prezența unor limbi minoritare într-un spațiu geografic în care se vorbește o limbă majoritară. Diversitatea este interpretată, în primul rând, prin

prisma diferențelor culturale și a reprezentărilor sociale care iese la suprafață în raportul identitate vs. alteritate sau Eu vs. Celălalt (C. Dehelean, 2018) [35] în cadrul aceleiași limbi și, eventual, al aceleiași culturi și doar apoi în relație cu alte limbi și culturi. Lingvista franceză M. Vergnon [282], bazându-se pe reflecțiile lui P. Ricœur, arată că vorbitorii aceleiași limbi pot avea nevoie de "traducere" în procesul interacțiunii. Viziunile expuse de R. Jakobson [Ibid.], ne conduc spre concluzia că traducerea poate fi atât "interlingvistică", cât și "intringvistică", datorită nevoii de claritate a mesajului și a respectului reciproc în interacțiunile dintre un Eu și un Celălalt în și în afara comunității.

Referindu-ne la diferențele culturale, constatăm că dinamica proceselor cognitive supune interpretărilor inclusiv abordările în definirea termenului *cultură* (L. Zbanț, C. Zbanț, 2010) [299; vezi și 53; 285; 287], nuanțând și tranzitând percepțiile și definițiile de la cultura ca „acțiune” (realitate concretă, materială de „cultivare a pământului”) spre cultura ca "stare" (realitate abstractizată de „cultivare a minților”). Cultura ca stare reflectă imaginea actuală a comunității, a societății și interesele comune ale oamenilor care le reprezintă. În opinia antropologului olandez G. Hofstede (2010) [137, p. 6], nu ne putem limita la conceptualizarea termenului *cultură* doar ca „ameliorarea spiritului”, asociată cu educația, arta, literatura etc. Pentru a înțelege particularitățile unei comunități în care se implementează politici lingvistice, avem nevoie de un sens mai cuprinzător și de dimensiuni istorice, sociale și culturale. O înțelegere mai clară a *alterității* și, în consecință, a diversității, în procesul implementării politicilor de *achiziție lingvistică*, este oferită de viziunea antropologică a culturii, adică de cultură ca „programare colectivă a spiritelor” [Ibid., p. 4 - 7], specifică membrilor unei națiuni, ai unui grup lingvistic sau ai unei categorii profesionale.

Un grad mai înalt de precizie relevăm în perspectiva psihologiei sociale asupra culturii (C. Clanet, 1993; N. Hidalgo, 1997) [Apud. 240, p. 113; Apud. 5, p. 9 - 10]. Cultura, din acest punct de vedere, constituie o schemă fundamentală și, totodată, o grilă de lectură alcătuite dintr-un sistem de valori, norme și semnificații împărtășite de un grup uman care permit individului să interacționeze cu alți oameni și să interpreteze semnificația simbolică a comportamentelor umane, oglindind-o în comportamentul propriu. Este însă important să subliniem că întâlnirea pe același teren a unor programări și semnificații diferite are potențialul de a crea un conflict al neacceptării reciproce, declanșat, inclusiv, de frica pierderii identității prin asimilarea de către „celălalt”, de către „cel mai puternic” (C. Dehelean, 2018) [35] chiar în cadrul propriei culturi.

Acest conflict, esențial pentru întâlnirea între Eu și Celălalt, este inevitabil, în opinia filosofului român Ș. Doinaș [37], deoarece constituie un examen moral al socialității omului. Deși întâlnirea în cauză poate servi visul de a-i lega pe toți oamenii într-un singur tot posibil prin trecerea

dincolo de „încurcarea limbilor” [35], prin varii căi de interacțiune, de cunoaștere, de înțelegere, de acceptare și valorificare a diferențelor, P. Ricœur [Apud. 282] reiterează că înțelegerea reciprocă nu este inherentă faptului de a vorbi aceeași limbă. A vorbi aceeași limbă nu înseamnă a utiliza același limbaj și a împărtăși același univers semantic, axiologic și referențial, mai ales când limba este percepută drept una impusă, dominantă.

Un exemplu elocvent în acest sens îl constituie istoria statelor postsovietice, inclusiv, a Republicii Moldova, prin eforturile de păstrare a identității lingvistice și culturale care merg pas în pas cu nevoia afirmării dreptului la autodeterminare și la libera alegere a direcțiilor de dezvoltare. Cele mai frecvente teme de cercetare în domeniul politicilor de *achiziție lingvistică*, identificate de noi după 1991 în RM, vizează cultivarea și promovarea limbii române standardizate și contactul cu limba rusă. Considerăm că frecvența acestor teme își găsește explicația în nevoia de a crea o contrapondere politicilor din perioada sovietică, perpetuate, după independență, de politicienii din RM care au promovat dominația lingvistică, culturală și politică a Federației Ruse.

Având în vedere „situația de concurență neloială cu limba rusă” [24, p. 15 – 20; 55, p. 173; 78; 216; 274; 276; 277; 219], în care s-a aflat limba română pe parcursul a două secole înainte de 1991, numeroase lucrări abordează revendicările generatoare de polemici și disensiunile cu privire la statutul, corectitudinea și denumirea limbii naționale a RM, alături de critici ale ideologiei „bilingvismului armonios” din fosta URSS [7; 20, p. 73 – 81; 28, p. 6-20; 55, p. 184 – 204; 57; 73, p. 3 – 21]. Sociolingviști din RM (E. Bojoga, 2009; L. Cazacu, 2012) [13; 17] definesc unul dintre efectele adverse ale bilingvismului în statele postsovietice drept *semilingvism*, termen utilizat pentru prima dată la începutul anilor '90 de către Mati Hint, profesor de limba estoniană la Universitatea din Tallinn. Menirea termenului constă în reflectarea influenței limbii ruse asupra capacității limitate de exprimare în limbile materne în fostele republici sovietice, drept rezultat al unui bilingvism impus.

Sociolingvista M. Istrati (2014) [48, p. 8, p. 27] ajunge la concluzia că alternanța codică româno-rusă se manifestă nu doar ca semilingvism. Gama funcțiilor acesteia, cu potențial de investigare, se poate extinde de la funcția de indice al competențelor bilingve până la dinamizarea/eficientizarea interacțiunii verbale. Iar semilingvismul, la rândul lui, nu este o consecință directă a bilingvismului, ci a condițiilor sociale, economice și politice care au împiedicat achiziția complexă a competențelor comunicative necesare interacțiunii. În opinia lui G. Moldovanu, deși interferența este un fenomen firesc pentru limbile în contact și se poate manifesta la nivel fonologic, morfologic, semantic, lexical și chiar gramatical (Weinreich, 1953; Mackey, 1968, p. 569-583) [Apud. 57], totuși relația dintre o limbă dominantă și una dominată este întotdeauna asimetrică ca și bilingvismul în cadrul comunității care îl practică.

Sociolingvista I. Condrea [29] recurge la termenul „perle” basarabene cu referire la specificul bilingvismului postsovietic în RM în comportamentele lingvistice cotidiene. În acest context, autoarea selectează un șir de exemple care reprezintă calchieri și traduceri *ad-literam* din limba rusă (*a cadona, a oforma, a se primi, a precăuta întrebarea, a se duce după bani lungi, a da cu fața în glod* etc.). Alte exemple denotă atribuirea sensului din limba rusă unor cuvinte care sună la fel și în limba română (*baton, bal, figură*), precum și unor cuvinte care au o semnificație diferită în limba română (*atârnare, întrebare, număr, petrecere* etc.).

În contextul celor expuse mai sus, standardizarea și creșterea funcțiilor sociale ale limbii române au constituit două priorități ale *politicilor lingvistice* reflectate, de asemenea, în strategiile de *achiziție lingvistică*. Drept instrument principal de emancipare a limbii române în Republica Moldova au fost utilizate teoriile și practicile europene de cultivare a limbii [2; 9, p. 127 - 28; 34; 38; 39; 66; 67] bazate pe achiziția normei în limba standard, norma fiind definită printr-un set de mijloace și reguli lingvistice imperative pentru utilizatorii limbii [vezi și 82; 88]. Tradiția cultivării limbii abordează norma lingvistică din perspectiva funcționalității sale drept un cod comun pentru asigurarea comunicării în cadrul comunități lingvistice echivalente cu națiunea. La nivel de politici lingvistice, prin utilizarea unui cod comun se are în vedere fie alegerea unei limbi comune într-o comunitate bilingvă sau multilingvă (intervenție macrolingvistică) [85, p. 163], fie standardizarea varietăților aceleiași limbi (intervenție microlingvistică) [Idem, p. 169]. Misiunea de a asigura predarea și însușirea eficientă a normei lingvistice îi revine, în primul rând, învățământului public.

În funcție de gradul eterogenității culturale a comunităților, sistemele de educație se pot confrunta cu dificultăți de natură și complexitate diferită. Eterogenitatea mediului educațional, de natură diferită în funcție de context, dictează includerea în politicile de achiziție lingvistică a strategiilor de ajustare la particularitățile mediului din care provin elevii. Astfel de ajustări sunt considerate necesare, în primul rând, pentru creșterea ratei de succes în însușirea limbii sau a limbilor oficiale standardizate. Sociolingvistul J. Jaspers [157, p. 704 - 05] argumentează prin exemple din discursul ministrului flamand al educației F. Vandenbroucke (2007), „Oportunitățile egale implică trei priorități clare: limba, limba și iar limba” că, deși achiziția limbii oficiale standardizate constituie o prioritate a politicilor lingvistice, totuși politicienii, de regulă, nu intră în esența problemelor de achiziție lingvistică.

Relevăm exemple de discurs care pretind să ofere soluții, reflectând învățarea limbii standardizate drept proces accesibil tuturor în egală măsură [Ibid., p. 706]: „muncă asiduă, disciplină și simțul datoriei”, „să ridicăm cât mai sus standardele învățării limbii în fiecare școală prin creșterea nivelului de disciplină”. A. Lefstein (2013) [173, p. 645, 657] califică activitatea politicienilor în acest

sens drept „performanță simbolică”, tradusă, pe lângă ordine, inspecții și sancțiuni, prin declarații menite să demonstreze preocuparea pentru acces echitabil la învățarea limbii standardizate în educația publică. Literatura de specialitate califică un alt tip de exemple drept „blamarea victimei” (W. Ryan, 1976) [182, p. 12 - 13; 157, p. 714]. Acestea se referă la declarațiile politicianilor atât cu privire la elevii care trebuie să facă un efort împreună cu părinții lor și să-și ridice standardele personale de învățare a limbii, cât și la fiecare învățător care este prin definiție un învățător de limbă și, indiferent ce disciplină predă, vorbește limba corect. Identificăm acest tip de discurs și în publicații din Republica Moldova (Hadîrcă et al., 2016) [43] care vizează strategii de educație lingvistică orientate spre formarea „vorbitorului cult de limbă română” [Ibid., p. 23]. Bunăoară, lucrarea stipulează că toți profesorii, indiferent de materia predată, urmează să fie, în același timp, „profesori de limbă, îngrijindu-se și de exprimarea corectă a elevului în cadrul fiecărei discipline în parte” [Ibid., p. 22].

Merită să accentuăm, relevând interpretările sociolingviștilor L. Martín Rojo (2010), O. García și C. Leiva (2014) [Apud. 157, p. 710; 198; vezi și 156] că stăpânirea codului standardizat este un tip de „cunoaștere intelectuală” la care nu au neapărat acces toate categoriile de populație. Astfel, deși discursurile cu privire la accesibilitatea achiziției codului lingvistic standardizat sunt frecvente, totuși observăm și discursuri care optează pentru ameliorarea proceselor de achiziție lingvistică prin adaptarea lor la necesitățile contextului socio-cultural. De exemplu, în România, în 2006, este elaborat în acest scop Programul universitar de formare în domeniul pedagogiei pentru învățământul primar și preșcolar adresat cadrelor din mediul rural (V. Molan, M. Bizdună 2006) [53], iar în 2007 - Proiectul pentru Învățământul Rural (R. Săftoiu 2009) [71], elaborat de Ministerul Educației și Cercetării pentru teoria și practica predării limbii și literaturii române. Pentru anii următori, 2009 – 2012, Programul de guvernare la capitolul Educație pune accentul pe „elaborarea și monitorizarea de proiecte sau programe de protecție și susținere educațională destinate elevilor care provin din categoriile populaționale defavorizate din rațiuni diverse” (N. Saramandu, M. Nevaci 2009) [71, p. 83-84].

Constatăm din exemplele aduse mai sus că, în procesul *achiziției lingvistice*, contactul cu o limbă diferită din punct de vedere cultural, geografic sau temporal, la fel ca și contactul cu o variantă lingvistică condiționată de factori istorici și sociali impune alegeri care pot duce fie la crearea soluțiilor *ad hoc*, fie la evidențierea ineficienței soluțiilor existente și identificarea elementelor noi. Având în vedere că *achiziția lingvistică* înglobează procese cognitive de masă care presupun vorbitori din diferite clase sociale, diferite zone geografice și diferite culturi, vom examina, în cele ce urmează,

potențialul *alterității* drept concept critic în investigarea politicilor de achiziție a standardului lingvistic, luând în calcul diversitatea determinată de factori sociali a mediului educațional.

1.2. Geneza lingvistică și sociologică a conceptului alteritate

Teoriile examinate în subcapitolele anterioare ne determină să afirmăm că dimensiunea esențială a *alterității* în achiziția lingvistică este determinată de diferențele existente între limba standardizată predată în sistemul educațional și variațiile marcate social aduse de elevi din familie sau din mediul primei socializări. Datorită *principiului alterității* există, totuși, posibilitatea de a-l înțelege pe Celălalt în pofida variației. Binomul varietate – omogenitate lingvistică, paradoxal la prima vedere, constituie atât o piedică, cât și o soluție a interacțiunii umane. Principiul alterității, potrivit lingvistului de origine basarabească E. Coșeriu [32, p. 138], justifică existența limbilor în varietatea lor și face ca limbajul să fie un fapt social.

Deși conceptul de *alteritate*, investigat de noi și în lucrări anterioare [75; 76], este perceput mai ales drept obiectul unor reflecții filosofice abstracte, pe parcursul sec. XX cercetări din diverse domenii (psihologie și psihanaliză, protecție socială și sănătatea publică, educație etc.) s-au concentrat asupra impactului social al *alterității* în varii interacțiuni de tipul elev – învățător, consilier de sănătate mentală – client, asistent social – beneficiar etc. În condițiile tendințelor migraționale de la sfârșitul sec. XX și începutul sec. XXI și ale proceselor, - oarecum contradictorii la prima vedere – de globalizare și glocalizare [118] (vezi Anexa 12, Glosar), constatăm un interes sporit față de examinarea transdisciplinară a alterității.

Investigarea alterității în contextul *politicilor de achiziție lingvistică* contribuie, în opinia noastră, la ameliorarea proceselor de predare și însușire a limbilor prin actualizarea proceselor respective în funcție de schimbările sociale care duc la diversificarea comunităților în care are loc educația lingvistică. Luând în calcul ancorarea politicilor de *achiziție lingvistică* în contextul cultural și social, definim *alteritatea lingvistică*, în cadrul lucrării de față, drept un tip de reprezentare sociolingvistică, generatoare de sentimente, atitudini și comportamente față de diferențele lingvistice, constituită din sisteme de valori, idei și practici care permit membrilor unei comunități să comunice, oferindu-le un cod pentru interacțiunea socială.

Noțiunea de *alteritate* [11; 65, p. 200; 85, p. 204; 61, p. 27, p. 31] constituie un element fundamental pentru investigarea și înțelegerea raportului limbă și vorbire, guvernat de variația lingvistică. Prin *alteritate*, pe lângă faptul că limbajul este un fapt social și un produs al societății umane comparabil cu instituțiile sociale, el devine și „fundamentul oricărei asocieri umane” [30, p. 10]. În lucrările lui Coșeriu *alteritatea* face parte din universalile limbajului [87] și este taxonomizată drept [32, p. 138]:

- pozitivă, în sensul coeziunii și al solidarității cu membrii aceleiași societăți;
- negativă, în sensul conștientizării diferenței în raport cu membrii altor comunități.

Alteritatea negativă permite identificarea diferențelor, iar alteritatea pozitivă permite identificarea căilor de acomodare a diferențelor, ceea ce presupune, potrivit eticii lui E. Levinas (2006; 2001) [176;177], dialog și negociere. Alteritatea pozitivă poate oferi, totodată, sentimentul apartenenței la o comunitate.

În opinia lui P. Charaudeau (1988) [252], principiul alterității implică o comunicare bazată pe parteneriat în care asemănarea vine din „co-construirea sensului”, iar diferența – din „rolurile diferite ale participanților”. La nivel istoric, *alteritatea* produce și menține norma corectitudinii (C. Munteanu, 2012) [62, p. 44] derivată din nevoia oamenilor de a se înțelege prin comunicare. Astfel, se alege un cod comun (o limbă sau o variantă lingvistică) pentru a fi însușit de un număr cât mai mare de oameni și, de asemenea, se adaptează discursul în funcție de condițiile sociale în care se desfășoară actul vorbirii. Norma corectitudinii sau standardul lingvistic adoptat drept cod comun pentru facilitarea comunicării în societate se raportează atât la nevoia conformității vorbirii cu sistemul lingvistic, cât și la nevoia conformității cu vorbirea „celorlalți” în același mediu funcțional.

Exercițiul *alterității*, potrivit lingvistului român I. Oprea [65, p. 200], nu se rezumă doar la folosirea limbii în comunicare, ci privește întreaga sa viață în societate. De la filosofia lui Platon (И. А. Аполлонов și E. В. Пархоменко 2017; Ș. A. Doinaș 2002; M. Liendle 2012; E. Ю. Кислякова 2011; E. А. Кострова 2011) [293; 37; 266; 300; 301] și până în sec. XXI noțiunea de alteritate reprezintă, în totalitatea disciplinelor care o studiază în diferite spații culturale, ambivalența și polaritatea naturii umane în raportul individual dintre Eu și Celălalt.

Lingvistul și psihologul american S. Pinker [199, p. 20 -21] consideră că procesul de achiziție a unei structuri cognitive precum este limbajul uman urmează a fi privit în toată complexitatea lui așa cum privim dezvoltarea psihologică și fiziologică a ființelor umane. Abordarea *achiziției lingvistice* prin prisma *alterității* permite, în opinia noastră, o viziune pe cât de globală și interdisciplinară a procesului, pe atât de ancorată într-un cadru spațial și temporal concret. Odată cu schimbările spațio-temporale prin care trece limbajul (vorbirea) se schimbă ideologiile și atitudinile lingvistice și, de asemenea, modalitățile de predare a limbii ca sistem. Sociolingvista germană B. Schneider [212, p. 18] consideră că limbajul uman se definește, așa cum îl definea R. Williams (1977), prin ceea ce reprezintă ființele umane care îl vorbesc într-un anumit spațiu și într-o anumită perioadă de timp. În filosofia greacă, bunăoară, Celălalt este perceput, în primul rând, ca o entitate străină (L. Cazacu 2012; M. Liendle 2012; J. - P. Lebrun 2015;) [17; 266; 264]. Grecii antici îi numeau pe oamenii care vorbeau o altă limbă *barbaros*, adică oameni care bolborosesc, această reprezentare fiind, de fapt, o

manifestare a sentimentelor de neîncredere și frică față de cei care erau diferiți și greu de înțeles, dată fiind imposibilitatea de a comunica.

În cea de-a doua jumătate a sec. XX se construiește o semnificație a *alterității* bazată pe acceptarea Celuilalt ca ființă diferită și pe recunoașterea dreptului de a fi diferit. În filosofie și în antropologie, conceptul *alteritate* desemnează, întâi de toate, potrivit Dicționarului *alterității* și al relațiilor interculturale, [255, p. 4] un sentiment, o atitudine sau un comportament determinate de faptul că există Ceilalți și ei sunt diferiți. Existența celor care sunt diferiți ne determină, în anumite situații, să ne întrebăm în ce măsură ne asemănăm cu ei și în ce măsură ne deosebim?

Conceptul de *atitudine* la care ne-am referit în publicațiile anterioare [77] este un concept investigat frecvent la frontiera dintre sociolingvistică și sociologia limbii. Interesul față de concept derivă din posibilitățile pe care le oferă sociolingviștilor cu privire la înțelegerea modului de percepere a limbilor și a varietăților lingvistice în societate. Identificarea și înțelegerea atitudinilor este parte componentă a proceselor de elaborare și implementare a politicilor publice din moment ce acestea din urmă presupun activități care influențează sau modelează comportamentele umane, iar atitudinea constituie o joncțiune între sentiment și comportament. Pentru P. Popescu-Neveanu [69, p. 73] „atitudinea, nu doar ca structură, ci și ca vector energizant și direcțional, este pusă la baza cunoașterii” în teoriile epistemologice. Am preciza că este pusă și la baza comportamentelor prin „filtrele mentale” determinate cultural (G. Hofstede) [137, p. 41] care modelează atitudinile.

Rezumând viziunile reprezentanților tradiției fenomenologice (E. Husserl, J.-P. Sartre, M. Merleau-Ponty, M. Heidegger) [Apud. 266; 300], deducem că una dintre funcțiile cognitive primordiale ale *alterității* este să servească drept entitate în contrast cu care se construiește *identitatea*. Această funcție permite dezvoltarea abilității la ființele umane de a distinge între Eu și Celălalt și, în consecință, de a admite existența unui punct de vedere alternativ. Filosoful francez E. Levinas [176, p. 109 - 116], unul dintre adepții notorii ai axei fenomenologice, evidențiază aspectul etic al *alterității*, invocând responsabilitățile și obligațiile Sinelei față de Celălalt. Responsabilitatea etică față de Celălalt este determinată de modul în care tratează diferența, mai ales, se are în vedere diferența în vulnerabilitatea ei. În acest sens Sinele, când se află pe poziții de putere (ideologică, politică, instituțională etc.), nu va formula judecăți de valoare cu privire la calitatea și sensul existenței Celuilalt, nu va încerca să-l domine și nici nu va eleva un discurs asupra altora. Istoria, potrivit lui Levinas [Ibid. p. 116], ne învață că orice încercare de a găsi un model presupus perfect de organizare a ființelor umane va suferi eșec. Istoria confirmă, inclusiv prin exemplul tragic al războiului pornit de Federația Rusă împotriva Ucrainei în februarie 2022 (A. Soltan, L. Zbanț 2022) [76], că impunerea

forțată a unei ideologii, a unei culturi, a unei limbi și a unei organizări sociale duce la confruntare și la pierderea umanității.

Pentru C. Dehelean [35], axa inerentă a epistemologiei raportului identitate vs. alteritate (Eu vs. Celălalt) se regăsește în contactul dintre diferențele culturale, limbajului revenindu-i întâietatea reprezentării lor. Din perspectiva psihanalizei, J.-P. Lebrun [264], de asemenea, concluzionează că *alteritatea* este reflectată, în primul rând, în limbă. Așadar, investigarea modului în care societatea tratează limba și a modului în care limba transformă societatea permite identificarea și chiar anticiparea trend-urilor cu potențial conflictual și de pericol pentru dezvoltarea liberă a gândirii și a societății. Atât J.-P. Lebrun, cât și J. Dewitte [254] evidențiază corelația, insuficient examinată, asupra căreia insistă G. Orwell, dintre practicile gândirii totalitare și coruperea limbajului care corupe mințile și, în final, comportamentele. Limbajul totalitar este, în opinia lui J. Dewitte [Ibid.], egocentric, hegemonic, artificial și nu lasă loc pentru alteritate. Valoarea discursului devine, într-un astfel de limbaj, superioară valorii subiectului vorbitor și este impusă tuturor drept adevăr incontestabil (e. g. discursul rinocerilor în piesa lui E. Ionesco). Sociolingvista din Republica Moldova I. Condrea [29] subliniază natura sofisticată, abstractă, atemporală și impersonală a limbajului totalitar sau „limba de lemn” în perioada sovietică. Extinderea uzului unui astfel de limbaj asupra proceselor de *achiziție lingvistică* și spre procesele educaționale, în general, constituie una dintre căile frecvent utilizate de sistemele totalitare pentru coruperea minților și a comportamentelor.

Un domeniu imposibil a fi trecut cu vederea, luând în calcul puterea influenței sale asupra minților și a comportamentelor umane, inclusiv în ce privește perceperea alterității în procesele legate de achiziția lingvistică, este mass-media. Potrivit Manifestului de la Gerone (2011) [315] (un document complementar Declarației Universale a Drepturilor Lingvistice (1996) [314]), mass-media este „o portavoce privilegiată pentru a atinge și a dezvolta diversitatea lingvistică și pentru a-i spori prestigiul cu competență și rigoare”. În opinia cercetătoarei germane D. Bachmann-Medick [92, vezi și 41, p. 140 - 143], digitalizarea a oferit mass-mediei o putere imensă asupra modelării culturii și a limbajului, oferindu-i, de asemenea, un potențial semnificativ de sprijin ori sabotare a politicilor publice menite să asigure menținerea și transferul valorilor *alterității* în relația dintre Eu și Celălalt în toate domeniile activității sociale.

În condițiile numeroaselor stereotipuri față de *alteritate*, promovate inclusiv datorită publicațiilor pe Internet și pe rețelele sociale, devine și mai actuală întrebarea formulată de cercetătoarea franceză G. Zarate (1993) [284]: cum poate integra profesorul de limbi problema *alterității* în obiectivele și abordările sale, în condițiile în care, apelând doar la metodologie, riscă să se aleagă cu reprezentări sociale simplificate, adesea bazate pe stereotipuri, ale culturii predate?

Exercițiul *alterității* în clasa în care se predă limba este, în opinia autoarei, unul delicat. Acest exercițiu solicită din partea profesorului cunoașterea contextului geopolitic în care se formulează și se implementează politica de achiziție lingvistică, pe de o parte, iar, pe de altă parte, implică cunoașterea identității sociale și lingvistice a elevilor, precum și a relației personale cu identitățile în cauză și cu limbile și culturile pe care le predă.

În opinia cercetătoarei române, E. M. Tódor [84], discursul cu privire la *alteritate* în politica de achiziție lingvistică „sună bine“ este omniprezent în zilele noastre, însă transpunerea lui în acțiuni concrete rămâne, deseori, la nivelul unui „formalism manifestat“. Este important să recunoaștem că, de fapt, sistemele educaționale nu sunt în măsură să găsească soluții universale pentru întreaga panoplie de probleme legate de diferențele între *limba standard* și *variantele* aduse de elevi. În viziunea cercetătorului din Olanda L. Verhoeven [229, p. 391 - 92], sistemele de învățământ trebuie, în primul rând, să recunoască problemele de acces, de formare a cadrelor didactice și de elaborare a curriculei în *achiziția lingvistică* care derivă din diversitatea socio-culturală a mediului educațional lingvistic. Elevii urmează să fie incluși în proces astfel încât ei să nu rămână doar receptori de conținut, ci și să participe la identificarea dificultăților personale și a căilor de depășire a lor. Profesorul este încurajat să adopte într-un mediu educațional divers rolul de coach (mentor sau facilitator al procesului). Acest rol îi permite să ajute elevii în conștientizarea identității (sau identităților) lor lingvistice și sociale când este necesar, invitându-i la co-construirea conținutului (vezi supra P. Charaudeau).

1.3. Comunitatea lingvistică: abordări prin prisma politicii de achiziție lingvistică și a alterității

Procese de *achiziție lingvistică* în macrocontextul unui stat sunt definite de sociologul francez P. Bourdieu (1982) [241, p. 25, vezi și 78, p. 81] prin „condițiile economice și sociale ale achiziției competenței legitime și a constituirii pieței în care se stabilește și se impune definiția de legitim sau nelegitim“. Competența legitimă este conectată, deseori, cu conceptul de exprimare corectă [Ibid., vezi și 306], aprobată de dicționare și norme gramaticale. În perioada constituirii statelor-națiune, începând cu cea de-a doua jumătate a sec. XIX, modalitățile de achiziție a limbii standard [85, p. 154], considerate limbaj legitim, au fost fundamentate, în mare parte, de nevoia centralizării politice și a uniformizării lingvistice și culturale. Astfel, statul-națiune Franța, de exemplu, fiind unul dintre modelele cele mai reprezentative în acest sens, a creat o tradiție istorică caracterizată de abordarea esențialistă cu privire la limba „legitimă” sau limba standard.

Ideologia principiului esențialist dotează limba, în opinia lingvistului belgian J.- M. Klinkenberg [260, p. 22], cu instrumente de stabilizare și celebrare, accentuând caracterul ei unic și

unitar, însă lasă în umbră *variația lingvistică*. Principiul esențialist, bazat pe Modelul Academiei Franceze, în același mod ca și teoriile cultivării limbii ale Școlii de la Praga, pune accentul pe studiul formal al limbii ca sistem. Limba standard este privită detașat de fenomene culturale, sociale, de subiectivismul utilizatorului.

Pornind de la gama extinsă a funcțiilor sociale și a varietăților limbii, teoriile critice ale *politicii și planificării lingvistice* atribuie *achiziției lingvistice* rolul de a adapta politica lingvistică educațională și activitățile asociate ei la particularitățile microcontextului. Literatura de specialitate scoate în evidență două tipuri de demers în implementarea politicilor lingvistice educaționale. Primul demers este cel fundamentat de teoriile lingvistice moderne ale lui N. Chomsky [103, p. 4; vezi și 229, p. 389], axat pe structurile cognitive ale creierului uman și pe capacitatea înnăscută de a învăța limbile. Este un demers care acordă întâietate limbii ca sistem și fundamentează elaborarea gramaticilor, a metodelor și a dicționarelor, inclusiv a celor electronice, fără a se preocupa însă de rolul și de nevoile vorbitorului. Cel de-al doilea demers, bazat pe teoriile lui W. Labov (1973) [170, p. 40-57], este axat pe *comunitatea lingvistică* unde are loc actul vorbirii cu toate varietățile inerente. Acest demers a permis includerea în ecuația *achiziției lingvistice* a dimensiunilor sociale cu varietățile lingvistice inerente. Cheia creșterii accesului la însușirea limbii standardizate și a randamentului însușirii ei rezidă, în opinia noastră, în găsirea căilor de îmbinare a celor două demersuri examinate *supra* astfel încât să fie luate în calcul particularitățile *comunităților* care alcătuiesc *comunitatea* egală cu națiunea.

După cum sublinia A. Martinet (1969) [Apud. 257], noțiunea de *comunitate lingvistică* este nu doar utilă, ci și inevitabilă din moment ce limba este concepută ca un instrument de comunicare adaptabil la nevoile grupului care o folosește, iar comunicarea implică comunitate. Deși este inevitabilă și evidentă pentru ancorarea cercetărilor sociolingvistice (J. Boutet și M. Heller, 2007) [243], totuși, noțiunea de *comunitate lingvistică* este greu de definit. Criteriile de definire a conceptului pot fi tot atât de vagi ca și contururile comunității propriu-zise, având în vedere că un vorbitor aparține, în marea majoritate a cazurilor, mai multor comunități lingvistice.

Comunitatea lingvistică poate fi stabilită în baza limbii standard sau/și naționale și atunci va fi egală cu națiunea care vorbește limba respectivă. Poate fi definită, de asemenea, în baza varietăților lingvistice (determinate geografic, social, temporal, politic, profesional, situațional etc.) utilizate de vorbitorii limbii standard sau a limbilor minoritare, vernaculare, regionale, globale, străine vorbite în cadrul unui stat. Este important, totodată, să avem în vedere cine determină comunitatea lingvistică (cercetători, membri ai comunității definite sau ai altor comunități etc.) și cu ce scop (pentru cercetare, pentru scopuri legale, pentru scopuri politice etc.).

Considerăm utilă și clarificatoare, în acest sens, distincția operată de D. Hymes (1974) [153, p. 50] dintre apartenența și participarea la o *comunitate lingvistică*. Vorbitorii unei limbi pot aparține unei comunități mari de utilizatori ai acestei limbi, însă varietățile lingvistice utilizate în funcție de circumstanțe și trecerea de la un cod lingvistic la altul vor delimita mult mai clar comunitățile la care participă. Totodată, vorbitorii pot aparține unei comunități lingvistice mici delimitate geografic și pot participa la alte comunități.

Cele menționate mai sus argumentează, în opinia noastră, perenitatea definiției *comunității lingvistice* formulate de W. Labov (1972) [170, p. 120, 157, 247] și frecvența cu care este revizuită și interpretată în teoriile critice. Conceptualizarea lui W. Labov a pus accentul, în conturarea comunității lingvistice, pe împărtășirea normelor sociale și pe atitudinile față de utilizarea limbii fundamentate prin postulatele potrivit cărora:

- Comunitatea lingvistică nu poate fi privită drept un grup de vorbitori care utilizează aceleași forme lingvistice, ci mai ales drept un grup care împărtășește aceleași norme și un set de atitudini sociale în ceea ce privește limbajul. Definiția comunității lingvistice formulată de sociolingvistul francez Ch. Baylon (1996) [239, p. 272], de asemenea, urmează acest postulat. Pentru aceeași definiție optează, în mare parte, sociolingvista din Republica Moldova L. Colesnic-Codreanca (2019) [23].
- Comunitatea lingvistică nu se definește prioritar printr-un acord comun în utilizarea elementelor de limbă, ci mai curând prin participarea la un set de norme împărtășite.
- Normele împărtășite se manifestă în autoevaluări și în evaluări atribuite de membrii comunității discursului (vorbirii) celorlalți (vorbitorilor din afara comunității). Normele respective urmează anumite modele de comportament lingvistic.

J. J. Gumperz (1982) [Apud. 194, p. 593] revizuieste definițiile anterioare, sintetizând în una nouă atât contribuția lui D. Hymes, cât și pe cea a lui W. Labov. Astfel, *comunitatea lingvistică* este definită drept „sistem de diversitate organizată, unificat prin norme și aspirații comune”. Membrii unei astfel de comunități variază, de regulă, în raport cu anumite credințe sau aspecte ale comportamentului. Acest tip de variație, neuniformă la prima vedere, observată la nivelul individului, prezintă regularități sistematice la nivelul statistic al faptelor sociale.

Sociolingvista franceză A. Bretegnier (2021) [244, p. 75] argumentează că W. Labov, alături de U. Weinreich și M. Herzog [232], în articolul din 1968, considerat manifest al sociolingvisticii, au propus noțiunea de „eterogenitate structurată”, invitând lingviștii să gândească în termeni de „diferențiere ordonată în cadrul limbii utilizate de o comunitate”. Prin studiile întreprinse în New York, W. Labov a demonstrat empiric eterogenitatea lingvistică structurată social, alături de

stratificarea socială a limbii în cadrul unei comunități și al unui context social-lingvistic [vezi și 14, p. 24-25] .

Lingvista din România I. Vintilă-Rădulescu (2002) [86, p. 20] optează pentru definiția *comunității lingvistice*, formulată în Declarația universală a drepturilor lingvistice [314]. Potrivit Declarației, comunitatea lingvistică este „o societate umană care, stabilită istoric într-un spațiu determinat (recunoscut sau nu), se identifică drept popor și care și-a dezvoltat o limbă în comun, ca mijloc natural de comunicare și de coeziune culturală între membrii săi”. Autoarea delimitează în textul Declarației [Ibid, p. 22] grupul lingvistic ca parte a *comunității lingvistice*, definindu-l drept grup social având aceeași limbă, stabilit pe teritoriul unei comunități lingvistice diferite, fără a avea antecedente istorice echivalente.

Considerăm că definiția de mai sus descrie, mai ales, particularitățile unei comunități echivalente cu națiunea care se formează, în opinia lingvistului britanic P. L. Patrick [194, p. 580], în baza prestigiului social oferit de adoptarea limbii standard, echivalente, în unele state, cu limba națională. Cu toate acestea, în Preambul, Declarația vede *comunitățile lingvistice* și nu statele drept punct de plecare în consolidarea instituțiilor internaționale, capabile să garanteze o dezvoltare durabilă și echitabilă pentru întreaga umanitate. *Comunităților lingvistice* le este atribuită capacitatea să urmărească, în același timp, obiectivul de a promova organizarea unui cadru politic bazat pe respect reciproc pentru diversitate lingvistică, conviețuire armonioasă și apărare a interesului general.

Sociolingvistele C. A. Garabato și A. Kis-Marck (2015) [257] consideră că definiția *comunității lingvistice* din Declarația universală a drepturilor lingvistice are un caracter univoc și, deși ar putea servi scopuri juridice, nu satisface nevoile cercetării sociolingvistice. Definiția neglijează complexitatea situațiilor de contact între limbi și comunități (sau grupuri) și, în consecință, dinamica generată de aceste contacte. Anume contactele în cauză constituie axa reprezentărilor sociolingvistice și declanșează situații lingvistice a căror gestionare poate deveni o povară atât pentru politica lingvistică, cât și pentru instituțiile statului în general. În ultimă instanță, anume astfel de situații determină existența diferitelor comunități și grupuri lingvistice.

Constatăm că în studiile sociolingvistice postmoderniste pare să se fi impus ideea potrivit căreia *comunitatea lingvistică* este definită, în mare parte, de reprezentările sociolingvistice împărtășite de membrii săi. Așadar, într-o cercetare sociolingvistică, *comunitatea lingvistică* se reliefează drept acel grup de referință în care se formează un anumit tip de reprezentări despre identitatea lingvistică a comunității și, totodată, despre limba standard și variațiile ei. Totuși, o delimitare mai clară a contururilor comunităților se observă în examinarea cazurilor concrete și în studiul variabilității care o caracterizează.

Abordând noțiunea de *comunitate lingvistică* în contextul politicii de *achiziție lingvistică*, am putea afirma că elevii proveniți din varii comunități lingvistice participă în procesul însușirii limbilor la *comunități discursive* (Y. Reuter, C. Cohen-Azaria 2013) [273]. Noțiunea în cauză își are originile în principiile epistemologice ale interacțiunii sociale moștenite de la L. S. Vygotsky (1934/1985), evidențiind dimensiunea lingvistică și comunicațională a proceselor cognitive, pe de o parte, și participarea inevitabilă la diferite comunități lingvistice, pe de altă parte. M. Pérez-Milans (2015) [198, p. 99] utilizează, în acest sens, termenul comunitate educațională

Clasa, din acest punct de vedere, constituie o *comunitate lingvistică* formalizată, adică o *comunitate discursivă (educațională)* în care cunoașterea este produsă prin interacțiuni (scrise sau orale) între persoanele implicate în situații de organizare și dezvoltare progresivă a cunoștințelor lingvistice în cadrul unei culturi. Membrii comunității discursive devin subiecții practicilor sociale și lingvistice specifice comunității și, de asemenea, ai unui discurs relevant, fiind așteptați să ia poziții discursive, adică să participe la norme și aspirații comune. Comunitatea discursivă este, de regulă, reprezentativă pentru comunitatea lingvistică din care face parte inclusiv prin variabilele sociolingvistice care se manifestă în interacțiune.

Dicționarul de termeni sociolingvistici (C. Ungureanu 2017) [85, p. 258] optează, în primul rând, pentru conceptualizarea lui W. Labov (1966) a *variabilei sociolingvistice*, definind-o drept unitate de analiză, social-semnificativă, echivalentă cu elementul lingvistic (fonic, lexical, morfologic sau sintactic) care co-variază în funcție de factorii sau variabilele extralingvistice (clasa socială, sexul, vârsta, registrul discursului, condițiile comunicării, competențele și starea vorbitorului etc.). R. Fasold (1990) [Ibid.] definește variabila sociolingvistică drept un set de alternative cu semnificație socială pentru a spune același lucru.

Potrivit lui Labov, analiza *variației* începe cu simplul act de observare a modurilor alternative de a spune același lucru. Valoarea corelării *variației sociale* cu *variația lingvistică* rezidă în căile deschise spre cercetarea nivelului de conștientizare (sau neconștientizare) a vorbitorilor în ce privește utilizarea sau alegerea unor *variante lingvistice* dintr-o gamă de posibilități. Indiferent de gradul de autocontrol, indicatorii sociolingvistici scot în evidență *variabile lexicale, gramaticale*, dar cel mai frecvent, *fonologice*.

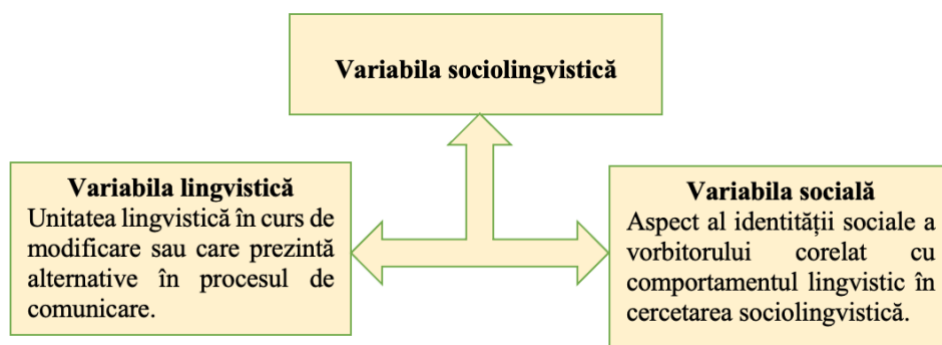


Figura 1.1. Variația sociolingvistică (elaborată de autoarea lucrării)

Aplicată limbajului, consideră D. Stosic și B. Fagard [281, p. 24], variabilitatea constituie una dintre proprietățile sale fundamentale. Însăși capacitatea de a vorbi este determinată de variație din moment ce evoluția ei atât ontogenetică, cât și filogenetică e conectată cu experiența socio-culturală și are loc odată cu dezvoltarea capacităților fiziologice și cognitive ale ființelor umane.

Ne aliniem opiniei expuse de D. Stosic și B. Fagard [Ibid.] potrivit căreia locutorii care aparțin unor *comunități lingvistice* diferite utilizează, de regulă, strategii și mijloace lingvistice diferite pentru a descrie aceeași situație. Prin urmare, dacă abordăm noțiunea de *comunitate lingvistică* doar prin prisma limbii standard care o unifică, riscăm să trecem cu vederea eterogenitatea și, în consecință, o panoplie de posibilități de creștere a gradului de însușire a limbii standard, ajustate la particularitățile comunităților. Unele *comunități* (cum ar fi cele profesionale, culturale etc.) se constituie prin interacțiune directă și constantă. În schimb, alte *comunități* se pot constitui prin varietatea de limbă care-i leagă pe membrii acesteia, prin referință la o *varietate* de prestigiu ascuns sau aparent (Labov) [Apud. 85, p. 71, p. 203], de exemplu, *comunitățile* care utilizează dialecte sau variante regionale. Fiecare comunitate de acest tip își manifestă, în mod implicit, *alteritatea lingvistică* prin atitudini, norme comune și modalități de exprimare care o delimitează de alte comunități.

Comunitatea echivalentă cu națiunea înglobează, de regulă, toate celelalte comunități în baza prestigiului social oferit de adoptarea limbii standard [194, p. 580]. Variantele non-standard sau de prestigiu ascuns se pot afla, în multe cazuri, într-o poziție de diglosie sau departajare a domeniilor/situațiilor de utilizare, potrivit lui G. Moldovanu [55, p. 52 – 53], în comparație cu *varianta standard*. Prestigiul ascuns și valorile de grup pe care le implică contribuie la menținerea *variantelor non-standard* ale unei limbi și la funcționarea lor în paralel cu variantele de *prestigiu aparent*, chiar dacă primele reduc statutul și posibilitățile de ascensiune socială a vorbitorilor.

De aceeași opinie este și cercetătoarea M. Istrati [48, p. 53 - 54] care exemplifică, prin situații diglosice din Republica Moldova, modalitățile vorbitorilor aceleiași limbi de a face uz, în comunicarea verbală și scrisă, de „subsisteme ce se deosebesc mai mult sau mai puțin, atât la nivelul

micro al utilizării individuale, cât și la cel macro al întrebuințării sociale”. Cu cât mai multe trepte sociale urcă vorbitorul cu atât mai vast este diapazonul alternării diferitelor coduri. Ierarhizând funcțional mai multe varietăți ale aceleași limbi, vorbitorii, de fapt, își validează, așa cum argumenta D. Hymes (vezi supra), apartenența la o *comunitate lingvistică* și participarea la altele.

A. Bretegnier [244] identifică, în teoriile lui Labov cu privire la *comunitatea lingvistică*, împărtășirea normei legitime comune (în funcție de tipul comunității, varianta standard sau o variantă de prestigiu ascuns) drept element de coeziune, am preciza, de *alteritate pozitivă*, pentru o *comunitate lingvistică*. Or, limba standard poate prezenta o valoare socială semnificativă pentru locutorii care, în virtutea statutului lor social, practică strategii lingvistice diferite de cele standardizate.

În conceptualizările lui D. Hymes și J. Gumperz urmărim *alteritatea* în postulatele potrivit cărora variațiile sunt determinate, pe lângă poziția socială a locutorilor, prin norme împărtășite și convenții sociale negociabile, create în colaborare și (re)construite în procesul interacțiunii. Din acest punct de vedere, *comunitatea lingvistică* este spațiul în care, prin interacțiune, limba funcționează ca o practică socială de negociere, de construire a sensului comun și de identificare a celor care împărtășesc valori similare.

Variabilitatea lingvistică în cadrul unei comunități poate fi de natură diferită: interlingvistică, intralingvistică, diacronică, diatopică, diastratică, diafazică, diamezică și diagenică (cf. Labov, 1972; Mioni, 1983 ; Chambers, 2003; Gadet, 2003) [Apud. 281]. Deși până în prezent au fost identificate numeroase tipuri de variații lingvistice, totuși variabilitatea nu este nici infinită, nici total impredictibilă, consideră D. Stosic și B. Fagard [Ibid.], fiind limitată de posibilitățile noastre cognitive și de particularitățile contextului lingvistic și social.

Tipurile de variație [85, p. 261] au pornit de la termenii diatopic (factorul geografic) și diastratic (factorul stratificării sociale) și de la antiteticii sintopic și sinstratic, propuși de lingvistul norvegian L. Flydal (1951) [Apud. 14, p. 28]. E. Coșeriu [32, p. 142] a completat clasificarea cu varietatea diafazică (factorul stilistic sau de uz), urmată de varietatea diacronică (factorul de timp) [39, p. 57]. J. Wüest (2009) [283] relevă la A. M. Minioni (1983) variația diamezică, determinată de diferențele existente între mijloacele de comunicare în scris și în vorbire. În ultimii ani, pe lângă sociolectele generate de stratificarea socială, se discută, de asemenea, sexolectele (variația de gen), calificate drept variație diagenică, considerată, totodată, drept una dintre variațiile diastratice [263; 14, p. 28]. G.Lüdi și B. Py (1986, 2013) [270], pornind de la experiența lingvistică bi- și plurilingvă a multor vorbitori din Europa și din lume, introduc în clasificările existente variația xenolectală, determinată de influența limbii primei socializări asupra modului de exprimare în alte limbi și viceversa. Prin variația în cauză se examinează, inclusiv, factorii discursivi și situaționali care

influențează alegerile de resurse lingvistice efectuate de bi- și multilingvi. J. Blommaert (2013) [92, p. 2] definește, în acest sens, variația care rezultă din contactul limbilor și influența reciprocă corolară drept infra-lingvistică.

Nu putem trece cu vederea nici repercusiunile a ceea ce vedem și citim în jurul nostru [vezi și 14, p. 25]. Credem că am putea vorbi și despre o variație mediatică, influențată de imagini combinate cu text. Deși în ultimele două decenii se întreprind studii pentru a înțelege influența spațiului lingvistic real (peisajul lingvistic: panouri stradale, inscripții etc.) [89] asupra *achiziției lingvistice*, totuși spațiul lingvistic virtual (mass-media online, rețelele sociale, jocurile online etc.) [207] încă nu este suficient examinat în această privință.

Bunăoară, fenomene caracteristice rețelelor sociale, descrise în literatură drept „filter bubbles” (Pariser 2011), „ideological frames” (Scheufele, 1999; Guenther et al. 2020) și „echo chambers” (Cinelli et al., 2021), prezintă riscul creării unor spații cu discurs unilateral și alegeri limitate (Holone 2016) [Apud. 210]. Astfel, potențialul spațiului virtual de a forma discursul și, în consecință, gândirea și comportamentul utilizatorilor este îngrijorător și necesită studii aprofundate.

F. Gadet (2021) [256, p. 332] consideră că, până în prezent, s-au conturat două direcții mari în studiile cu privire la varietate : unele se concentrează prioritar pe funcționarea sistemului, pe când altele – pe rolul celor care produc un discurs. În acest context, cercetătoarea din Republica Moldova L. Răciulă (2010) [70, p. 51] vede direcțiile respective în abordarea variabilității drept delimitarea planului general (obiectiv) al limbii de cel individual (subiectiv) al vorbirii.

În sensul acestei lucrări, este relevantă examinarea variației sociale și stilistice, potrivit lui W. Labov (1972) [170], din perspectiva gradului de conștientizare a locutorilor față de *variantele* utilizate de ei și de alți membri ai comunității. Este, de fapt, o conștientizare a alterității intralingvistice și interlingvistice. În urma examinării distribuirii diferitelor tipuri de variabile, Labov a ajuns la concluzia că indicatorii sociolingvistici prezintă paterne care se repetă indiferent de situație și de gradul de autocontrol al vorbitorului.

Astfel de variații sunt determinate, în primul rând, de originea/poziția socială a vorbitorului și de condițiile în care se produce discursul. Tipurile varietăților se identifică nemijlocit în cadrul comunităților, în funcție de scopul cercetării, inclusiv în cazurile în care se caută să se identifice diferențele între varietățile lingvistice aduse de elevi din comunitățile cărora aparțin și limba standard pe care o învață și, eventual, în care învață.

Putem afirma că în *comunitățile discursive* constituite în procesul *achiziției lingvistice*, ca și în alte tipuri de comunități, varietatea lingvistică declanșează stereotipuri și antrenează judecăți de valoare cu privire la ce este corect sau incorect, adecvat sau inadecvat, acceptabil sau inacceptabil.

Judecățile de valoare sunt manifestate prin atitudini bazate pe anumite reprezentări sau imagini mentale ale corectitudinii lingvistice, de cele mai dese ori implicite și greu de conștientizat chiar de cei care le exprimă.

Corectitudinea lingvistică, potrivit sociologului francez P. Bourdieu [241, 242], este raportată, de regulă, la limbajul legitim echivalat în cadrul unui stat cu varianta standardizată a limbii oficiale. Cu gradul de stăpânire a acestui limbaj este asociat, cel mai frecvent, capitalul lingvistic al vorbitorului și nivelul eventual al profitului pe piața lingvistică [241, p. 43 - 44]. Capitalul lingvistic se formează, în realitate, din competențe lingvistice și sociale care au valoare pe piața lingvistică [242, p.123], care se constituie îndată ce o persoană produce un discurs.

Discursul [241, p. 14; 242, p.195], în acest sens, integrează realitățile lingvistice și contribuie la construirea realității sociale, fiind un mesaj destinat altor oameni spre descifrare și, în același timp, un produs supus evaluării în funcție de gradul adecvării competențelor. Evaluarea se produce (explicit) în baza criteriilor prestabilite și (implicit) în baza atitudinilor și stereotipurilor lingvistice. Însușirea limbii standard contribuie la acumularea capitalului lingvistic al vorbitorului și este o precondiție, în cadrul sistemului de învățământ, pentru însușirea celorlalte discipline, iar înafara sistemului educațional pentru participarea la viața socială. Totuși, în anumite interacțiuni sociale, cotația variantei standardizate pe piața lingvistică poate fi mai redusă decât cea a altor variante.

1.4. Concluzii la capitolul 1

Investigarea *achiziției lingvistice* drept un set de activități de politică și planificare lingvistică, orientate spre însușirea variantei standardizate a limbii oficiale și a celorlalte limbi considerate necesare în cadrul unui stat, iar *a alterității* – din perspectiva repercusiunilor asupra *achiziției lingvistice*, *ne-a condus spre următoarele concluzii*.

1. Anii '90 ai sec. XX se caracterizează prin revizuirea critică a teoriilor PPL și reconceptualizarea noțiunilor de *politică lingvistică* și *planificare lingvistică*. Sunt recunoscute carențele epistemologice ale abordărilor pur tehnice în teoriile PPL de la sfârșitul anilor '60 ai sec. XX (de ex., calificarea diversității lingvistice drept impediment în dezvoltarea națiunilor) și crește numărul cercetărilor orientate spre investigarea particularităților și a căilor de acomodare a diversității sociale, culturale și lingvistice.
2. Abordarea integrativă a *politicii și planificării lingvistice* atribuie *achiziției lingvistice* două funcții: (1) planificarea achiziției limbii (limbilor) oficiale și a altor limbi alese să fie studiate în sistemul de educație publică și (2) elaborarea politicii lingvistice educaționale. Planificarea achiziției lingvistice presupune inclusiv investigarea macro- și microcontextului în care se elaborează și se implementează activități de însușire a limbilor. Politica lingvistică educațională

se constituie în baza a trei componente: (1) asigurarea accesului educației lingvistice pentru toți copiii de vârstă școlară; (2) formarea cadrelor didactice; (2) elaborarea cadrului curricular și a strategiilor didactice.

3. Deși există particularități la nivel local, la nivel global se reliefează o afinitate specifică limbilor care au fost dominate și au rămas în contact cu limbile dominante. Defavorizate la linia de start, limbile care au fost dominate se confruntă cu dificultăți de natură economică, de resurse umane, dar și de natură politică în procesul implementării PPL. Limba care s-a aflat în poziție dominată (româna, în cazul Republicii Moldova) atestă, de regulă, un grad de vulnerabilitate atât în ce privește statutul, cât și în ce privește funcțiile sociale, politicile de achiziție lingvistică necesitând un efort instituțional semnificativ în ajustarea la transformările social-politice, la repercusiunile contactului lingvistic și la diversitatea varietăților intra- și interlingvistice.
4. Epistemologia *achiziției lingvistice*, în perioada investigată în prezenta lucrare, nu mai percepe diversitatea lingvistică doar ca prezența unor limbi minoritare într-un spațiu dominat de o limbă majoritară. Diversitatea este privită, în primul rând, prin prisma diferențelor culturale prezente în raportul identitate vs. alteritate sau Eu vs. Celălalt în cadrul aceleiași limbi, aceleiași culturi și doar apoi în relație cu alte limbi și culturi. *Achiziția lingvistică*, înglobând procese cognitive de masă și vorbitori din diferite zone geografice, clase sociale și culturi, necesită examinarea *alterității* prin prisma repercusiunilor ei asupra politicilor de achiziție a standardului lingvistic.
5. Odată cu schimbările spațio-temporale prin care trece limbajul (vorbirea), se schimbă ideologiile și atitudinile lingvistice și, de asemenea, modalitățile de predare a limbii ca sistem. Investigarea *alterității lingvistice* drept un tip de reprezentare sociolingvistică, generatoare de sentimente, atitudini și comportamente față de diferențele lingvistice contribuie la ameliorarea proceselor de însușire a limbilor prin actualizarea lor în funcție de particularitățile diversității condiționate social și cultural a comunităților în care se implementează *politicile de achiziție lingvistică*.
6. Inevitabilă în cercetarea *politicii de achiziție lingvistică* și a *alterității*, noțiunea de *comunitate lingvistică* este greu de definit. Criteriile de definire pot fi tot atât de vagi ca și contururile comunității propriu zise, având în vedere că un vorbitor aparține, în marea majoritate a cazurilor, mai multor *comunități lingvistice*. Stabilită în baza limbii standard și/sau a limbii naționale, comunitatea lingvistică poate fi egalată cu națiunea, iar definită în baza varietăților lingvistice (determinate geografic, social, temporal, politic, profesional, situațional etc.), delimitează mai multe comunități cu frontiere fluide în cadrul unui stat. Este important să avem în vedere cine definește comunitatea lingvistică și cu ce scop.

2. CONTEXTUALIZAREA LINGVISTICĂ, CULTURALĂ ȘI SOCIALĂ A POLITICII ȘI A ALTERITĂȚII LINGVISTICE

„Profesorii nu sunt observatori fără gândire critică care consimt pasiv cu practicile statului; ei au propriile moduri de a rezista și a contesta politica statului [. . .]. Este clar că rolul cadrelor didactice în clasă îi transformă în arbitrul final al politicii lingvistice educaționale și al implementării acesteia.” A. Mohanty et al.

Cercetările la nivel european și global abundă în subiecte, metode și analize critice ale diferitor segmente pe axa *politicilor de achiziție lingvistică*, de la planificarea achiziției competențelor lingvistice și sociale de bază până la asimilarea și integrarea sistemelor complexe de reprezentări culturale în interacțiunea socială, utilizând limba standard și varietățile ei. Sunt puse în discuție *politici de achiziție lingvistică* care ar permite celor ce învață o limbă înțelegerea realităților culturale, a ideologiilor, a valorilor etice și estetice asociate ei și, totodată, conștientizarea propriei identități lingvistice, culturale și sociale în proces. Cu alte cuvinte, se caută căi de contextualizare și înțelegere a *alterității* ca reprezentare socială și a manifestărilor ei în interacțiunea socială.

Constatăm, în acest sens, că, în perioada investigată de noi, competența-cheie pe care *politicile de achiziție lingvistică* tind să o dezvolte în raportul vorbitorului cu o limbă este „interpretarea” (C. Ghișoiu 2012, Ph. Blanchet 2010, Pérez-Milans 2015; L. Verhoeven 2017; S. M. Ardeleanu 2007) [41, p. 17 – 19; 240 p. 101; 198, p. 99, 103; 229, p. 391; 237, p. 73 – 74], adică performanța lingvistică care permite o decodificare apropiată contextului, adică valorilor, normelor culturale, ideologice și reprezentărilor sociale care îl definesc. Din punct de vedere formal sau epistemologic, diferențiem două niveluri de contextualizare delimitate printr-un cadru intern și un cadru extern. Primul nivel de contextualizare (microlingvistic, cadrul intern) îl vedem în contactul dintre diferențele sociale, culturale și lingvistice care are loc în interacțiunea socială (J. Gumperz 1991, 1992) [127, p. 246 - 247 ; 128, p. 39 - 40] sau piața lingvistică (P. Bourdieu). Când privim cultura ca „programare colectivă a spiritelor”, ca o „grilă de lectură, un sistem de semnificații împărtășite de un grup uman”(cap. 1, p. 35) abordăm contextualizarea drept un spațiu în care participanții interacțiunii interpretează mesajele atribuindu-le un caracter mai mult ipotetic decât de adevăr absolut, mai mult sugestiv decât asertiv.

Interacțiunea (P. Bourdieu) [15, p. 6-7; 240, p.14, p. 77] fiind determinată, de asemenea, de factori socio-demografici (vârsta, proveniența geografică, statutul economic și social etc.) – care stabilesc dreptul de a vorbi, prioritatea acordată și valoarea atribuită celor spuse – denotă raporturi de putere în societate. Accentul, alegerea limbii, a vocabularului, a registrului, gradul de complexitate a discursului vor determina valoarea capitalului lingvistic pe piața lingvistică. Această piață, care se constituie în procesul interacțiunii, scoate în evidență capitalul lingvistic de care dispune vorbitorul

și corelația dintre rolul și poziția lui, pe de o parte, și alegerile sale lingvistice, pe de altă parte. Imediat ce două persoane își vorbesc are loc interacțiunea dintre competențele lor lingvistice (stăpânirea codului) și sociale (adaptarea codului și a comportamentului).

Limba ca sistem structural de semne și reguli gramaticale etc. furnizează date incomplete, interpretarea necesitând și reguli de contextualizare: cunoașterea semnificațiilor culturale și comportamentale și a modului în care participanții la interacțiune le oglindesc în comportamentul propriu (componenta afectivă a procesului cognitiv). Așadar, avem nevoie de (1) un sistem (E. Coșeriu) „universal de semnificații căruia îi aparține un discurs (sau un enunț) și care îi determină validitatea și sensul” [30, p. 324]; (2) cunoașterea circumstanțelor „de natură nelingvistică, percepute în mod direct de către vorbitori” (F. – T. Olariu, 2011) [63, p. 323; vezi și 78] și (3) conștientizarea faptului că, oricum, există implicitul greu sau imposibil de decodat.

Al doilea nivel de contextualizare (macrolingvistic, cadrul extern) îl reperăm în spațiul real și/sau virtual de aplicare a *politicilor de achiziție lingvistică* sau piața limbilor (Bourdieu, 1984/2002) [242, p.123; 241, p. 43 - 44]. La acest nivel avem nevoie de: (1) constatările științelor limbajului privind standardizarea și utilizarea corpusului lingvistic, (2) constatările științelor politice pentru a înțelege: statutul social și politic al limbilor, „arta de a stabili ce este posibil și modurile de a câștiga consensul celor guvernați” (E. Haugen, 1959) [45, p. 241; 134], procesul decizional de exersare și menținere a puterii (Cooper, 1989) [107, p. 79 - 87], (3) constatările științelor economice pentru a înțelege abordarea de marketing [107, p. 73-75] și căile de promovare a schimbărilor micro- și macrolingvistice ca pe o inovație [107, p. 59-62], prin strategii menite să schimbe comportamentul vorbitorilor, (4) „observarea comportamentului [lingvistic: n. n.] și interpretarea lui din perspectiva semnificațiilor sale sociale”, (J. Gumperz, 1996) [Apud. 194, p. 577].

Aceste două nivele de contextualizare ne permit să conturăm două cadre de investigare care: (1) „intervin în mod necesar în orice activitate de vorbire, căci nu există discurs care să nu se producă într-o anumită circumstanță” (E. Coșeriu) [31, p. 313 - 316], (2) „servesc pentru plasarea comportamentului lingvistic supus examinării” (R. L. Cooper) [107, p. 58]. În condițiile intrării statelor-națiune în procese de globalizare și migrație care le diversifică populația și crește gama varietăților lingvistice aduse în clasa de predare a limbilor, investigarea *dimensiunilor alterității* în micro- și macrocontextul *achiziției lingvistice* deschide posibilități pentru a înțelege modurile în care sunt percepute limbile studiate și căile de ameliorare a accesului (reducerea barierelor sociale și lingvistice) la învățarea lor inclusiv prin interacțiunile profesor – elev și elev – elev.

2.1. Etape și teorii ale constituirii politicii și planificării lingvistice

Examinarea literaturii de specialitate (N. Hornberger, D. C. Johnson, T. Ricento, W. Tollefson) ne determină să afirmăm că epistemologia politicii și planificării lingvistice s-a concentrat, de fapt, pe parcursul dezvoltării sale, pe contextualizarea și interpretarea contactului dintre limbi și culturi și a diversității. Am delimitat (Tab. 2.1) patru etape în epistemologia PPL. De la abordarea pur tehnică a sarcinilor care vede limba drept resursă în sine neutră ideologic în anii 1960, urmărim dinamica teoriilor PPL până la ramificarea continuă și specializarea direcțiilor de cercetare cu scopul investigării repercusiunilor micro- și macrocontextului social, cultural și lingvistic asupra *achiziției lingvistice*.

Tabelul 2.1. Etapele de constituire a epistemologiei politicii și planificării lingvistice (elaborat de autoare)

Etapa	Particularitățile
I Anii 1960 – 70	procese de modernizare în țările în curs de dezvoltare; preocupări de natură tehnică legate de standardizarea și emanciparea limbilor dominate și de achiziția codului lingvistic standardizat în sistemul educațional; diversitatea este percepută drept o problemă în dezvoltarea statelor; se pune accentul pe studierea în masă a limbilor naționale și a limbilor de circulație internațională
II Anii 1970 – 80	cercetări orientate, mai ales, spre aspecte politice, economice și sociale ale limbilor în contact și recunoașterea substratului ideologic inevitabil în acțiunile destinate organizării spațiului lingvistic
III Mijlocul anilor '80 - începutul sec. XXI	postmodernismul politicilor lingvistice și dezvoltarea teoriei critice a PPL cu două particularități definitorii pentru orientarea cercetărilor: migrația în masă a unui număr mare de oameni și reanimarea sentimentelor identității naționale/etnice sau lingvistice; fără a subestima importanța achiziției limbilor naționale și a limbilor de circulație internațională, se cercetează căile de păstrare a diversității prin menținerea limbilor primei socializări (limbile minoritare, limbile regionale, limbile migranților etc.); se cercetează influența ideologiilor asupra PPL
IV Primele decenii ale sec. XXI	revizitarea metodelor etnografice pentru aplicare în cercetările PPL; evoluția și diversificarea teoriilor destinate studiilor empirice ale proceselor globale de achiziție lingvistică pe fundalul intensificării migrației, a dezvoltării tehnologiilor informaționale și a transformărilor politice și social-economice; cercetarea raportului globalizare versus glocalizare: politici globale versus politici naționale, politici naționale versus realități locale. Se pune accentul pe rolul persoanelor și a interacțiunii sociale în microcontextul educațional (comunitatea discursivă sau educațională).

În perioada anilor 1960 – 70, prima etapă, cu accent pe tipologii și procese de organizare a spațiului lingvistic, este marcată de cercetările lui E. Haugen (1959), care introduce termenul *planificare lingvistică* [134; 55, p. 19; 47, p. 32, p. 240] și ale lui H. Kloss (1969) [167, p. 81; 55, p. 21; 85, p. 196], care diferențiază planificarea corpusului (intervenție de standardizare), de planificarea statutului limbii (intervenție de organizare a ierarhiei sau rolurilor atribuite limbilor într-un stat) și abordează aspectele economice ale planificării [166, p. 83]. E. Haugen (1983) [135, p. 275; 55, p. 21] distinge forma lingvistică și funcția socială a limbii.

În teoriile perioadei vizate limba este privită, mai ales, drept instrument tehnologic neutru, privat de caracteristici socio-istorice, accesibil tuturor celor care doresc să-i însușească regulile de utilizare. Totuși, este recunoscut implicit potențialul limbilor de a crea și menține inegalitățile sociale din moment ce există un „conflict clar de interese între cei care au însușit o normă lingvistică și cei care nu au reușit să o însușească” (E. Haugen) [47, p. 236]. Există, deci, și o dimensiune socială a *alterității* care privilegiază accesul unor membri ai societății la educația lingvistică și limitează accesul altora. Putem trasa dimensiunea socială a *alterității* inclusiv în cele trei reguli ale planificării *lingvistice* (eficiența, adecvarea și acceptabilitatea) formulate de Haugen [Ibid.]:

1. Eficiența se măsoară în funcție de costul învățării față de costul renunțării, adică o normă este eficientă dacă se învață ușor, însă deducem din cele menționate mai sus că particularitățile (istorice, sociale, economice) contextului achiziției lingvistice pot face costul învățării (efort, timp și bani) prea înalt pentru unii vorbitori.
2. Adecvarea este capacitatea limbii de a răspunde necesităților vorbitorilor săi, ca instrument al sensului referențial. Planificării lingvistice îi revine crearea de termeni care să corespundă nevoilor științei moderne, dar și contribuția la crearea terminologiei expresivității emoționale și poetice în caz de necesitate. O limbă care s-a aflat pe poziție dominată va necesita un efort semnificativ mai mare, în acest sens, decât o limbă de circulație internațională sau regională. Relevăm, prin urmare, inegalitățile a două sisteme lingvistice care denotă diferențele (relații de putere) dintre sistemele social-politice pe care le reprezintă.
3. Acceptabilitatea corespunde, ca standard de corectitudine, uzajului, care poate fi de trei tipuri: inteligibil (corespunde condițiilor minime ale comunicării); corect (satisface toate cerințele convenționale ale normelor limbii) și elevat (răspunde unor standarde mai înalte fie de claritate, fie de frumusețe și care trezește admirația auditoriului). Aceste diferențe se referă și la poziția socială (în funcție de mărirea codurilor unei limbi) în cadrul *comunității lingvistice* egale cu națiunea și în cadrul celorlalte comunități care o constituie.

Constatăm că la prima etapă a PPL se pune accentul pe unificarea lingvistică, pe achiziția limbilor care asigură comunicarea la nivel național și internațional și, totodată, pe alegerea și standardizarea *limbilor naționale* pentru modernizarea și fortificarea națiunilor [204, p. 198]. Astfel, se consideră oportună selectarea a două limbi internaționale, cum ar fi engleza și franceza, pentru comunicarea formală și științifică, pe când limbile „locale” sunt destinate să servească în interiorul țărilor [41, p. 56 – 78]. Identificăm în PPL trendurile următoare (H. Kloss) [167, p. 8]:

1. Obiectivele planificării lingvistice sunt asociate cu intenția de unificare (a unei regiuni, a unei națiuni, a unui grup politic etc.), de modernizare și eficiență sau de democratizare;

2. Limba e caracterizată ca o resursă cu valoare și, ca atare, este supusă planificării;
3. Starea și planificarea corpului sunt considerate neutre ideologic;
4. Limbile sunt abstractizate din contextele lor socio-istorice și ecologice, fiind văzute drept sisteme de comunicare relevante prin uzul lor actual fără legătură cu evenimente istorice sau identități ale comunităților care le vorbesc.

Comparând școlile lingvistice europene (modelul Academiei Franceze, teoriile cultivării limbii) [112; 182; 189; 191] cu școlile lingvistice americane și anglo-saxone (teoriile planificării lingvistice) [114; 115; 116; 134; 167] la această etapă, identificăm la ambele preocupări legate de trendurile menționate mai sus. Totuși, teoriile critice ale PPL manifestă interes pentru cercetarea posibilităților de emancipare și standardizare a limbilor dominate (din fostele colonii sau a limbilor amerindiene) reduse la uzul colocvial în cadrul comunităților. Or, teoriile cultivării limbii pun accentul, pentru alte câteva decenii, doar asupra menținerii standardului și statutului limbilor dezvoltate cu o istorie îndelungată a laturii literare standardizate.

Deși se atestă o reticență față de diversitate, constatăm, totuși, în anii '60, apariția primelor studii care au drept scop identificarea și înțelegerea factorilor ce determină atitudinile față de alte limbi și față de vorbitori în comunitățile lingvistice eterogene. Conflictualitatea bilingvismului franco-englez din Montréal-ul anilor '60 a favorizat, de exemplu, studii asupra atitudinilor față de comunitatea diferită. Prima cercetare de tip indirect MGT (matched-guise technique) a fost realizată în Canada, la Montréal, de W. E. Lambert [124; 261, p. 57; 80; 83, p. 36 - 37] și colegii săi. Obiectul cercetării îl constituiau atractivitatea fizică, competența, personalitatea și statutul social al vorbitorului. Participanții erau întrebați, după ce ascultau înregistrarea unui fragment de discuție sau discurs (interpretat de actori), dacă ei consideră că un anglofon/francofon din Montréal este: de statură mai înaltă, mai inteligent, mai amabil decât un francofon.

Din moment ce limbajul este o formă de cunoaștere a realității extralingvistice, iar achiziția lingvistică se produce la joncțiunea dintre lingvistic și extralingvistic, atitudinile și reprezentările sociale în care sunt înglobate constituie un material semnificativ de studiu. Accentuăm, în acest sens, și poziția lui E. Coșeriu [30, p. 40; vezi și 76], care puneă valoare pe concepția vorbitorului asupra limbajului „dat fiind că limbajul nu funcționează pentru și prin lingviști, ci, de fapt, pentru și prin vorbitori”. Începând cu anii 1960, colectarea, structurarea și înțelegerea atitudinilor și/sau a stereotipurilor asociate cu utilizarea limbilor și a varietăților lingvistice a permis identificarea și descrierea unor fenomene ca insecuritatea lingvistică și norma prestigiului ascuns. Termenul *insecuritate lingvistică* a fost propus de W. Labov (1966) [260, p. 58; 84, p. 118] în studiul cu privire la diferențele de clasă socială în pronunția sunetului /r/ în New York. În aceeași lucrare,

sociolingvistul propune termenul *norma prestigiului ascuns* sau *latent* [102, p. 42; 261, p. 58; 84, p. 203; 271, p. 235] pentru a desemna solidaritatea sau relațiile neformale care stau la baza utilizării varietăților non-standard în interacțiunile între vorbitorii care aparțin aceluiași grup.

Este important să subliniem că dezvoltarea liberă a științelor sociale implică o anumită libertate ideologică în societate și deschidere spre investigarea temelor sensibile. Astfel, creșterea revendicărilor sociale în anii '60, inclusiv revendicarea drepturilor lingvistice, a antrenat includerea factorilor sociali în cercetarea lingvistică drept parte componentă a dezghețului ideologic. Sub aspect politic și social, în SUA, dezvoltarea sociolingvisticii a fost marcată de creșterea interesului față de diversitatea culturală, minorități și o relativă liberalizare a gândirii (perioada Kennedy) [213] în deceniul în care Europa traversează evenimente legate de Primăvara de la Praga și mișcarea studenților din 1968 [81], iar în Uniunea Sovietică este perioada dezghețului post-stalinist. Creșterea permeabilității barierelor sociale și lingvistice stimulează apropierea vorbitorului și a comunității lingvistice de epicentrul cercetărilor și a evenimentelor lingvistice, abilitându-i în calitate de actori sociali să contribuie la:

- activitatea lingvistică prin adoptarea unui anumit comportament lingvistic;
- creativitatea lingvistică prin includerea formelor noi în uz;
- schimbarea statutului unei limbi prin revendicarea drepturilor lingvistice.

În Europa de Est, totuși, (J. Harlig 1995; K. Bochmann 2004) [133, p. 2; 9, p. 115 - 140] identificăm factori care limitează cercetările sociolingvistice. Primul factor ține de natura sociolingvisticii care, prin definiție, scoate în evidență nu doar date legate de distribuția limbilor și a particularităților lingvistice într-un stat, ci și fapte cu privire la organizarea socială și la inegalități educaționale, politice și financiare. Cel de-al doilea factor se referă la latura propagandistică a guvernărilor și lipsa transparenței în raportarea și analiza problemelor sociale. Cel de-al treilea, fiind nemijlocit conectat cu primele două, constă în descurajarea sau, practic, imposibilitatea investigării și publicării datelor cu privire la probleme sociale de rezonanță.

Cu toate limitările ideologice, la frontiera dintre primele două etape de dezvoltare ale PPL, lingvistica românească și-a extins periodic arealul studiilor din zona geografiei lingvistice sau a „dialectologiei izolării” (J. K. Chambers) [102, p. XV – 1; vezi și 39; 50; 64], pentru a cuprinde și dialectologia urbană (W. Labov) [231; 232], creând astfel spațiu pentru „dialectologia interacțiunii”. În România, în anii '70, constatăm creșterea interesului lingviștilor față de epistemologia laturii sociale a limbii și față de lucrările sociolingviștilor și sociologilor limbii americani și vest-europeni.

Studiile sociolingvistice T. Slama-Cazacu [Apud. 9, p. 124, 127; 95, p. 187; 74] sunt reprezentative prin lucrările cu privire la limbaj și context (1959), psiholingvistică (1968),

metodologia sociolingvisticii (1971) și dialectologia limbilor vorbite în România. În baza studiilor dialectologice efectuate, Slama-Cazacu (1982) insistă asupra colectării datelor în situații din viața reală, luând în calcul contextul. Cercetătoarea optează, de exemplu, pentru metoda contextuală dinamică prin care colectarea și analiza datelor urmează să țină cont atât de procesele generale, cât și de cele specifice ale activității sociale. Iar în procesul colectării datelor sunt la fel de informative evenimentele care au loc în perioada interviului și stările prin care trec interviuații.

B. Cazacu (1973) [Apud. 9, p. 116; 20, p. 258 – 65; 95, p. 186] urmărește originile sociolingvisticii și este interesat de modul în care lingvistica sec. al XIX-lea a pus problema schimbării lingvistice, ajungând la concluzia că toate limbile se schimbă sistematic și schimbarea poate fi atât de frecventă și puternică, încât unii lingviști renunță să o ia în calcul. Din punct de vedere metodologic, Cazacu argumenta importanța înregistrării și descrierii minuțioase a procesului și a circumstanțelor colectării datelor, chiar dacă aceste detalii pot părea irelevante inițial, accentuând, în particular: (1) înregistrarea comentariilor interviuaților cu privire la vorbirea lor sau a altor persoane; (2) descrierea detaliată a situației interviului și (3) prezentarea datelor demografice ale persoanelor intervievate (genul, vârsta, nivelul de educație, statutul social, ocupația etc.). Lingvistul insistă, de asemenea, asupra extinderii cercetărilor dialectale în România spre dialectele urbane pentru a obține, în perspectivă, o descriere actualizată a limbii române vorbite.

Constatăm că cercetătorii din România optează pentru metode empirice de colectare a datelor specifice dialectologiei (Rusu 1973), semanticii (Ionescu-Ruxăndoiu 1972) [95, p. 187], sociolingvisticii și lingvisticii aplicate (Slama-Cazacu și Ionescu-Ruxăndoiu 1972) [74]. Menționăm studiile comparative ale formulelor de salut și de politețe în mediul rural și cel urban (Tiugan 1975) [9, p. 129; 95, p. 188.] cu accent pe corelația între sens și nuanțe culturale și interrelaționale și uzul prescris de norme. Se cercetează corelația dintre alegerea formulei de politețe, statutul social al interlocutorului și apartenența la comunitatea lingvistică (insider sau outsider). Astfel, identificăm tangențe cu teoriile lui W. Labov, D. Hymes și J. Gumperz care delimitau frontierele unei *comunități lingvistice* mai ales în baza normelor împărtășite față de limba utilizată.

În cea de-a doua perioadă a evoluției teoriei PPL, anii 1970 – '80, remarcăm creșterea interesului față de repercusiunile factorilor politici, economici și sociali asupra PPL și dezbateri privitor la validitatea axei ideologice „o singură limbă, o singură națiune” [205, p. 198; 147]. Considerăm important să accentuăm emergența cercetărilor care scot în evidență (T. Ricento) [205, p. 200] limitările și efectelor negative ale *politicilor lingvistice* anterioare bazate pe prezumția neutralității politice și ideologice. De exemplu, alegerea limbilor engleză și franceză drept limbi așa-

zise „neutre” pentru comunicare și mediere internațională a favorizat, în mod neproportional, interesele politice, economice și sociale ale unor state și regiuni în detrimentul altora.

În această perioadă, prinde contur postulatul (Cooper, 1989) [107] potrivit căruia politica lingvistică reflectă tendințele politice și ideologice prezente în societate, inclusiv tensiunile dintre preferințele de omogenizare sau similitudine cu culturile apropiate, precum și cele de diferențiere. În Spania, în special în regiunea Catalonia, termenul *politica lingüística* este substituit de conceptul *normalizare lingvistică* (Aracil, 1982) [109; 267; 288], cel din urmă achiziționând două definiții. Prima se referă la standardizarea utilizării limbii catalane în școli, iar cea de-a doua – la politici orientate spre oficializarea unei limbi locale în cadrul unei regiuni autonome, instituirea limbii catalane în activitatea socială fiind considerată drept o „normalizare” a situației lingvistice. Modelul catalan de *planificare lingvistică* a introdus în sociolingvistică termenul conflict lingvistic [14; 55, p. 92 – 97; 109; 289; 290], care definește confruntarea a două limbi în situație de diglosie, una dintre aceste limbi fiind dominantă social și politic, iar cealaltă – dominată.

Pe latura europeană, este demnă de atenție perspectiva nouă asupra utilizării limbajului în societate, conturată de P. Bourdieu [90; 185, p. 146; 241; 242; 260] în seria de articole publicate la sfârșitul anilor `70 și începutul anilor `80 [8, p. 6-8]. Criticând lingvistica formală și structuralistă pe motiv că a neglijat investigarea condițiilor sociale și politice ale utilizării limbajului, Bourdieu atribuie sociologiei limbajului cercetarea relației dintre structura diferențelor lingvistice (uzul standardizat versus variațiile existente) și structura diferențelor sociale (limbi/variații dominante versus dominate). Prin introducerea noțiunilor [15, p. 6-7; 241, p. 14, p. 77] *pieță lingvistică* și *capital lingvistic*, Bourdieu evidențiază corelația între rolul și poziția vorbitorului, pe de o parte, și alegerile sale lingvistice, pe de altă parte, între competențele lingvistice (stăpânirea codului) și sociale (adaptarea codului și a comportamentului). Prima piață lingvistică pentru un copil, de regulă, o constituie familia, iar cea de-a doua este școala, unde *achiziția lingvistică* este determinată de norma oficială. Rolul educației publice constă, astfel, în „fabricarea asemănărilor caracteristice comunității de conștiință comună care este cimentul națiunii” [241, p. 32] [trad. n.] din moment ce a-i învăța pe toți aceeași limbă (varietate lingvistică) înseamnă a-i învăța „să vadă și să simtă lucrurile la fel” [Ibid., p. 32].

Teoreticienii cultivării limbii (B. H. Jernudd J. și V. Neustupný 1987; Jernudd 1991; V. Neustupný, J. Nekvapil 2006; J. Nekvapil 2008; L. Fairbrother, J. Nekvapil, M. Sloboda 2018) [159; 160; 191; 189, p. 255; 112] atribuie, de asemenea, un rol semnificativ educației publice în stabilizarea și promovarea limbii standard, din moment ce pentru educația publică, de fapt, are loc codificarea unei forme dorite a limbii standard și sunt selectate oficial mijloacele lingvistice considerate

apropiate procesului. Codificarea, potrivit lingvisticii normative din perioada vizată, are loc prin trei suporturi de bază: dicționare, gramatici și manuale și este implementată de specialiști care urmează, în esență, trei criterii în procesul evaluării corectitudinii:

1. Respectarea normei: în ce măsură mijloacele lingvistice utilizate corespund regulilor și convențiilor stabilite în comunitatea lingvistică?
2. Respectarea funcționalității: în ce măsură mijloacele lingvistice sunt adecvate funcțiilor atribuite în uz?
3. Caracterul sistematic: în ce măsură mijloacele lingvistice se conformează regulilor sistemului lingvistic?)

În paralel cu termenul *cultivarea limbii* este introdus în uz termenul *management lingvistic* [160, p. 71; 188] pentru adecvarea cadrului social-politic al anilor 1970, urmând modelul canadian de amenajare lingvistică (*aménagement linguistique*). Termenul amenajare lingvistică a fost creat de J.-C. Corbeil (1977) [54, p. 23 – 24; 253; 268] pentru a defini particularitățile intervențiilor lingvistice în Québec și a planului de acțiuni pentru revitalizarea limbii franceze, alegerea termenului fiind determinată de nevoia unui amendament adus *planificării lingvistice*, percepute drept o intervenție întreprinsă de autoritățile statului. Intenția strategiilor de schimbare lingvistică în Quebec presupunea însă implicarea forțelor sociale. În Franța gestionarea interacțiunilor lingvistice în cadrul activității sociale este definită prin termenul *glotopolitică* (J.-B. Marcelle și L. Guespin, 1986) [258; 55 p. 24, p. 44], urmând tradiția istorică de centralizare și uniformizare lingvistică menținută de Academia Franceză și de autoritățile statului.

Cea de-a doua etapă a dezvoltării teoriilor PPL se remarcă prin contextualizarea contactului între limbi în cadrul trilateral (R. Ruiz, 1984) [207]: limba ca problemă, ca drept fundamental și ca resursă (*language-as-problem, language-as-right, and language-as-resource*). Postulatul de bază al teoriei lui Ruiz s-a construit în jurul ideii că, indiferent de intențiile și scopurile declarate de a crea o societate bilingvă sau multilingvă, într-o măsură mai mare sau mai mică va exista, sub diferite forme, tendința de dominare și asimilare din partea unei singure culturi și limbi. Cercetările care aplică cadrul lui Ruiz la achiziția limbii standard în educația publică, în diferite state în perioada investigată în prezenta lucrare, (C. A. McNelly 2015) [182, p. 13] scot în relief două concluzii majore. Prima relevă tendința sistemului educațional să justifice eșecul învățării unei limbi prin incapacitatea elevilor de a profita de oportunitățile puse la dispoziție. Cea de-a doua derivă din prezumția potrivit căreia sistemul educațional vede cauza eșecului în faptul că elevilor le lipsește capitalul cultural dominant care oferă acces către toate oportunitățile sociale. Deși ambele constatări reflectă realități incontestabile, iese la iveală faptul că sistemele educaționale, de regulă, nu dispun de resursele

necesare pentru identificarea factorilor nonlingvistici care limitează accesul la codul lingvistic standardizat.

Anume în această perioadă, subliniind aspectul sociopolitic al planificării limbajului, R. L. Cooper (1989) [107, p. 45], consideră oportun, peste trei decenii de la prima definiție a *planificării lingvistice*, să includă *achiziția lingvistică* drept a treia dimensiune la diferențierea operată de H. Kloss. *Planificarea lingvistică* este, în consecință, definită prin „eforturi deliberate pentru a influența comportamentul altor persoane cu privire la achiziția, structura sau funcțiile atribuite codurilor limbii” [trad. n.]. Achiziția lingvistică este privită, de asemenea, drept componentă esențială a politicii lingvistice [107, p. 160] din moment ce „politica lingvistică constituie ansamblul deciziilor adoptate de autoritățile interesate cu privire la forma și utilizarea dorită a limbilor de către un grup de vorbitori” [trad. n.], iar decizia de a sublinia în clasa de educație lingvistică anumite abilități sau forme lingvistice - chiar alegerea unui manual – poate constitui o expresie a politicii lingvistice.

Teoria critică a *politicii lingvistice* se consolidează, la frontiera dintre cea de-a doua și cea de-a treia perioade de dezvoltare a PPL odată cu lucrarea lui J. Tollefson (1991) [226], *Planning language, planning inequality*. Reanimarea sentimentelor identității naționale, etnice și lingvistice, migrația în masă a unui număr mare de oameni, revizuirea periodică a raporturilor între limbile Uniunii Europene (limbile naționale și supranaționale) și schimbările politice locale în paralel cu schimbările legate de globalizarea capitalismului dictează agenda cercetărilor. Scopul teoriei actualizate este să ancoreze domeniul în teoria socială [226, p.8] și să examineze *politica lingvistică* prin filtre politice și ideologice din moment ce servește, întâi de toate, interesele grupurilor dominante, însă are potențial să contribuie și la schimbări dorite de mișcări sociale sau de elitele educate [Ibid., p. 32, 35].

În țările blocului socialist și în republicile URSS se observă, de asemenea, începutul tranziției de la modelul în care politica lingvistică constituie doar prerogativa politicienilor și a ideologilor (A. Grimshaw 1995) [129] spre unul în care cercetătorii abordează aspecte sociale și politice ale întrebuirii limbilor. Totuși, se scrie puțin despre constituirea sociolingvisticii în Vest, cu excepția preluării și interpretării termenilor și teoriilor care pot sprijini ideologia oficială. Bunăoară, promovarea ideologiei „bilingvismului armonios” (М. Юсцелер, 1975; А.Д. Швейцер, 1977, p.118-119; М. И. Исаев, 1982, p. 155-160; М. Н. Губогло, 1979) [Apud. 50; 57] în URSS a contribuit la crearea iluziei utilizării simetrice a limbii ruse în paralel cu limbile republicilor sovietice. Politica lingvistică este destinată, în perioada vizată, să servească ideologia diversității așa cum o interpretează autoritățile, diversitatea fiind „adusă la cunoștință” (E. Glyn Lewis) [125, p.

239] și organizată prin rolul dominant atribuit limbii ruse și prin repartizarea funcțiilor celorlalte limbi, pornind de la criterii politice specifice, bazate pe priorități ideologice și pe o ierarhie strictă.

În România constatăm un interes față de analiza premiselor apariției, a temelor, a metodelor de cercetare și a aplicabilității sociolingvisticii [44; 47; 86; 95; 236]. L. Ionescu-Ruxăndoiu și D. Chitoran (1975) [47] au dedicat un volum explicațiilor și comentariilor la o selecție de texte traduse, reprezentative pentru primele generații de sociolingviști americani (semnate de W. Bright, W. Labov, J. J. Gumperz, D. Hymes, J. Gishman, Ch. Ferguson etc.) și europeni (B. Bernstein, J. Sumpf, D. Wunderlich etc.) cu exemple în limba română și un glosar de termeni. Sociologul T. Herseni (1975) [44] dedică o lucrare contribuției sociologilor la constituirea și dezvoltarea sociologiei limbii, analizând premisele întâlnirii sociologiei și lingvisticii pe un teren comun de cercetare care examinează *comunitatea lingvistică* prin prisma interacțiunii: limbă – societate, a tezelor formulate de sociologul francez É. Durkheim cu privire la reprezentările colective oglindite de limbajul unei comunități și a principiului relativismului lingvistic (ipoteza Sapir – Whorf).

O altă categorie de cercetări în România vizează bilingvismul vorbitorilor de limbă română. Pe parcursul anilor `70 ai sec. XX au loc mai multe studii (Hartular, 1984) [Apud. 95, p. 190] cu privire la limba română vorbită în SUA de persoanele emigrate până în 1930 și de urmașii lor. Pe teritoriul României sunt cercetate aspecte ale bilingvismului bulgar-român (Nestorescu, 1973, 1973) [Ibid.], român-rus (Nestorescu, 1975) și român-german (Kottler, 1976). Potrivit cercetărilor lui G. Ivănescu (1980) [51, p. 724; 94, p.190], în anii 1980 în lume erau circa 26 mln. vorbitori de română, dintre care aproximativ 22 mln. considerau româna limbă maternă.

Cercetările cu privire la româna literară și procesul de dezvoltare a limbii române standardizate, în paralel cu variantele regionale și sociale, sunt, totuși, cele mai numeroase. S-au făcut remarcate studiile [95, p. 187; 235] cu privire la căile de înlocuire a unor forme dialectale cu echivalentele standardizate (Pop, 1971; Beltechi, 1973; Cazacu, 1976; Iancu, 1976). S. Dumistrăcel (1972, 1973) și V. Neagoe (1974) [Apud. 95, p. 187] investighează intrarea în uzul dialectal a împrumuturilor din vocabularul standard. Dezvoltarea istorică a limbii române standardizate rămâne, în anii 1970 și 1980, una dintre temele prioritare în vizorul cercetătorilor interesați de latura socială a dezvoltării limbii în România (Ivănescu 1980) [51, p. 710 - 726]. De exemplu, B. Cazacu (1970), I. Gheție (1975), M. Avram (1987) [Apud. 95, p. 187] studiază, în perioada respectivă, atât variantele regionale, cât și pe cele sociale ale limbii române, integrându-le, mai ales, în problematică exprimării corecte.

În cea de-a treia etapă, considerată perioada postmodernismului *politicilor lingvistice*, mijlocul anilor `80 ai sec. XX – începutul sec. XXI, teoria critică a PPL este preocupată primordial de (1)

consecințele acțiunilor anterioare; (2) impactul social al ideologiilor asupra limbilor (3) modurile în care va funcționa relația limbi dominante – limbi dominate în viitor. Este o perioadă prolifică în materie de lucrări care cercetează impactul ideologiilor asupra achiziției lingvistice în educația publică și asupra inegalităților sociale.

La T. Skutnab-Kangas (1980) [214; 192] identificăm termenul *linguicism* pentru a caracteriza această etapă a PPL. Termenul desemnează ideologii, structuri și practici utilizate cu scopul de a legitima, a pune în aplicare și a organiza distribuția inechitabilă a puterii și a resurselor (materiale și imateriale) între grupuri constituite în jurul unei limbi. Este pus în discuție potențialul prejudiciu adus bunăstării, nivelului educațional, statutului social și chiar caracterului unei persoane în funcție de limba aleasă și de modul în care o utilizează. În aceeași direcție merge investigarea ideologiilor concentrată asupra temei imperialismului lingvistic (R. Phillipson, 1992) [122; 202, p. 240; 200; 201, p. 204; 230; 233]. Termenul desemnează o relație asimetrică de perpetuare a inegalităților globale între Nord și Sud prin limbile care coordonează toate activitățile de natură culturală, economică, și politică. Investigarea trendurilor *politicii lingvistice* în diferite zone geografice prezintă evidențe revelatorii referitoare la rolul instrumental al limbilor în distribuirea inechitabilă a puterii politice și a bunurilor.

Politicii lingvistice i se atribuie, la această etapă, rolul de barometru de identitate (R. Phillipson și T. Skutnabb-Kangas, 1996) [215] de nivel local, național și supranațional, care dezvăluie modalitățile de încurajare sau sancționare aplicate în sistemele educaționale și în instituțiile publice în procesul promovării limbilor și a identităților. Două paradigme ale PPL care se exclud reciproc, la prima vedere, coexistă și predomină în cea de-a treia perioadă:

- O „difuziune a paradigmei engleze”, caracterizată prin: capitalism, știință și tehnologie, modernizare, monolingvism, globalizare ideologică și internaționalizare, trans-naționalism, americanizare și unificarea culturii mondiale, imperialism lingvistic și cultural.
- O „paradigmă de ecologie lingvistică” descrisă prin: recunoașterea drepturilor omului, egalitatea în comunicare prin diferite limbi naționale și etnice, multilingvismul, durabilitatea diversității lingvistico-culturale, apărarea suveranității naționale, promovarea predării limbilor străine.

Paradigmele în cauză rezonează, de fapt, cu cele care definesc raportul globalizare – glocalizare (vezi Anexa 12, Glosar), aprofundate în cea de-a patra etapă a PPL prin cercetări care abordează temele investigate prin prisma tendințelor existente în ideologia globală, examinând, totodată, particularitățile ideologiei locale în diferite comunități.

Putem urmări și cercetări care trasează ideologia în discursul metalingvistic atât în opinia publică, cât și în structurile oficiale (politice și academice) reprezentând preocupări de „curățare”, de „igienă verbală” (D. Cameron, 1995/2012) [98; 183] a limbii, de apropiere a structurii și a uzului de un ideal de frumusețe, adevăr, eficiență, logică, corectitudine și nivel de cultură. Preocupările de igienă verbală sunt atribuite tuturor utilizatorilor limbii, fără excepție, fie că este vorba de preferințe acordate limbii standard, fie de partizanat în favoarea unui subcod.

Reprezentările sociale ale profesorilor, ale cercetătorilor, ale politicienilor și ale altor actori sociali (administrația locală, mass-media, businessul) cu privire la ce este și ce nu este o limbă (M. Cavalli, 1997) [248, p. 92] pot fi trasate atât în politicile lingvistice, cât și în curricula educației lingvistice. Atitudinile și reprezentările asociate cu o limbă prespun atât normele prescriptive, încadrate de un discurs instituțional, cât și normele fictive, personale, de grup, neacceptate de un discurs oficial (D. Lafontaine 1997; A. M. Houdebine-Gravaud 2005) [261, p. 57; 259].

Totuși, atitudinile față de limbă pot rămâne implicite drept o reacție subconștientă la perenitatea conflictului între omogenitatea și eterogenitatea lingvistică și, în acest caz, manifestarea lor într-un discurs care nu pare să fie despre limbă sau să reprezinte o ideologie este nuanțată drept „epilingvistică” (C. Canut, 2000) [247]. Aici se poate încadra refuzul de a vorbi o limbă din frica de a greși sau preferința pentru o limbă pe motiv că are un statut social superior.

Ideologia limbii standard (P. Garvin, 1993) [121, p. 37] tinde să fie investigată în perioada vizată într-un cadru teoretic funcționalist delimitat de trei componente: proprietățile structurale ale standardului; funcțiile atribuite; atitudinile pe care le evocă. Transformările sociale antrenează patru tendințe [Ibid., p. 42]: (1) scade percepția necesității unor standarde lingvistice general acceptate; (2) intră în declin conștientizarea caracterului obligatoriu al normelor sociale dobândite la școală; (3) crește distanța dintre codificarea standardelor, efectuată de elitele intelectuale în perioada modernizării, și limbajul folosit de majoritatea vorbitorilor; (4) descentralizează codificarea standardelor. Prin urmare, politicilor de achiziție lingvistică le revine misiunea să identifice căi de menținere a interesului față de limba standard și să asigure accesul la învățarea ei în condițiile în care, înafara sistemului educațional, se intensifică tendința de a utiliza varietăți lingvistice.

În perioada vizată, relevăm trei obiective ale teoriei critice a PPL: (1) analiza critică a abordărilor apolitice determinată de natura oricărei politici care, de regulă, „crează și susține diverse forme de inegalitate socială, promovând interesele grupurilor sociale dominante” (J. W. Tollefson 2006) [226, p. 42]; (2) stimularea democrației vizând reducerea inegalităților și activități de menținere a limbilor minoritare și (3) păstrarea activităților de cercetare în cadrul teoriilor critice cu accent pe ideologiile dominante.

Detectarea și examinarea ideologiilor utilizate pentru exersarea mecanismelor puterii ascunse în componentele PPL stau la baza argumentului că: „Studierea și analiza politicilor lingvistice nu se pot realiza adecvat doar prin documente sau practici independente. A ignora rolul ideologiei sau a-l califica drept o totalitate de variabile «străine domeniului», prea pline de ambiguitate pentru a fi utile în cercetarea empirică, înseamnă a te angaja într-un subterfugiu ideologic cel mai grav posibil” [trad. n.] (T. Ricento 2000) [204, p. 7].

În lumina celor expuse mai sus, se conturează o direcție de investigare a politicilor lingvistice în interacțiune cu guvernarea (A. Pennycook, 2002, 2006) [195; 196 p. 65] care urmărește să identifice căile de creare a inegalităților și metodele de deturnare a atenției de la „acțiunile intenționate ale actorilor politici de a-și impune puterea spre acțiuni secundare, mai puțin semnificative și deseori contradictorii” [trad. n.]. Se argumentează că voința statului nu se conține doar în textele legislative, ci este transpusă în conținutul programelor educaționale și implementată, deseori neconștientizat, de cei care activează în domeniul educației. Se întreprind, așadar, și studii de identificare a căilor de organizare, în diferite spații culturale, a educației bilingve și multilingve libere de ideologii ascunse și relații de putere (N. Hornberger, 2000, 2002) [142; 147].

Teoria critică a *politicilor lingvistice* [164; 225; 226], în cea de-a treia perioadă, a contribuit semnificativ la elucidarea ideologiilor ancorate în PPL și la constituirea unei bănci de analize multidimensionale a dezvoltării POL. Ca orice alte teorii, s-a ales însă și cu o doză de critică la adresa determinismului și a subestimării faptului că (1) „toate drumurile duc la personalitate” [69, p. 878, vezi și 1, p. 4]; (2) dezvoltarea autonomiei elevilor și profesorilor poate contribui la rezolvarea problemelor PPL în microcontextul educațional [224, p. 391].

În România relevăm în această perioadă un interes sporit față de cultivarea limbii și față de repercusiunile bilingvismului și a variațiilor regionale asupra limbii standard, de exemplu, în cercetări (M. Ciolac, 1982) [21] de investigare a competențelor lingvistice în limba scrisă și în limba vorbită la copii din școala primară, din trei medii lingvistice: sate, orașe mici și capitală.

Rezultatele unor astfel de cercetări au demonstrat preferințele elevilor din sate și orașe mici pentru utilizarea în varianta scrisă a formelor non-standard, specifice limbii vorbite și au condus spre recomandări în favoarea strategiilor diferențiate de cultivare a limbii în mediul rural și urban.

Identificăm, de asemenea, cercetări cu privire la bilingvismul maghiar-român (Balazs 1986, Pentek 1992) și grec-român (Brad-Chisacof, 1991) [95, p.190]. La începutul anilor `90 ai sec. XX, limba româna vorbită și scrisă în Republica Moldova (Avram, 1992) [2] intră, de asemenea, în arealul cercetărilor. Conferința națională de filologie „Limba română – azi”, ținută la Iași și Chișinău între

28 – 31 august 1991, dă startul unei serii de conferințe similare și are drept „domeniu cel mai bine reprezentat” descrierea și cultivarea limbii române.

Multe dintre problemele tratate au fost considerate general valabile pentru majoritatea teritoriilor din afara granițelor României, iar ideea de bază a tuturor comunicărilor a fost „necesitatea normei unice în sprijinul unității culturale” [2]. Programul conferinței a inclus lingviști din Republica Moldova (I. Dumeniuc, A. Ciobanu, A. Eremia ș. a.) care au adus în discuție subiecte legate de politica lingvistică a URSS și destinele limbilor naționale. Lucrările și rezoluția conferinței care „reafirmă poziția lingviștilor cu privire la unitatea limbii române și la inexistența așa-zisei limbi moldovenești” [Ibid.] au dat startul dezbaterilor și cercetărilor cu privire la situația limbii române în Republica Moldova.

Examinarea originilor istorice, social-politice și a semnificațiilor atribuite termenului *limba moldovenească* poate fi identificată frecvent atât pe agenda cercetătorilor din Republica Moldova, cât și peste hotarele ei în perioada vizată [11, p. 30; 20, p. 15 – 24; 24, p. 15 – 24; 55, p. 35]. Cercetarea realizată de sociolingvista din RM L. Colesnic-Codreanca (2003) [24, p. 20] urmărește rădăcinile istorice ale ambiguității terminologice și ale tendinței de a folosi denumirea *limba moldovenească* alături de *limba românească* din 1812 până în 1918. În baza documentelor din arhive cercetătoarea demonstrează utilizarea, la începutul sec. al XIX-lea, atât în publicațiile editate la Iași, cât și în cele de la Chișinău și Sankt-Petersburg, a ambilor termeni, alături de termenii *limba valaho-moldovenească* și *româno-moldovenească* [24, p. 21].

Având în vedere transformările social-politice după destrămarea URSS, interesul cercetătorilor față de ideologiile lingvistice este canalizat inclusiv spre discursurile metalingvistice. Acestea din urmă fie atribuie valoare similitudinilor unificatoare, fie tind spre accentuarea diferențelor între varietățile lingvistice. Procesele de unificare și apropiere a varietăților unei limbi sau, dimpotrivă, îndepărtarea și transformarea varietăților în limbi diferite sunt considerate corolare istoriei dezvoltării limbilor. În acest sens limba se prezintă drept o rețea minimală a varietăților identificată prin același termen (Ph. Blanchet, 1998) [Apud. 85, p. 140]. Totodată, o limbă nu este doar o practică discursivă, ci presupune și practici discursive asupra ei (Th. Bulot, 2004) [Ibid.], iar discursurile vădit lingvistice, la prima vedere, pot ascunde scopuri politice de deturare a atenției vorbitorilor de la acțiunile intenționate ale actorilor politici de a-și impune puterea (vezi supra A. Pennycook).

Din moment ce vorbitorii interiorizează existența limbii prin practicile lor lingvistice, s-ar părea că ei pot transforma două sisteme lingvistice identice în limbi diferite, dacă le construiesc și le definesc astfel. Totuși, analiza numeroaselor exemple istorice, inclusiv exemplul limbii române din Republica Moldova, când aceleași limbi i-au fost atribuite două sau mai multe denumiri în diferite

state (J. McWhorter, 2004) [183; vezi și 14, p. 63], ne determină să optăm pentru ideea că denumirile atribuite limbilor nu au substrat lingvistic, ci doar geopolitic.

Din această perspectivă, considerăm validă contextualizarea relațiilor și reprezentărilor lingvistice din Republica Moldova, în perioada investigată, inclusiv prin prisma cadrului ierarhic și ideologic creat în URSS (I. Bremmer, 1993) [96]. Cadrul conține patru nivele de interacțiune: centrul, naționalitatea titulară de nivelul întâi, naționalitatea titulară de nivelul doi (de exemplu, găgăuzii, în cazul Republicii Moldova) și naționalitatea netitulară (minoritățile care constituiau naționalități titulare în alte republici). Misiunea acestui cadru de control a fost să contrapună naționalitățile titulare de gradul întâi cu cele de gradul doi și cu cele netitulare prin mecanisme de motivare și acordare a favorurilor, astfel încât acestea să fie incapabile a crea legături strânse între ele, rămânând sub dominația centrului.

Cea de-a patra etapă a *politicilor lingvistice*, primele decenii ale sec. XXI, se axează mai ales pe studii empirice, identificând particularități ale *politicii lingvistice* în diferite spații geografice și culturale din lume (A. S. Canagarajah, 2006; N.H. Hornberger și D. C. Johnson 2007, 2011; D. C. Johnson și T. Ricento 2013; [100; 148; 149; 164; 227; vezi și 18]. În achiziția lingvistică, cercetările tind să actualizeze metode de investigare utilizate de sociolingviștii primelor generații, explorând și dezvoltând potențialul cercetărilor de tip etnografic. Metodologia observației etnografice (A. Crossman, 2015; C. Feagin, 2013) [108; 113] implică integrarea pe termen lung a cercetătorului într-un loc de studiu pentru a documenta sistematic viața, comportamentele și interacțiunile cotidiene ale unei comunități de oameni.

Includerea metodei etnografice în instrumentarul cercetării PPL a fost determinată de nevoia examinării stratificate care permite reliefarea rolului personalității în politici (cine elaborează și implementează), al contextului (unde anume) și al proceselor (cum anume, în funcție de personalități și context). Integrând experiența etapelor precedente, cercetările de tip etnografic urmăresc:

- (1) să elucideze și să descrie tipuri de planificare lingvistică (la nivel de statut, corpus și achiziție) și de politică lingvistică (oficială și neoficială, de jure și de facto, macro și micro, națională și locală;
- (2) să elucideze și să descrie procesele de politică lingvistică la etapele de elaborare și adoptare;
- (3) să examineze legăturile dintre straturile PPL, de la macro la micro, de la politică la practică;
- (4) să propună căi de elaborare și implementare a politicilor lingvistice multilingve orientate spre justiția socială și spre practici educaționale inclusive.

Astfel, cercetările de factură etnografică (A. Lenihan 2014; K. Menken și E. Shohamy, 2008; E. Shohamy și D. Gorter 2009; E. Shohamy, 2006) [114; 184; 211; 212] au generat studii concentrate asupra riscului de marginalizare a limbilor dominate (cu o prezență redusă pe Internet și în

tehnologiile lingvistice, minoritare, indigene etc.) și a utilizatorilor acestor limbi. Totodată, se evidențiază (A. Jaffe, 2011; J. Jaspers, 2019; J. Jaspers, 2018) [155; 156; 157] potențialul PPL de a crea spații pentru multilingvism și educație multilingvă nemijlocit în cadrul comunităților.

Relevăm o constatare cu impact potrivit căreia școlile, totuși, nu sunt suficiente pentru a produce schimbările lingvistice dorite D. C. Johnson, 2009; D. C. Johnson și T. Ricento 2013) [162; 164]. Deși, din perspectivă ideologică, politicile lingvistice multilingve creează o platformă pentru emanciparea limbilor minoritare, instituțiile de învățământ nu au capacități depline să depășească nici discursurile social dominante, nici reprezentările sociale care favorizează anumite limbi și nici ponderea instruirii de tip prescriptiv și prin metode nepotrivite contextului.

O altă constatare cu impact și cu accent pe rolul personalităților în PPL este că, totuși, profesorii au un potențial și o marjă de decizie mult mai importante decât li se atribuie în realitate. În consecință, rolul cadrelor didactice nu poate fi redus la executarea docilă a cerințelor înaintate de stat, ei fiind în măsură să decidă asupra gradului de flexibilitate și adaptabilitate a prevederilor și conținutului programelor de educație lingvistică la situația clasei lor (A. Mohanty et al. 2010) [186, p. 228]: „Profesorii nu sunt observatori fără gândire critică care consimt pasiv cu practicile statului; ei au propriile moduri de a rezista și a contesta politica statului [. . .]. Este clar că rolul cadrelor didactice în clasă îi transformă în arbitru final al politicii lingvistice educaționale și al implementării acesteia” [trad. n.]. Am abordat subiectul în cauză în lucrări anterioare, chestionând gradul de libertate și disponibilitate a unui profesor să analizeze, să înțeleagă și să aleagă ce și cum aplică în procesul educației lingvistice în funcție de condițiile sociale, economice și politice în care este format și își desfășoară activitatea [216; 217].

În achiziția lingvistică putem urmări o contextualizare a ideologiilor lingvistice în cadrul delimitat de B. Spolsky : (1) convingeri lingvistice (ideologie); (2) practici lingvistice (ecologie); (3) management (planificare). R. Wodak (2006), E. Shohamy (2006), E. Shohamy și D. Gorter (2009), F. M. Hult (2010, 2018), J. Wiertelowska (2012) [235; 210; 211; 150; 151; 233 vezi și 89] urmăresc zonele de intersecție a ideologiilor și a practicilor educației lingvistice în reglementări legislative, în teste lingvistice, în limba din spațiul public (peisajul lingvistic), în practicile cotidiene, în mituri, în propagandă și metode coercitive de implementare.

În discursul public, reprezentările cu privire la limbile naționale în educația publică gravitează în jurul a două funcții de bază (J. Jaspers, 2018) [157, p. 706]:

1. Simbol multivalent pentru menținerea unității naționale, a spiritului civic, a mobilității sociale și pentru comunicarea eficientă.

2. Instrument tehnologic neutru, privat de caracteristicile sale sociale și istorice, accesibil tuturor celor care doresc să-i însușească regulile de utilizare.

Dezbaterea cu privire la ponderea fiecărei funcții este purtată încă din prima etapă a dezvoltării PPL. În cea de-a patra perioadă se examinează impactul ei asupra celorlalte politici ale statelor-națiune în cursa globalizării economice și a diversificării populației. Ca și la etapele precedente, se pune accentul pe învățarea, cel puțin, a unei limbi de circulație internațională. Totodată, se insistă mai mult pe asigurarea, în măsura posibilităților, a accesului la învățarea limbilor vorbite în familiile elevilor (F. V. Tochon, 2015) [224, p. 13]. Logica direcțiilor menționate mai sus derivă din recunoașterea valorii fiecărei limbi din cadrul unui stat: valoarea identitară a limbilor primei socializări (limbile minoritare, limbile imigranților, variantele de prestigiu ascuns etc.) vorbite în cadrul comunităților, valoarea funcțională a limbilor oficiale și a limbilor străine etc. La această etapă, în contrast cu prima etapă a PPL, nu eterogenitatea, ci monolingvismul se prezintă drept o limitare în calea dezvoltării și a oportunităților sociale și economice.

N. Hornberger (2006), N. Hornberger și F. Hult (2006), M. Perez-Milans (2015), L. Verhoeven (2017) [139; 140; 198; 229] argumentează necesitatea studierii comunităților cu scopul de a le identifica nevoile înainte de a elabora politici de achiziție lingvistică. Se evidențiază problematica varietăților în cadrul aceleiași limbi, din moment ce varianta vorbită în familie a limbii în care se desfășoară procesul educațional poate prezenta diferențe semnificative. Printre temele de cercetare care vizează achiziția lingvistică putem menționa, de asemenea, contextualizarea limbii ca problemă, ca drept și ca resursă (C. McNelly, 2015)[182], impactul prezenței limbilor pe Internet, pe rețelele sociale, în tehnologii lingvistice (M. Gibson 2015; D. Sayers, A. Soltan ș.a. 2021; [123; 208]. Considerăm necesar să menționăm și cercetările care abordează drepturile lingvistice și accesul la educația lingvistică prin prisma dezvoltării exponențiale a tehnologiilor informaționale și a accesului inechitabil la tehnologiile în cauză (H. De Shutter, 2018; D. Sayers, 2017) [110; 209].

În materie de ideologii lingvistice, D. Estival și A. Pennycook (2011) [196] atenționează asupra riscului contrapunerii ideologiei unei limbi cu ideologia altor limbi. Drept exemplu este adusă popularizarea ideologiei limbii franceze drept una determinată exclusiv de rolul Academiei Franceze și de controlul normativ riguros și intolerant față de varietate. Pe de altă parte, ideologia limbii engleze creează imaginea unei limbi democratice, deschise spre împrumuturi din alte limbi și, prin urmare, a unei limbi care se pretează mai bine rolului de limbă pentru comunicarea internațională. Autorii evidențiază caracterul de mit lingvistic distorsionat și simplist al acestei abordări, relativ tolerabil în discursul populist, însă nu și în cel științific.

Constatăm, de asemenea, că cercetările din cel de-al doilea deceniu al sec. XXI se remarcă prin interesul față de investigarea impactului factorilor economici. Subliniem, în acest sens, conceptul de *conomie lingvistică* (eng. *linguanomics*) introdus de G. Hogan-Brun (2017) [138, p. iv] în contextul pieței internaționale a limbilor în care limbile așa-zise „mari” sunt conectate cu dominația politică și economică [Ibid. p. 1 - 24]. Se urmăresc, totodată, zonele de intersecție a politicilor lingvistice cu interesele politice și economice din perioada colonialistă și până în prezent, dezbaterile fiind articulate în jurul întrebării: ce interese servesc politicile lingvistice în realitate (M. Heller, 2018) [136]. H. Kelly-Holmes (2019) [167], preocupată de soarta limbilor așa-zise „mici” și minoritare, le investighează din perspectiva relației între sociolingvistică și marketing în contextul globalizării și localizării. Se accentuează tendințele marketingului de a personaliza maximal posibil mesajele publicitare în cât mai multe limbi și varietăți, posibilitățile oferite de tehnologiile informaționale în acest sens și beneficiile aduse atât vorbitorilor, cât și limbilor.

Delimităm trei direcții epistemologice în cercetarea diversității și a multilingvismului (J. Blommaert, 2013) [92, p. 2] :

1. orientarea de la o limbă sau limbi separate spre contactul lor care generează variația „infra-lingvistică” (vezi și cap. 1, p. 50);
2. revizuirea și actualizarea conceptului de vorbitor și a rolurilor pe care le joacă (co-crearea și interpretarea semnificațiilor) în interacțiunea socială și, prin urmare, a conceptelor de competență și comunitate;
3. nevoia de a studia, în lumina primelor două direcții, comportamentele și reprezentările sociale cu privire la modul în care este gestionată diversitatea.

În ce privește Republica Moldova, în cea de-a patra perioadă de dezvoltare a PPL, relevăm opinii (W. Kymlicka și F. Grin, 2003; M. H. Ciscel, 2008) [168; 106] cu privire la influența semnificativă a politicilor lingvistice din URSS în discursul cu privire la achiziția și utilizarea limbilor. Discursul în cauză se articulează, ca și în alte state postsovietice în tranziție, în jurul (1) corectitudinii și a justiției lingvistice, (2) a sentimentelor de frustrare în legătură cu utilizarea și achiziția limbilor atât a celei majoritare, cât și a celor minoritare. De exemplu, comunitățile cercetate au mărturisit că simt lipsă de respect față de limba lor din partea celorlalte comunități, ceea ce le-a creat un sentiment de lipsă a justiției lingvistice (W. Kymlicka și F. Grin, 2003) [168 p. 15] și, totodată, incertitudine față de schimbările lingvistice (M. H. Ciscel, 2008 [106, p. 120]. Pe de o parte, se atestă incertitudinea vorbitorilor limbii române care, fiind limbă majoritară, a fost supusă opririlor și redusă, în realitate, la un statut minoritar. Pe de altă parte, relevăm confuzia cu privire la statutul limbii ruse, care apare drept limbă minoritară, la prima vedere, însă este, *de facto*, o limbă regională

dominantă cu prezență impunătoare în fostele republici sovietice. Există, de asemenea, incertitudinile cu privire la limbile minoritare, deseori neglijate de vorbitorii nativi în favoarea limbii ruse.

Tema denumirii limbii oficiale a RM poate fi urmărită în continuare în numeroase publicații din interiorul și dinafara țării. „Dicționarul de terminologie sociolingvistică” (2017) îi dedică un articol, prezentând termenul *limba moldovenească* drept un exemplu al promovării intereselor politice sub masca diferențelor lingvistice și stipulează că: „Denumirea politică limbă moldovenească nu trebuie confundată cu denumirea lingvistică graiul moldovenesc, care desemnează forma tradițională a limbii române populare vorbite pe teritoriile fostului principat al Moldovei [85, p. 140]. Originile dualității terminologice sunt urmărite inclusiv (F. Prina, 2015) [203] în două abordări ale politicilor sovietice. Prima - constă în federalismul etnic, în baza căruia au fost constituite naționalitățile titulare echivalente cu comunitatea lingvistică națională. Cea de-a doua - constă în instituționalizarea etnicității, care a fost transformată în categorie socială fundamentală, specificată în pașapoartele de tip sovietic.

Având în vedere cele stipulate mai sus, este lesne de înțeles numărul semnificativ de lucrări ale lingviștilor din Republica Moldova care reprezintă, în primul rând, o pledoarie în favoarea utilizării limbii standardizate (literare) drept simbol al identității și al nivelului de cultură. Raportul dintre limba standard și non-standard este cercetat, mai ales, din perspectiva mediului dialectal din care provin elevii (A. Cozari, 2015; V. Pavel 2004, 2014) [34; 67; 66] și din perspectiva contactului frecvent cu limba rusă și a influenței asupra vorbitorilor de limbă română (A. Ciobanu, 2009; I. Condrea 2001, 2007, 2014a, 2014b, 2021) [20; 29; 28; 26; 27; 25]. O recomandare întâlnită frecvent în lucrările care adoptă drept cadru teoretic al cercetării lingvistica structurală, lingvistica integrală și dialectologia (V. Pavel, 2014) [66, p. 276] este promovarea normei literare prin „înlăturarea formelor dialectale”. Această recomandare se traduce, de asemenea, prin chemarea către cadrele didactice să educe „intoleranța pentru formula verbală mai puțin acceptabilă de norma limbii literare” [Ibid., p. 277]. Constatăm că, de regulă, limba literară (standard) este prezentată în mediul educațional lingvistic drept una corectă, iar variantele lingvistice aduse de elevi din mediul familial – inacceptabile [9, p.149 – 158, 159, 168; 28, p. 8 - 9, p. 189 – 90; 82].

În aceeași ordine de idei, relevăm studii care insistă asupra dezvoltării motivației elevului, în procesul educației lingvistice, „ca un angajament liber consimțit pentru a putea vorbi în această limbă, ca o atitudine a elevului vorbitor față de limbă” (Hadârcă et al., 2016) [41, p. 24, vezi și cap. 3, p. 123], determinat de faptul că, „dacă vorbești incorect, aceasta înseamnă că te disprețuiești în primul rând pe tine” [Ibid.]. Studiul în cauză abordează, de asemenea, problema ineficienței transpunerii în

practică a recomandărilor instituțiilor europene cu privire la dezvoltarea culturii comunicării din perspectiva educației europene pentru limbi [Ibid, p. 20]. Formarea vorbitorului cult de limbă română apare, din această perspectivă, drept o misiune complicată, însoțită de confuzii culturale și terminologice din moment ce chiar și recomandările europene pot avea semnificații polivalente în contextul în care se implementează. Par revelatorii, în acest sens, dezbaterile (V. Molea, 2019) [60] în jurul corelațiilor limbă – vorbire vs. competență – performanță. Aceste dezbateri au deseori menirea să scoată accentul de pe varianta standard a limbii drept unica admisă. Discuțiile se orientează spre latura socială și funcțională a limbajului și pe cultivarea abilității de alegere a varietății lingvistice potrivite circumstanțelor interacțiunii, astfel sprijinind, de asemenea, pe lângă dezvoltarea competențelor de comunicare, dezvoltarea competențelor sociale.

2.2. Cadrul lingvistic, cultural și social al alterității în politicile de achiziție lingvistică

Deși expansiunea educației publice spre diferite clase sociale și comunități culturale a intensificat creșterea diversității lingvistice, sociale și culturale în sala de curs în a doua jumătate a sec. XX, studiul literaturii de specialitate ne conduce spre concluzia că investigarea aspectelor sociale ale alterității în contextul achiziției lingvistice s-a dezvoltat neproportional în diferite zone geografice. Astfel, cadrele didactice, de regulă, dispun de instrumente pe latura lingvistică și normativă, pe când latura socială a *achiziției lingvistice* este, deseori, insuficient reflectată. Lingviștii, în acest sens, sunt prinși în dilema alegerii (E. Haugen) [47, p. 239] între inevitabilitatea schimbării lingvistice, pe de o parte, și nevoia lingvistului de a proteja mecanismul limbii, partea normativă, pe de altă parte.

Totodată, credem că nu putem detașa dimensiunile alterității care se reliefează în procesul *achiziției lingvistice* de subiectivismul vorbitorilor și, prin urmare, nici de evenimentele și experiențele care le-au creat celor implicați în interacțiune un anumit tip de reprezentări sociale. Limbajul, fiind un fapt social [30, p. 10], un produs al societății și, prin *alteritate*, - „fundamentul oricărei asocieri umane”, implică o componentă afectivă atât în interacțiunile cotidiene, în achiziția lingvistică, cât și în strategiile de educație lingvistică (V. Bâlici 2019) [6, p. 7 - 8] .

Ținând cont de cele expuse mai sus, sociolingvistul F. V. Tochon [224, p. 441] subliniază importanța identificării factorilor care stimulează motivația, definită drept „forță motrice din spatele tuturor acțiunilor ființelor umane și ale altor ființe, o stare internă care activează și direcționează comportamentul [trad. n.]”. Esențială pentru învățarea limbilor, motivația, de asemenea, implică o componentă afectivă, determinată deseori de factori sociali asupra cărora influența profesorului este limitată: limba sau varianta lingvistică vorbită în familie, în mediul lingvistic alolingv înafara școlii, prestigiul limbii, condițiile socio-economice etc. În astfel de condiții, una dintre dezbaterile principale

se articulează în jurul dezvoltării autonomiei în identificarea motivației personale [Ibid., p. 31], ținând cont de emoțiile legate de limbi și interacțiuni și de faptul că „toate drumurile duc la personalitate” [69, p. 878].

Emoția este văzută, în procesul dezvoltării aptitudinilor lingvistice și sociale necesare interacțiunii, drept componentă subiectivă, individuală și drept competență interpersonală „bazată pe relațiile dintre interlocutori, relații care pot fi epistemice, sociale sau afective (D. Roventă-Frumușani) [Apud. 69, p. 221]. Astfel, autonomia în procesul *achiziției lingvistice* este privită drept o precondiție a dezvoltării și valorificării potențialului creativ care, la rândul său, este o precondiție de adaptare a procesului de predare-învățare la particularitățile contextelor locale, politicile educaționale centralizate fiind, de regulă, incapabile să le facă față în deplină măsură. Totuși, este imposibilă determinarea anticipată și centralizată a gradului de autonomie necesară unui context specific.

Ideile discutate mai sus pot fi urmărite de-a lungul etapelor de constituire a epistemologiei în dezbaterile cu privire la ce este competența lingvistică într-un context social și cum urmează să fie dezvoltată în educația publică. Una dintre cele mai frecvente dezbateri, în acest sens, o relevăm între abordarea competenței lingvistice prin lingvistica formală a lui N. Chomsky, pe de o parte, și prin sociologia limbii lui P. Bourdieu sau prin etnografia comunicării lui D. Hymes, pe de altă parte (J. Maybin 2007; F. T. Olariu, 2011; I. Oprea 2007, 2010; C. Păduraru; S. Pinker 2010; L. Verhoeven 2017; J. W. Tollefson și M. Pérez-Milans 2018 [179; 63, p. 315; 64; 65, p. 218 – 224; 68, p. 21; 199, p. 18 – 19; 229, p. 389; 227]. Discuțiile în cauză n-au pierdut din actualitate în perioada investigată de noi, ci sunt revizitate cu regularitate în pas cu nuanțarea ideologiilor și a reprezentărilor sociale pe care le alimentează. În sensul atribuit de N. Chomsky [103, p. 4], competența lingvistică constituie o funcție biologică înăscută a minții cu potențial pentru crearea unui număr indefinit de propoziții. În opinia lui P. Bourdieu [241, p. 42], competența permite să formulăm fraze susceptibile a fi înțelese, însă nu garantează că frazele formulate de noi vor trezi interes sau vor fi ascultate.

Chomsky operează cu distincția între competența gramaticală (cunoștințele vorbitorului despre limbă) și performanța (utilizarea efectivă a limbii în situații concrete). În sensul performanței, găsim că există tangențe între cele două teorii din moment ce Bourdieu consideră că performanța este determinată de piața lingvistică. Piața lingvistică impune un anumit habitus lingvistic [Ibid., p. 36 - 38] care este rezultatul condițiilor sociale și nu constituie doar o producere a discursului, ci discursul produs este ajustat unei situații. Mai mult decât atât, participanții la interacțiune evaluează fiecare discurs pentru conformitate circumstanțelor. În lumina teoriilor lui R. L. Cooper [107, p. 73-75], am spune că performanța transformă competența în componentă a capitalului lingvistic

(Bourdieu, vezi supra, p. 62) și o plasează, totodată, într-o abordare de marketing în *achiziția lingvistică*. Abordarea de marketing presupune că un produs potrivit (competența lingvistică, cf. Chomsky cunoașterea înăscută a limbii și cunoștințe despre limbă ca sistem) este promovat la timpul potrivit, în locul potrivit și la prețul potrivit, astfel crescând probabilitatea acceptării produsului de către public.

În spațiul românesc întâlnim frecvent conceptualizarea competenței între lingvistic și social prin cadrul tripartit în care E. Coșeriu plasează raportul dintre limbaj, „această complexă activitate umană”, și limbi, în calitatea lor de „sisteme socio-culturale” [31, p. 14]. Astfel, se caută locul și rolul competenței în tripartiția : limbaj, competență lingvistică, limbă [Ibid., p. 19; 67, p. 21 – 23], reprezentată în Fig. 2.1. Competența lingvistică este privită drept inerentă creativității individuale care, la rândul ei, alimentează procesele de interacțiune în viața reală. În teoria lui Coșeriu, competența lingvistică (*savoir linguistique*) sau *dynamis* (potență), cu rădăcini în filosofia aristoteliană, constituie elementul articulator între *ergon*, pe de o parte, sau limba ca sistem și produs și *énergiea*, pe de altă parte, sau limbajul drept activitate creativă (cf. Bourdieu: discurs – piață lingvistică).

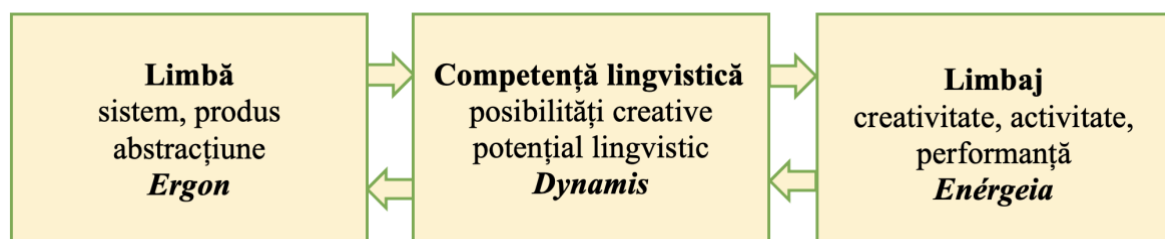


Figura 2.1. Competența în distincția tripartită a lui E. Coșeriu (elaborată de autoare)

Conform celor trei nivele sub care se prezintă limbajul la Coșeriu (universal sau vorbirea în general, istoric sau vorbirea într-o limbă, individual sau vorbirea în discurs), [65, p. 222 - 23; vezi și 80, p. 27 – 28; 86], rezultă trei tipuri de competență lingvistică: elocuțională (a ști să vorbești în general, cf. cu funcția biologică înăscută la Chomsky), idiomatică (a ști să vorbești o limbă cf. cu competența la Chomsky și Bourdieu) și expresivă (a ști să vorbești în situații determinate, cf cu performanța la Chomsky și Bourdieu). Cu alte cuvinte, competența permite realizarea individuală a limbii ca sistem de posibilități prin creativitate. Creativitatea însă este individuală și imprevizibilă (cf. cu performanța la Chomsky și Bourdieu), interacțiunea între vorbitori fiind posibilă datorită mecanismelor de limitare a creativității, reprezentate prin *alteritate*. În urma examinării influenței lui W. Humboldt în teoria *alterității* dezvoltată de E. Coșeriu, lingvistul român D. C. Vîlcu [87, p. 54 - 56] atestă prezența implicită a *alterității* la fiecare nivel al limbajului și în fiecare dintre cele trei laturi ale competenței lingvistice (Tab. 2.2).

Tabelul 2.2. Alteritatea implicită în cele trei nivele ale limbajului și în cele trei competențe lingvistice (elaborat de autoare)

Nivele limbajului	Competențele lingvistice	Alteritatea implicită
Universal vorbirea în general	Elocuțională a ști să vorbești în general	Chiar în afara comunicării interpersonale, limba „guvernează gândirea individului singular la nivelul existenței sale celei mai solitare” în comunicarea cu sine însuși.
Istoric vorbirea într-o limbă	Idiomatică a ști să vorbești o limbă	Limba însă „nu se manifestă și nu se dezvoltă efectiv decât în mediul social”; iar omul se înțelege pe sine însuși doar după ce a verificat „inteligibilitatea cuvintelor sale” în contact cu ceilalți.
Individual vorbirea în discurs	Expresivă a ști să vorbești în situații determinate	În dinamica ei, gândirea are nevoie de contact sau interacțiune cu „un dat asemănător ei și, în același timp, diferit. Asemănătorul o înflăcărează, în vreme ce diferitul îi este o piatră de încercare indispensabilă pentru a testa valoarea a ceea ce ea produce din propriul ei fond”.

Relevăm dezbateră în jurul competenței lingvistice și al analizei teoriilor lui D. Hymes (1971, 1972), [4; 18; 153; 154; 229, p. 389; 173, p. 10], confruntate cu cele ale lui N. Chomsky. Hymes optează pentru termenul competență comunicativă, menit să cuprindă atât utilizarea fondului lingvistic, alcătuirea propozițiilor în sensul atribuit de Chomsky, cât și creativitatea personală încadrată în contextul interacțiunii. Competența comunicativă presupune, în acest sens, cunoștințe necesare pentru utilizarea limbii în situații de comunicare, evenimente și acte de discurs. Astfel, este elaborat modelul SPEAKING [63, p. 315; 153, p. 53 - 62] în care fiecărei litere îi revine o componentă din contextualizarea interacțiunii lingvistice (Tab. 2.3).

Tabelul 2.3 Componentele competenței comunicative după modelul SPEAKING, D. Hymes (elaborat de autoare)

S	setting and scene	timpul și locul interacțiunii, sau circumstanțele fizice
P	participants	cine sunt vorbitorii și audiența
E	ends	scopurile și rezultatele așteptate
A	act sequence	structura și consecutivitatea interacțiunii
K	key	tonalitatea sau maniera de desfășurare (formală, neformală etc)
I	instrumentalities	formele și stilurile interacțiunii sau registrul, eventual, dialectul
N	norms	regulile sociale care guvernează interacțiunea
G	genre	tipul de interacțiune: discurs, dialog, discuții între mai mulți participanți

Fără a aborda în mod direct problema alterității, N. H. Hornberger [143] scoate în evidență valoarea modelului SPEAKING pentru a înțelege diversitatea participanților la o interacțiune. În educația publică diversitatea iese la suprafață, de exemplu, în narativele prezente în clasă în care se predau limbile, atât cele aduse de acasă, cât și cele construite în clasă de profesori, de elevi și părinți. Investigarea narativelor trece atât prin analiza lor cooperativă la micronivelul situației de clasă, cât și prin analiza comparativă la macronivelul contextelor variate din care provin: cum se simt participanții la interacțiune în timpul și locul dat, ce scopuri au, ce atitudini au față de ceilalți participanți etc. În

aceste analize se evidențiază, pe lângă raporturile dintre cultură și limbă, cele dintre statut, putere și gradul de inegalitate socială, reprezentate în educația lingvistică, privită drept componentă a *politicilor de achiziție lingvistică*, în aceeași măsură ca și în societate [157, p. 715-16].

În aceeași ordine de idei, găsim edificatoare conceptualizarea competenței comunicative „prin spectrul și capacitatea calibrării” (F. V. Tochon, 2015) [224, p. 434] competențelor descrise în Tab. 2.4. Găsim important, de asemenea, să subliniem relația de cauzalitate pe care o urmărim de la primele etape de dezvoltare ale PPL, dintre gradul de competență comunicativă și oportunitățile sociale (D. Hymes și J. Gumperz, 1964; 1971) [85, p. 281; 129; 130; 131].

Tabelul 2.4. Componentele competenței comunicative după F. Tochon (elaborat de autoare)

Gramaticală	cunoașterea particularităților și a regulilor limbajului, inclusiv a vocabularului, pronunției și a formării propozițiilor
Sociolingvistică	cât de bine vorbește și este înțeleasă o persoană în anumite contexte sociale, ținând cont de factori ca: statutul social, scopul și așteptările față de comunicare
Discursivă	abilitatea de a îmbina formele gramaticale și sensurile în scopul obținerii diferitor stiluri și registre în vorbire și scris
Strategică	abilitatea de a îmbina formele verbale cu cele nonverbale pentru a compensa eventuale lacune în celelalte competențe

Conștientizarea diversității sociale, culturale și lingvistice în sala de curs a determinat sociolingvistica, în general, și teoriile PPL, în particular, să-și asume drept una dintre misiunile principale în raport cu educația publică identificarea și investigarea potențialelor dificultăți de asimilare a limbii unificate și standardizate în funcție de mediul din care provine elevul. Statul-națiune, prin tradiția istorică de centralizare și uniformizare lingvistică și culturală, a lăsat drept moștenire educației lingvistice abordarea esențialistă [260, p. 22], care dotează limba cu instrumente de stabilizare și celebrare, accentuând caracterul ei unic și unitar, însă lasă în umbră problematica complexă a diversității în calea asimilării limbii standard.

Clasa, din acest punct de vedere, constituie o *comunitate lingvistică* formalizată, adică o *comunitate discursivă* în care cunoașterea este produsă prin interacțiuni (scrise sau orale) între persoanele implicate în situații de organizare și dezvoltare progresivă a cunoștințelor lingvistice în cadrul unei culturi. Membrii comunității discursive devin subiecții practicilor sociale și lingvistice specifice comunității și, de asemenea, ai unui discurs relevant, fiind așteptați să ia poziții discursive, adică să participe la norme și aspirații comune. În reprezentările sociale cu privire la achiziția lingvistică, primul nivel de acces la învățarea codului lingvistic standardizat (vezi Tab. 2.4) presupune achiziționarea componentei gramaticale. Deși putem delimita, din rațiuni metodologice, componentele competenței comunicative, în condițiile comunității discursive (vezi și cap. 1, p. 48), care se constituie în clasa în care se învață limba, această delimitare ne pare mai puțin realistă. Pornind de la gama extinsă a funcțiilor și a varietăților limbii, teoriile critice ale PPL atribuie educației

lingvistice – în calitatea ei de componentă a achiziției lingvistice – nu doar elaborarea strategiilor de predare a limbii standardizate, ci și identificarea căilor de creștere a accesului la codul lingvistic standardizat pentru elevii proveniți din diferite pături sociale și comunități lingvistice.

Datorită cercetărilor realizate în diferite zone geografice [157; 216; 225; 227], au fost identificate mecanisme explicite și implicite de limitare a accesului la educație. Este suficient să conștientizăm că și practicile gramaticale sunt cuprinse în relații sociale de putere, din moment ce nici regulile gramaticale nu sunt accesibile tuturor în egală măsură. Cu alte cuvinte, ceea ce învață oamenii să spună sau să recunoască reflectă, în mare măsură, circumstanțele în care au învățat [216; 229]. Guvernele creează, de regulă, cadre formale pentru un acces echitabil la educația lingvistică fără a verifica, în mod necesar, cât de apropiate sunt microcontextului achiziției lingvistice.

Limba, insista E. Sapir (1921) [Apud. 41, p. 21], nu există separat de cultură, adică separat de totalitatea practicilor și a convingerilor care determină textura vieților noastre. Relația anumită între forma lingvistică și statutul social sau tipul de interacțiune în care se regăsește vorbitorul determină funcțiile limbajului, diferite de la un autor la altul, însă inevitabil reprezentative pentru reciprocitatea reflecțiilor dintre limbaj și realitatea socială. Dacă în modelul de comunicare al lui K. Bühler (1934) [Apud. 62, p. 275; 237, p. 45] deosebim trei factori care intervin: emițătorul, destinatarul și referentul (contextul) și trei funcții de bază: expresivă, de apel și de reprezentare, R. Jakobson (1960) extinde gama funcțiilor [Ibid., vezi și 1; 4; 69, p. 288 – 89; 80, p. 31; 237, p. 46 - 47]: emotivă, conativă, referențială, poetică, fatică și metalingvistică, fără ca lista posibilităților pentru identificarea unor funcții noi să fie epuizată. De exemplu, funcția magică a limbajului, atribuită incantațiilor și descântecelor din medicina populară, prezintă însă și în comunicarea cu doctorul modern, dar și în autosugestie sau comunicarea cu Sinele.

Prin funcția emotivă, limbajul poate servi la exprimarea propriei subiectivități (emoțiile depozitate și transmise către alte generații) în relația cu alteritatea și cu conținutul unui act lingvistic (D. S. Stoica, 2015) [80, p. 31]. Implicit, alteritatea se manifestă și în funcția referențială, atunci când se vorbește despre ceva înafara limbajului, și în cea fatică, în procesul verificării canalului de comunicare sau în cea conativă, când există scopul de a provoca o reacție. Totuși, elementul principal care deosebește modelul comunicațional al lui Jakobson de cel al lui Hymes este raportarea codului și a semnificației la context [Ibid, p. 101].

Accentuând dimensiunea comunicativă a limbii, W. Labov și D. Hymes [153, p. 206] insistau asupra naturii tranzitorii a termenului „sociolingvistică” prin procesul firesc care va determina lingvistica să-l absoarbă integral. Deși constituie în continuare subiectul dezbaterilor, totuși, termenul nu a devenit redundant în peste mai mult de șase decenii de la adoptarea. Probabil, nici nu va fi

nevoie de fuzionarea termenilor din moment ce abordarea transdisciplinară permite selectarea metodelor de cercetare în funcție de tema cercetării. Din perspectiva lingvisticii integrale, E. Coșeriu [Apud. 63, p. 315] demonstrează multitudinea posibilităților de cercetare, îmbinând demersul lingvistic cu cel sociologic pe diferite nivele de analiză a interacțiunilor lingvistice în varii contexte sociale. (Fig. 2.2).

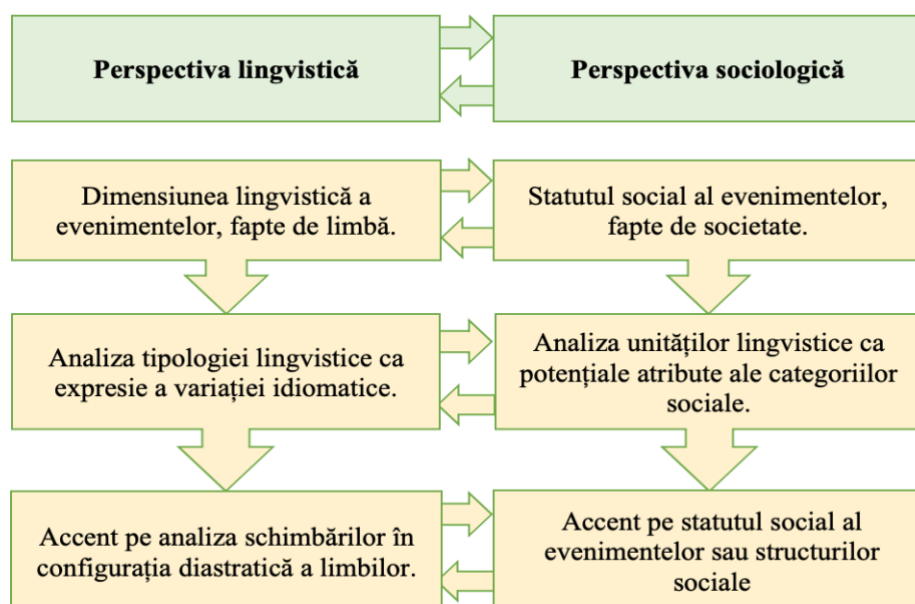


Figura 2.2. Epistemologia raportului limbă-societate potrivit lui E. Coșeriu (elaborat de autoare)

Am putea afirma că sociolingvistica își găsește bazele raționale în interacțiunea în context, în diversitatea ei, acolo unde acționează principiul alterității [63, p. 314, vezi și 78]. Anume *alteritatea* face limbajul un fapt social, fie că este pozitivă, oferind conștientizarea apartenenței și, în sensul lui D. Hymes, participării la o comunitate lingvistică (Cap. 1, p. 49), sau negativă, permițând conștientizarea diferenței în raport cu membrii altor comunități. Principiul *alterității*, potrivit lui Coșeriu [32, p. 138], justifică existența limbilor, motivând existența sociolingvisticii în infinitatea posibilităților de cercetate. Drept exemplu pot servi cele șase direcții delimitate în Tab. 2.5. cu potențiale ramificări ulterioare.

Tabelul 2.5. Direcțiile cercetării privind aspectele lingvistice și sociale în accepția lui E. Coșeriu (elaborat de autoare în baza [63, p. 314])

Planuri ale limbajului	Perspective	Sarcini și obiective
Vorbire în general	sociolingvistică	Analiza gradului de cunoaștere și utilizare a normelor vorbirii în relație cu structura socială (socioculturală) a comunităților de vorbitori
	sociologia limbajului	Analiza corelativă a categoriilor sociale în raport cu gradele și tipurile cunoașterii elocutionale, tipuri considerate ca posibile atribute ale categoriilor sociale

Limbi	sociolingvistică	Studiul varietății diastratice și al unităților sinstratice (niveluri), precum și al relațiilor dintre acestea; investigarea cunoașterii idiomatice „interdiastratice”
	sociologia limbajului	Studiul statutului sociocultural al diverselor unități ce pot fi distinse în interiorul unei limbi istorice, precum și al relațiilor socioculturale care se pot stabili între acestea
Discurs	sociolingvistică	Analiza utilizării diferențelor diastratice în diferite tipuri de discursuri și funcția lor în cadrul acestora; analiza discursurilor sub aspect tipologic și structural, în relație cu straturile socioculturale cărora le corespund
	sociologia limbajului	Analiza discursurilor tradiționale considerate ca atribute ale categoriilor sociale, precum și statutul/prestigiul acestor discursuri în context social

Manifestări ale *alterității* pot fi identificate atât prin cercetări sociolingvistice, cât și prin cele de sociologie a limbii. Urmând logica tipologiei de mai sus, o cercetare care pornește de la fapte de limbă și le corelează apoi cu fapte de societate este considerată *sociolingvistică*. Drept exemplu poate fi adusă cercetarea lui W. Labov [172] cu privire la pronunția sunetului /r/ (alteritate detectată la nivelul variației fonetice diastratice) în diferite straturi sociale ale societății newyorkeze în anii '60 ai sec. XX. O cercetare care pornește de la fapte de societate ține de sociologia limbii, precum cea a lui W. E. Lambert [Apud. 261, p. 57] și a colegilor săi cu privire la variația atitudinilor față de aceeași persoană când este auzită vorbind diferite limbi. În acest caz relevăm alteritatea la nivelul variațiilor xenolectale și infra-lingvistice caracteristice persoanelor multilingve care alternează codurile lingvistice în funcție de situație.

În teoriile lingvistului german K. Bochmann [9, p. 173 - 181] relevăm *alteritatea* în legătură cu noțiunea de conotație căreia îi revine rolul de „referire la diferențialul sociolingvistic (R. Grosse și A. Xeubert, 1970) [Ibid., p. 170], adică la subcodurile sau normele socioculturale de uz. Conotația se prezintă, în acest caz, drept un indiciu pentru alegerea efectuată de vorbitor între subcodurile (stiluri, dialecte, limbi speciale) unei limbi. Potrivit lui L. Hjelmslev [Ibid., p.174], astfel de conotații nu se găsesc în mod univoc la nivelul conținutului sau expresiei, ci, mai curând, la ambele niveluri. Drept exemplu este adus din nou sunetul /r/ [Ibid., p.174], de data aceasta fiind vorba despre /r/ rulat în Franța meridională. Utilizat în mod automat, inconștient, sunetul nu poate fi interpretat, la prima vedere, decât drept indiciu formal al provenienței vorbitorului (variație diatopică), însă contextul face „limitele dintre denotație și conotație oarecum fluctuante” [Ibid., p.175].

Conotația se modifică prin factori externi atunci când sunetul rulat trezește atitudini apreciative sau depreciative față de vorbitor. Dacă vorbitorul îl utilizează conștient cu intenția de a sublinia *alteritatea* sau de a transmite un mesaj, conotația este modificată de factori interni, iar varietatea poate fi calificată, în acest caz, drept diafazăică (de uz, alternanța fiind operată în mod conștient de vorbitor). Un alt exemplu, în acest sens, este pronunțarea sunetului nazal astfel încât să

fie scoasă în evidență proveniența regională și accentul meridional în cântecul lui Mireille Mathieu: „Oui, j'ai gardé l'accent...” (Da, mi-am păstrat accentul... trad. n.).

Studiile întreprinse de J. Jaspers [156; 157; 158] și L. Verhoeven [229] în Belgia, de N. Hornberger în America de Nord, de M. Pérez-Milans [199] în Asia, de M. Istrati [49] și A. Ș. Trubceac [228] în Republica Moldova demonstrează că indiciile lingvistice ale diversității culturale și sociale sunt reprezentate, inclusiv, în mediul școlar în procesul achiziției lingvistice. Constatăm că, deseori, deși doresc să acomodeze alteritatea, profesorii nu au pregătire suficientă să facă față diversității, fie că se manifestă prin numărul semnificativ de elevi proveniți din diferite culturi în orașele europene mari, fie că este determinată atât de factori culturali, cât și de cei sociali.

Sociolingvista din România M. Pavel [272, p. 18; vezi și 82] sublinia, în acest context, că norma considerată unică nu este decât una dintre normele existente, dacă luăm în calcul că maniera fiecărui vorbitor sau a fiecărei comunități mici de a utiliza limba în cadrul unei comunități mai mari este o normă și ea însă adaptată la circumstanțe. Fiecare vorbitor este poliglot în propria limbă, fiindcă utilizează mai multe limbaje funcționale, iar evaluarea variantelor lingvistice prin filtrul binomului corect/incorect riscă să declanșeze sentimente de insecuritate lingvistică și de vinovăție [272, p. 28]. M. Caragiu-Marioțeanu [16, p. 91] argumentează în acest sens că limba română, ca orice altă limbă, ca orice unitate, este o unitate în diversitate, odată ce „prezintă și deosebiri, generate de poziția geografică, de varietatea socială și de momentul vorbirii: același om vorbește cu particularități specifice zonei sale geografice, gradului său de instruire, felului de muncă prestată, vârstei sale, relațiilor cu centrul inovator (oraș, capitală etc.), cu populații de altă limbă și, în fine, în funcție de starea sa într-un anumit moment al vorbirii (calm / grabă / nervozitate etc.)”.

Fenomenele în cauză sunt investigate atât din perspectiva macrolingvistică (sociologia limbii), adică a activităților întreprinse de guverne cu privire la limbi, cât și microlingvistic (sociolingvistic), din perspectiva etnografiei interacțiunii (Hymes). Așa cum sugera D. Hymes la începutul anilor '80, cercetătorii caută căi de integrare a acestor două nivele în metodologia cercetării. Lingvistica educațională (N. Hornberger) [144] evidențiază relevanța integrării nivelului macrolingvistic cu cel microlingvistic în cercetarea educației lingvistice drept componentă a politicilor de achiziție lingvistică pe trei dimensiuni: (1) integrarea reciprocă a lingvisticii și a educației; (2) perspectiva analitică, concentrată în totalitate pe o problemă identificată în gama problematicii variate legate de limbă, de învățarea limbii și de integrarea ei în particularitățile proceselor de învățare în general; (3) orientarea spre problemă și spre modurile specifice de coabitare și interrelaționare a teoriei, a cercetării, a politicilor și a practicii sociale.

F. M. Hult [152] reliefează în mod deosebit cea de-a treia dimensiune, subliniind importanța sintezei cunoștințelor provenite din varii discipline. În acest demers, cercetătorul individual (N. Hornberger și F. M. Hult) [140] nu va aplica cunoștințele științifice unei situații specifice, ci va simți nevoia să „sintetizeze instrumentele de cercetare în cadrul repertoriului intelectual personal pentru investigarea sau explorarea ulterioară” [trad. n.] [Ibid., p. 78]. Legătura altor științe cu lingvistică este comparabilă, în demersul respectiv, (B. Spolsky) [222, p. 551; 218, p. 2; 152, p. 16], cu relația existentă între psihologie și psihologia educațională.

2.3. Conturarea macro- și microcontextului de cercetare a alterității în politicile de achiziție lingvistică

Delimitarea unui cadru de cercetare care să ia în calcul factorii cu influență asupra procesului de elaborare a politicilor de *achiziție lingvistică* a constituit o preocupare pentru epistemologia domeniului începând cu anii '60 și până în perioada cuprinsă de cercetarea noastră. Am abordat acest subiect și în lucrări anterioare [78], analizând, bunăoară, contribuțiile lui E. Haugen, E. Coșeriu, P. Bourdieu și R. Cooper. În cele ce urmează, vom efectua o investigație sintetico-analitică a teoriilor examinate în cap. 1 și 2 ținută spre elaborarea unui model schematizat al factorilor care contribuie la conturarea contextului macro- și microlingvistic în identificarea dimensiunilor alterității.

Având în vedere diversificarea factorilor (culturali, sociali, lingvistici, economici, tehnologico-informaționali) incluși în analiza politicilor de achiziție lingvistică în perioada vizată de prezenta lucrare, drept primul nivel de delimitare schematică a macro- și microcontextului (vezi Fig. 2.4), am ales, respectiv, piața limbilor (P. Bourdieu, 1982, 1984) [241, p. 35] și piața lingvistică [242, p. 123]. Ne-am referit la conceptele în cauză și în lucrări anterioare [75; 76; 78], găsindu-le actuale și reprezentative pentru scopul cercetării noastre.

Dacă piața lingvistică (PL) se constituie drept un loc al practicilor lingvistice (al interacțiunii) îndată ce se produce un discurs, piața limbilor se constituie drept un fel de bursă a limbilor (L) și a varietăților lingvistice (Vn). Fiecare limbă pe piața limbilor (locală sau globală) [241, p. 35] are o anumită cotație (prestigiu) care îi determină valoarea. Astfel, există limbi cu o cotație mare, ușor de exportat în toată lumea, cum este engleza globală sau rusa în țările post-sovietice, sau franceza în unele dintre fostele colonii. Alături de acestea, există limbi care nu ies din granițele țărilor unde sunt vorbite și unele se confruntă cu riscuri mari de a-și pierde funcționalitatea sau statutul.

În această logică a contextualizării alterității în interacțiunile din procesul achiziției lingvistice, un termen care îmbină remarcabil conceptele competență lingvistică și competență socială și răspunde obiectivelor cercetării în cauză este, în opinia noastră, *capitalul lingvistic* [241, p. 42 - 44]. Capitalul lingvistic este determinat de gradul de stăpânire a limbajului legitim, adică a

limbajului care se bucură de cea mai mare cotație într-o interacțiune situată într-un cadru temporal, spațial, social, cultural, lingvistic etc. Cu alte cuvinte – de gradul de cunoaștere și utilizare a normelor vorbirii în relație cu structura socioculturală a comunităților de vorbitori.

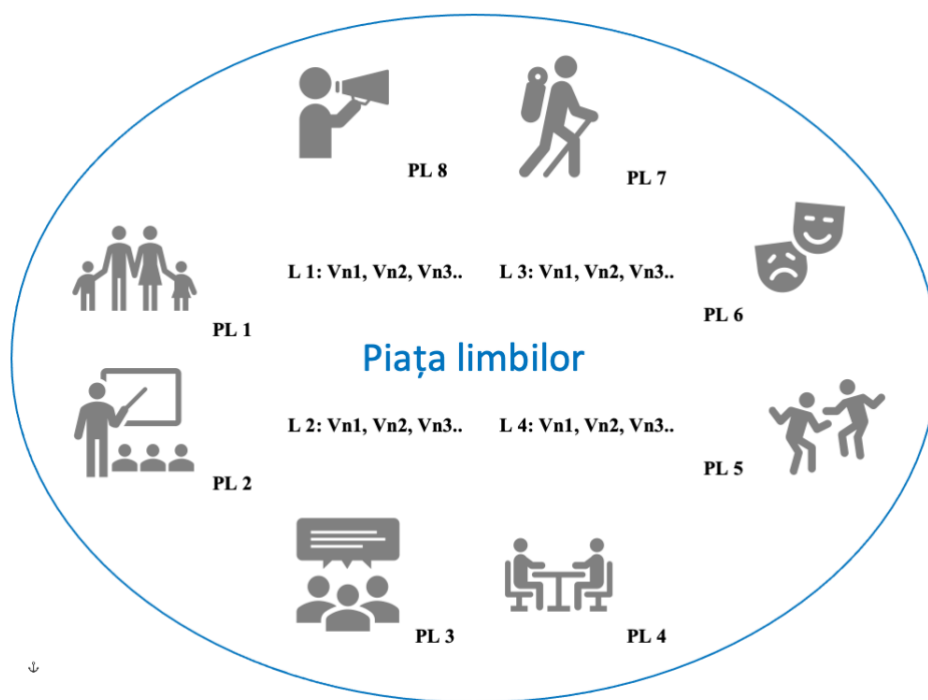


Figura 2.3. Schematizarea pieței limbilor și a piețelor lingvistice după P. Bourdieu (elaborat de autoarea lucrării)

Interacțiunile pieței lingvistice, cu varietățile inerente acesteia, se încadrează în piața limbilor (vezi supra Fig. 2.3). Piața limbilor, la rândul ei, poate fi definită drept spațiul (am preciza: real și/sau virtual) în care se întâlnesc și intră în „competiție” [241, p. 35] mai multe limbi, fie în interiorul unei țări, fie la nivel global. Fiecare limbă pe această piață a „practicii simbolice cu caracter social” [Ibid.] are o cotație care îi determină valoarea. Limbile prezente pe piața limbilor urmează să fie examinate, în contextul politicilor de achiziție lingvistică, din perspectiva influenței pe care o exersează una asupra alteia și a influenței contactului dintre limbi asupra vorbitorului.

Urmând logica ideilor analizate mai sus, subliniem că E. Coșeriu [30, p. 40] invita lingviștii să nu supraestimeze diversitatea limbilor, privind fiecare limbă ca „ceva închis în sine însuși” fără căi de „acces de la o limbă la alta”. Fără a nega caracterul de „sistem istoricește specific” al fiecărei limbi, dat fiind ceea ce este „universal” în limbaj, fiecare limbă este o cheie pentru toate celelalte. Astfel, pornind de la realitățile multilingve ale mediului educațional, găsim semnificativ conceptul de *translanguaging* (C. Williams, 1980; O. Garcia, 2009; J. Cenoz și D. Gorter, 2020) [Apud. 157; vezi și 183] pentru a desemna situații în care, în procesul achiziției lingvistice, se utilizează mai mult

de o limbă (cultură, experiență socială) sau modul în care persoanele bilingve utilizează ambele limbi pentru interacțiuni și procese cognitive.

În această ordine de idei, găsim utilă includerea în contextualizare inclusiv a celor patru cadre delimitate de R. L. Cooper prin factori sociali, politici și economici [vezi și 77]:

1. Difuzarea inovației [107, p. 59-62]. Se examinează modalitățile de difuzare a schimbărilor lingvistice (schimbarea statutului, promovarea variantei standardizate, a terminologiei etc.) și factorii care contribuie la difuzare sau o împiedică. În cadrul respectiv se caută răspunsuri la întrebările: cine adoptă inovația, unde, de ce și cum?
2. Abordarea de marketing [Idem, p. 73-75]. Cadru în care schimbările de ordin micro- și macrolingvistic sunt abordate ca un set de strategii de marketing, menite să schimbe comportamentul vorbitorilor. Înțelegerea atitudinilor și a motivației de a utiliza produsul crește probabilitatea acceptării acestuia.
3. Achiziționarea și menținerea puterii [Idem, p. 79 - 87]. Se examinează factorii politici cu influența asupra achiziției lingvistice. Științele politice studiază instituțiile politice și procesele politice, iar printre cele din urmă două procese necesită atenție sporită: procesul decizional și de exersare și menținere a puterii (D. Easton, 1968). Limba, în jocurile de menținere a puterii, poate fi modelată într-un simbol suprem al destinului comun, poate, totodată, să fie utilizată pentru crearea iluziei unui destin comun.
4. Procesul decizional [Idem, p. 87 - 97]. Se examinează adoptarea deciziilor în elaborarea și implementarea politicilor sau sistemele schimbătoare de luare a deciziilor, conectate cu mecanismele de exersare a puterii politice. Din acest punct de vedere, procesul decizional convertește nevoile și așteptările mediului în politici, implicând, în egală măsură, înțelegerea proceselor economice și a proceselor cognitive în contextul de implementare.

Am sintetizat și am schematizat teoriile examinate anterior în acest capitol în cadrul unui Model de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice. Am reprezentat schema Modelului în cap. 3 (Fig. 3.1, p. 105) și am utilizat-o pentru examinarea și analiza alterității în baza materialului faptic colectat în cadrul cercetărilor de teren. Macrocontextul, în cadrul Modelului, poate fi conturat din factori cu impact la nivel internațional (limbile de circulație internațională, procesele de globalizare etc.), regional (influența limbilor regionale, cum este limba rusă în Republica Moldova; impactul politicilor regionale, de ex. politicile UE) și național (statutul și prestigiul limbilor studiate versus limbile și varietățile vorbite în familie; diferențele sociale și economice dintre mediul urban și rural).

Macrocontextul se conturează în baza factorilor care definesc inclusiv piața limbilor în sensul atribuit de P. Bourdieu (vezi supra, p. 86), iar microcontextul este definit inclusiv în baza caracteristicilor pieței lingvistice transpuse în interacțiunile din procesul *achiziției lingvistice*. Ambele tipuri de context constituie, totodată, cadre (Cooper: frameworks) [107, p. 87] în care urmează să fie plasat comportamentul lingvistic determinat de *alteritate* în procesul *achiziției lingvistice*. Aceste cadre permit identificarea și examinarea circumstanțelor *achiziției lingvistice* în care se manifestă *alteritatea* și, prin urmare, identificarea căilor de acomodare a alterității.

În cercetările cu privire la utilizarea limbilor într-o comunitate lingvistică, J. Gumperz (1996) [Apud. 194, p. 577] pune accentul pe „observarea comportamentului [lingvistic: n. n.] și interpretarea lui din perspectiva semnificațiilor sale sociale”, dar și a factorilor sociali care-l influențează. Comportamentul lingvistic este investigat, astfel, în strânsă legătură cu cel social, definit în termenii psihologiei și bio-psihologiei [299; 305; 307; 308] drept comportament în cadrul unui grup, susceptibil să influențeze alți membri ai grupului. Influența este, în acest caz, o urmare a interacțiunii între membrii grupului și poate fi determinată atât de calitățile persoanelor participante, cât și de factori ai mediului sau situaționali. Iar calitățile personale sunt determinate, în cea mai mare parte, de cultura individuală sau de softul minții (G. Hofstede) [137, p. 5]. Microcontextul (Fig. 3.1, p. 105) se conturează și se examinează în baza factorilor care influențează interacțiunile nemijlocit în comunitatea discursivă din mediul educațional (școala, clasa).

Din perspectiva contextului cultural și ideologic, relația dintre vorbitor, cultură și societate se modelează (K. A. Woolard și B. Schieffelin, 1994) [Apud. 41, p. 19, vezi și 212; 287] pe două nivele interconectate: achiziția limbii și socializarea prin limbă. Cu cât mai profund și mai complex este procesul de achiziție a sistemului de reprezentări și interacțiune socială, cu atât mai profund este gradul de percepere, conștientizare și poziționare a Sineului în universul acestor reprezentări. Socializarea prin limbă presupune interconexiunea dintre „practicile culturale și ideile-cheie despre Sine (personhood)” [41, p. 19] alături de familiarizarea cu o gamă și o intensitate a emoțiilor și sentimentelor specifică limbii sau varietății utilizate.

Învățarea altei limbi sau a altei varietăți lingvistice poate conduce în acest caz, în opinia noastră, la o confruntare cu ideile despre Sine și la nevoia revizuirii lor. Revenind la filozofia etică a *alterității* (E. Levinas) și la numeroasele ei interpretări [176; 177; 179; 234; 301], considerăm necesar să reamintim postulatul că Sinele este determinat de responsabilități și obligații față de alte persoane, definite prin modul în care a învățat să trateze diferența, mai ales diferența în vulnerabilitatea ei. Responsabilitățile în cauză se aplică, însă, și față de Sine, față de cum își tratează propria persoană

învățând să facă față diferențelor culturale și *alterității* atunci când se confruntă cu situații necunoscute cum ar fi familiarizarea cu altă limbă, altă cultură și alte reprezentări sociale.

Învățarea altei limbi sau a altei varietăți lingvistice, în acest sens, semnifică revizuirea reprezentărilor sociale achiziționate în cadrul comunității de origine, a angajamentelor contractate de persoană (Sine) prin apartenența la o comunitate și ajustarea la practici culturale noi. În procesul *achiziției lingvistice*, în sistemul educațional public, cheia înțelegerii limbajului în context (L. Verhoeven, 2017) [229, p. 395 – 96, p. 401; vezi și 69, p. 316 – 17; 117; 216] este în examinarea microcontextului sau a locului unde are loc interacțiunea (clasa, școala etc.) și doar apoi a limbii sau a limbilor vizate. Astfel, putem distinge trei provocări care ies în evidență la conturarea microcontextului achiziției lingvistice:

- (1) înțelegerea proceselor spațio-temporale asociate învățării și predării limbilor sau unde și când are loc achiziția lingvistică;
- (2) identificarea modalităților de încurajare a dezvoltării abilităților lingvistice și a gradului de alfabetizare prin educație sau a factorilor sociali care vor determina elevii să învețe limbile și să le utilizeze pentru a învăța alte materii școlare;
- (3) identificarea problemelor ce țin de echitate în procesul educațional, determinate de rolul limbajului ca marker de gen, mediu de reședință, clasă socială și etnicitate (de asemenea, variabile ale *alterității*) în mediul școlar sau în ce măsură markerele sociale vor releva impedimente în procesul achiziției lingvistice.

Considerăm important să precizăm evoluția semnificației termenului alfabetizare [220, p. 9; 224, p. 441] de la a învăța să scrii și să citești în anii '60 ai sec. XX spre semnificații relaționate cu o gamă de competențe variate în funcție de mediu, scopuri comunicative, tehnologii și limbi utilizate, luând în calcul identitățile multiple (lingvistice, sociale, profesionale etc.) în societățile moderne. În perioada vizată de prezenta lucrare, definim alfabetizarea prin calitatea de a fi educat și prin competențe de citire și scriere adecvate pentru comunicarea scrisă și pentru funcționarea cu succes într-o societate. Mai mult ca atât, alfabetizarea este un indicator în dinamică al schimbărilor spațio-temporale caracterizată prin două trăsături de bază:

- (1) utilizarea tehnologiilor digitale pentru accesarea, producerea, interacțiunea și partajarea conținutului semnificativ;
- (2) natura hibridă și distribuită, de colaborare și participare în cadrul uneia sau mai multor comunități.

Având în vedere complexitatea cerințelor față de alfabetizare, pe de o parte, și a diversificării sociale și culturale a microcontextului educațional, pe de altă parte, în procesul achiziției lingvistice, misiunea profesorului care predă limba standard utilizată și drept limbă a instruirii pare imposibil de

realizat. Sau există riscul că un număr semnificativ de elevi nu va fi în stare să achiziționeze limba instruirii la nivelul necesar însușirii celorlalte discipline școlare și participării în viața socială.

O modalitate care permite reducerea riscului menționat mai sus o găsim, bunăoară, în proiectele pentru învățământul rural elaborate în România în cadrul programului de guvernare pentru educație. Programul își propune drept scop să ofere „proiecte sau programe de protecție și susținere educațională destinate elevilor care provin din categoriile populaționale defavorizate din rațiuni diverse” [71]. Astfel, conștientizarea nevoii de ajustare la particularitățile microcontextului educațional se traduce, de exemplu, în 2006 prin Programul universitar de formare în domeniul: Pedagogie pentru învățământ primar și preșcolar adresat cadrelor din mediul rural [54], iar în 2007 – prin Proiectul pentru Învățământul Rural [72] elaborat de Ministerul Educației și Cercetării din România pentru teoria și practica predării limbii și literaturii române.

Proiectul din 2006 [54, p. 8] accentuează rolul multiaspectual al limbajului în dezvoltarea copilului (Fig. 2.4): acumularea și utilizarea cunoștințelor, interacțiunea cu alții și integrarea în grupuri de copii, exprimarea gândurilor și sentimentelor, formularea întrebărilor și răspunsurilor și manifestarea sentimentelor. Se pune accentul, de asemenea, pe căile de acces spre procesele cognitive de gândire, analiză, comparare, clasificare și generalizare. Autorii proiectului văd misiunea profesorului în identificarea diferențelor între limbajul copilului și standardele impuse de sistemul educațional, urmată de identificarea strategiilor potrivite în funcție de particularitățile fiecărui copil. Scopul de bază în dezvoltarea limbajului, inclusiv gradul de corectitudine în utilizarea limbajului urmează să fie determinate prin prisma accesului la procese cognitive și de interacțiune socială.



Figura 2.4. Captură de ecran. Rolul limbajului în dezvoltarea copilului. Sursa [54, p. 9]

În aceeași ordine de idei, numeroase lucrări (M. Nystrand, 2006; J. Maybin, 2007; F. V. Tochon, 2015; M. Pérez-Milans, 2015; L. Verhoeven, 2017) [193; 180; 224; 198; 229] subliniază

rolul interacțiunii elev – profesor și elev – elev în microcontextul educațional, ținând cont de diversitatea culturală și socială care determină dimensiunile alterității în mediul educațional. Relevăm, mai ales, importanța interacțiunii profesor – elev de pe poziția rolului de *coach* (N. Manuhina și A. Barybina, 2012) [294] sau mentor, adoptat de profesor drept o cale eficientă și flexibilă de ajustare și personalizare a procesului achiziției lingvistice într-o sală de curs eterogenă social și cultural.

Considerăm că modul în care au loc interacțiunile are impact asupra tuturor componentelor achiziției lingvistice: asigurarea accesibilității educației lingvistice pentru toți copiii de vârstă școlară, formarea cadrelor didactice, elaborarea cadrului curricular și a strategiilor didactice. Aceste interacțiuni le pot reproduce în mod automat pe cele din afara sălii de curs sau pot crea în mod conștient competențe comunicative de nivel calitativ nou atât lingvistic, cât și social. La un nivel calitativ nou, elevii și profesorii vor conștientiza că, în comunitatea discursivă care se constituie în clasa de predare a limbii, interacțiunile reflectă particularitățile relațiilor epistemice, sociale și afective care se stabilesc în procesele cognitive ale macrocontextului achiziției lingvistice (A. Ș. Trubceac 2020) [228, p. 15, p. 17 - 21] .

La nivel de asigurare a accesibilității educației lingvistice, profesorul de limbă care adoptă o poziție de *coach* [224, p. 434, 294, p. 5 - 6] devine facilitator al procesului de învățare. Acesta își educă discipolii prin încurajare, feedback sau sugestii constructive, suport motivațional și consiliere cu privire la strategii personalizate de învățare, astfel contribuind la identificarea motivației personale de a învăța limba și la creșterea atractivității conținutului învățat. În contrast, învățarea neconștientizată este bazată prioritar pe *brainwashing* (F. V. Tochon) [224, p. 434] sau spălare de creieri și utilizează metode explicite sau implicite de constrângere pentru a schimba convingerile sau comportamentul, implicând raționamente de natură ideologică, moralizatoare, educațională, religioasă, economică sau politică.

La nivel de formare a cadrelor didactice, atribuirea rolului de *coach* sau mentor profesorului deschide posibilități pentru cunoașterea și utilizarea particularităților lingvistice și sociale ale mediului din care provin elevii. Potrivit teoriei socioculturale a lui L. S. Vygotsky [Apud. 180, p. 158; 229; 296; 303], învățarea, ca și interacțiunea constituie un proces eminamente social, în care comunitatea (părinții, profesorii, colegii, tradițiile și stereotipurile culturale) joacă un rol crucial. Este însă important să facem diferență între influențele neconștientizate sau reproduse în mod automat și cele conștientizate.

Conștientizarea particularităților comunității din care provine elevul este relevantă pentru înțelegerea dimensiunilor alterității în funcție de limba sau varietatea învățată și pentru construirea

competențelor noi, pornind de la cele existente. J. Bruner (1990) [Apud. 180, p. 158.] a definit dezvoltarea competențelor și deprinderilor noi de comunicare, utilizând drept punct de pornire conștientizarea valorii celor existente prin termenul *eșafodaj* (din eng. *scaffolding*). Termenul se referă la un proces de învățare prin colaborare în care profesorul oferă indicii și instrucțiuni, astfel încât elevii să-și poată identifica nevoile și să învețe cum să găsească singuri răspunsuri și soluții.

Procesul de *eșafodaj* constituie, în acest context, o joncțiune între deprinderile de interacțiune învățate în comunitate și cele care urmează să fie învățate în procesul *achiziției lingvistice*. Identificăm, de asemenea, o legătură între rolul Celuilalt din perspectiva lui E. Levinas, în persoana adultului (alteritatea de vârstă și de competențe) și ghidarea prin „zona dezvoltării proximale” (Vygotsky, 1978) [Apud. 229, p. 391], adică zona în care se parcurge distanța dintre nivelul actual de competențe lingvistice și sociale spre nivelul dorit.

La nivel de elaborare a cadrului curricular și a strategiilor didactice, abordarea de *coach* permite personalizarea lor în funcție de particularitățile mediului educațional, determinate atât de influența microcontextului, cât și a macrocontextului. Potrivit lui L. Verhoeven [229, p. 391 – 92, p. 397], adoptarea de către profesor a rolului de *coach* permite identificarea personalizată a factorilor care determină motivația de a însuși limba, incluzând elevii în proces drept creatori de conținut cu valoare socială și putere de decizie. Limba învățată este percepută, în acest caz, nu doar drept un ansamblu de „impuneri”, ci și drept un ansamblu de „libertăți” (E. Coșeriu) [31, p.100] care, admitând infinite realizări, veghează, în același timp, să nu fie afectate condițiile funcționale ale instrumentarului lingvistic.

În acest sens, evidențiem perenitatea dezbaterilor (H. Tawil 2018; N. Hornberger, 2002, 2009, 2011) [223; 147; 146] cu privire la ponderea învățării bazate pe reguli și exerciții gramaticale în curricula versus ponderea învățării bazate pe înțelegerea și integrarea funcționalității comunicative a limbii și pe construirea sensului. Se caută soluții pentru a învăța nu doar limba (sau despre limbă) ca sistem de reguli, ci și modele sociale de interacțiune care presupun un nivel superior de aplicare a regulilor în varii situații. Constatăm în studiile de specialitate recente [223, p. 210] că, în situațiile când în cadrul curricular nu se identifică soluții potrivite, acestea pot fi găsite prin construirea relațiilor de colaborare între profesor și elevi. Prin colaborare, profesorul și elevii urmează să analizeze în ce măsură realitățile dinafara clasei (limbile și varietățile vorbite, ideologiile dominante, accesul la tehnologii, mass-media etc.) pot contribui la învățare sau pot crea dificultăți. În același timp, se insistă pe examinarea conținutului învățat din perspectiva posibilităților de aplicare înafara clasei.

Calitatea interacțiunii elev – profesor și elev – elev în clasa de predare a limbilor și a relațiilor pe care le scoate în evidență în procesul achiziției lingvistice (Weaver, 1990) [Apud. 194] au intrat în vizorul politicilor lingvistice la sfârșitul sec. XX, începutul sec. XXI. Identificăm tema în cauză în discuțiile legate de nevoia de reducere a ponderii programelor rigide și a modelelor de achiziție lingvistică bazate prioritar pe transmiterea de cunoștințe de la profesor către elev, văzut drept mișcare de la cunoștințe simple spre cunoștințe complexe, de la un număr mai mic spre un număr mai mare de competențe.

Utilizarea tehnologiei, mai ales a celei bazate pe inteligența artificială, în procesul *achiziției lingvistice*, constituie, de asemenea, un factor care caracterizează microcontextul educațional al activităților care se adaptează în timp real la nevoile unui elev și necesită o abordare de coaching din partea profesorului. În spațiul românofon de cercetare constatăm, în acest sens, utilizarea paralelă a termenilor învățare adaptivă [40] și învățare adaptativă [28] (din eng. adaptive learning) pentru a caracteriza procese cognitive care se bazează pe cursuri, exerciții și evaluări adaptabile în timp real la nevoile unui elev. I. Horvath (2008) [46, p. 207; cap. 1, p. 30] utilizează termenul adaptativ și în definirea politicilor lingvistice, cu referire la modul în care, în politici, se planifică dezvoltarea, utilizarea și însușirea unei limbi într-un context specific.

Învățarea digitală a condus la crearea a încă, cel puțin, doi termeni care îi caracterizează microcontextul implementării: *affordances* și *agency* (Q. Liu, C. Chao 2017) [179]. *Affordances* se referă la gradul de disponibilitate a instrumentelor tehnologice și la sarcinile care pot fi efectuate cu instrumentele disponibile. În Raportul Băncii Mondiale (B. Khan, V. Midari 2019) [52, p. 31] cu privire la viitorul forței de muncă în Republica Moldova găsim termenul permisivitate cu referire la *affordances*. Pentru conceptul *agency* se utilizează sintagma *învățați să învățați* [Ibid. p. 36] definită drept capacitatea de a gestiona în mod eficient propriul proces de învățare, fie individual, fie în grupuri.

Este important să subliniem că viitorul forței de muncă este determinat de modul în care educația publică va îmbina formarea competențelor digitale cu cele de comunicare „în limba română, în limba maternă și în limbi străine” [Ibid., p. 32]. Comunicarea în limba română și/sau într-o limbă maternă presupune abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât oral, cât și în scris. Comunicarea într-o limbă străină presupune, de asemenea, abilități de mediere (adică rezumarea, parafrizarea, interpretarea sau traducerea) și înțelegerea interculturală.

Cele menționate mai sus ne determină să argumentăm că ponderea abordărilor personalizate în *achiziția lingvistică* va deveni din ce în ce mai semnificativă. Totodată, este rațional să afirmăm că profesorul nu este în măsură să dispună de panoplia expertizei necesare contextului divers și

schimbător; în consecință, este nevoie să învețe elevii să identifice conținuturi și strategii de învățare personalizate. Strategiile personalizate presupun îmbinarea factorilor sociali (mediul geografic, lingvistic, socio-economic din care provin elevii, mediul în care are loc educația, statutul și prestigiul limbilor învățate etc., vezi Fig. 3.1, p. 105) cu componentele *achiziției lingvistice* (accesibilitatea educației lingvistice; formarea cadrelor didactice; elaborarea cadrului curricular și a strategiilor didactice). Abordarea de coaching are potențial să îmbine resursele și competențele profesorilor și ale elevilor, contribuind la identificarea soluțiilor colaborative.

Acomodarea *alterității* este determinată de rolul actului de comunicare drept fenomen de schimb, drept proces de negociere între parteneri asemănători și diferiți. Astfel, organizarea comunicării în clasa de predare a limbii transformă clasa într-o microcomunitate lingvistică în care elevii achiziționează modele de interacțiune socială în contexte eterogene. Vedem organizarea modelelor în cauză sub influența a cel puțin trei niveluri (M. Cavalli, 1997; N. Hidalgo, 1997) [248, p. 84–85, p. 96; Apud. 5, p. 9 - 10] de interacțiune socială: individual – percepția identității personale; societal – percepția apartenenței / excluderii în raport cu o comunitate și cu normele ei; politic – percepția sau împărtășirea ideologiilor care vizează limba sau limbile învățate.

Așadar, Modelul de interacțiune elev – profesor bazat pe abordarea de coaching (Fig. 2.5) contribuie la acomodarea *alterității*, în procesul *achiziției lingvistice*, prin întrebările orientate spre identificarea dimensiunilor alterității în raport cu limba și cultura din sala de curs. Modelul are menirea să contribuie la facilitarea accesului elevilor la educația lingvistică prin reducerea barierelor culturale, social-politice și individuale, care limitează motivația personală de a învăța o limbă și are potențialul să scadă atractivitatea limbii în cauză.

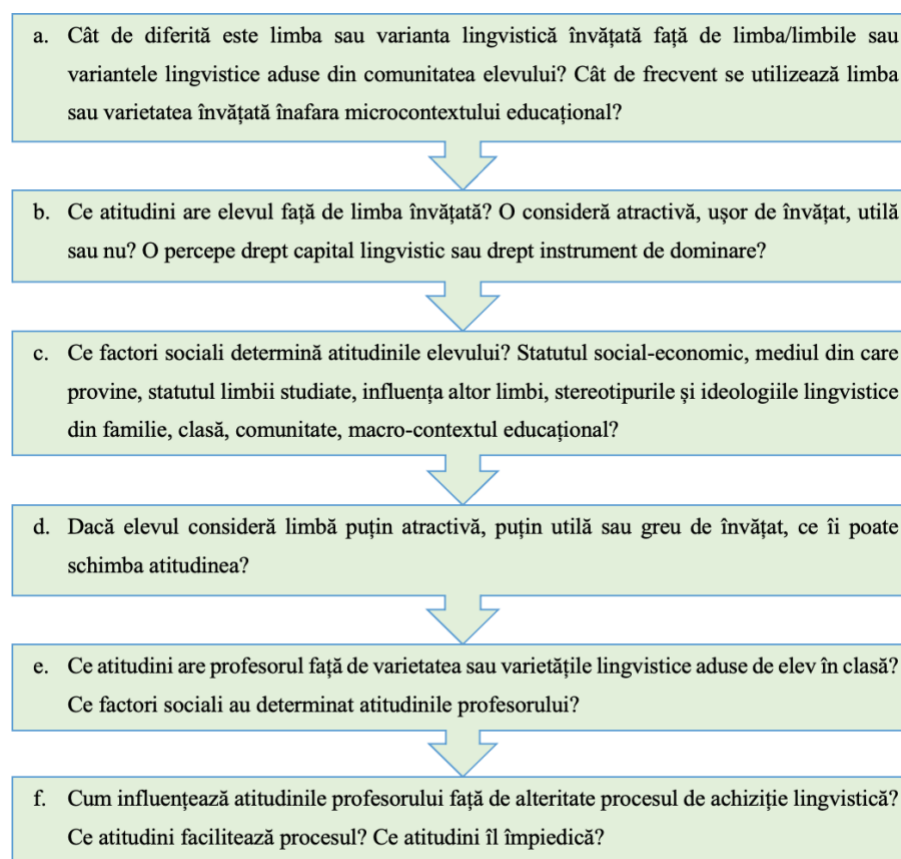


Figura 2.5. Modelul de interacțiune elev – profesor bazat pe abordarea de coaching (elaborat de autoare)

Modelul de interacțiune elev – profesor bazat pe abordarea de coaching (Fig. 2.5) poate beneficia de o examinare mai profundă și complexă a alterității prin prisma Modelului de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a *alterității* în procesul *achiziției lingvistice* (Fig. 3.1, p. 105).

2.4. Metodologia de cercetare a politicilor și dimensiunilor alterității comunităților lingvistice din Republica Moldova după 1991

2.4.1. Cadrul metodologic și etapele cercetării

Având în vedere că cercetările care vizează *politica lingvistică*, în general, și *planificarea achiziției lingvistice*, în particular, sunt atribuite metodologic atât sociologiei limbii, cât și sociolingvisticii, misiunea investigației noastre a implicat integrarea periodică a nivelului microsociologic al interacțiunii umane cu nivelul macrosociologic al contextului social, cultural și lingvistic în care se desfășoară procesele de *achiziție lingvistică*. Prin aplicarea Modelului de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a *alterității* în procesul *achiziției lingvistice* (Fig. 3.1., p. 105) am îmbinat analiza datelor statistice obținute din cercetarea cantitativă cu cele obținute din interacțiunile cercetării calitative, plasându-le în cadrul teoretic și metodologic delimitat pentru scopurile prezentei lucrări. Am căutat căi de integrare a investigării de tip etnografic la nivelul

micro-sociologic al interacțiunii umane și al practicilor lingvistice sau al pieței lingvistice (cap. 1, p. 51; Cap. 2, p. 54, 55, 62) cu nivelul macrosociologic al pieței limbilor sau al spațiului unde se întâlnesc mai multe limbi, având cotații diferite.

Delimitarea netă a frontierelor cercetării unei teme între lingvistic și social fiind practic imposibilă, am recurs periodic la analiza datelor obținute în raport cu structura socială a comunităților studiate în cadrul concret al evenimentelor sociale, culturale sau politice relevante. Analiza dimensiunilor *alterității* comunităților lingvistice prin prisma politicilor lingvistice adoptate în Republica Moldova în perioadele cercetate (1991 – 2014 și 2014 – 2022/23) vizează cea de-a treia și cea de-a patra etape de dezvoltare a PPL. Amintim că cea de-a treia etapă cuprinde (cap. 2, p. 66) mijlocul anilor '80 și începutul sec. XXI, fiind caracterizată prin (1) „difuziunea paradigmei engleze” și (2) „paradigma de ecologie lingvistică”. Cea de-a patra etapă, primul deceniu al sec. XXI, considerată și etnografia politicilor lingvistice, este productivă atât prin evoluțiile teoretice din PPL, cât și, mai ales, prin studii empirice ale proceselor specifice de *politică lingvistică* în comunitățile lingvistice din diferite spații geografice și culturale din lume.

Am identificat două tendințe principale care caracterizează dezvoltarea și implementarea PPL în perioadele menționate mai sus:

1. Statele care și-au ales limba națională odată cu independența la sfârșitul anilor '80, începutul anilor '90, au mizat, în mare parte, pe principiul herderian [54, p. 124] al organizării statului-națiune (numit și principiul jacobin, fiindcă a fost preluat de Franța după revoluția franceză): un stat – o limbă – o cultură – o națiune. Națiunea este văzută [Apud. 85, p. 177] „produsul unei construcții politice, ghidate de mișcările naționaliste în contexte sociale și instituționale determinate” și, totodată, drept „grup de ființe umane care populează un teritoriu cunoscut și care împărtășesc un sens comun al identității, cu cel puțin o aspirație la un soi de autonomie politică sau independență”.
2. Statele noi, formate ca rezultat al destrămării Uniunii Sovietice, inclusiv Republica Moldova, au moștenit un anumit model de repartizare a funcțiilor între limbile vorbite pe teritoriul lor și o interacțiune între *comunitățile lingvistice* pe măsura acestui model [55, p. 35; 275; 277; 278]. Schimbarea lingvistică în Republica Moldova a presupus inversarea raportului de forțe între limba rusă și limba română care a fost izolată de procesul dezvoltării limbii române în România încă din perioada Imperiului Rus și supusă transformărilor de alfabet, denumire și funcții sociale în perioada Uniunii Sovietice [9, p. 183 - 201; 13; 17; 20, p. 66 – 70; 22, p. 15 – 24; 26; 27; 79].

Declararea limbii române drept limbă oficială a Republicii Moldova în baza faptului că este limba națiunii titulare a constituit doar un prim pas, procesul de investire a limbii oficiale cu funcții sociale reale și cu instrumentele necesare la nivel de sistem și corpus lingvistic fiind un proces

complex și multidimensional. În pas cu tradiția multor sisteme de învățământ europene, *planificarea achiziției lingvistice* a fost construită prioritar pe ipoteza că varianta de prestigiu a limbii este, în mod implicit, accesibilă oricărui membru al societății și la fel de implicită este motivația de a o învăța și utiliza a vorbitorilor care nu au însușit-o în familie. După cum a demonstrat W. Labov [172], variantele non-standard, adică populare, sau de prestigiu ascuns se pot afla, în multe cazuri, într-o poziție de diglosie sau departajare (G. Moldovanu, 2007) [55, p. 52 – 53] a domeniilor/situațiilor de utilizare pe piața lingvistică în raport cu varianta standard. Prestigiul ascuns și valorile de grup ale varietăților lingvistice non-standard contribuie la menținerea variantelor populare (I. Condrea, 2007) [28, p. 6 -12, p. 21 - 31] ale unei limbi și la funcționarea lor în paralel cu variantele de prestigiu aparent, chiar dacă primele reduc statutul și posibilitățile de mobilitate socială a vorbitorilor.

Atitudinea negativă manifestată de profesor față de o varietate adusă de elev în sala de curs, condiționată de contexte social-politice cu potențial conflictual și raporturi de tip limbă dominată – limbă dominantă [27, p. 33], le poate crea elevilor o *atitudine negativă* față de limba standard predată. În Republica Moldova, pe lângă piața lingvistică a diglosiei subcodurilor limbii oficiale, se conturează o piață a limbilor care include limbi minoritare, limba anterior dominantă și limbile străine de circulație internațională, toate având un anumit grad de influență asupra motivației de a învăța limba oficială.

Constatările respective ne-au permis să recurgem la metodologia adaptată scopului și obiectivelor prezentei investigații. Astfel, în procesul cercetării *dimensiunilor alterității* comunităților lingvistice prin identificarea și analiza reprezentărilor față de limbile studiate în sistemul de învățământ mediu am îmbinat metode cantitative și calitative de cercetare. Prima etapă a fost una de explorare și identificare a problemei specifice, bazată prioritar pe metode calitative de investigare [111, p. 308; 99; 113] a *contextului lingvistic, social și politic al educației lingvistice* în Republica Moldova, de identificare a direcțiilor și a cadrului teoretic și metodologic în scopul cartografierii generale a temei de cercetare.

La prima etapă a cercetării:

- am formulat ipoteza cercetării orientată spre problema înțelegerii dimensiunilor *alterității comunităților lingvistice* în raport cu experiențele din procesul *achiziției lingvistice* în sistemul educațional de nivel mediu;
- în urma analizei variilor metode, pentru cercetarea de teren am ales să îmbinăm metodele sociologice (chestionarul structurat în cercetarea cantitativă) și antropologice (interviul în baza chestionarului semi-structurat în cercetarea calitativă) [111, p. 101], astfel am alcătuit și am

testat două tipuri de chestionare bazate pe metode și tehnici tradiționale de colectare a informației:

- *cantitative* (chestionare structurate, prelucrate prin metode de corelare și teste de semnificație statistică), cu includerea parametrilor sociolingvistici [85, p. 192] de bază (origine geografică, sex, vârstă) și ai celor esențiali pentru corelare (identificare etnică, nivel de studii, nivel de venit, statut social). *Chestionarele cantitative* [111, p. 101] constituie cea mai răspândită metodă de cercetare în sociologia limbilor și în lingvistica aplicată. Scopul unei astfel de cercetări constă în descrierea caracteristicilor unei populații/comunități în baza unui eșantion care reprezintă în mod egal straturile populaționale. Identificarea tipurilor de comportament lingvistic, prin analiza și înțelegerea *atitudinilor* față de subiectele de interes pentru cercetare, constituie o etapă esențială în procesul căutării potențialelor căi și soluții;
- *calitative* (interviuri cu persoane-cheie și focus-grupuri în baza chestionarelor semi-structurate). *Cercetarea calitativă* [111, p. 126; 113] pune accentul pe descrierea, înțelegerea și clarificarea experiențelor umane ideosincratice și este mai puțin preocupată de experiențe de grup sau trenduri posibile. Scopul *interviului de tip calitativ* este de a identifica persoane individuale care pot aduce experiențe personale variate asupra fenomenelor și a temelor investigate. Am constatat că, în acest tip de interviu, contează mai puțin numărul persoanelor intervievate, prioritate fiind acordată diversității situațiilor.
- am efectuat cercetarea empirică cu scopul de a observa direct realitatea studiată;
- am efectuat analiza prealabilă a datelor colectate prin prisma scopurilor stabilite și a ipotezei de cercetare, selectând corelațiile relevante între parametrii sociolingvistici și opțiunile respondenților.

Am ales metodele menționate de cercetare pornind de la faptul că „orice cercetare empirică în științele sociale începe cu identificarea unei probleme ce pune în joc comportamente umane” [85, p. 37; vezi și 111, p. 27; 113; 240, p. 28]. Totodată, este important să remarcăm că atitudinile față de opiniile beneficiarilor serviciilor publice, adică a persoanelor intervievate în cadrul cercetărilor calitative sunt percepute în mod diferit de cercetători. Poziția lui A. Cicourel (1964, 1968) [Apud. 158, p. 726; 198] constă în abordarea datelor obținute din interviuri drept o valoare *per se*, iar a întâlnirii cercetător – persoană cercetată drept eveniment social-comunicativ, atribuindu-i o valoare informativă similară cu oricare alt tip de interacțiune cotidiană. În contrast, M. Schwalbe și M. Wolkomir (2002) [Apud. 158, p. 727] văd interpretările și eventualele obiecții ale persoanelor intervievate drept un „zgomot care necesită filtrare pentru obținerea datelor reale”.

W. Labov (1976), în acest sens, a propus termenul *paradoxul observatorului* [85, p. 192] pentru a descrie conflictul între dorința cercetătorului de a respecta etica, informând persoana interviuată despre înregistrarea interviului, și nevoia de a obține răspunsuri maximal apropiate de situațiile când respondentul se află într-un mediu familiar, neformal în care nu-și supraveghează discursul. Potrivit lui Ph. Blanchet (2000) [240, p. 32] și Ch. Baylon (1996) [239, p. 30], paradoxul își găsește rezolvarea în transferul bidirecțional între demersurile inductiv și deductiv, cel dintâi fiind în corelație prioritară cu investigații de tip macrosociolingvistic (interacțiune, piață lingvistică), iar cel de-al doilea - cu cele de tip macrosociolingvistic (piața limbilor).

Un astfel de demers bidirecțional contribuie la analiza informației implicite asupra evenimentelor discutate, revelând percepții și, totodată, angajamente deseori neconștientizate ale vorbitorilor față de reprezentări ideologizate și stereotipice ale limbajului și ale comportamentului social. Gradul de înțelegere a reprezentărilor se datorează nu doar celor evocate de vorbitor, ci și experiențelor și cunoștințelor personale ale domeniului cercetat, prin prisma cărora ascultătorul/cercetătorul analizează și interpretează datele obținute.

În scopul urmăririi dinamicii lingvistice, sociale și politice a problemelor investigate, am analizat un corpus alcătuit din 24 de publicații [322 - 346] pe portaluri de știri din Republica Moldova, Federația Rusă și Ucraina care vizează perioada 2015 – 2022/23. Am examinat, de asemenea, rapoarte statistice relevante [347 - 352] din perioada menționată.

Conștientizăm, totodată, că o singură lucrare nu poate pretinde să ofere toate soluțiile necesare, însă poate deschide căi spre o inventariere a posibilităților existente, spre o perspectivă comparativă și spre subiecte noi de cercetare. Nu avem ambiția sau intenția, prin prezenta cercetare, să sugerăm sau să impunem celor care elaborează *politici lingvistice* și celor care le implementează pași concreți sau soluții universale. Exprimăm speranța că cercetarea va oferi celor vizați de *politicile lingvistice*, în general, și de *planificarea achiziției lingvistice*, în particular, o hartă a realităților și a posibilităților în domeniu.

La cea de-a doua etapă a cercetării:

- am studiat premisele apariției, perioadele de dezvoltare a *sociolingvisticii*, a conceptelor și a temelor principale și am analizat cauzele inegalităților în dezvoltarea domeniului în diferite zone geografice;
- am analizat constituirea ca știință și prioritățile de cercetare a *politicii și planificării lingvistice*, accentuând rolul *achiziției lingvistice*.
- am urmărit în ce măsură temele de cercetare au fost reflectate în cercetările lingviștilor din Republica Moldova și România.

La cea de-a treia etapă:

- am efectuat o examinare sintetico-analitică a teoriilor critice cu privire la constituirea *politicii și planificării lingvistice* și particularitățile variațiilor lingvistice și ale contactelor dintre limbi;
- am studiat trendurile și temele dominante în cercetarea politicilor de achiziție lingvistică, analizând, totodată particularitățile și impactul varietății lingvistice și a alterității;
- am analizat prin prisma teoriilor critice dimensiunile alterității în procesul *achiziției lingvistice* în învățământul de nivel mediu în Republica Moldova.

2.4.2. Constituirea eșantioanelor și a corpusului faptic

În cadrul cercetării empirice, prin intermediul chestionarului structurat de tip închis și semiînchis, am identificat:

- preferințele lingvistice ale respondenților (ce limbi vorbesc în familie, în ce limbi preferă să vorbească, în ce limbi se exprimă mai ușor);
- limbile vorbite la locul de muncă;
- limbile de instruire și pe care le-au studiat în învățământul mediu;
- metodele prin care au studiat limbile;
- atitudinile vorbitorilor față de limbile studiate în învățământul mediu, în particular, prin prisma metodelor și a utilității/relevanței pentru activitatea ulterioară.

În cercetarea empirică am pus accentul pe dimensiunile alterității în achiziția lingvistică în învățământul mediu, analizând prin metode cantitative și calitative opiniile și atitudinile persoanelor din comunități lingvistice diferite și cu profiluri socio-demografice variate. Dimensiunile alterității au fost identificate și examinate în temeiul parametrilor sociolingvistici de bază și al parametrilor esențiali pentru corelare (vezi supra).

Cercetarea cantitativă a fost efectuată de Centrul de Analiză și Investigații Sociologice, Politologice și Psihologice CIVIS, Moldova (vezi Anexa 1), pe un eșantion considerat statistic reprezentativ în raport cu populația generală a Republicii Moldova. Întrebările formulate pentru cercetarea din prezenta lucrare au fost incluse de Centrul CIVIS în unul dintre sondajele sociologice naționale care a investigat cunoștințe, atitudini și comportamente față de probleme sociale, realizat în perioada 23 octombrie – 22 noiembrie 2012. Aceste delimitări în spațiu și în timp, aplicate la corpusul faptic, stau la baza statisticilor și a concluziilor investigației noastre și, cu siguranță, pot varia într-o eventuală extindere a ambelor componente.

Studiul a avut loc în 95 de localități din Republica Moldova, de la orașe mari și centre raionale până la localități mici. Marja de eroare n-a depășit limitele statistice și a constituit $\pm 2.6\%$. Volumul eșantionului cercetat a fost de 1415 persoane din Republica Moldova, cu excepția Transnistriei, cu

vârste cuprinse între 15 – 64 de ani. Intervalul variat de vârstă a permis urmărirea dinamicii atitudinilor în perioada 1991 – 2012.

Luând în calcul că persoanele care aveau vârsta de 64 de ani în 2012, în 1991 erau la vârsta unei experiențe profesionale de peste 20 de ani, acestea au fost în măsură să se pronunțe asupra utilității limbilor învățate în activitatea ulterioară.

Caracteristicile eșantionului:

- stratificat – au fost utilizate 2 criterii de stratificare geografică:
 - o pe regiuni – 12 regiuni delimitate convențional similar fostelor unități administrativ-teritoriale de tip județ;
 - o pe categoria localității – sate, orașe și municipii;
- volumele straturilor rezultate în urma divizării pe regiuni și categorii de localitate au fost calculate proporțional cu numărul populației din fiecare strat, în baza datelor Biroului National de Statistică;
- localitățile și gospodăriile persoanelor intervievate au fost selectate în baza unei scheme statistice, fiecare localitate având o probabilitate inițială cunoscută non-zero de a fi inclusă în eșantion;
- multistadial:
 - o unitate primară de eșantionare (UPE) (localitate) – localitățile (95) din fiecare strat inclus în eșantion au fost selectate aleatoriu în baza principiului probabilității proporționale la mărimea localității;
 - o unitate secundară de eșantionare (USE) – USE din localități au fost selectate aleatoriu;
 - o unitate terțiară de eșantionare (UTE – gospodărie) – gospodăriile din fiecare unitate secundară de eșantionare inclusă în eșantion au fost selectate în baza pasului statistic;
 - o unitate finală de eșantionare (UFE – respondent) – respondenții din cadrul gospodăriilor au fost selectați aleatoriu, în baza procedurii primei zile de naștere de la data interviului.

Chestionarele au fost completate la domiciliul respondenților. Durata medie a interviului inclusiv întrebările chestionarului lingvistic L 1 – L 11 (Anexa 2), a constituit 26 de minute. Rezultatele prezentate sunt ponderate pentru a reflecta caracteristicile grupurilor socio-demografice studiate. Ponderarea are loc în baza formulelor statistice aplicate pentru a echilibra anumite discrepante în eșantionul de populație selectat: spre exemplu, când există mai mulți respondenți de gen feminin decât masculin sau o categorie de vârstă este mai puțin reprezentată. Ponderarea permite extrapolarea rezultatelor și atribuirea aceluiași grad de reprezentativitate categoriei care este reprezentată în număr mai mic.

Analiza structurii eșantionului obținut din teren a confirmat concordanța dintre distribuția populației în datele statistice ale recensământului din 2004 [320] și cele obținute în cadrul investigației. Ulterior datele au fost comparate și cu cele ale recensământului din 2014 [321]. Cercetarea cantitativă s-a confruntat cu anumite limitări în ce privește vârsta și genul participanților, similare cu raportul procentual al acestor categorii în datele recensământului. Diferențe mai semnificative s-au înregistrat în cazul: (1) structurii femei/bărbați în sensul supra-reprezentării persoanelor de sex feminin și (2) pe grupe de vârstă în sensul subreprezentării tinerilor și adulților în vârstă de 18–44 de ani. Cauza acestor abateri este ponderea semnificativă a persoanelor tinere (în special bărbați) care nu se aflau în țară în perioada desfășurării sondajului, fiind plecate în străinătate la muncă sau emigrate (permanent sau temporar).

Ponderarea rezultatelor a permis ajustarea reprezentativității, astfel încât structura eșantionului să reflecte populația de referință conform datelor statistice oficiale a evidenței populației. Diferența dintre rezultatele ponderate și cele neponderate nu depășește la niciuna din întrebări 1,8%. Prelucrarea statistică a răspunsurilor a fost efectuată, per ansamblu, cu ajutorul softului SPSS în funcție de următoarele variabile: regiune, mediu de reședință, sex, vârstă, nivel de studii, nivel socio-economic și naționalitate (identificare etnică). Corelația dintre variabilele cercetate (limba vorbită, limba pentru care se optează, limbile de instruire, limbile studiate în școală, activitățile din cadrul lecțiilor de limbi etc.) și categoriile de vârstă, studii, identitate etnică declarată, mediu de reședință, nivel de studii, nivel de venit au fost calculate în baza testului *Chi-square* (vezi Anexa 12 Glosar [111, p. 228 - 230], utilizat pentru a stabili interdependența între două variabile.

Metoda calitativă a inclus focus-grupuri și interviuri în profunzime cu persoane relevante pentru domeniul predării limbilor, organizate în perioada septembrie – noiembrie 2013 și februarie 2014. Focus-grupurile și interviurile au fost organizate în baza chestionarului de orientare (Anexa 5), cu utilizarea datelor obținute din cercetarea cantitativă (Anexa 3). Au fost organizate trei focus grupuri:

- două focus-grupuri cu studenți de la Facultatea de Limbi Străine a Universității de Stat din Moldova, nivel licență: unul cu studenți care au studiat în limba rusă în învățământul mediu și altul cu studenți care au studiat în limba română, organizat în septembrie 2013;
- un focus-grup cu masteranzi de la diferite specialități, originari din Autonomia Găgăuză, care studiază la universitățile din Chișinău, organizat în februarie 2014. O studentă care n-a fost în măsură să participe la focus-grup a ales să răspundă la întrebări în scris.

Au avut loc, de asemenea, trei interviuri cu persoane-cheie din domeniul predării limbilor:

- un viceministru al educației, specializat în didactica limbilor și modernizarea curricula de educație lingvistică, intervievat în septembrie, 2013;
- conferențiar universitar, profesor de limbă română, autor de manuale și membru al grupurilor de lucru pentru elaborarea curriculelor de predare a limbilor, intervievat în septembrie, 2013;
- un profesor de limbă engleză, expatriat, care predă de mai mulți ani, lucrând atât cu grupe de diferite vârste la centre de predare a limbilor străine din Moldova, cât și individual, la cerere, cu persoane care au nevoie de limba engleză pentru activitatea profesională.

Interviurile calitative au generat un corpus de 6 ore și 40 min. de înregistrări. Procesul de cercetare s-a desfășurat conform recomandărilor metodice utilizate în lingvistica aplicată și sociologia limbilor [111; 113]. Fiecare persoană intervievată, atât în cadrul cercetării cantitative, cât și al celei calitative, a fost informată despre scopurile cercetării și a dat acordul să participe. În cadrul interviurilor nu au fost colectate date personale care ar putea face legătura nemijlocită cu persoanele intervievate.

Cercetarea calitativă s-a confruntat cu un dezechilibru gender și de vârstă. La focus-grupuri au participat doar femei cu vârste cuprinse între 20 și 25 de ani. În același timp, această categorie a compensat parțial discrepanțele de vârstă existente în cercetarea cantitativă. Cercetarea cantitativă s-a confruntat cu anumiți parametri etici în ce privește denumirea limbii oficiale. Unii respondenți au reacționat negativ la termenul „limba română”, iar alții – la termenul „limba moldovenească” în întrebările L 7 și L 8 din chestionar (Anexa 2), unde au avut de selectat limba sau limbile în care au studiat. Funcționarul public care a participat la interviul calitativ a fost de părere că utilizarea termenului „limbă moldovenească” în chestionar „nu este științifică”. Considerăm că opinia în cauză poate fi validată din perspectiva lingvisticii normative din moment ce limba română standard din România și Republica Moldova, ca sistem lingvistic, nu prezintă diferențe semnificative.

În ce privește termenul „limba moldovenească” considerăm necesar să remarcăm că nu l-am utilizat în cercetare drept concept care ar desemna o limbă separată, ci, mai curând, drept concept sociolingvistic, așa cum este atestat de Dicționarul de terminologie sociolingvistică [85, p. 148]. Este un termen din realitatea social-politică și lingvistică din perioada investigată care reflectă complexitatea ideologiilor și a percepțiilor în perioada de transformare a *pieței limbilor* după 1991, anul declarării independenței Republicii Moldova. DTS [Ibid.] analizează semnificația termenului limba moldovenească în Republica Moldova inclusiv prin luarea de atitudine a lui E. Coșeriu. Lingvistul examinează termenul în cauză din trei perspective, considerându-l (1) lingvistic: o greșeală naivă, ori o fraudă științifică, (2) istoric și practic: o absurditate, (3) politic: o anulare a identității echivalentă cu genocidul etnico-cultural. Poziția lui Coșeriu, alături de poziția altor lingviști, scoate în evidență caracterul multiaspectual și conflictual al dezbaterii terminologice în cauză. Ținem să

subliniem, totodată, că dualitatea terminologică cu privire la denumirea unei limbi nu este un fenomen rar în practica sociolingvistică.

Conflictul terminologic de natură sociolingvistică și sociopolitică, la care ne-am referit și în lucrările anterioare [279], a devenit obiectul numeroaselor dezbateri, articole și studii în Republica Moldova și România [7; 10; 11; 12; 17; 20; 22; 24; 36; 42; 48; 57; 265; 277; 279]. Acesta a intrat, de asemenea, în vizorul cercetătorilor din alte spații culturale [9; 61; 105; 203; 274] drept un exemplu de creare a unei iluzii de dualitate lingvistică pentru a distrage atenția populației de la jocuri politice puse în scenă în lupta pentru putere [vezi și 156; 157]. R.J. Cooper [107, p. 87] și A. Pennycook [195] argumentau, în acest sens, importanța conștientizării scopurilor ascunse ale *politicilor lingvistice*, care au rareori un substrat lingvistic, ci sunt conectate, mai ales, cu interese politice și raporturi de putere. Potrivit lingvistului elvețian P. Sériot [274, p.194]: „Moldova nu este o singularitate, ci un caz extrem al unei situații actuale din Europa de Est, această «altă Europă» în care problema limbii, apelând la știință, este doar unul dintre aspectele semnificative ale politicii de hegemonie și dispute teritoriale insolubile moștenite dintr-un mod de gândire cu origini în secolul al XIX-lea [trad. n.]”.

Pentru obținerea mai multor date în ce privește dualitatea terminologică și dezbaterile referitoare la denumirea limbii, am decis să includem în cercetare un studiu de caz (cap. 3, p. 124) al alterității prin corelarea profilului socio-demografic (variabilele sociale) al participanților la interviurile cantitative cu alegerea denumirii limbii naționale și oficiale a Republicii Moldova pentru care au optat respondenții. Astfel, pe lângă numărul respondenților care au optat pentru o denumire sau alta a limbii, am obținut date cu privire la profilul lor în funcție de mediu de reședință, identificare etnică, vârstă, nivel de studii și venit. Datele statistice din sondajele realizate pe un eșantion reprezentativ de populație sunt considerate relevante pentru a urmări trenduri prezente în anumite grupuri de populație sau direcții ale valorilor cercetate. În orice studiu statistic apare un număr de persoane care atestă o prezență semnificativă a unor fenomene studiate, pe când la alte persoane prezența acestor fenomene sau caracteristici este nesemnificativă. Cercetarea cantitativă nu oferă explicații clare pentru fenomenele identificate. Datele obținute permit însă cercetătorilor să aleagă eșantioane relevante pentru cercetări ulterioare în funcție de întrebările care necesită răspuns. Aceste date ajută la identificarea eșantioanelor specifice în cercetări de tip calitativ pentru a studia în profunzime aspecte care necesită mai multă claritate [55, p. 129; vezi și 113, p. 27].

2.5. Concluzii la capitolul 2

În Capitolul 2 am conturat cadrul lingvistic și social al cercetării *alterității* în *politicile de achiziție lingvistică*. Pornind de la potențialul repercusiunilor *alterității* asupra componentelor *achiziției lingvistice*, am delimitat Modelul de interacțiune elev – profesor bazat pe abordarea de coaching și am elaborat cadrul teoretic al Modelului de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a *alterității* în *politicile de achiziție lingvistică*. Această etapă a investigației ne-a condus spre formularea următoarelor concluzii:

1. În istoria dezvoltării teoriilor critice ale PPL din anii 1960 până în primele decenii ale sec. XXI se evidențiază patru etape, perioada vizată de lucrarea de față regăsindu-se în cea de-a doua și cea de-a treia etape. Deși la prima etapă a dezvoltării PPL predomină tendința de subestimare a contextului socio-politic al limbilor supuse planificării, constatarea precum că există un conflict clar de interese între cei care au însușit o normă lingvistică și cei care n-au reușit s-o însușească implică considerarea factorilor sociali și politici în cercetarea PPL. În Europa de Est și în republicile URSS cercetările cu privire la statutul și rolul atribuit limbilor au fost supuse cenzurii din motive ideologice și din lipsă de transparență în ce privește problemele sociale. Teoriile PPL au fost reflectate și aplicate în URSS doar în măsura în care au servit ideologia oficială a diversității și a „bilingvismului armonios”, creând iluzia utilizării simetrice a limbii ruse în paralel cu limbile republicilor sovietice.
2. *Achiziția lingvistică* este propusă drept componentă a *planificării lingvistice* alături de planificarea statutului și planificarea corpusului, la cea de-a treia etapă de dezvoltare a PPL. Transformările social-politice în Europa de Est și URSS scot în evidență legătura intrinsecă a *planificării lingvistice* cu politica, ideologia și cultura, conturând natura polimorfă și transdisciplinară a *achiziției lingvistice* în perioada când reanimarea sentimentelor identității lingvistice, etnice și naționale, migrația și revizuirea raporturilor între limbile europene dictează agenda cercetătorilor.
3. Delimitarea cadrului lingvistic, cultural și social al *alterității* în *politicile de achiziție lingvistică* implică identificarea factorilor care determină diversitatea. În perioada investigată în prezenta lucrare, în funcție de eterogenitatea comunităților, *politicilor de achiziție lingvistică* le revine misiunea de a construi și a promova un cod lingvistic comun, funcțional pentru comunicarea în cadrul statului, asigurând, în măsura posibilităților, accesul la învățarea limbilor vorbite în familiile elevilor și, cel puțin, a unei limbi de circulație internațională. Diversitatea contextului de implementare a politicilor de *achiziție lingvistică* implică conștientizarea valorii emoționale și funcționale a fiecărei limbi din cadrul unui stat (identitară – a limbilor primei socializări din

cadrul comunităților, funcțională – a limbilor oficiale și a limbilor străine etc.). Totodată, este necesară examinarea contactului dintre limbi, a nevoii de a alterna codurile lingvistice și a reprezentărilor sociale față de aceste fenomene.

4. În *achiziția lingvistică* gradul de alfabetizare este definit prin relația de cauzalitate cu competențe atât lingvistice, cât și sociale, inclusiv de mănuierea tehnologiilor necesare, de cunoașterea contextului interacțiunii și a dimensiunilor care determină *alteritatea* participanților la interacțiune. Interpretarea, adică performanța lingvistică care permite o decodificare apropiată contextului, este o competență-cheie nu doar în raportul vorbitorului (elevului) cu o limbă, ci și o competență-cheie a persoanelor implicate și cu influență asupra politicilor de *achiziție lingvistică*.
5. Reprezentările sociale ale *alterității*, specifice contextului social, sunt aduse în *contextul educațional* de profesori, elevi și alți participanți ai procesului de *achiziție lingvistică*. Organizarea comunicării în clasa de predare a limbilor drept un șir de fenomene de schimb și de procese de negociere creează o piață lingvistică în care elevii asimilează modele de interacțiune socială. Modelul de interacțiune elev – profesor bazat pe abordarea de *coaching*, elaborat în acest compartiment, poate oferi flexibilitate și eficiență în ajustarea și personalizarea procesului de *achiziție lingvistică* într-o sală de curs eterogenă social și cultural. Abordarea de *coaching* contribuie la construirea eșafodajului între deprinderile de interacțiune învățate în comunitate și cele care urmează să fie învățate în procesul educației lingvistice. Interacțiunea cu *alteritatea* se învață datorită comunicării cu semenii (alteritatea de experiențe socio-culturale) și cu profesorul (alteritatea de vârstă, de poziție socială, de competențe).
6. Investigarea dimensiunilor alterității comunităților lingvistice în procesul achiziției lingvistice beneficiază de la aplicarea unei metodologii integrate a cercetării care îmbină studiul analitic transdisciplinar al literaturii specializate cu examinarea și interpretarea datelor statistice obținute ca rezultat al efectuării unui sondaj național și al datelor obținute în urma interviurilor realizate cu persoane-cheie din domeniul educației lingvistice și în focus-grupuri. Acest tip de metodologie integrată se aplică cu succes în cazul identificării și examinării problemelor practice la joncțiunea între lingvistic și social, luând în calcul factorii micro- și macrocontextului de implementare a politicilor lingvistice.

3. DIMENSIUNILE ALTERITĂȚII ÎN POLITICILE DE ACHIZIȚIE LINGVISTICĂ: ANALIZA CORPUSULUI FAPTIC

În perioada vizată de prezenta lucrare, standardizarea și creșterea funcțiilor sociale atribuite limbii române au constituit două priorități ale *politicilor lingvistice* reflectate inclusiv în *politicile de achiziție lingvistică*. Ca rezultat al aderării Republicii Moldova la convenții internaționale și europene, al deschiderii frontierelor și al intensificării migrației, limbile minoritare și, respectiv, limbile străine de circulație internațională au intrat, de asemenea, pe lista priorităților *politicilor lingvistice*. Analiza literaturii relevante ne-a condus spre concluzia că în sociolingvistică, în general, iar în condițiile tranziției unui stat de la o anumită construcție socială, politică și lingvistică spre una nouă, în particular, este puțin relevantă studierea *alterității* doar cu referire la o singură limbă sau varietate lingvistică, întrucât multilingvismul și diversitatea culturală [92] constituie, într-o măsură mai mare sau mai mică, o realitate prezentă atât în dezvoltarea limbii și vorbirii, cât și în viața socială a oricărui stat. Astfel, am abordat *politicile de achiziție lingvistică* prin prisma activităților orientate spre însușirea variantei standardizate a limbii oficiale și a celorlalte limbi considerate necesare (e.g. limbile minorităților, limbile străine etc.) pentru comunicarea internă și externă.

În urma analizei critice a literaturii care vizează *alteritatea lingvistică* condiționată de diversitatea culturală și socială a micro- și macrocontextului achiziției lingvistice am identificat trei cadre contextuale (Fig. 3.1, p.105) de investigare a alterității care corespund nivelurilor interacțiunii sociale: 1) Individual sau de manifestare a diferențelor lingvistice și culturale în interacțiunea cu alte persoane; 2) Societal sau al comportamentelor sociale determinate de apartenența sau participarea la o comunitate, de împărtășirea normelor ei și de variabilele sociale; 3) Ideologic sau al reprezentărilor sociale referitoare la sisteme de valori, idei și practici sociale, doctrine politice și economice promovate în cadrul statului care vizează inclusiv limbile vorbite și învățate.

Dacă stabilim o corelație cu modelul cultural al lui N. Hidalgo (1997) [Apud. 5, p. 10], putem raporta nivelurile în cauză respectiv la: nivelul concret (expresia caracteristicilor vizibile), nivelul comportamental (markeri relativ vizibili de tipul rolurilor sociale, al stilurilor de comunicare, al modurilor de a trata alteritatea etc.) și nivelul simbolic (markeri implicați determinați de valorile și credințele specifice culturii). Analiza lucrărilor care vizează etapele de constituire a teoriilor planificării și politici lingvistice și particularitățile micro- și macrocontextului achiziției lingvistice ne-a permis să urmărim ideologiile și interpretările rolului diversității sociale, culturale și lingvistice și să identificăm factorii care influențează reprezentările și comportamentele lingvistice la nivelul comunităților și a interacțiunilor interpersonale. Astfel am identificat dimensiuni care permit

studierea alterității prin Modelul de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice (Fig. 3.1).

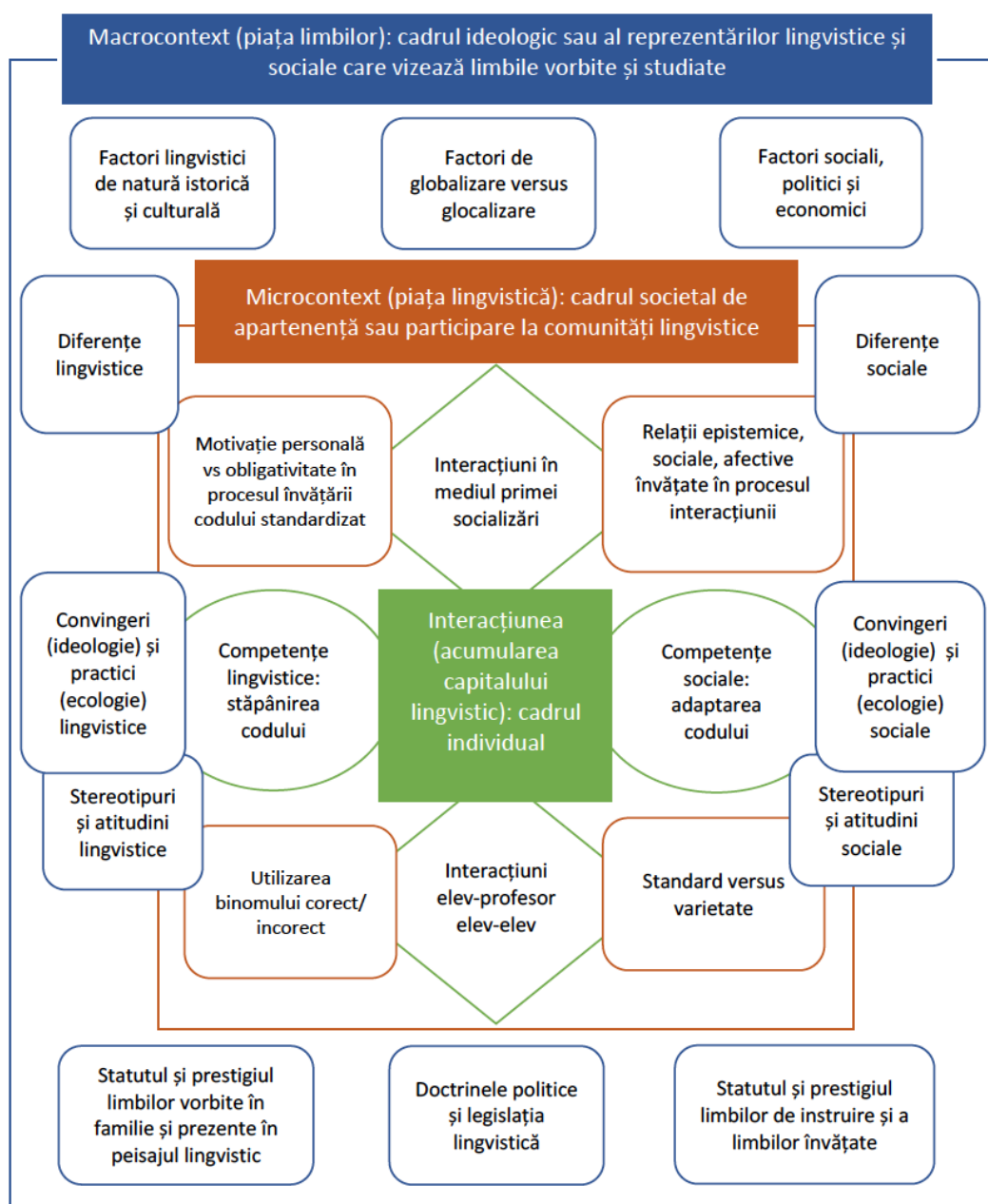


Figura 3.1. Model de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice (elaborat de autoare)

Interacțiunea (acumularea capitalului lingvistic) constituie primul nivel de investigare a alterității și se regăsește în cadrul individual în care se manifestă diferențele lingvistice, culturale și sociale în comparație cu alte persoane. La acest nivel, achiziția lingvistică are loc prin interacțiuni în mediul primei socializări, iar în contextul educației lingvistice prin interacțiunile elev –

profesor și elev – elev. Capitalul lingvistic se formează sub influența factorilor lingvistici și sociali care determină alteritatea și denotă asemănările și deosebiri între interlocutori.

Microcontextul (piața lingvistică) sau cadrul societal include numeroase interacțiuni și comportamente sociale determinate de apartenența la o comunitate lingvistică (sau/și participarea la mai multe comunități), de împărtășirea normelor comunității și de variabilele sociale (etnie, vârstă, nivel de venit, mediu de reședință etc.). Am conturat acest cadru prin dimensiuni precum utilizarea calificativelor corect sau incorect față de discursul propriu și față de discursul celorlalți, atitudinile față de utilizarea codului lingvistic standardizat versus nonstandardizat, motivația personală versus obligativitatea în studierea codului lingvistic standardizat, particularitățile relațiilor cognitive, sociale și afective (relațiile ierarhice, gender, standardele culturale de manifestare a emoțiilor). În interacțiunile din cadrul individual și din cadrul societal, au loc achiziția lingvistică și educația lingvistică, se formează competențele lingvistice și competențele sociale sub influența factorilor macrocontextului sau cadrului ideologic.

Macrocontextul (piața limbilor) sau cadrul ideologic (simbolic) include reprezentările lingvistice și sociale referitoare la sisteme de valori, idei și practici sociale, doctrine politice și economice promovate în cadrul statului. Acesta servește la studierea alterității prin dimensiuni precum factori istorici și culturali, condiții sociale, politice și economice locale, regionale și globale care au determinat statutul și prestigiul limbilor vorbite în familie, prezente în peisajul lingvistic și studiate în educația publică. Cadrul respectiv conține și dimensiuni reprezentative pentru sistemele de valori și practicile lingvistice precum stereotipuri și atitudini lingvistice și sociale (de ex., față de varietatea lingvistică ca marker al statutului social, al mediului de reședință, al vârstei etc.) sau reglementări lingvistice care atribuie limbilor prezente în peisajul lingvistic un anumit statut. sau la baza marketing-ului lingvistic (limbile promovate oficial) și, în final, determină structura diferențelor lingvistice și a celor sociale.

Am utilizat Modelul de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice (Fig. 3.1, p. 104) în capitolul de față pentru a examina și a interpreta datele obținute din cercetarea empirică cu scopul elucidării dimensiunilor alterității comunităților lingvistice din RM și a potențialului de influență asupra percepției utilității limbilor predate/învățate în învățământul de nivel mediu. Studiul analitic transdisciplinar al literaturii specializate a fost îmbinat cu examinarea și interpretarea datelor statistice obținute în rezultatul efectuării sondajului național și al datelor obținute în urma interviurilor realizate cu persoane-cheie din domeniul *achiziției lingvistice* și în focus-grupuri.

Am optat pentru un studiu comparativ care examinează *alteritatea* în procesul *achiziției lingvistice* (achiziția limbii oficiale, a limbilor minoritare, dacă este cazul, și a limbilor străine), poziționând-o atât în microcontextul pieței lingvistice, cât și în macrocontextul pieței limbilor. Studiul comparativ a permis o claritate mai mare în ce privește perceperea de către participanții la sondaje și interviuri a cauzalității între gradul de utilitate a limbilor studiate în procesul *achiziției lingvistice*, mediul din care provin respondenții, statutul lor socio-economic și limba sau limbile aduse din familie și comunitate.

În concordanță cu obiectivele cercetării, conturăm și examinăm macrocontextul în baza factorilor de ordin social (inclusiv politic și economic), cultural și lingvistic cu impact la nivel internațional (limbi de circulație internațională, globalizare versus glocalizare, migrație etc.), regional (influența limbilor regionale, impactul politicilor regionale, de ex. politicile UE) și național (statutul și prestigiul limbilor studiate versus limbile și varietățile vorbite în familie și sau prezente în peisajul lingvistic; diferențele sociale și economice dintre mediul urban și rural). Microcontextul îl conturăm și îl examinăm în baza factorilor care influențează interacțiunile nemijlocit în mediul educațional (cultura și varietatea lingvistică aduse de elevi din mediul primei socializări, interacțiunile din cadrul școlii și clasei).

Am pornit de la prezumția că reprezentările lingvistice și sociale constituite din sisteme de valori, idei și practici sociale care conturează *alteritatea* unei *comunități lingvistice* în raport cu alte comunități lingvistice, migrează spre *comunitatea discursivă* la care ne-am referit anterior (cap.1, p. 47). Clasa constituie, din această perspectivă, o comunitate lingvistică formalizată în care are loc educația lingvistică, alcătuită din vorbitori care aparțin, în același timp, altor comunități lingvistice. Membrii comunității discursive devin, în acest sens, subiecții practicilor lingvistice și sociale specifice microcontextului achiziției lingvistice, integrând, totodată, practicile micro- și macrocontextului comunității sau comunităților din care provin.

Reamintim că exercițiul *alterității* se dovedește a fi unul delicat în clasa în care se predau limbile (vezi și cap. 1, p. 43) și solicită din partea profesorului competențe transdisciplinare. Teoriile critice ale PPL, de asemenea, pledează pentru o examinare transdisciplinară a micro- și macrocontextului educațional în procesul elaborării și implementării politicilor de achiziție lingvistică. Literatura de referință ne determină să afirmăm că politicile de achiziție lingvistică se elaborează în Republica Moldova, ca și în alte state europene, între cele două demersuri lingvistice analizate anterior mai detaliat (cap. 1, p. 43 – 44; cap. 2, p. 77 – 78):

(1) fundamentat de teoriile lingvistice ale lui N. Chomsky care acordă întâietate dezvoltării limbii ca sistem standardizat, fără a se preocupa de particularitățile și nevoile vorbitorului. În acest demers

se regăsesc, de asemenea, influențele teoriilor europene de cultivare a limbii (Școala de la Praga, modelul Academiei Franceze) care dotează limba cu instrumente de stabilizare și celebrare detașate de fenomene culturale, sociale și de subiectivismul utilizatorului. În acest demers, *achiziția lingvistică* este privită, mai ales, drept predispunere naturală a ființelor umane de a învăța limba și drept proces subconștient, pe când educația lingvistică este văzută drept proces conștient și organizat de învățare a limbii. În procesul achiziției, în demersul în cauză se atestă utilizarea frecventă a binomului corect/incorect, corectitudinea fiind criteriul aplicat favorizării codului lingvistic standardizat în interacțiunile de pe piața lingvistică.

(2) bazat pe teoriile lui W. Labov și orientat spre *comunitatea lingvistică*. Acest demers presupune considerarea impactului dimensiunilor sociale asupra *achiziției lingvistice*. Astfel, *achiziția lingvistică* include atât procese subconștiente de însușire a limbii (limbile și varietățile lingvistice vorbite în familie și în situații neformale, semnele și inscripțiile stradale, presa scrisă și mijloacele mass-media audiovizuale, Internet etc.), cât și cele conștiente și organizate (educația publică de masă, învățământul profesional, învățământul superior, formarea funcționarilor publici etc.).

Demersul care ia în calcul factorii sociali în *achiziția lingvistică* optează pentru nuanțarea binomului corect/incorect astfel încât în binomul standard/varietate accentul să fie pus pe alegerea codului lingvistic în funcție de circumstanțele interacțiunii, mai exact, în funcție de capitalul lingvistic acumulat pe piața lingvistică ca rezultat al alegerii codului (Fig. 3.1., p. 104). Căile de creștere a accesului la însușirea limbii standardizate pot fi identificate, în opinia noastră, în îmbinarea celor două demersuri în *politicile de achiziție lingvistică* adaptate la micro- și macrocontextul educațional.

În consecință, în funcție de particularitățile contextului educațional, scopul *politicilor de achiziție lingvistică* de a asigura însușirea limbii ca sistem de reguli și de norme pentru un număr cât mai mare de elevi în educația publică de masă se prezintă drept mai ușor de atins dacă exigențele față de norma lingvistică se evaluează prin filtrele întrebărilor următoare:

(1) care poate fi gradul de flexibilitate admis în microcontextul educațional pentru a crește atractivitatea limbii standard pentru un număr cât mai mare de elevi din diferite categorii sociale?

(2) în ce măsură exigențele crescute sau standardele excesive față de ortografie, ortoepie și norme gramaticale în procesul *achiziției lingvistice* pot influența egalitatea oportunităților de învățare a limbii standardizate într-un mediu eterogen social și cultural?

(3) ce doză de risc există în macrocontextul *achiziției lingvistice* (sub influența factorilor culturali, sociali și/sau politici) că normele codului lingvistic standardizat vor fi cunoscute și utilizate, în mare parte, doar de învățători, scriitori și alte elite capabile să le asimileze?

(4) care sunt situațiile micro- și macrocontextului (interacțiunile din comunitățile lingvistice) în care rigorile sociale nu impun în mod necesar utilizarea codului lingvistic standardizat, ci admit variante mai puțin standardizate fără a le considera greșite.

Deși se elaborează strategii și curricula pentru a forma „vorbitori culti” și pentru a „nu lăsa nici un copil în urmă”, rata atingerii scopurilor stabilite variază semnificativ. Acest fapt elucidează natura dezbatelor în jurul problemei impactului *politicilor lingvistice* care nu rezultă doar din calitatea și complexitatea normelor elaborate în vederea schimbării comportamentului lingvistic, ci, în final, din capacitatea reală a comunităților de a uza de aceste norme. Mai ales dacă luăm în calcul importanța codului comun (norma corectitudinii, standardul lingvistic) pentru facilitarea comunicării în societate prin conformarea vorbirii cu sistemul lingvistic și, totodată, cu vorbirea „celorlalți” în același mediu funcțional (prestigiul aparent) (cap. 1, p. 40). Randamentul beneficiului comunităților lingvistice din politicile care ținesc spre achiziția normelor lingvistice standardizate și spre crearea vorbitorilor culti derivă, de regulă, din diversitatea socio-culturală a mediului educațional lingvistic.

Creșterea accesului la însușirea limbii standardizate (națională/oficială, minoritară, de circulație internațională) se articulează inclusiv în jurul conceptelor *affordances* și *agency* menționate anterior (cap. 2, p. 90). Disponibilitatea (permisivitatea) instrumentelor tehnologice și metodologice în microcontextul *achiziției lingvistice* permite identificarea nevoilor și așteptărilor elevilor. Nevoile în cauză pot fi tot atât de eterogene pe cât de eterogen este microcontextul în care se constituie comunitatea discursivă. Dacă instrumentele metodologice permit să auzi nevoile celor care învață pornind de la alteritatea lor, instrumentele tehnologice pot contribui la creșterea capacității de a gestiona în mod eficient propriul proces de învățare (a învăța să înveți), fie individual, fie în grupuri.

Creșterea accesului la însușirea limbii standardizate în perioada investigată în lucrarea de față se măsoară, de asemenea, prin creșterea nivelului de *alfabetizare* (literacy) (cap. 2, p. 89 – 90) în achiziția lingvistică, considerat direct proporțional cu capacitatea *politicilor de achiziție lingvistică* de a: (1) îmbina formarea competențelor de utilizare a tehnologiilor informaționale cu competențe de comunicare în limbile incluse în curriculum pentru accesarea, producerea, interacțiunea și partajarea conținutului semnificativ; (2) dezvoltarea abilității de utilizare a competențelor lingvistice și sociale pentru participarea și colaborarea în cadrul uneia sau al mai multor comunități.

Competențele de comunicare și colaborare presupun inclusiv abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii oral și în scris în limba română și/sau în limba primei socializări. În limba străină se așteaptă, de asemenea, dezvoltarea abilităților de mediere (rezumare, parafrizare, interpretare sau traducere) și de înțelegere interculturală. Comunicarea și înțelegerea interculturală se încadrează conceptual în faptul de a-l auzi pe celălalt și a-i înțelege

nevoile în condițiile unui mediu educațional divers din punct de vedere lingvistic, cultural și social (cap. 1, p. 33, 38). La înțelegerea celuilalt se ajunge prin înțelegerea propriei identități și prin co-construirea (P. Charaudeau) conținutului împreună cu interlocutorii care au identități diferite (lingvistic, cultural sau social).

Trendurile conturate mai sus ne determină să afirmăm că profesorul nu este în măsură să dispună de panoplia expertizei necesare contextului divers și schimbător. În consecință, este pus în situația să învețe elevii să identifice căi personalizate de învățare (cap. 2, p. 74). În preocuparea de a cultiva limba, profesorul poate merge pe două căi: (1) cea canonică sau preponderentă în reprezentările sociale, care vede limba drept un set de reguli și îl determină să critice devierea de la normă, calificând-o drept greșeală, (2) cea care ia în calcul factorii sociali, funcționalitatea limbii și alteritatea specifică interacțiunii, încurajând explorarea posibilităților limbii în varii circumstanțe și dezvoltarea abilității de alegere a mijloacelor și (sub)codurilor lingvistice apropiate cadrului de interacțiune.

Pornim de la prezumția că, în procesul achiziției lingvistice, dimensiunea esențială a *alterității* lingvistice este determinată de diferențele existente între codul lingvistic standardizat predat în sistemul educațional și variațiile marcate social și cultural, aduse de elevi din familie sau din mediul primei socializări. Manifestarea *variabilității* [170, p. 40 - 57] observate în diversitatea uzajelor lingvistice este determinată de particularitățile socioculturale, geografice și/sau politice ale micro- și macrocontextului educațional. Cadrelor didactice le revine, în mod tradițional, misiunea să standardizeze, în sala de curs, variația lingvistică adusă de elevi sau să-i învețe un cod lingvistic diferit de cel utilizat în mediul primei socializări. De fapt, standardizarea în cauză vizează implicit și schimbarea comportamentelor lingvistice.

Așadar, exercițiul *alterității* [65, p. 200] nu se rezumă doar la folosirea limbii în comunicare, ci privește întreaga sa viață în societate. În această ordine de idei, putem afirma că *educația lingvistică*, drept componentă a *achiziției lingvistice*, este, în primul rând, dilema profesorului care predă o limbă. Totuși, dilema în cauză este greu sau chiar imposibil de rezolvat într-o clasă eterogenă, dacă profesorul are la dispoziție doar instrumente vizibile (curricula, manuale, dicționare etc.) și dispune mai puțin de instrumente, deseori implicite, precum operarea cu dimensiuni psihologice și sociale, (reprezentări sociale, stereotipuri, atitudini, relații de putere etc.).

3.1. Limbile vorbite în Republica Moldova

În subcapitolele ce urmează vom analiza datele corpusului cercetării empirice obținute în urma (1) prelucrării cu softul SPSS a răspunsurilor la cele unsprezece întrebări ale chestionarului scris de tip cantitativ (inclus într-un sondaj național realizat în 2012 de Centrul CIVIS, (cap. 2, p. 97)

(2) a înregistrărilor de la interviuri și focus-grupuri. Prima parte a chestionarului cantitativ (întrebările L1 – L3) a avut drept scop să identifice limbile utilizate de respondenți pe teritoriul Republicii Moldova pentru comunicare (în familie, la locul de muncă) și preferințele lingvistice (limbile preferate pentru comunicare, limbile în care se exprimă mai ușor). Răspunsurile la aceste întrebări au fost spontane, adică opiniile respondenților au fost înregistrate fără ca operatorii să le propună variante posibile de răspuns.

Întrebările L1 (În care limbă preferați să comunicați mai mult? – respondenților li s-a cerut să ofere o singură variantă de răspuns spontan) și L3 (Ce limbă/limbi vorbiți în familie? – respondenții au oferit mai multe răspunsuri spontane) scot în evidență, pe lângă limba majoritară, încă patru limbi utilizate de un număr de vorbitori care depășește 1%. Constatăm că pentru limba oficială participanții au utilizat doi termeni. Astfel, 49% dintre participanții la sondaj au utilizat termenul *limba moldovenească* cu privire la limba în care preferă să comunice mai mult, iar 51,9% - au utilizat același termen cu privire la limba pe care o vorbesc în familie. În același timp, 25,4% dintre respondenți au optat pentru termenul *limba română* cu referire la limba în care preferă să comunice, iar 30,2% au utilizat același termen când s-au referit la limba pe care o vorbesc în familie. În ce privește celelalte limbi: în limba rusă preferă să comunice 20,2%, iar în familie o vorbesc 31,4%; în limba ucraineană preferă să comunice 0,8%, iar în familie o vorbesc 3,0%; în limba găgăuză preferă să comunice 1,4%, iar în familie o vorbesc 3,0%; în limba bulgară preferă să comunice 2,4 %, iar în familie o vorbesc 3,4%.

În baza reprezentărilor sociale cu privire la limba preferată de comunicare suntem în măsură să conturăm o comunitate lingvistică care preferă să vorbească în limba oficială echivalentă cu 74.4% dintre respondenți, iar în cadrul acestei comunități evidențiem două tipuri de reprezentări diferite în ce privește denumirea limbii oficiale și, presupunem, față de variația lingvistică sau codul lingvistic utilizat. Dacă mergem pe criteriul limbii vorbite în familie, putem contura o comunitate care reprezintă 82,1% dintre respondenți care vorbesc limba oficială în familie și în cadrul acesteia aceleași două reprezentări diferite față de denumirea limbii oficiale.

La comunitatea celor care preferă să comunice în limba rusă pot fi atribuiți 20,2% dintre respondenți, iar la comunitatea celor care vorbesc limba rusă în familie – 31,4%. Cifrele în cauză demonstrează o relativă fluiditate și suprapunere a frontierelor comunităților lingvistice în funcție de criteriile conform cărora sunt delimitate. Fluiditatea indică la mobilitatea vorbitorilor între comunități, iar suprapunerea – participarea la diferite comunități lingvistice. O persoană care aparține la una sau mai multe comunități în baza limbii vorbite în familie poate participa și la alte comunități

în baza limbii sau a limbilor în care preferă să vorbească, se exprimă mai ușor, le utilizează la locul de muncă etc.

Examinarea datelor obținute din răspunsurile la întrebările L1 și L3 ne conduce spre concluzia că o limbă nu există într-un spațiu închis, izolată de alte limbi, doar că în diferite perioade istorice multilingvismul și diversitatea culturală sunt percepute și interpretate diferit, iar fiecare putere politică încearcă să le gestioneze astfel încât să-și mențină autoritatea. Filozoful francez C. Hagège [Apud. 42; vezi și 138, p. 7] era de opinie că „(...) unitatea limbii prezintă interes pentru putere. Diversitatea limbii incomodează puterea: varietatea modului de a se exprima este deja un obstacol în calea circulației banilor și, de asemenea, în varietatea modului de gândire.” Am spune că și conceptele unitate și diversitate lingvistică pot fi examinate și analizate doar într-un context concret.

Diversitatea lingvistică este o noțiune promovată pe larg și chiar un brand al politicilor moderne. Însă relativitatea lingvistică, examinată și discutată în contradictoriu de W. Humboldt [Apud. 88], E. Sapir și B. L. Whorf [Apud. 44, p. 64–65; vezi și 299, p. 34, p. 35, p. 37], precum și de E. Coșeriu [Apud. 87, p. 9], scoate în evidență mai puțin diferențele de sunete și tonalități, ci mai ales diferențele de viziuni asupra universului. Bunăoară, J. Blommaert (2013) [93; vezi și Cap. 2, p. 74] vede multilingvismul, în contextul diversității, drept ceea ce mediul, în care se structurează și se manifestă interacțiunea, îi determină pe vorbitori să utilizeze. Iar în viziunea lui G. Moldovanu (2007) [55, p. 11], „multilingvismul poate fi realizat, pur și simplu, prin diversificarea ofertei de limbi într-o școală dată sau într-un sistem educativ dat prin încurajarea elevilor de a studia mai multe limbi străine sau prin reducerea rolului dominant al limbii engleze în comunicarea internațională”. Definiția adoptată de Consiliul Europei atribuie multilingvismul colectivităților (comunitate, stat) în care coexistă mai multe limbi, pe când plurilingvismul este atribuit persoanelor vorbitoare de mai multe limbi [Apud. 57, p. 176].

J. Jaspers (2019) [156] conturează multilingvismul drept un discurs politic și totodată drept o realitate care ne determină să extindem gama de strategii alternative în clasa diversă cultural și lingvistic, având în vedere că barierele principale de acces la educația lingvistică sunt, deseori, cele socio-economice sau politice. Fenomenul este conștientizat din ce în ce mai mult și considerat demn de atenția cercetătorilor, întrucât este inerent interacțiunii umane și antrenează judecăți de valoare și atitudini explicite sau implicite.

Diversitatea se manifestă, în opinia noastră, și în reprezentările sociale față de limbile utilizate. Întrebarea L2 (În ce limbă/limbi vă exprimați mai ușor?), de exemplu, prezintă o variație semnificativă pentru limba rusă, în care 62,3% dintre respondenți consideră că se exprimă mai ușor. O creștere ușoară atestăm în ce privește respondenții care se exprimă mai ușor în limba ucraineană –

5,9%, comparativ cu întrebările de mai sus. Cu referire la limba oficială, 52,6% respondenți consideră că se exprimă mai ușor în limba moldovenească, numărul fiind apropiat de cel al persoanelor care afirmă că o vorbesc în familie – 51,9%. Aceeași situație se atestă și în cazul persoanelor care au optat pentru termenul limba română când s-au referit la limba în care se exprimă mai ușor – 32,7%, cifra fiind apropiată de cea care indică ponderea persoanelor care au răspuns că vorbesc limba română în familie – 30,2%.

Interpretate prin prisma Modelului de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice (Fig. 3.1, p. 104), datele de mai sus conturează pentru utilizarea limbii ruse pe piața limbilor din Republica Moldova un macrocontext delimitat de dimensiuni ale alterității precum factorii:

- istorici și culturali, care au impus dominația limbii ruse prin
 - o ideologii și stereotipuri despre funcționalitate și supremație lingvistică;
- sociali și politici, care favorizau persoanele vorbitoare de limbă rusă și încurajau practicile lingvistice de utilizare a limbii ruse prin
 - o reglementări lingvistice care acordau limbii ruse prestigiul de a fi limbă de comunicare interetnică, favorizând astfel utilizarea ei în majoritatea interacțiunilor înafara familiei, atât formale, cât și neformale;
- legați de variabile sociale, care
 - o determinau structura diferențelor sociale din moment ce limba rusă oferea oportunități de mobilitate socială,
 - o mențineau inegalități sociale din moment ce populația rurală vorbitoare de română în familie era defavorizată în achiziția limbii ruse.

Răspunsurile obținute la întrebarea L2 (În ce limbă/limbi vă exprimați mai ușor?) contribuie, în opinia noastră, la clarificarea naturii numeroaselor disensiuni relevate în discursul public asupra statutului ambiguu condiționat de factori istorici al limbii ruse în Republica Moldova. Relevăm o confuzie cu privire la statutul limbii ruse, care apare drept limbă minoritară, la prima vedere, însă mai rămâne, *de facto*, o limbă regională dominantă cu prezență impunătoare în fostele republici sovietice inclusiv în rezultatele cercetării întreprinse de M. H. Ciscel (2008) [106]. Numărul semnificativ de persoane (62,3%) care, potrivit sondajului realizat de noi în 2012, percep limba rusă drept una dintre limbile în care se exprimă mai ușor demonstrează că limba rusă are în perioada vizată, o cotația înaltă pe piața limbilor din Republica Moldova.

Datele în cauză constituie și un argument suplimentar în favoarea refuzului autorităților Republicii Moldova de a ratifica Carta Europeană a Limbilor Regionale și Minoritare din moment ce

documentul în cauză nu dispune de instrumente pentru a recunoaște poziția dominantă a limbii ruse în fostele republici sovietice, asimilând-o celorlalte limbi minoritare și regionale. Cifrele în cauză explică, în opinia noastră, sentimentul de în Justiție relevat de cercetători [168; 203] printre vorbitorii limbii majoritare față de dominația limbii ruse. Faptul că 52,6% dintre respondenții L2 consideră că se exprimă mai ușor în limba moldovenească, iar 32,7% - că se exprimă mai ușor în limba română și, având în vedere că ambele denumiri se referă la același sistem lingvistic cu variațiile inerente lui, ne conduce la concluzia că 85,3 % de respondenți din cadrul unui eșantion reprezentativ pentru Republica Moldova confirmau în 2012 abilitatea lor de a utiliza fără dificultăți limba oficială. În același timp, putem afirma că circa 40% dintre respondenți sunt capabili să alterneze cu ușurință cel puțin două coduri lingvistice.

Compararea datelor cu privire la limbile vorbite în familie și limbile preferate pentru comunicare în funcție de identitatea etnică, ne permite să constatăm, de exemplu, că majoritatea respondenților care s-au identificat drept ucraineni și găgăuzi au indicat limba rusă. Acest fapt confirmă influența factorilor istorici, culturali și social-politici, inclusiv prin cadrul ierarhic din fosta URSS, structurat de I. Bremmer [96, vezi și Cap. 2, p. 70] pe patru nivele: centrul; naționalitatea titulară de nivelul întâi; naționalitatea titulară de nivelul doi (de exemplu, găgăuzii, în cazul Republicii Moldova); naționalitatea netitulară (minoritățile care constituiau naționalități titulare în alte republici).

Adoptarea limbii ruse drept limba principală de comunicare (interacțiuni în mediul familial, în situații formale și neformale) constituia o oportunitate de elevare socială pentru reprezentanții acestor minorități. În același timp, pentru nivelul superior al ierarhiei, adică pentru autoritățile centrale ale URSS limba rusă constituia o pârgă de putere pe piața limbilor, contribuind la menținerea structurii diferențelor sociale și a inegalităților sociale prin contrapunerea comunităților lingvistice potrivit principiului *divide et impera*. Datele cercetării demonstrează, bunăoară, că în rândul comunității găgăuze rata utilizării limbii naționale, în perioada cercetată, a rămas cea mai joasă în comparație cu alte comunități lingvistice. Ceea ce confirmă, în mare parte, funcționarea cadrului ierarhic conturat de I. Bremmer (vezi supra) în perioada post independență și menținerea Autonomiei Găgăuze în zona de influență a Federației Ruse.

Comparând datele obținute în cadrul sondajului național efectuat de noi în 2012, în care 93.9% dintre respondenții găgăuzi au indicat drept limbă de instruire limba rusă, (Tab. 3.11, p. 134) cu datele Biroului Național de Statistică [347] cu privire la învățământul primar și secundar general în anii de studii 2022/23, constatăm că în UTA Găgăuzia 92,5% dintre elevi studiază în continuare în limba rusă. Aceste date confirmă că, în cei aproape 10 ani care s-au scurs de la sondaj, nu s-au

produs schimbări structurale nici în favoarea limbii găgăuze drept limbă de instruire, nici în favoarea limbii române.

Adoptarea limbii ruse drept limbă prioritară de comunicare și de instruire a avut un efect de izolare pentru comunitatea găgăuză din moment ce a fost însoțită de propaganda rusă. Limba română, în aceste condiții, n-a fost acceptată în Autonomia Găgăuză drept element unificator și simbolic de acces la un spațiu comun împărțit de mai multe comunități lingvistice și de acces la mobilitatea socială. În consecință, nu vedem, în statutul de limbă de comunicare interetnică deținut de limba rusă în perioada investigată în prezenta lucrare, o justificare funcțională pentru asigurarea comunicării interetnice pe teritoriul Republicii Moldova. Considerăm că este, mai curând, un anacronism istoric, cu atât mai mult că persoanele care s-au identificat drept ruși au constituit 5,9 % potrivit datelor recensământului populației din 2004 (Fig. A 6.2) și 4,1 % conform datelor recensământului din 2014 (Fig. A 7.3).

În altă ordine de idei, întrebarea L 2 relevă, de asemenea, un număr de respondenți care includ printre limbile în care se exprimă mai ușor limba engleză – 6,9%, limba franceză – 3,6%, limba italiană – 1,4% și limba germană – 1%. Nu am fost în măsură să găsim o explicație acestui fenomen. Ipotezele formulate de participanții la interviurile calitative gravitează în jurul argumentelor următoare: performanța instituțiilor de învățământ mediu în care limbile menționate se învață intens; colaborarea cetățenilor Republicii Moldova cu companii și organizații internaționale; migrația forței de muncă și motivația personală de a învăța limbile de circulație internațională și limbile statelor cu care cetățenii Republicii Moldova au mai multe legături profesionale sau familiale.

Totodată, publicații din ultimii ani (H.B. Юдина, М.В. Мельничук, 2020) [303] argumentează că se atestă o deplasare a accentelor în politicile lingvistice ale fostelor republici sovietice de pe rolul limbii ruse în comunicarea interculturală pe rolul limbii engleze drept instrument de integrare în economia mondială. La începutul anilor 2000, M. H. Ciscel (2003) [104] considera că nu putem vorbi despre o prezență a fenomenului calificat drept imperialismul limbii engleze în Republica Moldova, întrucât aceasta este nesemnificativă. În sondajul din 2012, la întrebarea L2 (În ce limbă vă exprimați mai ușor?) doar 6,9% dintre respondenți au menționat limba engleză printre limbile în care se exprimă mai ușor. Dacă presupunem că numărul persoanelor care învață limba engleză este în creștere, datele sondajului nu arată o pondere semnificativă a persoanelor care cred că pot utiliza cu ușurință această limbă. Dacă însă am examina date cu privire la banii investiți în studierea limbii engleze, probabil, potrivit acestui criteriu, prezența imperialismului limbii engleze ar fi semnificativă.

O căutare pe portalurile populare de știri din RM (Anexa 8) demonstrează că, în anii care au urmat primele două etape (2012-14) de cercetări efectuate în cadrul acestei lucrări, limba rusă și dezbaterile în jurul statutului ei au avut în continuare o prezență impunătoare în macrocontextul pieței limbilor. Constatăm din titlurile știrilor că, în perioada 2015 – 2020, limba rusă este solicitată pe piața muncii și se învață la centrele de studiere a limbilor. În limba rusă se traduc documente importante, cum ar fi Acordul de Asociere cu UE. Totodată, relevăm [327, 329, 330, 343] că tema utilizării limbii ruse în RM este exploatată de presa propagandistă fabricată în FR (vezi și infra, p. 117) inclusiv pentru a manipula opinia publică și a propaga „discursul de ură” [343]. În primele luni ale anului 2023, [327] tema limbii ruse în RM figurează în legătură cu amenințările din partea MAE rus care a acuzat Chișinăul că „marginalizează vorbitorii de limba rusă”.

Potrivit datelor BNS [347], în anul de studii 2022/23, în limba rusă învață 19,2 % din numărul total al elevilor, pe când 80,8 % au drept limbă de instruire limba română și doar 0,1 % urmează studiile în limba engleză. În comparație, conform datelor sondajului național realizat de noi, în 2012 – 24.8% de elevi studiau în limba rusă (Anexa 3). Datele BNS [347] indică 20,5% de elevi care studiau în limba rusă din totalitatea elevilor încadrați în educație în anul academic 2011/12, iar în 2013/2014 – 19,7%. Constăm că, între 2012 – 2022, variația este nesemnificativă în ce privește numărul elevilor care studiază în limba rusă, mai ales dacă ținem cont de reducerea constantă a numărului populației în general și, prin urmare, a numărului elevilor încadrați în învățământul primar și secundar și al școlilor. În consecință, nu se poate vorbi despre limitarea intenționată a accesului la instruirea în limba rusă. Totodată, datele BNS [347] pentru anul de studii 2022/23 arată că numărul elevilor care aleg să învețe limba rusă ca limbă străină s-a redus cu 29,3 % în raport cu perioada precedentă. Totuși, limba rusă se poziționează pe locul doi după limba engleză, în ierarhia limbilor străine în învățământul mediu, iar numărul elevilor care o studiază (87 700 de elevi din 715 instituții) rămâne semnificativ. Potrivit datelor pe medii de reședință, 63 % dintre elevii care studiază limba engleză sunt din mediul urban, pe când în cazul limbilor rusă și franceză, peste 60% dintre elevii care le studiază sunt din mediul rural.

Constatăm că, de regulă, oscilațiile în reprezentările sociale cu privire la limba rusă și statutul ei sunt conectate cu evenimentele și problemele politice, de exemplu, Decizia Curții Constituționale a Republicii Moldova din iunie 2018 care a constatat desuetudinea Legii din 1989 cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul RSSM (Cap. 1, p. 27) [335]. Indiferent de cât de favorabile sunt opinia publică și datele statistice față de situația limbii ruse în RM, „apărarea vorbitorilor de limbă rusă” a devenit o sintagmă clișeu utilizată de autoritățile Federației Ruse atât împotriva Republicii Moldova, cât și împotriva altor foste republici sovietice. Potrivit publicistului, V. Ciobanu

(2022) [329], „cel mai mare deserviciu limbii ruse în fostele republici unionale îl face chiar Moscova, care nu se împacă cu independența lor și inventează mereu pretexte pentru a le submina suveranitatea, economia și pacea internă, alimentând mișcări separatiste, smulgându-le bucăți din teritoriu, șantajând și terorizând aceste state cu arma energetică. [...] tertipurile ei imperialiste obligă statele amenințate să-și întărească unitatea internă, lărgind sfera de întrebuințare a limbilor lor naționale: în administrație, economie, învățământ, mass-media.”

După declanșarea războiului împotriva Ucrainei identificăm pe portalurile de știri debateri în jurul mesajelor și al valorilor pe care le transmite limba rusă în funcție de cine o vorbește și cu ce scop. Cel mai problematic discurs în limba rusă care ajunge în RM este cel al propagandei care țintește în vulnerabilitatea economică și socială și în nostalgiile sovietice, încercând să reanimeze comportamente de supunere programate de educația și ideologia sovietică. Dacă până pe 24 februarie 2022 puteam vorbi despre predominarea raționamentelor istorice și ideologice cu referire la Rusia și limba rusă, V. Ciobanu [330] este de opinie că după această dată „vorbind despre o alegere morală.” Totuși, punctează autorul [Ibid.], limba rusă este și limba „prin intermediul căreia moldovenii cunosc adevărul nemediat despre ororile armatei lui Putin, despre lupta poporului ucrainean pentru libertatea sa și pentru libertatea noastră.” Dualitatea rolului limbii ruse, în acest sens, apare în faptul că este inclusiv un canal de transmitere a valorilor umaniste, deoarece [Ibid.]:

„Să asculți în limba rusă comentarii anti-Putin și anti-Rusia ale jurnaliștilor de la Kiev are un efect mai mare asupra unor importante categorii de populație din Moldova, decât discursurile în limba română sau în engleză, care se adresează în general celor deja convinși – păturilor cultivate și tinerilor europenizați”.

Putem conchide că problema limbii ruse în RM este mai puțin o problemă lingvistică, ci mai ales una politică, ideologică și de moralitate. Problema în cauză este legată de tipul de discurs care este prezentat populației din Republica Moldova și de finalitatea acestuia.

3.2. Alteritatea în funcție de alegerea denumirii limbii oficiale

Un alt fenomen care a caracterizat macro- și microcontextul *politicilor de achiziție lingvistică* în Republica Moldova, provocând disensiuni și confuzii [Cap. 1, p. 24, 25 ; Cap. 2, p. 69, 74] atât în cercetare, cât și în discursul public și politic după 1991, a fost denumirea limbii oficiale. Sociolingvista din Republica Moldova M. Istrati [48, p. 94] vede în această polemică mai mult decât o problemă de denumire a limbii. Ne confruntăm, din punct de vedere istoric, cu rezultatul „folclorizării” (utilizarea în situații restrânse, familiale, pentru mimarea diversității culturale) limbii băștinașilor – un fenomen atestat frecvent în relația limbă dominată – limbă dominantă.

Finalitatea fenomenului în cauză constă în reducerea funcționalității sociale a limbii dominate, astfel încât limba dominantă să-și extindă arealul utilizării. Iar pentru a compensa, în reprezentările sociale ale vorbitorilor nativi, sfera limitată de utilizare a limbii și a funcționalității ei, se recurge la un discurs afectiv cultivat din perioada URSS: limba maternă, limba identității culturale, limba națiunii titulare etc. Drept rezultat al analizei fenomenului prin prisma Modelului de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice (Fig. 3.1, p. 104), îl putem încadra pe piața lingvistică în relațiile epistemice, sociale și afective care determină vorbitorii să atribuie o semnificație socială și emoțională limbii pe care o vorbesc în familie. Dacă nu sunt în măsură să se bucure de prestigiul oficial (aparent) și funcțional al limbii în cauză pe piața limbilor, vor face uz de reprezentările furnizate de ideologiile lingvistice oficiale sau de condițiile sociale și istorice de utilizare a limbajului pentru a pune în valoare prestigiul ascuns al limbii vorbite în familie și valorile de grup pe care le implică.

Totodată, reprezentările sociale despre rolul și poziția care li se atribuie pe piața lingvistică atunci când utilizează codul lingvistic vorbit în familie, pot determina vorbitorii să aleagă pe piața limbilor un cod diferit (altă limbă) în funcție de tipul interacțiunii. În cercetările M. Istrati [48, p. 95 - 96] relevăm, în acest sens, drept urmare a politicilor de folclorizare, sentimente de culpabilitate și autoînjosire la elevii care se confruntă cu dificultăți în asimilarea variantei standardizate a limbii române. Astfel, în situații care necesită o variantă standardizată a limbii române, varianta literară, unii elevi preferă să recurgă la limba rusă înafara sălii de curs (vezi supra interpretările răspunsurilor la întrebarea L2).

Relevăm sentimente negative corelate cu însușirea limbii române standardizate nu doar în discursul elevilor, ci și în strategii de formare a vorbitorului cult de limbă română atunci când motivația elevului de a studia limba „ca un angajament liber consimțit, pentru a putea vorbi în această limbă, ca o atitudine a elevului vorbitor față de limbă”, rezidă, potrivit autorilor strategiilor, în faptul că „dacă vorbești incorect, aceasta înseamnă că te disprețuiești în primul rând pe tine” (Hadîrcă ș. a., 2016) [43. p. 24]. C. Canut (2000) [247] vede originile acestei „perspective devalorizante” asupra discursului, care nu se încadrează în standardele așteptate, atât în ideologii curente, cât și în cele istorice. În opinia noastră, este vorba nu doar de devalorizarea unei varietăți lingvistice, ci de invalidarea problemelor istorice și sociale cu care se confruntă anumite comunități lingvistice sau categorii sociale în însușirea variantei standard.

De comun acord cu cercetătoarea V. Molea (2019) [60], am conectat dezbaterea în cauză cu debaterile care vizează corelația limbă – vorbire vs. competență – performanță cu intenția de a scoate accentul de pe varianta standard a limbii drept unica admisă și de pe binomul corect/incorect.

Totuși, nu avem intenția de a submina importanța socială a însușirii limbii standardizate, ci, mai curând, de a orienta discuțiile spre latura socială și funcțională a limbajului în mediul școlar, ceea ce presupune să nu contrapunem varianta standard cu variantele nonstandard, ci să punem accentul pe cultivarea abilității de alegere a varietății lingvistice potrivite circumstanțelor interacțiunii și să sprijinim, astfel, pe lângă dezvoltarea competențelor de comunicare, dezvoltarea competențelor sociale. Această abordare ar ajuta la evitarea invalidării competențelor de comunicare ale elevilor și ar pune accentul pe adăugarea competențelor de socializare prin utilizarea codului lingvistic standardizat. De asemenea, este important să fie cultivate atitudini și emoții pozitive față de codul lingvistic standardizat în procesul învățării.

Deși după 1991 limba română beneficiază de statutul de limbă oficială, vorbitorii care se exprimă mai ușor, utilizând varietățile nestandardizate ale limbii române, tind să opereze cu unele reprezentări condiționate de factori istorici. Trasăm în discursul cu privire la achiziția lingvistică și la utilizarea limbilor, în perioada vizată în prezenta lucrare, consecințele politicilor lingvistice din URSS. Acestea se evidențiază în discursul articulat frecvent în jurul noțiunilor de corectitudine și justiție lingvistică (W. Kymlicka și F. Grin, 2003) [168, p.15], al sentimentelor de frustrare legate de lipsa de respect față de limba oficială, de incertitudine față de schimbările lingvistice (M. H. Ciscel, 2008) [106].

Interviurile și discuțiile în focus-grupuri au scos la suprafață, de asemenea, influența semnificativă a programelor de televiziune și radio și a presei scrise în limba rusă pe teritoriul Republicii Moldova (în Fig. 3.1 ideologii și stereotipuri lingvistice pe piața limbilor) în formarea percepțiilor cu privire la limba rusă și la limba română, influențând, totodată, apariția, menținerea și dezvoltarea variantelor colocviale a limbii române marcate de contactul cu limba rusă:

- „Ne vin studenți la didactica limbii române care întâlnesc cuvântul *iesle* într-un text literar și îi atribuie sensul de creșă de la cuvântul rus *ясли*, fiindcă e ceea ce aud mai des la televizor.”
- „Acasă privim mai mult emisiuni în limba rusă, fiindcă sunt mai interesante.”

(Extrase din interviuri și focus-grupuri)

În lucrări anterioare (Soltan, 2004) [275], ne-am referit la prezența masivă pe piața media din Republica Moldova, în proporție de peste 90%, a canalelor de televiziune, de radio și a publicațiilor scrise în limba rusă, în primul deceniu după declararea independenței. Deși ponderea canalelor TV și radio și a publicațiilor în limba română a crescut, prezența dominantă a media de limbă rusă, preponderent fabricată în Federația Rusă, a continuat să modeleze gândirea și opțiunile lingvistice ale populației din Republica Moldova în favoarea statutului dominant al limbii și culturii ruse și a alimentat confuziile cu privire la denumirea și funcționalitatea limbii oficiale a Republicii Moldova.

Din moment ce atitudinile față de denumirea limbii oficiale s-au manifestat, de asemenea, în procesul cercetării noastre empirice de tip cantitativ, am analizat opțiunile din răspunsurile la întrebările L1 – L3 (vezi supra) în acest sens. Am observat că, indiferent de modul în care a fost formulată întrebarea cu privire la preferințele lingvistice, raportul dintre persoanele care denumesc limba majoritară *moldovenească* și cele care o denumesc *română* nu variază semnificativ. O variație mai importantă prezintă doar numărul persoanelor care consideră că se exprimă mai ușor în limba română, în creștere cu 7% comparativ cu cei 25,4% care preferă să comunice în limba română.

Tabelul 3.1. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în întrebările cu privire la preferințele lingvistice (elaborat de autoare în baza L 1 – L4, Anexa 3)

În care limbă preferați să comunicați mai mult?		În ce limbă/limbi vă exprimați mai ușor?		Ce limbă/limbi vorbiți în familie?	
Moldovenească	Română	Moldovenească	Română	Moldovenească	Română
49,0%	25,4%	52,6%	32,7%	51,9%	30,2%

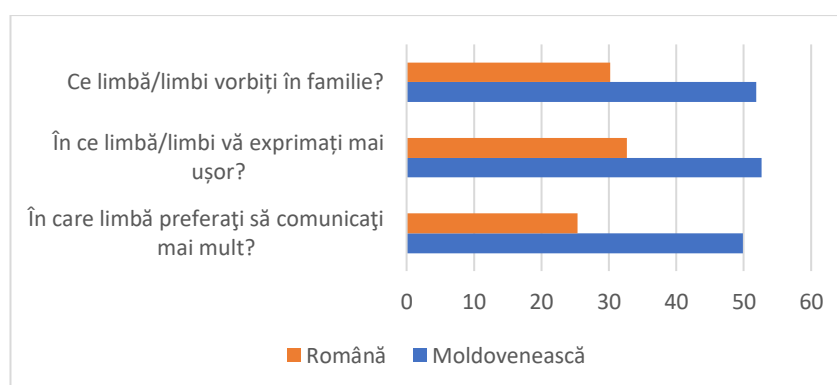


Figura 3.2. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în întrebările cu privire la preferințele lingvistice (elaborat de autoare în baza L 1 – L3, Anexa 3)

În urma analizei opțiunilor din întrebările L 4 – L 6, axate pe funcționalitatea limbilor vorbite în Republica Moldova în mediul profesional și educațional, constatăm că rata utilizării termenului *limba moldovenească* scade semnificativ în mediul profesional și în mediul învățământului profesional și superior. Acest fapt confirmă argumentele de mai sus cu privire la funcționalitatea socială scăzută (în mediul profesional, educațional etc.) atribuită variantei limbii române denumite *limba moldovenească* în reprezentările sociale. Examinarea datelor în microcontextul pieței lingvistice (Fig. 3.1, p. 104) ne permite să încadrăm aceste opțiuni în competențele sociale de adaptare a codului lingvistic la circumstanțele interacțiunii, la alegerile lingvistice ale vorbitorilor și la rolul și poziția lor. În macrocontextul pieței limbilor opțiunile în cauză sunt determinate de condițiile sociale și politice de utilizare a limbajului, de statutul și prestigiul varietăților lingvistice utilizate.

Tabelul 3.2. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în întrebările cu privire la funcționalitatea limbii la locul de muncă și în educație (elaborat de autoare în baza L 4 – L 6, Anexa 3)

Ce limbă/limbi utilizați mai des la locul de muncă?		În ce limbă ați studiat la școala generală?		În ce limbă ați studiat în învățământul / specializat / superior?	
Moldovenească	Română	Moldovenească	Română	Moldovenească	Română
18,0%	16,6%	43,2%	29,8%	13,9%	18,7%

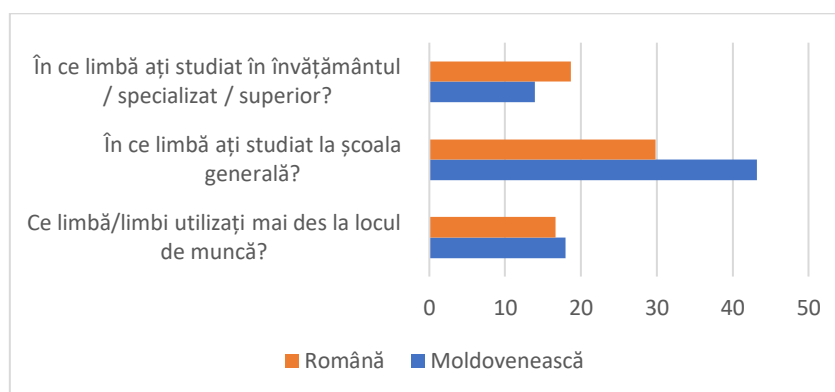


Figura 3.3. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în întrebările cu privire la funcționalitatea limbii la locul de muncă și în educație (elaborat de autoare în baza L 4 – L 6, Anexa 3)

Am confruntat datele obținute în cercetarea cantitativă cu datele recensământului din 2004, compilate de Biroul Național de Statistică la categoria „Populația după naționalitățile de bază, limba maternă și limba în care vorbește de obicei” (Fig. A 6.1) [320] și cu cele ale recensământului din 2014, prezentate, pe lângă tabele, sub formă de infografice și hărți (Fig. A 7.3) [321].

Potrivit datelor recensământului din 2004, din numărul total de persoane (75,8%) care s-au identificat drept moldoveni 78,4% au declarat limba moldovenească drept limba maternă, iar 18,8% - limba română. Răspunzând la întrebarea despre limba în care vorbesc de obicei, 58,8% din numărul total al respondenților au declarat că vorbesc în limba moldovenească, 16,4% - în limba română.

Dacă urmărim datele recensămintelor în dinamică (Fig. A 7.1), potrivit datelor din 2004, se atestă o descreștere a populației de 274 de mii de persoane în comparație cu datele din 1989. Datele recensământului din 2014 indică o reducere a numărului populației Republicii Moldova cu încă 385 de mii de persoane comparativ cu 2004. Descreșterea în cauză constituie un indicator al schimbărilor sociale (omiterea populației din regiunea Transnistreană în recensământ, sporul negativ al populației, migrația forței de muncă) de impact pentru structura populației și pentru microcontextul achiziției lingvistice. Ambele recensăminte indică o creștere a preponderenței populației rurale (2004 : 61,4 % versus 38,6% ; 2014 : 61,8% versus 38,2 comparativ cu 1989 : 53,4% versus 46,6%, vezi și A 6.2).

Sub aspect sociolingvistic, una dintre consecințele migrației identificate de noi în cadrul interviurilor cu persoanele-cheie este prezența în limbajul unei categorii de tineri din mediul rural a varietăților lingvistice caracteristice generației bunicilor. Este vorba de tinerii care au locuit preponderent cu bunicii pe motiv că părinții au plecat la muncă peste hotare. În macrocontextul pieței limbilor constatăm (Fig. 3.1., p. 104) o situație în care structura diferențelor sociale determină structura diferențelor lingvistice pe un anumit segment al populației. Structurile în cauză sunt condiționate, la rândul lor, de condiții sociale (lipsa locurilor de muncă sau remunerare insuficientă) și politice (instabilitate politică) de utilizare a limbajului. În microcontextul pieței lingvistice fenomenul se înscrie în relațiile epistemice, sociale și afective care determină atât alegerile lingvistice ale vorbitorului, cât și rolul și poziția lui socială.

Comparând rezultatele celor două recensăminte, constatăm că în 2014, spre deosebire de 2004, datele cu privire la identificarea etnică nu au fost corelate cu datele despre limba maternă sau limbile vorbite de obicei. În schimb, caracteristicile etno-lingvistice au fost sintetizate inclusiv sub formă de infografice (Fig. A 7.3), iar în analiza datelor lingvistice s-a acordat prioritate repartizării teritoriale în funcție de limba maternă și în funcție de limba vorbită de obicei (Fig. A 7.2; A 7.4; A 7.5). Dacă în 2004 [320], răspunzând la întrebarea despre limba în care vorbesc de obicei, 58,8% din numărul total al respondenților recensământului au declarat că vorbesc în limba moldovenească, iar 16,4% - în limba română, potrivit datelor din 2014 [321], consideră că vorbesc în moldovenească 54,6% dintre respondenți (din numărul total de 75,1% care se identifică drept moldoveni), iar în română – 24%. Constatăm, în același timp, o creștere a numărului de persoane care se identifică drept români de la 2,2% în 2004 (Fig. A 6.2) la 7% în 2014 (Fig. A 7.3) și aflăm că majoritatea persoanelor care se identifică drept români au reședință în mediul urban, iar 81% dintre persoanele care se identifică drept moldoveni au reședință în mediul rural.

Constatăm că ponderea persoanelor care au optat pentru termenul *limba moldovenească*, răspunzând la întrebarea privind la limbile vorbite în cadrul recensământului din 2014 (Fig. A 7.3) - 54,6% - este apropiată de cea a persoanelor care au răspuns la întrebarea L2 (În ce limbă/limbi vă exprimați mai ușor? - 52,6%) din cadrul cercetării noastre, ceea ce demonstrează că eșantionul selectat este reprezentativ pentru populația generală a Republicii Moldova. Răspunzând la întrebarea recensământului cu privire la limba maternă (Fig. A 7.2), 56,7% au optat pentru termenul *limba moldovenească* și 23,5% - pentru termenul *limba română*.

Pentru a înțelege opțiunile lingvistice ale respondenților (L1 – L3) în funcție de profilul lor socio-demografic, am corelat datele obținute din chestionarul cantitativ cu variabile socio-demografice: identificare etnică, mediu de reședință, gen, vârstă, nivel de studii și nivel de venit. În

primul rând, am stabilit, în baza testului *Chi-square* (cap. 2, p. 99), corelația dintre autoidentificarea etnică a vorbitorilor și răspunsurile la întrebarea L1 – În care limbă preferați să comunicați mai mult? (Tab. 3.3.). Limbile menționate de persoanele intervievate au constituit rezultatul unui răspuns spontan, fără ca să fie sugerate variante de răspuns din partea operatorilor (Anexa 2).

Tabelul 3.3. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de identitatea etnică declarată (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Identificarea etnică	Limba					
	Moldovenească	Română	Rusă	Ucraineană	Găgăuză	Bulgară
Moldovean	63.0%	29.2%	6.7%	0.4%		0.3%
Român	10.6%	86.4%	3.0%			0.0%
Rus	3.0%	6.1%	87.9%			1.5%
Ucrainian	7.8%	5.8%	64.0%	21.4%		
Bulgar	10.0%	2.0%	20.0%			68.0%
Găgăuz		4.6%	48.5%		43.9%	3.0%
Total	47.9%	26.5%	17.4%	1.8%	2.0%	3.0%

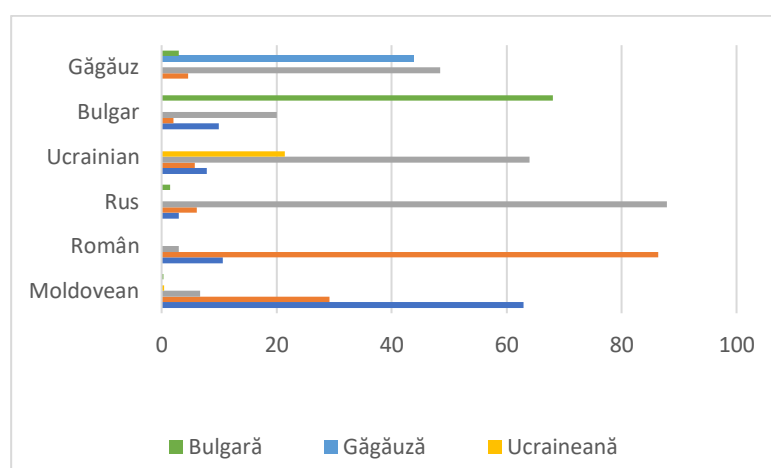


Figura 3.4. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de identitatea etnică declarată (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

În urma examinării Tab. 3.3 și a Fig. 3.4 putem observa că 63.0% dintre persoanele intervievate, care se identifică etnic drept moldoveni, optează pentru termenul *limba moldovenească* referitor la limba preferată pentru comunicare, pe când 29.2% optează pentru termenul *limba română*. Potrivit datelor recensământului din 2004 (Fig. A 6.2), circa 78,8% dintre populația Republicii Moldova a declarat drept limbă maternă limba naționalității/etniei cu care se identifică. Prin urmare, alegerea termenului *limba moldovenească* poate fi determinată și de factorul identificare etnică, însă nu ne oferă dovezi că prin opțiunea în cauză se are în vedere o limbă diferită de *limba română*.

Din cei care se identifică drept români, 86.4% optează pentru termenul *limba română* cu referire la limba preferată de comunicare și doar 10.6% pentru termenul *limba moldovenească*.

Constatăm că minoritățile, de asemenea, utilizează termeni diferiți când se referă la limba oficială, însă variabila de identificare etnică nu furnizează date suficiente pentru a identifica un patern. Deși se consideră tradițional că găgăuzii optează pentru denumirea limba moldovenească, în răspunsurile la această întrebare, 4.6% dintre găgăuzii intervievați indică limba română drept limbă preferată pentru comunicare.

Interviurile calitative cu reprezentanții minorității găgăuze arată că termenul *limba română* este utilizat la școală, de fapt, locul unde are loc cel mai des contactul cu limba oficială. Prin urmare, se adoptă termenul care este auzit mai des și creează obișnuință, fiindcă înafara învățământului public de nivel mediu, în Găgăuzia limba oficială are o prezență nesemnificativă. Din moment ce în comunicarea cotidiană a găgăuzilor sunt prezente, în mod prioritar, limba rusă și limba găgăuză, anume învățământului de nivel mediu îi revine rolul primordial în crearea competențelor de socializare în limba română și a atitudinilor cu privire la limba oficială.

În ce privește mediul de reședință (Tab. 3.4, Fig. 3.5), corelația în baza testului *Chi-square* demonstrează că termenul *limba moldovenească* este utilizat, în mod prioritar, de rezidenții mediului rural, cu excepția respondenților din Găgăuzia. Rezidenții orașelor acordă prioritate termenului *limba română* indiferent de identificarea lor etnică (Tab. 3.3, Fig. 3.4). Constatăm doar o ușoară prevalență a opțiunii *limba moldovenească* printre respondenții care se identifică drept ucraineni. Se consideră că minoritatea ucraineană este repartizată, practic, în egală măsură, între mediul rural și cel urban, deși datele recensământului din 2014 (Fig. A 7.3) indică o ușoară prevalență a ucrainenilor în mediul urban. Reprezentanții minorității bulgare sunt rezidenți ai mediului rural, în mare parte, și datele cercetării indică preferințele acestora pentru termenul *limba moldovenească*.

Tabelul 3.4. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de mediul de reședință (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Limba/Mediul	Urban (Chișinău, Bălți)	Urban (orașe mici)	Rural	Total
Moldovenească	26.2%	38.9%	61.4%	49.0%
Română	37.8%	30.2%	18.9%	25.4%

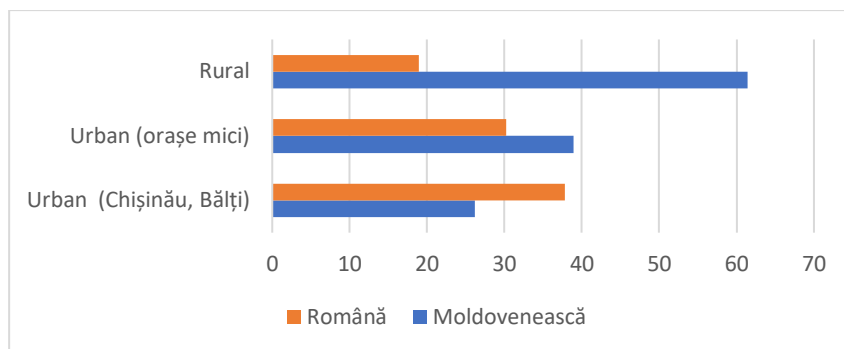


Figura 3.5. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de mediul de reședință (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Diagramele din figurile A 7.4 și A 7.5 care reprezintă repartizarea geografică și teritorial-administrativă a limbilor utilizate în Republica Moldova conform datelor recensământului din 2014, arată, ca și datele tabelului 3.4 și a fig. 3.4, o preponderență a persoanelor care denumesc limba oficială a Republicii Moldova *moldovenească* în mediul rural. În centre raionale și în orașe mici opțiunile prezintă un decalaj de doar 8%, iar în municipiul Chișinău constatăm că predomină opțiunile în favoarea denumirii *limba română* cu un decalaj de 11%.

Tabelul 3.5. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de gen (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Limba/gen	Masculin	Feminin	Total
Moldovenească	49.7%	48.5%	49.0%
Română	25.8%	25.2%	25.4%

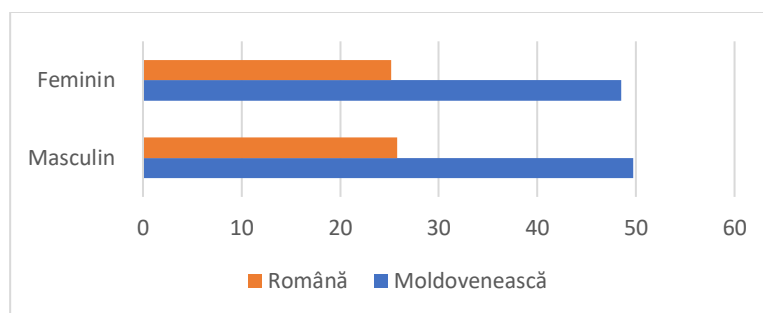


Figura 3.6. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de gen (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Corelația pe care am stabilit-o în baza criteriului de gen nu atestă variații semnificative (Tab. 3.5, Fig. 3.6), din moment ce bărbații, la fel ca și femeile, acordă prioritate termenului *limba moldovenească*. Rolul pe care, deseori, îl joacă femeile în promovarea unei limbi sau a unei variante a limbii mai apropiate de standard, sau mai potrivite pentru ascensiunea socială a copiilor, nu pare să fie relevant în acest caz. Presupunem că opțiunea pentru o anumită denumire a limbii nu este neapărat

asociată, în cazul criteriului de gen în studiul nostru, cu raționamente lingvistice (registrul, funcționalitatea variației lingvistice în funcție de denumirea aleasă), ci mai curând cu raționamente de ordin social (educația, mediul de reședință, nivelul de venit).

Tabelul 3.6. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de vârstă (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Limba	Vârsta				Total %
	15 - 24	25 - 34	35 - 49	50 - 64	
Moldovenească	38.7	42.8	56.3	57.4	49.1
Română	39.2	34.7	14.3	15.2	25.4

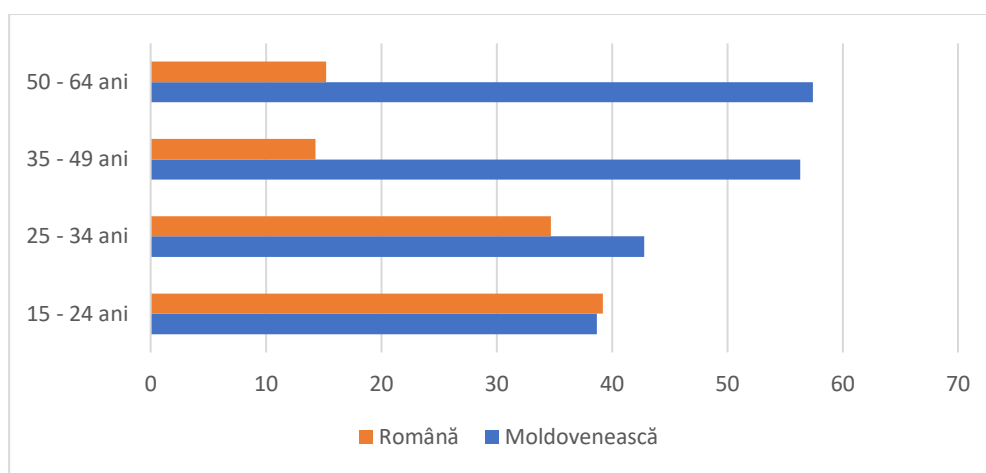


Figura 3.7. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de vârstă (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Corelația în baza criteriului de vârstă indică faptul (Tab. 3.6, Fig. 3.7) că în categoria de vârstă cuprinsă între 15 și 25 de ani termenul *limba română* are o ușoară preponderență în raport cu termenul *limba moldovenească*. Iar în categoriile următoare de vârstă cresc opțiunile în favoarea termenului *limba moldovenească*. Considerăm că generația care a fost educată/îndoctrinată cu termenul *limba moldovenească* rămâne, în mare parte, atașată emoțional de denumirea în cauză și transmite, parțial, acest atașament generației următoare. Pare să fie mai puțin un atașament bazat pe criterii lingvistice, ci, mai curând, unul bazat pe apartenența la o comunitate de memorie colectivă, sau „trecut imemorial” (P. Marcus 2008) [179, p. 40 - 41], în care termenul *limba moldovenească* este conectat cu anumite tradiții și stereotipuri sociale. În același timp, nu putem trece cu vederea că respondenții din categoria de vârstă 25 – 35 de ani au fost școlarizați integral în perioada de după 1991 și au utilizat în mediul școlar termenul *limba română*. În consecință, termenul *limba moldovenească* ar putea fi atribuit limbii oficiale pentru a diferenția o variantă de prestigiu ascuns (W. Labov) de varianta prestigiului aparent, limba standardizată. Însă, pentru a obține răspunsuri mai exacte, este necesar un studiu separat cu privire la sensul atribuit de vorbitori termenului *limba moldovenească*.

Totodată, urmărind trendurile de vârstă, putem presupune că numărul elevilor în învățământul mediu care optează pentru termenul *limba moldovenească* se reduce, însă sunt necesare cercetări adiționale pentru a afirma cu certitudine acest lucru. Deși crește numărul tinerilor care utilizează termenul limba română, este important să se întreprindă cercetări care ar demonstra dacă se reduc direct proporțional diferențele dintre varietățile lingvistice vorbite în familii și limba standard utilizată în procesul *achiziției lingvistice*. Dorim să reiterăm că nu este problematică utilizarea termenului limba moldovenească *per se*, ci implicările istorice, social-politice și economice ale termenului în cauză, eventual și în identitatea persoanelor care îl utilizează și în accesul la studierea limbii standard.

Tabelul 3.7. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de nivelul de studii (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Limba	Nivel studii			Total
	Primare	Medii	Superioare	
Moldovenească	64.6%	52.4%	27.6%	48.9%
Română	19.1%	17.3%	46.4%	25.4%

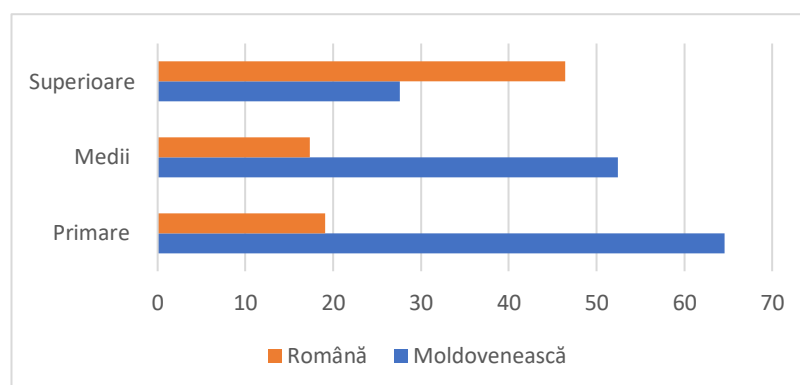


Figura 3.8. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de nivelul de studii (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Raportate la nivelul educației (Tab. 3.7, Fig. 3.8), opțiunile lingvistice ale persoanelor intervievate se orientează prioritar spre termenul *limba română* în cazul celor cu un nivel de educație mai înalt. Respondenții care au o educație de nivelul învățământului primar sau mediu optează, mai ales, pentru termenul *limba moldovenească*. În cadrul interviurilor calitative, un reprezentant al mediului academic a menționat că percepe termenul *limba română* ca pe unul care este contopit cu identitatea română, cu limba română vorbită în România și cu posibilitatea apropierii de mediul academic românesc. Constatăm, deci, că *identitatea* constituie unul dintre elementele determinante în opțiunile lingvistice ale respondenților. Totodată, limba și identitatea română constituie opțiuni

conectate nemijlocit cu aspirații de statut social și economic pentru persoanele care au un nivel de studii mai înalt decât studiile medii.

Tabelul 3.8. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de venit (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Limba/Venit	Mic	Mijlociu	Ridicat	Total
Moldovenească	59.1%	43.2%	27.1%	48.4%
Română	20.2%	30.3%	39.9%	26.9%

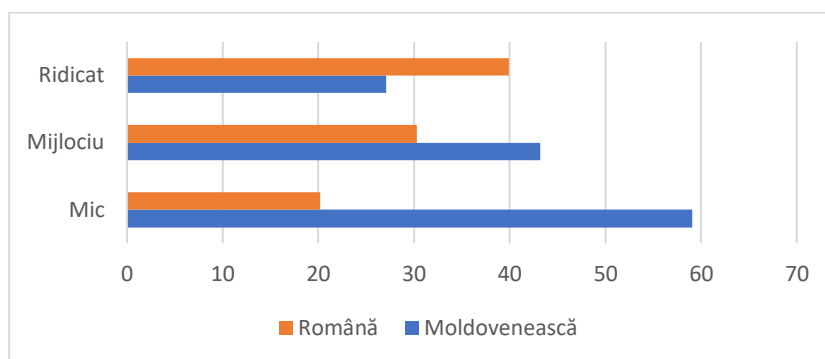


Figura 3.9. Opțiuni de denumire a limbii oficiale în funcție de venit (elaborat de autoare în baza L 1, Anexa 3)

Conform nivelului de venit (Tab. 3.8, Fig. 3.9), pentru termenul *limba română* optează prioritar persoanele cu un venit mai înalt, aceștia fiind, în marea lor majoritate, rezidenți ai mediului urban, ceea ce confirmă și datele recensământului din 2014 (vezi supra). Acest fapt confirmă sensul de statut social de prestigiu aparent (de limbă standard) atribuit denumirii *limba română* și, totodată, rolul factorului social-economic în asigurarea accesului la *achiziția* limbii standardizate.

Tabelul 3.9. Limba/limbile vorbită/e în familie în funcție de identitatea etnică declarată (elaborat de autoare în baza L 3, Anexa 3)

Identitatea etnică	Limbi vorbite în familie					
	Moldovenească	Română	Rusă	Ucraineană	Găgăuză	Bulgară
Moldovean	63.0%	29.2%	6.7%	0.4%		0.3%
Român	10.6%	86.4%	3.0%			0.0%
Rus	3.0%	6.1%	87.9%			1.5%
Ucrainean	7.8%	5.8%	64.0%	21.4%		
Bulgar	10.0%	2.0%	20.0%			68.0%
Găgăuz		4.6%	48.5%		43.9%	3.0%
Total	47.9%	26.5%	17.4%	1.8%	2.0%	3.0%

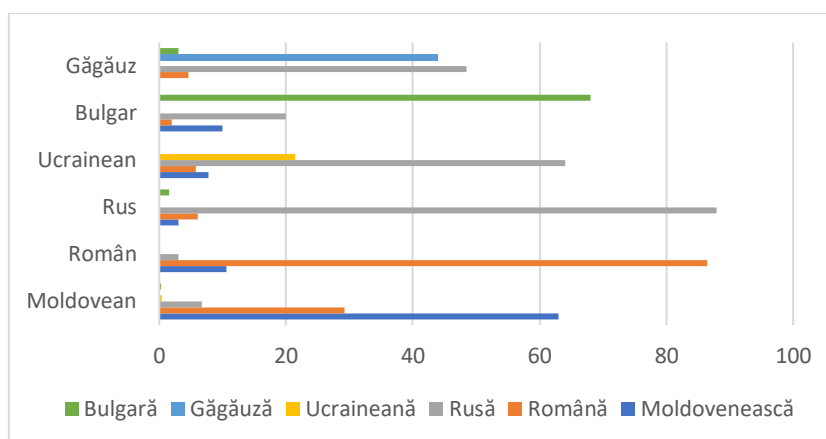


Figura 3.10. Limba/limbile vorbită/e în familie în funcție de identitatea etnică declarată (elaborat de autoare în baza L 3, Anexa 3)

La întrebarea L3 – Ce limbă/limbi vorbiți în familie? (Anexa 3) persoanele intervievate au fost invitate să ofere mai multe răspunsuri. Tab. 3.9 și fig. 3.10 indică preferințe similare celor din răspunsurile oferite la întrebarea cu privire la limba preferată pentru comunicare. Datele confirmă rolul mediului de reședință în alegerea limbii preferate pentru comunicare, inclusiv a denumirii limbii oficiale.

Răspunsurile la întrebarea L4 – Ce limbă/limbi utilizați mai des la locul de muncă? (Anexa 3) atestă cel mai mic număr de respondenți care au utilizat termenul *limba moldovenească*. Potrivit datelor obținute (Tab. 3.10.), pentru denumirea *limba moldovenească* au optat 18,0% dintre cei intervievați, iar pentru denumirea *limba română* – 16,6%. În același timp, respondenții au indicat utilizarea limbii ruse în proporție de 25,8%, a limbii ucrainene – 0,6%, a limbii găgăuze – 1,2 % și a limbii bulgare – 1%. Constatăm că, în perioada investigată de noi, în mediul profesional predomină utilizarea limbii oficiale, indiferent de denumirea care-i este atribuită, în proporție de 33%. Trendurile cercetării indică faptul că, dacă o astfel de cercetare s-ar întreprinde în prezent, ponderea utilizării limbii oficiale în mediul profesional ar atesta o creștere de circa 5 – 10% în funcție de dinamica social-politică.

Tabelul 3.10. Limbile utilizate cel mai des la locul de muncă în funcție de identitatea etnică declarată (elaborat de autoare în baza L 4, Anexa 3)

Identitatea etnică	Limbi vorbite la locul de muncă					
	Moldovenească	Română	Rusă	Ucraineană	Găgăuză	Bulgară
Moldovean	18.5%	14.5%	4.6%	0.2%		0.1%
Român	1.5%	45.5%	1.5%			
Rus	6.1%	7.6%	43.9%			1.5%
Ucrainean	8.7%	9.7%	26.2%	1.9%		
Bulgar	10.0%	8.0%	16.0%			2.0%
Găgăuz		3.0%	26.9%	1.5%	10.4%	

Total	15.08%	14.31%	9.80%	0.35%	0.49%	0.21%
--------------	--------	--------	-------	-------	-------	-------

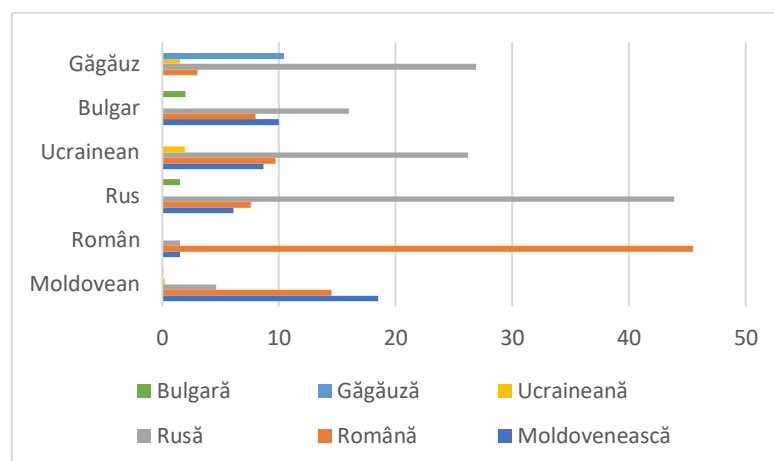


Figura 3.11. Limbile utilizate cel mai des la locul de muncă în funcție de identitatea etnică declarată (elaborat de autoare în baza L 4, Anexa 3)

În ce privește limbile vorbite la locul de muncă (Tab. 3.10, Fig. 3.11), diferența dintre respondenții care optează pentru termenul *limba moldovenească* și cei care optează pentru termenul *limba română* este mai mică de 1%. Menționăm că operatorii care au intervievat participanții la sondaj, au marcat toate răspunsurile oferite de respondenți fără a le propune variante. Această reducere a decalajului în domeniul profesional poate fi explicată prin mai mulți factori. În primul rând, Tabelul 3.10, alcătuit în baza datelor furnizate de răspunsul general la întrebarea „Ce limbă vorbiți la locul de muncă?” (Anexa 3) demonstrează că 59% dintre respondenți nu sunt angajați. În această categorie, pe lângă elevi și studenți, intră persoane cu vârstă înaintată și șomeri care optează prioritar, potrivit tabelelor precedente, pentru termenul *limba moldovenească*. Termenul a fost agreat preponderent de respondenți din mediul rural, cu vârsta de peste 40 de ani, fără studii superioare, cu nivel de venit mai jos de mediu, în mare parte, fără un loc de muncă stabil. Categoriile gender și apartenența etnică nu au fost reprezentative în cazul dat. Denumirea de *limbă moldovenească* se prezintă, în cadrul populației generale, mai ales, drept o variantă de prestigiu ascuns, de apartenență de grup. Nu am acumulat dovezi suficiente pentru a afirma că vorbitorii care optează pentru denumirea limbă moldovenească ar avea în vedere o limbă diferită de limba română.

Am urmărit dinamica reprezentărilor sociale cu privire la denumirea limbii oficiale în sondajele efectuate de Institutul de Politici Publice în cadrul Barometrului Opiniei Publice în perioada 2014 – 2017 [349] (Anexa 10, Fig. A10.1 – 10.4). În perioada menționată sondajele au fost realizate de două ori pe an și unele au inclus întrebări precum: „Care este denumirea corectă a limbii oficiale a Republicii Moldova?” (aprilie 2014), „În opinia dvs. care trebuie să fie denumirea oficială a limbii de stat a RM?” (octombrie 2016, aprilie 2016). Nu am identificat deosebiri semnificative în

comparație cu datele sondajului național realizat de noi în 2012. Putem semnala, totuși, oscilații de circa 10% în favoarea termenului *limba moldovenească* în datele Barometrului din octombrie 2016, în comparație cu perioada precedentă și o oscilație în favoarea termenului *limba română* în datele din aprilie 2014. Presupunem că oscilațiile respective pot fi conectate cu sursele mass-media, site-urile Internet și rețelele sociale care predominau în preferințele respondenților în perioada sondajelor și, de asemenea, cu evenimentele legislative și politice (Decizia Curții Constituționale din 2013, vezi Cap. 1) și cu activitatea partidelor politice care se aflau la putere. Constatăm, totodată, că, după 2017, în Barometru nu au mai fost incluse întrebări cu privire la denumirea limbii oficiale a Republicii Moldova.

Date mai recente cu privire la opțiunile vorbitorilor în ce privește denumirea limbii oficiale am identificat într-o cercetare [352] realizată în august – septembrie 2021 pe un eșantion de mai mult de 270 de persoane, la solicitarea Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD), biroul din Moldova. Potrivit datelor sondajului [Ibid, p. 20] (Fig. 3.12), 57% dintre respondenți au indicat că româna este limba în care comunică cel mai des, urmați de 33% care s-au referit la limba oficială drept moldovenească, 5% au indicat limba rusă și 4% limba bulgară. Din perspectiva socio-demografică, aproape 50% dintre respondenți fac parte din grupul cu vârsta cuprinsă între 26 și 40 de ani.

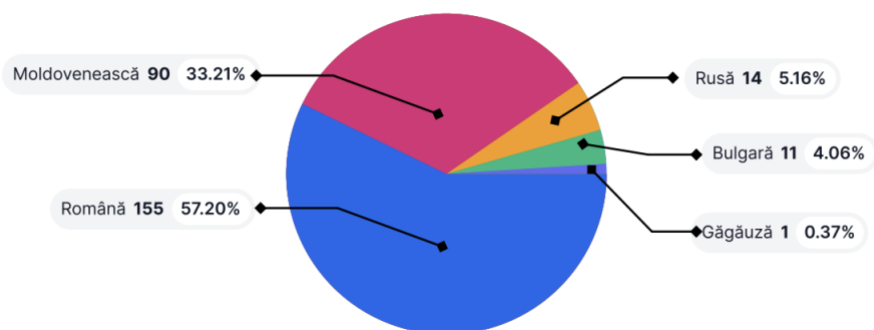


Figura 3.12. Profilul participanților la sondajul PNUD în funcție de limba în care comunică cel mai des. Sursa [352, p. 20]

Analiza corpusului constituit din surse mass-media (publicații online pe portaluri de știri) ne conduce spre concluzia că în perioada 2015 – 2022 funcționalitatea limbii române a crescut, însă, subiectul lingvistic n-a încetat să genereze dispute. Tema denumirii limbii oficiale apare în spațiul informațional din Republica Moldova (Anexa 9) în legătură cu mai multe subiecte. Relevăm printre cele mai frecvente: bilanțurile tradiționale și luarea de atitudine de Ziua Limbii Române (31 august) [322, 323; 325; 326; 332; 333; 340; 341; 342]; apelul Academiei de Științe a Moldovei adresat conducerii statului cu solicitarea de a modifica denumirea limbii de stat în Constituția RM [322];

inițiativele legislative de modificare a denumirii limbii de stat în Constituție [323; 334]; discuțiile dintre oficialii de la București și cei de la Kiev, în discursul partidelor politice etc. (Anexa 9).

O căutare pe Google, în martie 2023 (Anexa 11, Fig. A11.1), în baza cuvântului-cheie *молдавский язык*, demonstrează că tema celor două denumiri ale limbii oficiale este abordată cel mai frecvent pe site-uri de știri în limba rusă din Federația Rusă, mai ales în perioada când autoritățile de la Chișinău întreprind acțiuni pentru a introduce denumirea *limba română* în toate documentele oficiale ale statului, începând cu Constituția RM. Abordarea problemei lingvistice în publicațiile din FR este, în cea mai mare parte [344, 346], una de manipulare și distorsionare a faptelor, hegemonică și lipsită de respect față de suveranitatea Republicii Moldova. Tema în cauză apare în limba rusă și pe site-uri de știri din Republica Moldova, Ucraina [345] și Turcia (Anexa 11, Fig. A11.1) unde este explorată inclusiv din perspectiva exploatării termenului *limba moldovenească* în scopuri politice de partidele proruse din Republica Moldova.

Din știrile publicate pe portalurile din RM relevăm că, limba română în Republica Moldova a obținut un sprijin solid juridic și politic odată cu avansarea obiectivelor legate de integrarea europeană și datorită faptului că este una dintre limbile oficiale ale Uniunii Europene [331]. Totuși, potrivit lui V. Călugăreanu [326], „subiectul lingvistic continuă să fie alimentat propagandistic în scop electoral de către politicieni plătiți pentru asta de la Moscova” fiindcă, din punct de vedere electoral, le convine, „o societate dezbinată și ostilizată”. O opinie similară relevăm și în interviul jurnalistei V. Ursu cu V. Ciobanu pe portalul de știri Europa Liberă [341]. În interviu se punctează că propaganda rusă are o pondere imposibil de ignorat în dezbinarea și ostilizarea societății moldovenești și este scos în evidență caracterul ei „insidios” și „nociv” pentru că a pătruns pe mai multe filiere (presa scrisă, portaluri de știri, TV etc.) [Ibid.]: „este acum și spațiul on-line, este și Internetul care, pe lângă, evident, virtuțile sale și libertatea pe care ne-o oferă, libertatea de comunicare, mai aduce și foarte mult gunoi informațional, și propagandă, care ne deturneză de pe calea cea bună”.

Amploarea mașinii propagandistice a Federației Ruse este subliniată, de asemenea, și argumentată în cifre în Raportul prezentat de Facebook [351, p. 20] cu referire la perioada 2017 – 2020 în care se atestă cel mai mare număr de conturi false sau agenții (27 de rețele care creau contrui false în circa 50 de state, inclusiv statele postsovietice) de promovare online care au în spate organizații guvernamentale din Rusia. Facebook se referă la activitatea conturilor și organizațiilor respective drept „eforturi coordonate pentru manipularea sau coruperea dezbaterii publice pentru un scop strategic” și le califică cu un termen generic – „comportament inautentic coordonat”. Un alt raport Facebook (2019) [350] vizează, în mod specific, eliminarea comportamentului inautentic

coordonat din Republica Moldova și precizează că a identificat 168 de conturi personale Facebook, 28 pagini organizaționale Facebook și 8 conturi pe Instagram, aparținând partidelor politice, cu zeci de mii de urmăritori per pagină și zeci de mii de dolari cheltuiți pentru publicitate.

Propaganda FR și a partidelor politice care o reprezintă în Moldova exploatează inclusiv una dintre particularitățile societăților postsovietice – opinia și acțiunile guvernanților influențează substanțial modul în care cetățenii RM percep limba română. Această particularitate poate fi utilizată, însă, și pentru a crea o imagine pozitivă a termenului *limba română* în conexiune cu direcția europeană a Republicii Moldova [326]. De asemenea, se menționează autoritatea filologilor în ce privește denumirea limbii oficiale [340]: „Să-și spună verdictul filologiei și să fie transmis la fiecare cetățean și după asta n-o să mai fie discuții.”

Opțiunea pentru termenul *limba moldovenească* nu poate fi interpretată drept o opțiune pur lingvistică. Prin analizarea datelor în lumina Modelului de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice (Fig. 3.1, p. 104), s-a constatat că semnificația termenului *limba moldovenească* poate fi diferită în funcție de contextul social și economic al indivizilor. Pentru persoanele în vârstă, termenul este legat de nostalgia perioadei sovietice și de vulnerabilitatea social-economică, în timp ce pentru tinerii din mediul rural sau urban cu venit mic, poate constitui o reprezentare socială din memoria colectivă, legată de accesul mai ușor la piața de muncă și la un venit minim garantat. Pentru alte categorii de tineri, termenul poate semnifica doar varianta colocvială a limbii române.

Opțiunea *limba română*, pe de altă parte, pare să fie conectată cu aspirațiile intelectualității pentru o societate în care educația, dezvoltarea intelectuală și statutul social al intelectualului ar fi mai apreciate și s-ar bucura de mai multe oportunități. Această opțiune pare, de asemenea, să fie conectată cu aspirațiile tinerilor și ale persoanelor cu studii și cu un venit mai sus de mediu pentru o societate cu un nivel de dezvoltare mai înalt. Opțiunea pentru denumirea *limba română*, care este una dintre limbile Uniunii Europene, poate reflecta, de asemenea, aspirațiile pentru apropierea de aceasta ale categoriilor sociale enumerate mai sus. Rezultatele cercetării ne conduc spre concluzia că opțiunile cu privire la denumirea limbii oficiale reflectă atitudini multiaspectuale și mult mai profund înrădăcinate în problematica socială și politică decât o simplă alegere de natură lingvistică. Opțiunile în cauză se află în relație directă cu identități sociale, reprezentări și stereotipuri (cf. D. Cameron, C. Canut, Cap. 1). Pentru o înțelegere mai complexă ar fi necesară, însă, o cercetare referitoare la atitudinile, valorile și emoțiile personale din spatele fiecărei opțiuni.

La prima vedere, nu pare a fi o problemă semnificativă faptul că vorbitorii în Republica Moldova utilizează termenul *limba moldovenească*. Totuși, prezintă un risc serios politizarea extremă

a acestui termen de către mașina propagandistă a FR și de către partidele politice din Moldova care îi apără interesele hegemonice. Politizarea și propaganda ținesc în categorii sociale care prezintă o vulnerabilitate semnificativă pe criterii economice, de vârstă și de educație. Prin manipularea lipsită de etică și scrupule a categoriilor respective de populație, prin dezbinarea societății și perpetuarea instabilității pe criterii lingvistice, propaganda contribuie, în mod constant, la vulnerabilizarea economică și socială și la sentimentul de insecuritate și injustiție lingvistică a populației. În aceste condiții, unificarea terminologiei utilizate prin introducerea în toate actele legislative, începând cu Legea Supremă a Republicii Moldova, a termenului *limba română* pentru limba oficială a Republicii Moldova se prezintă drept cea mai apropiată și logică soluție pentru a evita manipulările politice legate de acest subiect în viitor.

3.3. Alteritatea în funcție de limbile de instruire și limbile învățate

R. L. Cooper [107, p. 159 - 161] evidențiază trei situații de *achiziție lingvistică* care necesită planificarea învățării limbilor utilizate pentru comunicare în cadrul unui stat dată fiind diversitatea culturală și socială a contextului educațional public:

- (1) În calitate de a doua limbă. În Moldova limba oficială este în situația de a fi predată ca limba a doua pentru comunitățile lingvistice care vorbesc în familie o limbă diferită sau aleg o limbă diferită de instruire în învățământul mediu.
- (2) Re-achiziția de către un grup care și-a pierdut limba. Este aplicabil în cazul comunității găgăuze care nu a utilizat varianta standardizată, scrisă a limbii găgăuze în perioada de până la independență. Parțial, a fost și situația comunităților bulgară și ucraineană care nu au utilizat limbile respective în forma scrisă și standardizată în perioada înainte de independență.
- (3) Menținerea unei limbi prin politici de *achiziție lingvistică* care asigură transmiterea limbii către alte generații astfel încât aceasta să nu piardă teren în competiție cu limba dominantă istoric, adică limba rusă, în cazul Republicii Moldova.

Este cazul variantei standardizate a limbii române, ortografiată cu caractere latine, pe care vorbitorii nativi au învățat-o pentru uzul profesional în perioada postindependență. În competiția cu alte limbi, limba promovată la nivel de uz oficial are nevoie să fie sprijinită prin activități de *planificare lingvistică*, astfel încât să fie asigurată: 1) posibilitatea de a învăța și 2) interesul (motivația) de a învăța. Este însă și cazul limbilor minoritare (bulgară, găgăuză și ucraineană).

Tabelul 3.11. Limbile de instruire în școala medie în funcție de identificarea etnică (elaborat de autoare în baza L 5, Anexa 3)

Identificarea etnică	Limbile de instruire					
	Moldovenească	Română	Rusă	Ucraineană	Găgăuză	Bulgară
Moldovean	56.3%	34.1%	8.5%	0.1%		

Român	16.9%	78.5%	3.1%			
Rus	1.5%	4.6%	93.8%			
Ucrainean	4.9%	7.8%	82.5%	4.9%		
Bulgar	8.2%	2.0%	87.8%	2.0%		
Găgăuz		3.0%	93.9%		3.0%	
Total	43.2%	29.75%	24.8%	0.49%	0.14%	0.85%

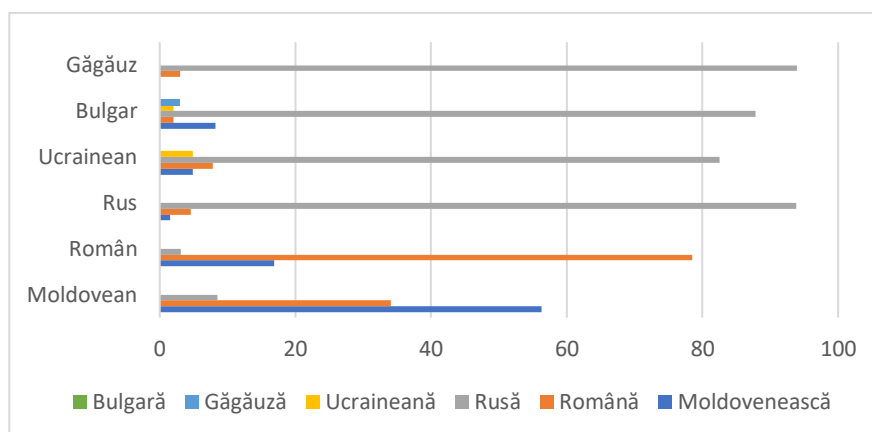


Figura 3.13. Limbile de instruire în școala medie în funcție de identificarea etnică (elaborat de autoare în baza L 5, Anexa 3)

Conform Tab. 3.11 și a Fig. 3.13, elaborate în baza datelor obținute din răspunsurile la întrebarea L5 – În ce limbă ați studiat la școala generală? (Anexa 3), constatăm că respondenții, ca și în răspunsurile la întrebările precedente, au atribuit limbii oficiale atât denumirea *limba română* (29.75%), cât și denumirea *limba moldovenească* (43.2%). Diferența în raport cu limbile vorbite în familie nu este semnificativă în ce privește denumirea atribuită limbii oficiale: română – 26.5%, iar moldovenească – 47.9%. În schimb, constatăm o diferență mai mare în ce privește limba rusă drept limbă de instruire – 24.8% în raport cu 17.4% drept limbă vorbită în familie.

Constatăm, de asemenea, că 3% dintre respondenții care se identifică drept găgăuzi au indicat limba găgăuză drept limbă de instruire, ceea ce relevă, probabil, neînțelegerea întrebării din moment ce limba găgăuză se studiază, însă nu servește drept limbă de instruire în sistemul educațional de nivel mediu. Participanții la focus-grupuri confirmă că limba rusă este principala limbă de instruire pentru cei care se identifică drept găgăuzi:

„Rusa în școală... păi suntem obișnuiți... Rusa este un fel de limbă neutră și, dacă nu găsim un cuvânt în română sau în găgăuză, îl găsim de obicei în rusă.” (Nina, 22 de ani, originară din Găgăuzia, studentă la masterat, participantă la focus-grup, februarie, 2014).

Limba rusă este, de asemenea, limba preferată în comunicare pentru găgăuzi (Tab. 3.3), însă constatăm că datele statistice indică preferințe aproape similare și pentru limba găgăuză:

„Într-adevăr, noi [găgăuzii n.n.] vorbim mai mult rusa, ceea ce, probabil, nu e bine, fiindcă, dacă nu comunicăm, putem pierde limba noastră, cultura noastră. Probabil așa se întâmplă, fiindcă o mulțime de lume este plecată peste hotare, în Turcia, în Rusia ... în Ucraina, oriunde... Și este evident că acești oameni plecați sunt, nu știu [râde]... poate nu pierduți, dar ei nu mai pot fi parte din toate acestea, parte din statistici. Prea mulți sunt plecați. Cine a rămas? Mulți bătrâni... Copiii sunt orientați spre tot ce este european... În școli totul este în rusă. În satele noastre oamenii vorbesc mai mult în găgăuză... [...], dar în orașe oamenii nu cunosc găgăuza. Copiii sunt obișnuiți din fragedă copilărie să vorbească rusa în familiile lor. Ei pot fi găgăuzi ca naționalitate, dar ei nu comunică [în găgăuză]. Deci, limba e vorbită mai mult în sate.” (Marina, 22 de ani, profesoară de chimie, studentă la masterat, originară din Găgăuzia, participantă focus-grup, februarie, 2014)

R. L. Cooper [106] argumentează că planificarea *achiziției lingvistice* are puține șanse să se transforme în acțiuni concrete și rezultative dacă limba aleasă drept obiect al planificării nu prezintă funcții realmente utile pentru populația care o învață. Conform rezultatelor cercetării calitative, se atestă un interes redus pentru studierea limbii găgăuze de către vorbitorii care se identifică drept găgăuzi. Unul dintre motive relevă atitudinea față de calitatea generală a educației în școlile unde se predă limba găgăuză: „În primul an de școală primară, în satul meu, am studiat găgăuza, româna și rusa. Limba instruirii era rusa. În clasa a doua am schimbat școala în favoarea uneia din satul vecin care nu făcea parte din Găgăuzia, deci nu mai învățam găgăuza, dar începusem să învăț engleza ca limbă străină și aveam în continuare rusa și româna. Părinții mei au decis că trebuie să merg la școala care era mai bună. În satul nostru aveam doar o școală primară și găgăuza o vorbeam acasă și era suficient. (Irina, 22 de ani, învățătoare, participantă focus-grup, februarie 2014, trad. n.)

Majoritatea participanților la interviurile și focus-grupurile organizate în cadrul cercetării empirice au accentuat atât importanța achiziționării limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova, cât și a limbilor străine pentru dezvoltarea personală și profesională : „Consider că oamenii în RM trebuie să cunoască limbile materne (mă refer la minorități), limba de stat și o limbă străină. Studierea mai multor limbi străine este la discreția fiecărei persoane. Limba română (pentru integrarea socială), limba rusă (sunt mulți cetățeni vorbitori de limba rusă, întreprinderi, ai căror administrație și angajatori vorbesc rusa) și limba engleză (e o limbă internațională, a cărei cunoaștere îți va ajuta să te angajezi la serviciu atât la o întreprindere de stat, cât și la una străină.)” (Larisa, 26 de ani, fostă profesoară de limbă română în Găgăuzia, studentă la masterat în Chișinău, interviuată în februarie 2014, a răspuns la întrebări în scris)

În cadrul discuțiilor cu privire la modalitățile de predare a limbilor, participanții la focus-grupuri au formulat sugestii cu privire la eficientizarea predării limbii române ca limba a doua. Am

constatat că pentru participanții găgăuzi subiectul este mai sensibil decât pentru reprezentanții altor comunități lingvistice. Una dintre participantele la focus-grup a preferat să trimită răspunsurile la întrebări în scris. Participanta a mărturisit experiența personală de predare a limbii române într-o școală medie din Autonomia Găgăuză, argumentând necesitatea creșterii interesului elevilor față de limba oficială, alături de creșterea calității predării limbii române, prin strategii apropiate contextului educațional și prin activități de comunicare care ar avea loc inclusiv înafara sălii de curs (Anexa 5, răspunsuri la întrebarea 10). Relevăm în răspunsurile la întrebări o situație de competiție a limbii române cu limba rusă. În timp ce utilizarea limbii române rămâne limitată la mediul educațional, este clar că FR investește în continuare pentru a menține dominația limbii ruse în Autonomia Găgăuză și a crea percepția atractivității limbii ruse și a posibilităților pe care le oferă. În acest sens, mai mult studenți din Autonomia Găgăuză participanți la focus-grupuri au menționat necesitatea de a extinde procesului de predare-învățare a limbii oficiale în afara sălii de curs prin activități și situații în care se utilizează diferite moduri de interacțiune și stiluri de comunicare permise.

Compararea datelor de mai sus cu cele din corpul mass-media care reflectă perioada 2015 - 2022 [324; 336; 337; 339] indică o dinamică ușor pozitivă în ce privește învățarea limbii române, însă, nu este clar dacă s-au produs schimbări esențiale în ce privește reprezentările populației din UTA Găgăuză față de limba română. În 2002 au fost puse bazele primului și unicului liceu cu predare în limba română la Comrat, Liceul „Mihai Eminescu”, iar din 2005 s-a implicat și Guvernul României, alături de Guvernul RM în susținerea liceului și, conform datelor din 2018, în liceu învață în jur de 400 de elevi și [337]:

„Aproximativ 30% dintre absolvenții care termină liceul merg apoi să învețe în România, cam 30% merg la Chișinău, iar restul rămân să studieze la Universitatea din Comrat sau în Occident, conform statisticilor liceului”.

Constatăm [324; 337] că, începând cu 2013, Guvernul României a lansat un program de burse pentru profesorii de limba română din Găgăuzia; în 2015 la Universitatea din Comrat, a fost inaugurat Centrul de Informare al României, iar în 2016 a fost trimis primul lector din România pentru a pune bazele unei catedre de limbă română. Există alte numeroase proiecte de susținere a regiunii inclusiv construcția unui sediu suplimentar pentru Liceul „Mihai Eminescu” [324]. Totuși, potrivit relatărilor de pe portalurile de știri, atât România, cât și limba română sunt trecute în continuare „prin malaxorul propagandei rusești” [337] care creează percepția că doar Federația Rusă investește în regiune. În peisajul lingvistic al Găgăuziei, de exemplu în denumirile străzilor, potrivit datelor din 2016, persistau inscripțiile în limba rusă [338].

3.3.1. Reprezentări ale tipurilor de activități destinate învățării limbilor vorbite în Republica Moldova și a limbilor străine

Activitățile din cadrul educației lingvistice în învățământul de nivel mediu și percepția utilității lor pentru dezvoltarea aptitudinilor utile în viața reală au constituit unul dintre aspectele cercetării cantitative (întrebările L 9 și L 10). În baza opțiunilor propuse în chestionare (Tab. 3.12), respondenții urmau să selecteze tipul de activități didactice prin intermediul cărora le-au fost predate limbile vorbite pe teritoriul Republicii Moldova în învățământul de nivel mediu.

Tabelul 3.12. Activitățile în cadrul studierii limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova predate în învățământul de nivel mediu (elaborat de autoare în baza L 9, Anexa 3)

Activitățile propuse	Da	Nu	NȘ	NR
Reguli gramaticale	92,5%	3,0%	2,4%	2,1%
Exerciții gramaticale	93,0%	3,1%	2,4%	1,6%
Povestirea temelor de conversație	92,2%	3,0%	3,0%	1,8%
Recitarea pe de rost a textelor/poeziilor	93,5%	2,5%	2,0%	2,0%
Traducerea textelor	83,6%	11,1%	3,2%	2,2%
Vorbire și conversație cu privire la subiecte din viața reală	76,4%	15,9%	5,5%	2,2%
Texte scrise din viața reală (scrisori, rapoarte, articole din ziare)	66,8%	25,4%	5,4%	2,5%
Materiale audio și video din viața reală (știri, emisiuni televizate, filme)	33,7%	59,4%	4,7%	2,3%
Texte literare	83,4%	10,2%	4,3%	2,2%

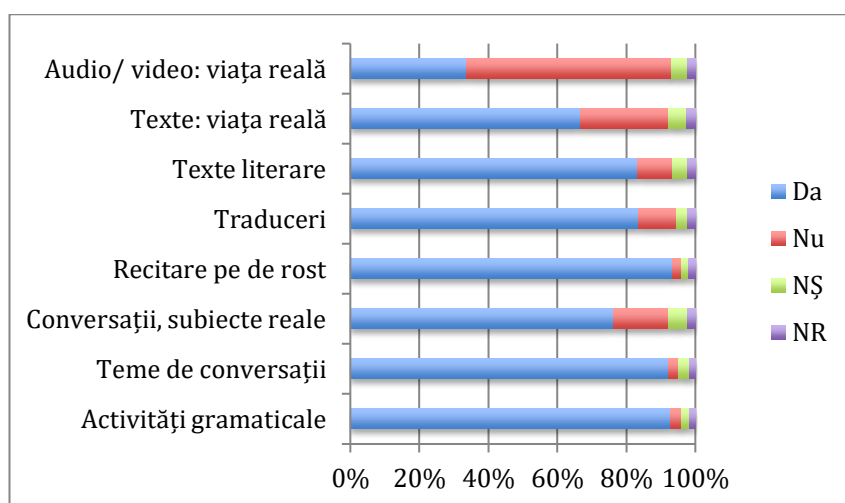


Figura 3.14. Activitățile în cadrul studierii limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova (elaborat de autoare în baza L 9, Anexa 3)

Deși constatăm diversitatea metodelor utilizate de cadrele didactice (Fig. 3.14), în general, majoritatea respondenților (92.5%) au menționat învățarea regulilor și exercițiile gramaticale drept activități preponderente în procesul predării limbilor vorbite de comunitățile lingvistice din RM (română, rusă, ucraineană, găgăuză, bulgară). Materialele audio, video sau textele din viața reală (discursuri ale personalităților, articole din ziare, documente oficiale, fragmente din piese de teatru

etc.) au fost printre cele mai puțin menționate. Dacă luăm în calcul faptul că numărul persoanelor care au studiat limbile în perioada de după 1990 constituie a treia parte dintre respondenți, concluzia noastră ar putea fi că ponderea metodelor tradiționale de predare se explică prin preponderența persoanelor care au fost încadrate în învățământul mediu înainte de anii '90.

Totuși, potrivit participanților la focus-grupuri și interviuri individuale, ponderea regulilor și a exercițiilor gramaticale rămâne semnificativă, iar în activitățile orale, predomină recitarea poeziilor și povestirea textelor literare, situațiile comunicaționale din viața reală atestând prezență redusă în sala de curs. În același timp, este surprinzătoare prezența activităților de traducere în cazul limbilor locale. Presupunem că răspunsurile în cauză aparțin respondenților care au studiat româna sau rusa ca limba a doua. Este o situație valabilă și pentru limbile minoritare pe care elevii nu le vorbesc în familie.

În cadrul studierii limbilor străine, numărul persoanelor (88.3%) care au menționat exerciții și reguli gramaticale în calitate de activități principale este ușor mai redus decât în cazul limbilor locale (Tab. 3.13, Fig. 3.15). Totuși, acestea rămân a fi activități preponderente în comparație cu activitățile de tip comunicativ. Materialele audio și video, la fel ca și utilizarea textelor autentice, au fost menționate de către 30% de respondenți. Constatăm o prezență importantă a activităților de traducere, în proporție de 85 %, cu o diferență nesemnificativă în raport cu limbile locale. În același timp, constatăm prezența diversității în activitățile de predare ale limbilor străine ca și în cazul limbilor locale. Activitățile de automatizare, învățare mecanică și reproducere predomină asupra celor creative, de producere lingvistică și comunicare, ca și în cazul limbilor locale.

Tabelul 3.13. Activități în cadrul lecțiilor de limbi străine predate în învățământul de nivel mediu (elaborat de autoare în baza L 11, Anexa 3)

Activitățile propuse	Da	Nu	NȘ	NR
Reguli gramaticale	89,3%	5,3%	2,5%	2,9%
Exerciții gramaticale	88,5%	5,7%	2,8%	3,0%
Povestirea temelor de conversație	88,1%	5,7%	3,1%	3,0%
Recitarea pe de rost a textelor/poeziilor	87,8%	6,3%	2,8%	3,1%
Traducerea textelor	86,6%	7,2%	3,0%	3,3%
Vorbire și conversație cu privire la subiecte din viața reală	63,8%	27,0%	5,8%	3,4%
Texte scrise din viața reală (scrisori, rapoarte, articole din ziare).	53,9%	36,1%	6,4%	3,6%
Materiale audio și video din viața reală (știri, emisiuni televizate, filme)	31,1%	60,1%	5,2%	3,6%
Texte literare	72,9%	18,6%	5,1%	3,5%

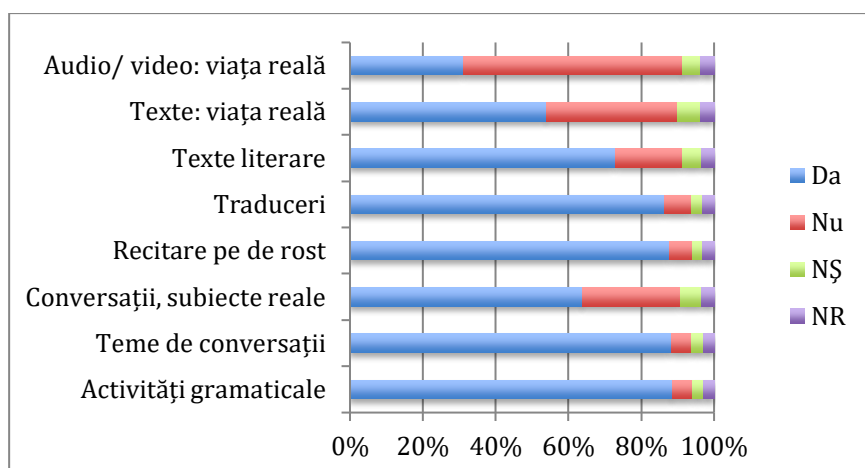


Figura 3.15. Activitățile didactice în cadrul lecțiilor de limbi străine predate în învățământul de nivel mediu (elaborat de autoare în baza L 11, Anexa 3)

3.3.2. Reprezentări ale utilității conținutului destinat învățării limbilor vorbite în Republica Moldova

Pe lângă activitățile didactice, am cercetat percepția beneficiarilor cu privire la utilitatea conținutului studiat în cadrul educației lingvistice pentru parcursul ulterior al elevilor. Am considerat acest aspect al cercetării important din moment ce relevanța educației constituie o prioritate a Strategiei naționale „Educația-2020” [317]. Regăsim indicatorul menționat în Direcția strategică 2 cu privire la asigurarea relevanței studiilor școlare pentru viață, cetățenie și succes în carieră. Relevanța educației este determinată, în primul rând, de fundamentul pe care îl creează, ajutând elevii să dezvolte cunoștințe, competențe și abilități pentru dezvoltarea personală și creșterea competitivității pe piața de muncă. Selectând limbile învățate (întrebările L 7, L 8, Anexa 2), respondenții au fost invitați să indice în ce măsură materialul predat la orele de limbi străine și limbi locale a fost util pentru activitatea profesională ulterioară. În general, răspunsurile obținute (Anexa 3) indică un nivel foarte scăzut sau relativ scăzut de percepție a utilității conținutului educației lingvistice. Dimensiunile alterității în percepțiile referitoare la utilitatea și aplicabilitatea conținutului învățat pot fi identificate în funcție de profilul socio-demografic al respondenților: mediul rural sau urban, nivelul venitului, vârsta și identificarea etnică. O diferențiere semnificativă se atestă în raport cu mediul din care vin respondenții și vârsta acestora.

În contextul învățării limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova (Tabelul 3.14, Fig. 3.4), 30% dintre respondenți au indicat că percep drept util conținutul studiat la lecțiile de limbă română/moldovenească. Conținutul lecțiilor de limbă rusă a fost perceput drept util, de asemenea, de 30% dintre respondenți. Doar 6,9% dintre respondenți au considerat conținutul studiat la limba rusă neaplicabil pentru viața reală în raport cu 41% și 63,5% de neaplicabilitate atribuite lecțiilor de limbă

moldovenească și, respectiv, română. Această percepție este determinată, presupunem, de factori ca memoria colectivă cu privire la rolul istoric al limbii ruse, utilizarea limbii ruse în mediul profesional, migrația forței de muncă spre Rusia și utilizarea surselor de informare în masă (presa tipărită și on-line, radio și TV, site-uri tematice etc.) în limba rusă [vezi și 275]. Nu putem exclude nici influența, asupra percepției utilității conținutului învățat, fenomenului devalorizării, a incertitudinii, a in justiției lingvistice care a însoțit istoric vorbitorii de limbă română în Republica Moldova (vezi supra). În același timp, este important să menționăm că opțiunea *neaplicabil* nu a fost listată printre opțiunile oferite de chestionar (Anexa 2, întrebările L7, L 8), ci a fost utilizată de operatori, potrivit metodologiei tradiționale a sondajelor, pentru respondenții care nu au văzut o legătură între conținutul studiat în procesul educației lingvistice în învățământul mediu și activitatea lor ulterioară.

Faptul că unii respondenți nu au găsit o variantă de răspuns adecvată pentru a descrie experiența lor cu conținutul programelor educaționale din învățământul de nivel mediu nu indică neapărat o atitudine negativă față de calitatea conținutului. În schimb, acest lucru ar putea reflecta o atitudine față de posibilitatea unei conexiuni reale între conținutul educației lingvistice și activitatea profesională, care poate fi mai strâns legată, în percepția respondenților, de studii profesionale specializate decât de învățarea limbilor. Pentru a înțelege mai bine această categorie de respondenți, ar fi necesar un studiu separat care să examineze percepția asupra aplicabilității conținutului educației lingvistice în învățământul de nivel mediu pentru activitatea ulterioară.

Urmărind dinamica ulterioară a educației lingvistice în Republica Moldova, constatăm că, potrivit Codului educației adoptat în [354] 2014, a curriculumului național [353] și a datelor BNS cu privire la educație în RM [348], limba rusă figurează la categoria limbi străine, alături de limbile engleză și franceză. Considerăm că este o dinamică pozitivă comparativ cu cea din prima perioadă a cercetării noastre (2012), care ne-a determinat să includem limba rusă în categoria limbilor locale (Tab. 3.13, Fig. 3.15). Subliniem, de asemenea, importanța faptului că, potrivit Codului educației [354], statul se angajează să asigure condițiile necesare pentru studierea limbii române în toate instituțiile de învățământ, inclusiv prin creșterea ponderii disciplinelor studiate în limba română în instituțiile de învățământ general cu altă limbă de predare. Este de remarcat și faptul că statul (1) garantează formarea și dezvoltarea competenței de comunicare eficientă în limba română, în limbile minorităților naționale, după caz, și în cel puțin două limbi de circulație internațională și (2) asigură condiții de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare în limbile engleză, franceză și rusă în toate instituțiile publice de învățământ general.

Tabelul 3.14. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul de nivel mediu: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Limbile studiate /Utilitatea	Foarte mult	Mult	Mediu	Puțin	Deloc	Ne aplicabil	NS	NR
Moldovenească	21,5%	17,4%	9,6%	4,0%	2,8%	41,0%	0,5%	3,2%
Română	14,2%	10,6%	4,8%	1,6%	0,4%	63,5%	0,5%	4,5%
Rusă	29,0%	32,5%	22,0%	6,1%	2,1%	6,9%	0,9%	0,4%
Ucraineană	1,2%	1,9%	0,9%	2,2%	1,6%	90,1%	0,5%	1,4%
Găgăuză	2,2%	0,9%	0,4%	0,2%	1,0%	93,2%	0,5%	1,7%
Bulgară	1,4%	1,3%	0,3%	0,2%	1,2%	93,9%	0,6%	1,1%

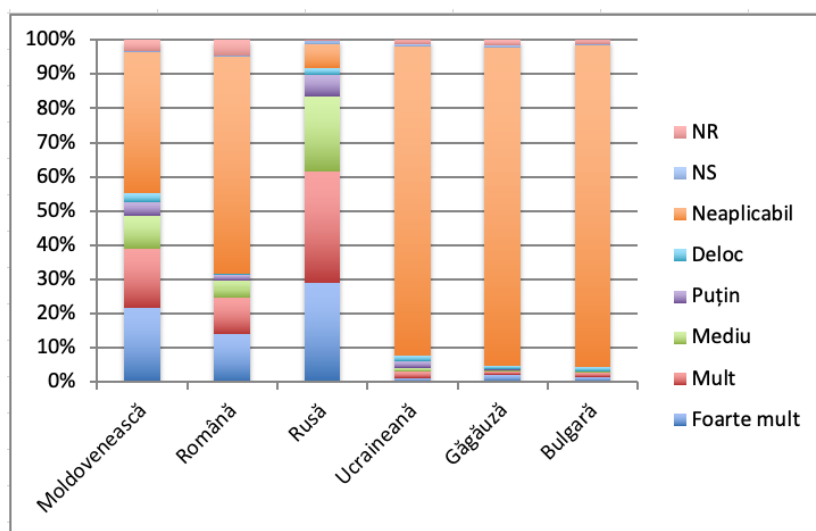


Figura 3.16. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

În cadrul studiului de față, pentru o înțelegere mai bună a nivelului de percepere a utilității educației lingvistice la diferite categorii sociale, am analizat, prin intermediul testului *Chi-square*, opțiunile respondenților în raport cu profilul lor socio-demografic, utilizând variabile ca limbile în care au studiat, mediul de reședință, vârsta, nivelul de studii și nivelul de venit. Am cercetat, de asemenea, corelația dintre percepția utilității conținutului educației lingvistice și identificarea etnică a respondenților.

Cercetând percepția utilității conținutului studiat în funcție de limba de instruire a respondenților (Tab. 3.15, Fig. 3.17), constatăm că cei care au declarat că și-au făcut studiile în limba moldovenească găsesc conținutul studiat foarte util în proporție de 42,7 % și util în proporție de 31,8 %. Aceasta este unica categorie socială care consideră conținutul studiat la limbile locale, în mare parte, aplicabil. Pornind de la datele socio-demografice specifice respondenților care declarau limba preferată pentru comunicare moldovenească, considerăm că această categorie cuprinde preponderent beneficiari ai educației lingvistice din mediul rural, care depășesc vârsta de 35 de ani, fără studii superioare, cu un venit mai jos de mediu.

În contrast, respondenții care au declarat că și-au făcut studiile în limba română consideră conținutul studiat 100% neaplicabil. Respectiv, dacă revenim la profilul socio-demografic al persoanelor care au declarat limba română ca limbă preferată pentru comunicare, în această categorie intră preponderent persoane din mediul urban, cu vârsta cuprinsă între 15 și 35 de ani, cu studii superioare și cu un venit mai mare decât mediu. Această categorie de respondenți consideră, prin urmare, că educația lingvistică în învățământul mediu n-a fost în măsură să satisfacă nevoile lor de dezvoltare personală și profesională.

Dintre respondenții care au studiat în limba rusă, doar 10,8% au perceput conținutul ca foarte util și 14,8% ca util, părerile fiind împărțite mai uniform în cadrul acestei categorii decât în cadrul celorlalte. Totodată, respondenții care au declarat că și-au făcut studiile în limba rusă au arătat cel mai jos nivel de percepție a neaplicabilității conținutului studiat – 38,7%. Dintre cei care au învățat în limba ucraineană 28,6% au perceput conținutul drept foarte util, 14,3% drept util și ceilalți l-au considerat neaplicabil, în proporție de 57,1%.

Tabelul 3.15. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu limba de studii: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Percepția utilității	Limba în care au studiat în școala generală							Total
	Moldove nească	Română	Rusă	Ucraineană	Găgă uză	Altele	NR	
Foarte mult	42.7%		10.8%	28.6%		18.2%	8.3%	21.5%
Mult	31.8%		14.8%					17.4%
Mediu	14.8%		12.0%	14.3%		18.2%		9.6%
Puțin	2.6%		11.1%		50.0%			3.9%
Deloc	1.5%		8.8%					2.8%
Neaplicabil		100.0%	38.7%	57.1%	50.0%	63.6%	83.3%	40.9%
NS	1.1%		0.3%					0.6%
NR	5.4%		3.4%				8.3%	3.2%

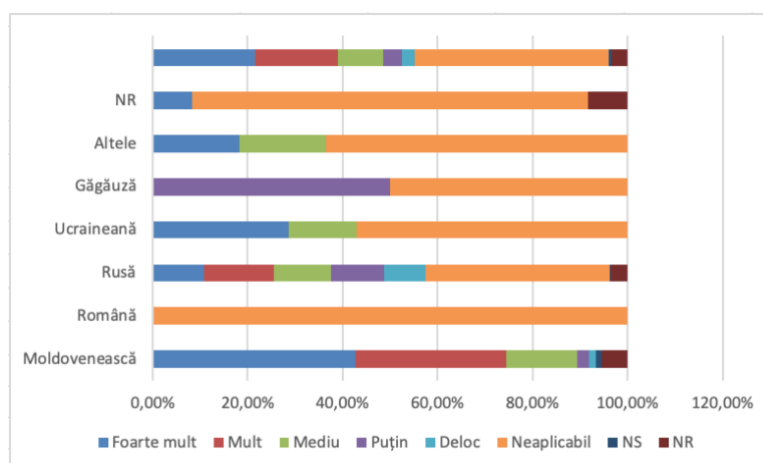


Figura 3.17. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu limba de studii: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

În ce privește percepția utilității conținutului studiat în funcție de identificarea etnică (Tab. 3.16, Fig. 3.18) a respondenților, constatăm că respondenții care se identifică drept moldoveni percep într-o măsură mai mare conținutul studiat la limbile locale drept util: 26,2% îl găsesc foarte util și 19,8% îl găsesc util. Pe locul doi se află respondenții care se identifică drept bulgari, 16,3% dintre aceștia considerând conținutul studiat drept foarte util și 18,4% considerându-l util. La categoria neaplicabilitate s-au pronunțat, în cea mai mare parte, respondenții care se identifică drept români (80,6%). De asemenea, doar 7,5% dintre cei care se identifică români percep conținutul studiat drept foarte util și 6% îl percep drept util. Celelalte grupuri au aproape aceeași percepție a neaplicabilității educației lingvistice în limbile locale, din moment ce în jur de 40% dintre respondenții care se identifică drept moldoveni, ruși, ucraineni, bulgari și găgăuzi consideră conținutul neaplicabil. Presupunem totuși că variabila identificării etnice nu este în mod necesar foarte reprezentativă pentru înțelegerea gradului de percepție a relevanței educației lingvistice.

Corelația dintre identitatea etnică și reprezentările despre limbă este mai puțin determinată de identitatea etnică în sine, ci mai mult de variabile socio-demografice precum mediul de reședință, vârsta, nivelul de studii și nivelul venitului. De exemplu, cei care se identifică drept moldoveni sunt în mare parte rezidenți ai mediului rural, cu vârste cuprinse între 35 și 65 de ani, studii de nivel jos și mediu și nivel de venit mic și mediu. În timp ce găgăuzii, deși locuiesc în mare parte în mediul rural, au abordări personalizate care nu urmează neapărat trendurile caracteristice celorlalte comunități rurale. Alte grupuri etnice, cum ar fi rușii, ucrainenii și bulgarii, au tendința să împărtășească reprezentări caracteristice mediului urban și doar unii dintre ei împărtășesc reprezentări identificate preponderent în mediul rural.

Tabelul 3.16. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul de nivel mediu în raport cu identificarea etnică: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Percepția utilității	Identificarea etnică						Total
	Moldovean	Român	Rus	Ucrainean	Bulgar	Găgăuz	
Foarte mult	26.2%	7.5%	4.7%	4.9%	16.3%	9.2%	21.5%
Mult	19.8%	6.0%	15.6%	13.6%	18.4%	3.1%	17.5%
Mediu	9.8%	3.0%	10.9%	14.6%	4.1%	10.8%	9.7%
Puțin	1.6%	0.0%	12.5%	18.4%	8.2%	10.8%	4.0%
Deloc	1.1%	0.0%	14.1%	4.9%	4.1%	16.9%	2.7%
Neaplicabil	37.6%	80.6%	40.6%	39.8%	44.9%	47.7%	41.0%
NS	0.7%	0.0%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.6%
NR	3.4%	3.0%	1.6%	2.9%	4.1%	1.5%	3.1%

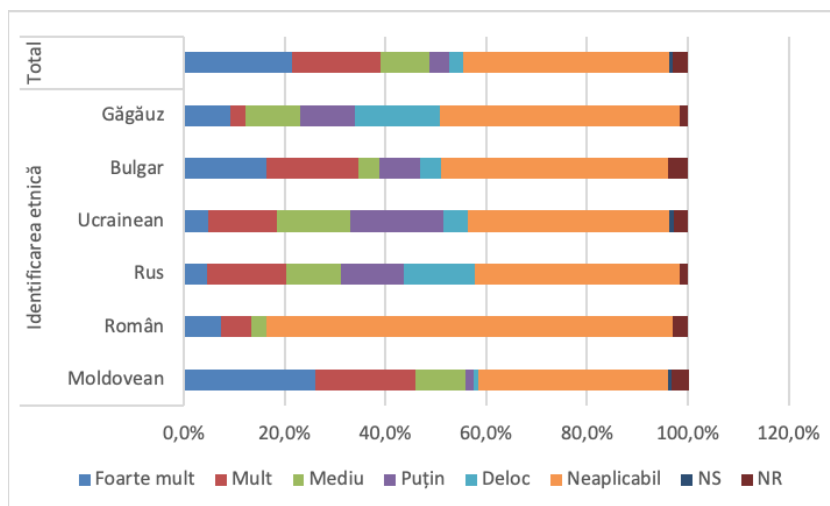


Figura 3.18. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul de nivel mediu în raport cu identificarea etnică: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Constatăm din Tab. 3.17 și Fig. 3.19 că în mediul urban percepția utilității limbilor locale, studiate în școala medie, este mai scăzută decât în mediul rural cu 8 %, oricum, aceasta este ne semnificativă în raport cu gradul de percepere a neaplicabilității cunoștințelor. Decalajul dintre percepția neaplicabilității materialului studiat la lecțiile de limbi locale și percepția utilității acestora este mai semnificativ în mediul urban decât în cel rural. Respectiv, 55,4% de respondenți din orașele mari, 49,8% din orașele mici și 32,5% din mediul rural consideră că materialul care le-a fost predat la orele de limbă moldovenească sau română, rusă, ucraineană, bulgară și găgăuză este neaplicabil în activitatea lor înafara școlii sau în viața profesională. Deci, respondenții din mediul urban găsesc conținutul educației lingvistice mai puțin util și aplicabil în activitatea ulterioară studiilor de nivel mediu.

Tabelul 3.17. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu mediul de reședință: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Percepția utilității	Mediul de reședință			Total
	Urban (Chișinău, Bălți)	Urban (orașe mici)	Rural	
Foarte mult	16.4%	17.1%	24.9%	21.5%
Mult	10.1%	12.4%	22.0%	17.5%
Mediu	8.3%	8.4%	10.5%	9.6%
Puțin	4.2%	4.0%	3.9%	4.0%
Deloc	3.9%	4.0%	1.9%	2.8%
Neaplicabil	55.4%	49.8%	32.5%	41.0%
NS		2.0%	0.4%	0.6%
NR	1.8%	2.4%	4.0%	3.2%

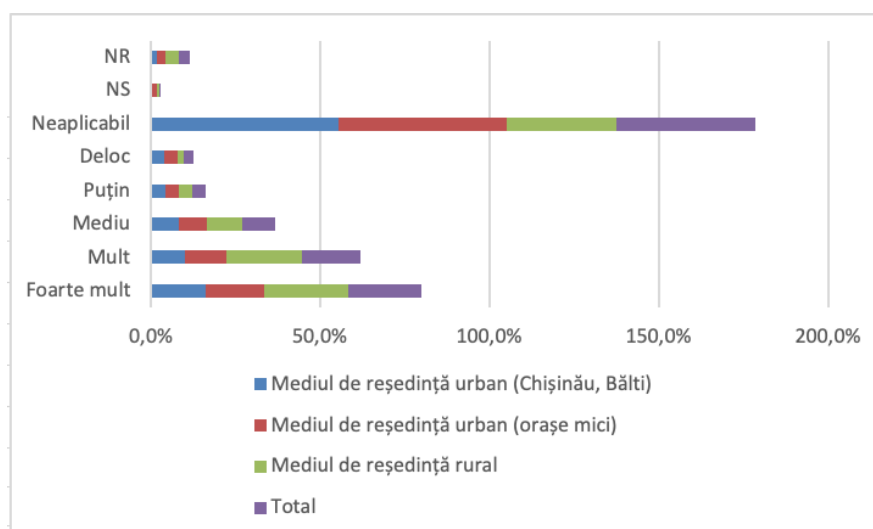


Figura 3.19. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu mediul de reședință: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Cercetând relevanța studiilor din perspectiva vârstei respondenților (Tab. 3.18, Fig. 3.20), constatăm un decalaj semnificativ între percepția celor care au vârsta cuprinsă între 15 și 25 de ani și a celor care au vârsta cuprinsă între 50 și 64 de ani. Doar 8% din prima categorie de vârstă cercetată consideră conținutul educației lingvistice foarte util, iar 72,8 % consideră că a fost neaplicabil. În ultima categorie de vârstă cercetată 30,4% dintre respondenți consideră că educația lingvistică a fost foarte utilă, 21,1% consideră că a fost utilă și doar 17,3 % consideră că a fost neaplicabilă.

Tabelul 3.18. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu vârsta: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Percepția utilității	Vârsta				Total
	15-24 ani	25-34 ani	35-49 ani	50-64 ani	
Foarte mult	8.0%	17.0%	29.6%	30.4%	21.5%
Mult	9.3%	9.6%	22.7%	27.1%	17.4%
Mediu	3.8%	8.7%	13.8%	11.9%	9.7%
Puțin	2.5%	3.5%	4.0%	6.0%	4.0%
Deloc	1.6%	1.6%	5.4%	2.1%	2.8%
Neaplicabil	72.8%	58.2%	18.8%	17.3%	41.0%
NS	0.3%	0.3%	0.7%	0.6%	0.5%
NR	1.6%	1.0%	4.9%	4.8%	3.2%

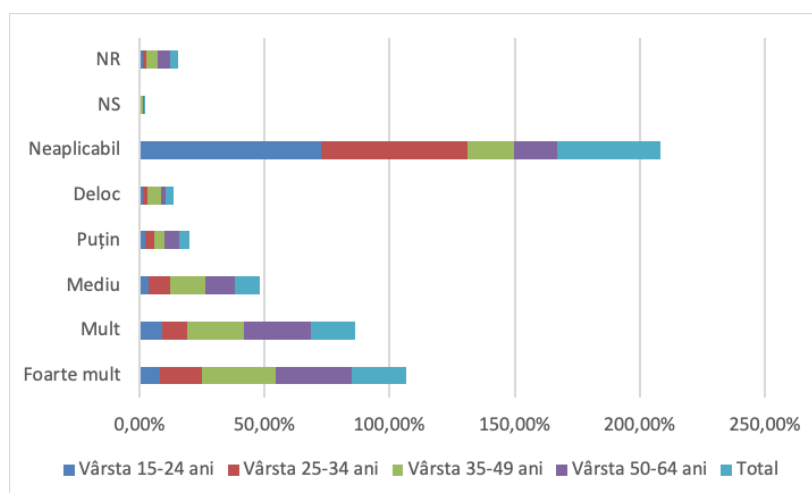


Figura 3.20. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu vârsta: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Analizând corelația dintre percepția utilității educației lingvistice în limbile locale și nivelul de studii al respondenților (Tab. 3.19, Fig. 3.21), constatăm că numărul respondenților care au perceput conținutul studiat drept foarte util este aproape același printre respondenții cu un nivel mic al educației (16%) și printre respondenții cu un nivel înalt (18,6%), diferența constituind doar 2,6%. În ce privește respondenții cu un nivel mediu al educației, 25,8% au considerat conținutul studiat drept foarte util. Totodată, percepția generală a utilității educației lingvistice în limbile locale este mai înaltă printre respondenții cu un nivel mic și mediu al educației. Neaplicabilitatea cunoștințelor obținute este menționată doar de 39% și, respectiv, 31% dintre respondenții cu nivel mic și mediu de studii, în comparație cu 60,9% dintre cei care au studii de nivel înalt.

Tabelul 3.19. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul de studii: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Percepția utilității	Nivelul de studii			Total
	Mic	Mediu	Înalt	
Foarte mult	16.0%	25.8%	18.6%	21.5%
Mult	23.5%	18.7%	9.4%	17.5%
Mediu	12.3%	10.4%	5.7%	9.6%
Puțin	2.9%	5.6%	1.9%	4.0%
Deloc	1.4%	3.9%	1.9%	2.8%
Neaplicabil	39.0%	31.3%	60.9%	40.9%
NS	0.6%	0.7%	0.3%	0.6%
NR	4.3%	3.6%	1.3%	3.2%

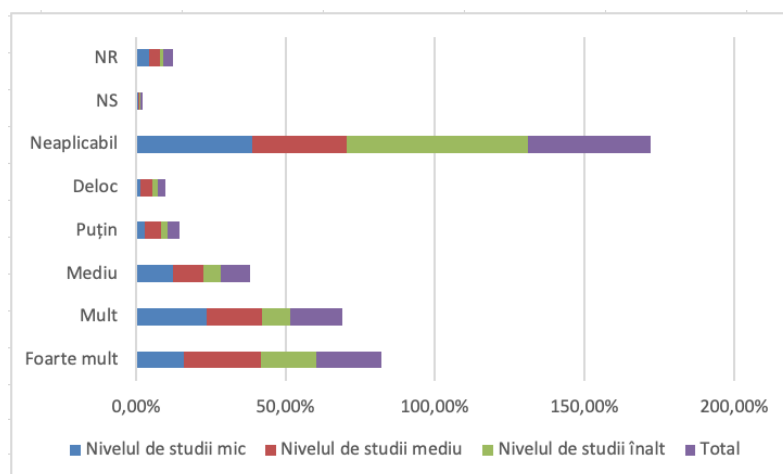


Figura 3.21. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul de studii: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

În ce privește corelația dintre percepția utilității educației lingvistice în limbile locale și nivelul venitului respondenților (Tab. 3.20, Fig. 3.22), constatăm că printre respondenții cu un nivel mic și mediu al venitului 23,9% și, respectiv, 20,3% consideră că au beneficiat de un conținut foarte util. Decalajul dintre primele două categorii și cea de-a treia, cu nivel de studii înalt, nu este semnificativ în ce privește gradul de percepere a utilității sau a neaplicabilității. Totodată, ca și în cazul persoanelor cu un nivel de studii mai înalt, persoanele cu un nivel de venit mai înalt au un grad mai scăzut de percepere a utilității și aplicabilității conținutului studiat.

Tabelul 3.20. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul venitului: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

Percepția utilității	Nivelul venitului			Total
	Mic	Mediu	Înalt	
Foarte mult	23.9%	20.3%	14.4%	21.1%
Mult	21.6%	13.9%	10.4%	17.1%
Mediu	10.9%	8.2%	9.0%	9.7%
Puțin	4.0%	3.7%	5.0%	4.1%
Deloc	2.8%	2.7%	3.0%	2.8%
Neaplicabil	33.7%	46.3%	56.2%	41.6%
NS	0.3%	0.0%	0.0%	0.2%
NR	2.8%	5.0%	2.0%	3.4%

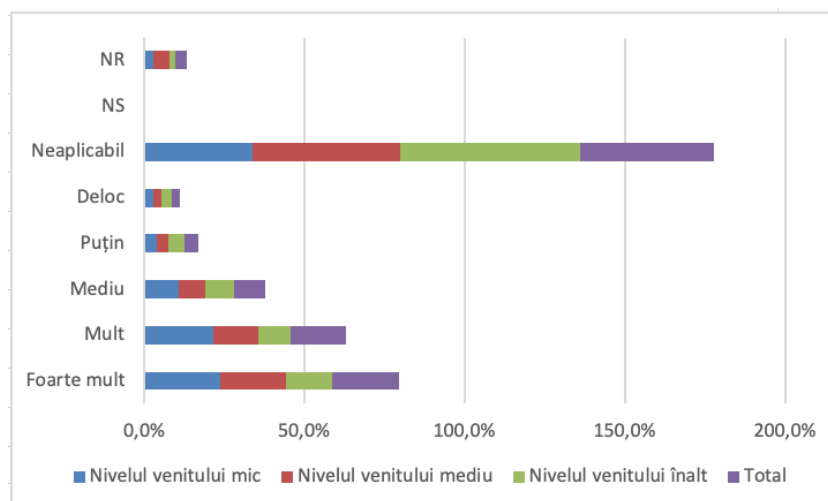


Figura 3.22. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul venitului: limbile vorbite în Republica Moldova (elaborat de autoare în baza L 7, Anexa 3)

3.3.3. Reprezentări ale utilității conținutului destinat învățării limbilor străine

Situația este, în mare măsură, similară în ce privește studierea limbilor străine. Rezultatele cercetării prezentate în Tab. 3.21 și Fig. 3.23 demonstrează că doar conținutul studiat la două limbi se bucură de un grad nesemnificativ de percepție a utilității: engleza, în proporție mai mică de 10%, și franceza, în proporție mai mică de 20 %. Presupunem că utilitatea conținutului lecțiilor de limbă franceză este, parțial, de natură mai mult formală, cantitativă și se explică prin faptul că în aproximativ 70 % de școli, mai ales, în medul rural, elevii nu au altă opțiune decât franceza ca prima limbă străină.

Tabelul 3.21. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Limba studiată	Foarte mult	Mult	Mediu	Puțin	Deloc	Neaplicabil	NS	NR
Engleza	4,3%	7,9%	7,4%	7,4%	8,3%	63,1%	0,7%	0,9%
Franceza	3,0%	7,8%	12,7%	17,3%	16,2%	40,8%	0,9%	1,3%
Germana	0,6%	0,9%	1,1%	1,4%	2,6%	91,6%	0,5%	1,3%
Italiana	0,2%	0,3%	0,6%	0,5%	0,9%	95,7%	0,6%	1,2%
Spaniola		0,4%	0,6%	0,8%	1,0%	95,4%	0,6%	1,2%
Portugheza	0,1%	0,2%		0,2%	0,8%	96,9%	0,5%	1,2%
Turca	0,1%	0,1%		0,3%	0,8%	96,9%	0,6%	1,2%

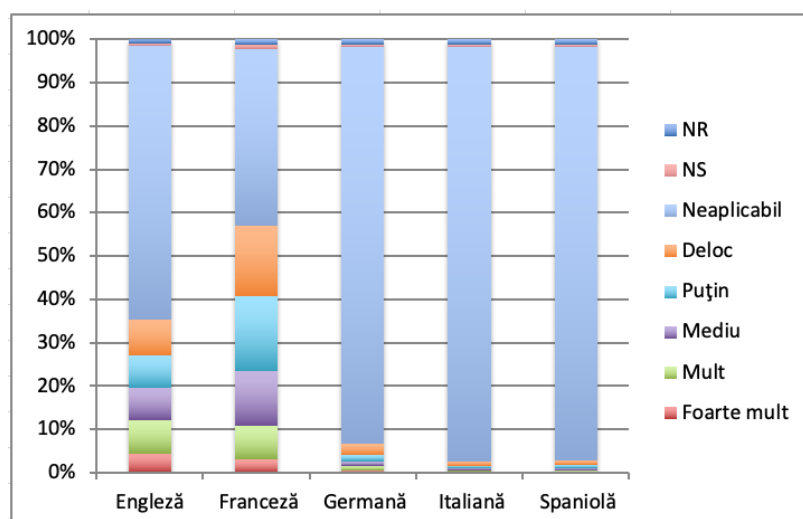


Figura 3.23. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în cadrul lecțiilor de limbi străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Ca și în cazul educației lingvistice în limbile locale, am analizat percepția utilității educației lingvistice în cadrul orelor de limbi străine în raport cu aceleași variabile socio-demografice: limbile în care au studiat, identificarea etnică, mediul de reședință, vârsta, nivelul de studii și nivelul de venit al respondenților, stabilind corelația prin intermediul testului *Chi-square*. Din perspectiva limbii în care au studiat în școala generală (Tab. 3.22, Fig. 3.24), constatăm că cei care au declarat că și-au făcut studiile în limba moldovenească găsesc conținutul studiat la limbile străine neaplicabil în proporție de 83,3%, pe când cei care au studiat în română îl găsesc neaplicabil în proporție de 53,3%. Percepția neaplicabilității descrește ușor printre respondenții care au declarat că au studiat în limba rusă, 39,6% și ucraineană – 42,9%.

Tabelul 3.22. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu limba de studii: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Percepția utilității	Limba în care au studiat în școala generală							Total
	Moldove-nească	Română	Rusă	Ucraineană	Găgăuză	Altele	NR	
Foarte mult	1.6%	6.9%	6.0%			16.7%		4.4%
Mult	2.6%	13.7%	10.0%	14.3%		25.0%		8.0%
Mediu	3.4%	11.8%	9.4%					7.3%
Puțin	3.6%	8.1%	13.7%					7.3%
Deloc	4.7%	4.5%	18.8%	42.9%				8.3%
Neaplicabil	83.3%	53.3%	39.6%	42.9%	100.0%	58.3%	72.7%	63.1%
NS	0.3%	0.9%	0.9%				9.1%	0.7%
NR	0.3%	0.7%	1.7%				18.2%	0.9%

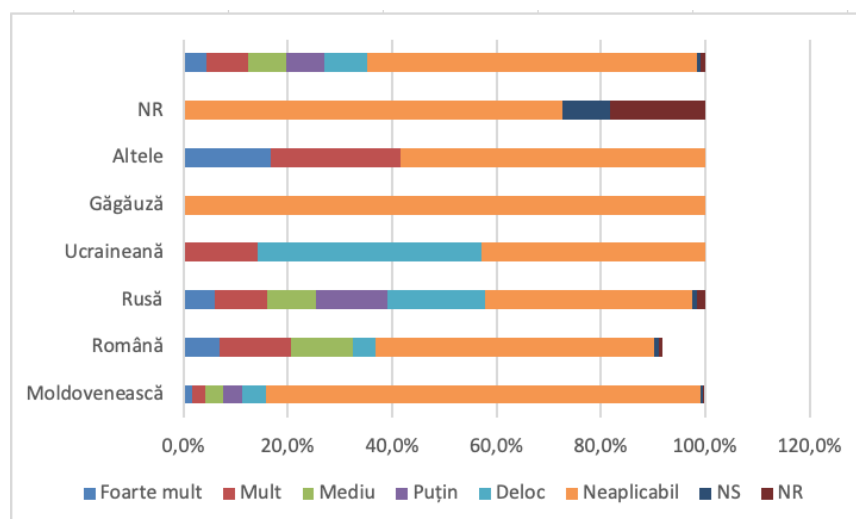


Figura 3.24. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu limba de studii: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Din perspectiva identificării etnice (Tab. 3.23, Fig. 3.25) constatăm că utilitatea conținutului studiat la limbile străine este percepută într-o măsură mai mare de respondenții care se identifică drept ruși și ucraineni. Totodată, la categoria neaplicabilitate majoritatea respondenților care se identifică drept moldoveni (69.9%) și români (65.2%) percep conținutul studiat la limbile străine drept neaplicabil. Respondenții care se identifică drept ruși au avut cea mai joasă percepție a neaplicabilității conținutului studiat. Constatăm că variabila identificării etnice nu este neapărat reprezentativă nici pentru înțelegerea gradului de percepție a utilității educației lingvistice în cazul limbilor străine. Este important să accentuăm că majoritatea respondenților care au studiat în învățământul de nivel mediu în limba rusă sunt rezidenți ai mediului urban. Prin urmare, corelația este mai mult determinată, ca și în cazul limbilor locale, de variabile socio-demografice mediu de reședință, vârstă, nivel de studii și nivel de venit.

Tabelul 3.23. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu identificarea etnică: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Percepția utilității	Identificarea etnică						Total
	Moldovean	Român	Rus	Ucrainean	Bulgar	Găgăuz	
Foarte mult	3.7%	3.0%	6.1%	7.7%	6.0%	3.0%	4.3%
Mult	7.6%	12.1%	9.1%	6.7%	12.0%	6.1%	8.0%
Mediu	7.2%	3.0%	19.7%	5.8%	10.0%	4.5%	7.4%
Puțin	5.6%	6.1%	24.2%	12.5%	8.0%	10.6%	7.3%
Deloc	5.3%	4.5%	15.2%	25.0%	16.0%	22.7%	8.3%
Neaplicabil	69.9%	65.2%	24.2%	35.6%	48.0%	50.0%	62.9%
NS	0.4%			3.8%			0.7%
NR	0.4%	6.1%	1.5%	2.9%		3.0%	1.0%

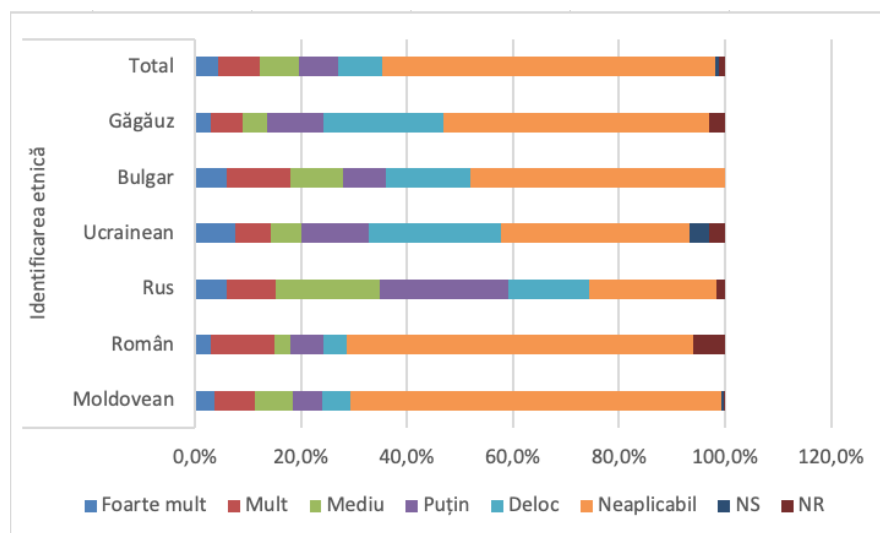


Figura 3.25. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu identificarea etnică: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Cercetarea percepției nivelului de utilitate din perspectiva mediului de reședință (Tab. 3.24, Fig. 3.26) demonstrează că în mediul urban percepția utilității conținutului studiat la orele de limbi străine este de două ori mai înaltă decât în mediul rural. În același timp, gradul de percepere a neaplicabilității conținutului depășește cu mult gradul de percepere a utilității, cel mai înalt fiind în mediul rural.

Tabelul 3.24. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu mediul de reședință: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Percepția utilității	Mediul de reședință			Total
	Urban (Chișinău, Bălți)	Urban (orase mici)	Rural	
Foarte mult	5.7%	7.2%	2.8%	4.2%
Mult	16.7%	9.6%	3.9%	7.9%
Mediu	14.0%	7.6%	4.7%	7.4%
Puțin	13.1%	7.2%	5.1%	7.4%
Deloc	7.7%	6.8%	9.0%	8.3%
Neaplicabil	42.3%	58.2%	73.2%	63.2%
NS		0.8%	0.8%	0.6%
NR	0.6%	2.8%	0.5%	0.9%

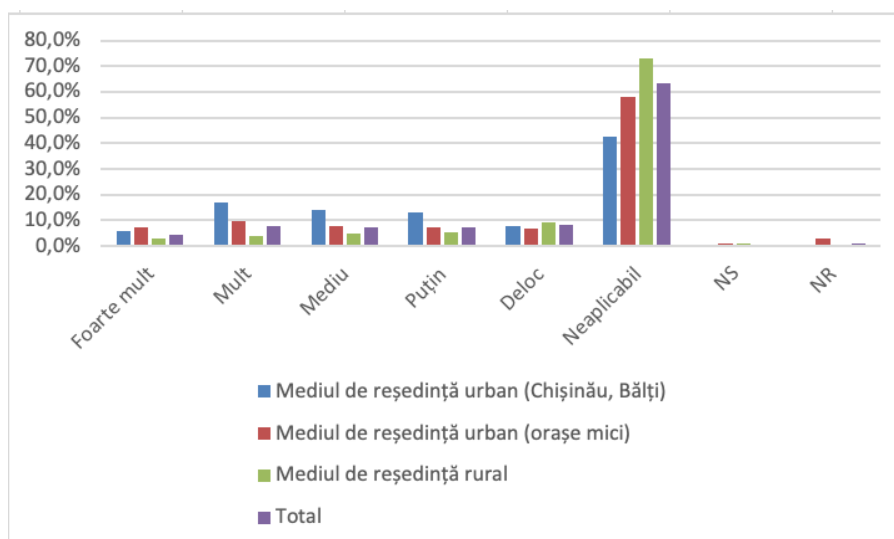


Figura 3.26. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu mediul de reședință: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

În ceea ce privește variabila de vârstă (Tab. 3.25, Fig. 3.27), se constată că percepția utilității conținuturilor studiate la orele de limbi străine este mai înaltă la respondenții cu vârsta cuprinsă între 15 și 34 de ani, spre deosebire de limbile locale. Totuși, percepția neaplicabilității conținutului studiat este înaltă la toate categoriile de vârstă, ajungând la 81,5% la respondenții cu vârsta cuprinsă între 50 și 64 de ani. Datele sondajului demonstrează o creștere considerabilă a percepțiilor respondenților tineri cu privire la aplicabilitatea posibilă a conținutului studiat la limbile străine.

Tabelul 3.25. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu vârsta: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Percepția utilității	Vârsta				Total
	15-24 ani	25-34 ani	35-49 ani	50-64 ani	
Foarte mult	6.1%	5.8%	3.9%	1.8%	4.4%
Mult	16.5%	10.6%	3.0%	2.1%	7.9%
Mediu	13.5%	10.3%	3.4%	2.7%	7.3%
Puțin	7.7%	9.6%	6.9%	5.4%	7.3%
Deloc	8.0%	8.3%	10.3%	6.0%	8.3%
Neaplicabil	46.0%	53.8%	70.2%	81.5%	63.1%
NS	0.6%	1.3%	1.0%		0.7%
NR	1.7%	0.3%	1.2%	0.6%	1.0%

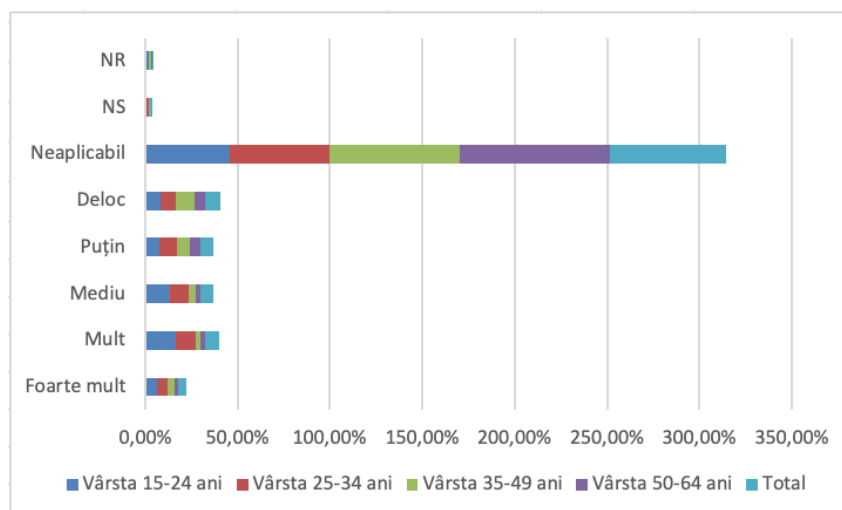


Figura 3.27. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu vârsta: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Raportată la nivelul de studii (Tab. 3.26, Fig. 3.28), percepția utilității conținutului studiat la lecțiile de limbi străine este mai înaltă în cazul respondenților care au un nivel de studii mai înalt. Persoanele cu un nivel mai înalt de studii au cel mai mic nivel de percepție a neaplicabilității educației lingvistice în limbile străine, 44,6%, în comparație cu cei care au un nivel mediu de studii, 69,3% și, respectiv, 70,5% în cazul celor care au un nivel mic de studii.

Tabelul 3.26 Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul de studii: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Percepția utilității	Nivelul studii			Total
	Mic	Mediu	Înalt	
Foarte mult	3.4%	2.9%	7.5%	4.5%
Mult	5.2%	4.0%	18.0%	8.0%
Mediu	6.0%	5.6%	12.1%	7.4%
Puțin	5.2%	6.3%	11.3%	7.3%
Deloc	7.7%	9.9%	5.9%	8.3%
Neaplicabil	70.5%	69.3%	44.6%	63.1%
NS	0.9%	0.9%	0.0%	0.6%
NR	1.1%	1.0%	0.5%	0.9%

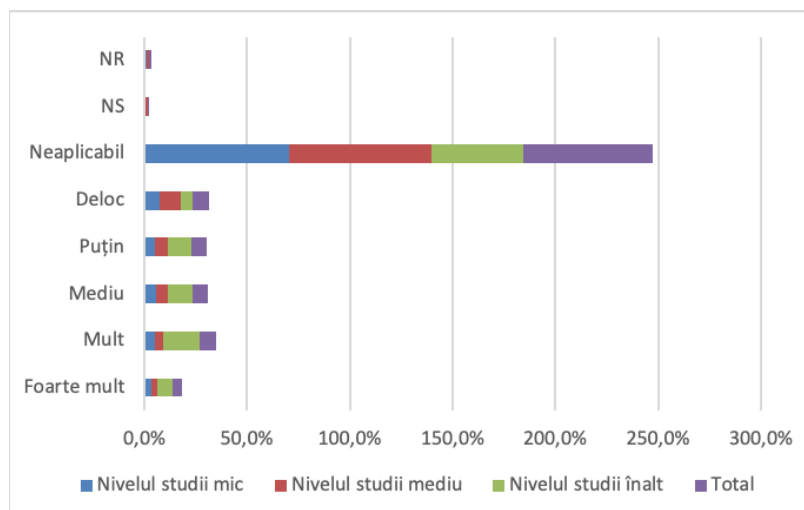


Figura 3.28 Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul de studii: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Cercetarea arată (Tab. 3.27, Fig. 3.29) că există o corelație între nivelul venitului și percepția utilității conținuturilor studiate la orele de limbi străine. Respondenții cu venit mic (72,9%) sau mediu (60%) au o percepție mai mare a neaplicabilității conținuturilor studiate în comparație cu cei cu venit înalt și nivel înalt de educație (47,3%). Cu toate acestea, doar un mic procent de persoane cu venit (7%) sau nivel de studii înalt (7,5%) consideră conținutul studiat ca fiind foarte util. În general, nivelul de studii și nivelul de venit reflectă în mod similar percepția utilității și aplicabilității conținuturilor studiate la orele de limbi străine.

Tabelul 3.27. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul venitului: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Percepția utilității	Nivelul venitului			Total
	Mic	Mediu	Înalt	
Foarte mult	2.7%	6.0%	7.0%	4.5%
Mult	4.0%	8.9%	16.9%	7.8%
Mediu	4.8%	8.7%	9.5%	6.9%
Puțin	5.6%	8.2%	10.4%	7.3%
Deloc	8.1%	6.9%	8.0%	7.7%
Neaplicabil	72.9%	60.0%	47.3%	64.3%
NS	1.0%	0.5%	0.0%	0.7%
NR	0.8%	0.7%	1.0%	0.8%

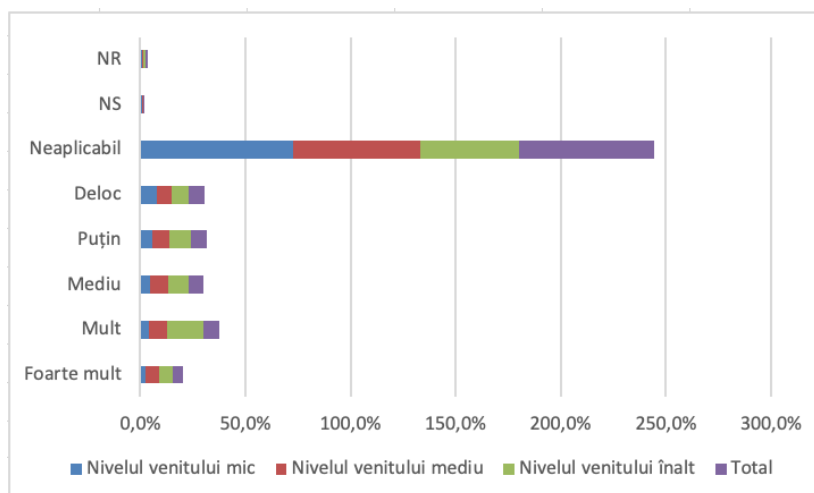


Figura 3.29. Percepția utilității educației lingvistice în învățământul general în raport cu nivelul venitului: limbile străine (elaborat de autoare în baza L 10, Anexa 3)

Datele obținute în cadrul cercetării cantitative cu privire la percepția utilității educației lingvistice, în particular, la categoriile utilitate și aplicabilitate, demonstrează că diferențierea cea mai reprezentativă în perceperea utilității și aplicabilității conținutului studiat se atestă în raport cu mediul din care vin respondenții și vârsta acestora. Ceea ce confirmă atât diferențele social-economice importante între mediul urban și rural, cât și diferențele semnificative între generații. Anumite deosebiri în perceperea utilității se atestă în funcție de profilul socio-demografic al respondenților și pe alte aspecte, cum ar fi limba în care și-au făcut studiile, nivelul educației, identificarea etnică și nivelul venitului. Totuși, aceste diferențe nu schimbă esențial tabloul general, caracterizat prin percepția unui nivel scăzut de relevanță a educației lingvistice, atât din punct de vedere al gradului de utilitate a conținutului, cât și din perspectiva aplicabilității conținutului.

Comparând percepțiile cu privire la educația lingvistică în limbile locale și cele străine, constatăm că respondenții din mediul urban, tineri cu un nivel de educație mai înalt, percep drept mai util conținutul studiat la limbile străine decât la cele locale. Totodată, comparând percepția generală a respondenților, constatăm că neaplicabilitatea conținutului studiat la limbile străine este menționată de circa 60% de beneficiari ai educației lingvistice, pe când neaplicabilitatea conținutului studiat la limbile locale este menționat de circa 40% de beneficiari.

3.4. Alteritatea în funcție de componentele achiziției lingvistice

Achiziția lingvistică presupune punerea în aplicare a activităților destinate însușirii limbilor selectate inclusiv pentru a fi predate în învățământul public de nivel mediu prin politicile lingvistice educaționale dezvoltate pe trei direcții (cap. 1, p. 29 - 30): asigurarea accesibilității educației lingvistice; formarea cadrelor didactice; elaborarea cadrului curricular și a strategiilor de instruire.

În cercetarea calitativă (cap. 2, p. 98 – 99) am urmărit *componentele achiziției lingvistice* care

le-au generat participanților la interviuri și focus-grupuri sentimente și atitudini față de procesul de achiziție lingvistică, creând reprezentări dominante în discurs. În cadrul interviurilor și focus-grupurilor atât cu studenți de nivel licență și master (numele persoanelor citate mai jos au fost schimbate), cât și cu responsabili din domeniul învățământului și profesori de limbi s-au conturat trei dimensiuni, pe care le enumerăm în funcție de frecvența cu care au apărut în discuții: interacțiunea elev – profesor; conținutul curricular și rolul profesorului în ajustarea lui la microcontextul achiziției lingvistice; evaluarea calității educației lingvistice și a competențelor. Am structurat analiza corpusului constituit în urma focus-grupurilor și a interviurilor pornind de la aceste dimensiuni.

1. Dimensiunea interacțiunii elev – profesor. Teoriile critice ale politicilor lingvistice investigate de noi și care vizează perioada cercetată în lucrarea de față scot în evidență rolul profesorului în implementarea politicilor lingvistice educaționale. În microcontextele *achiziției lingvistice* care neglijează, din varii motive, sau nu dispun de resurse să investigheze circumstanțele implementării și perspectiva utilizatorilor, dificultățile cu care se confruntă elevii sunt, de regulă, atribuite elevilor și profesorilor. Situațiile în care elevii și profesorii implicați sunt considerați cauza rezultatelor nesatisfăcătoare, fără a lua în calcul factorii de impact ai contextului, intră sub incidența fenomenului calificat în literatura de specialitate drept „blamarea victimei” (W. Ryan, 1976) [Cap. 1, p. 38].

Elevii și învățătorii pot deveni personaje-cheie, bunăoară, în discursul justificativ al politicianilor atunci când predomină performanța simbolică (A. Lefstein, 2013) [173] care se manifestă prin ordine, inspecții, sancțiuni și declarații menite să demonstreze preocuparea pentru acces echitabil la învățarea limbii standardizate. Astfel se construiește un discurs public care tinde să justifice eșecul învățării limbii standardizate prin (1) incapacitatea elevilor de a profita de oportunitățile puse la dispoziție, (2) faptul că elevilor le lipsește capitalul cultural care oferă acces la oportunitățile sociale puse la dispoziție, (3) prezumția că fiecare învățător ar trebui să fie prin definiție învățător de limbă și că, indiferent de disciplină predă, vorbește limba corect.

Tema interacțiunii elev – profesor s-a manifestat, de asemenea, cel mai frecvent în discuțiile din cadrul focus-grupurilor. Acest fapt ne determină să afirmăm că tema respectivă este (1) transversală pentru toate cele trei componente ale politicii educaționale lingvistice [vezi supra, p. 149] și (2) determinată de nevoia profesorului de a înțelege în ce măsură poate fi autonom în deciziile cu privire la implementarea conținutului curricular și în ce măsură poate dezvolta autonomia elevilor.

Studenții care au participat la focus-grupuri (atât acei care au studiat în limba română, cât și cei care au studiat în limba rusă) au menționat, în mare parte, că profesorii care le-au predat limbile, atât cele vorbite în Republica Moldova, cât și cele străine, au pus accent pe gramatică, scris și pe texte

literare. Participanții la focus-grupuri s-au referit prioritar la predarea limbii române și la predarea limbilor străine (engleză și franceză) ceea ce ne determină să afirmăm că există interes și cerere față de achiziția acestor limbi în învățământul mediu.

Constatăm, din discuțiile în focus-grupuri, că interacțiunea elev – profesor n-a constituit un exemplu de comunicare care să le fi satisfăcut așteptările participanților. Bunăoară, când elevii solicitau mai multe activități de comunicare, profesorii le răspundeau că respectă cerințele curriculare. Studenții intervievați au menționat că, deseori, au avut în fața lor profesori care acordau prioritate cantității de informații reproduse. Elevii, însă, nu vedeau utilitatea acelor informații, care erau „prea teoretice”, decât pentru susținerea examenelor. Experiențele lingvistice din perioada ulterioară încheierii studiilor medii le-au demonstrat posibilități de utilizare limitată a cunoștințelor obținute pentru comunicarea scrisă sau orală în viața reală.

Considerăm important să menționăm că studenții participanți la focus-grupuri au făcut distincție între a vorbi și a comunica și, respectiv, între învățarea unei limbi pentru a o vorbi și învățarea unei limbi pentru a comunica și au avut, în mare parte, reprezentări asemănătoare față de aceste concepte. Studenții care au avut limba rusă drept limbă de instruire au menționat, de asemenea, componentele nonverbale și afective ale comunicării și particularitățile comunicării pe rețelele sociale:

„Când comunicăm, comunicăm cu o anumită persoană și vrem să transmitem un mesaj. Când vorbim, putem, pur și simplu, să spunem la întâmplare niște cuvinte care să n-aibă sens.”

„Vorbirea poate să fie, de exemplu, un discurs, care... să fii doar tu singur care vorbește, pe când în comunicare sunt necesare două persoane sau mai multe, ca să fie un dialog.”

(Extrase din focus-grupul cu studenții care au avut limba română drept limbă de instruire)

„Vorbești singur cu tine, comunică cu cineva.”

„Cam același lucru... să vorbești este un proces, când comunică tot vorbești, doar că stabilești un contact. ”

„A vorbi parcă ar implica mai mult aspectul verbal, a comunica, probabil, presupune și nonverbalul: gesturi, expresia feței... persoana îți zâmbește, tu îi zâmbești.”

„Dacă ne referim la rețelele sociale, putem spune că comunicăm, dar nu putem spune că vorbim. Fiindcă facem schimb de texte, este schimb, comunicare. ”

(Extrase din focus-grupul cu studenții care au avut limba rusă drept limbă de instruire [trad. n.])

Participanții la focus-grupuri care au avut limba română drept limbă de instruire au enumerat printre activitățile din cadrul orelor de limbă română scrierea eseurilor și vizionarea materialelor

video. Materialele video utilizate s-au concentrat, mai ales, pe filme documentare care reflectă viața și activitatea scriitorilor. Temele eseurilor țineau preponderent de integrarea Europeană, învățământul în Moldova și peste hotarele ei, cultură și sport. Constatăm că temele au tendința să fie conectate, ca și în alte sisteme de învățământ public, la ideologiile politice dominante în societate în perioada de studii (cf., macrocontextul Fig. 3.1, p. 104).

Totodată, participanții au evidențiat drept experiență pozitivă în clasele de liceu dezvoltarea abilităților de formulare a documentelor oficiale de tip procură, cerere etc., care sunt incluse și în examenele de BAC.

Printre experiențele pozitive în procesul învățării limbilor străine, o participantă a menționat o vizită a profesorilor din Franța când era în clasa a X-a și posibilitatea de a comunica cu ei și a înțelege în ce măsură conținutul lecțiilor de limbă franceză i-a dezvoltat abilitățile necesare. Experiențe de acest tip au scos la iveală carențe în bagajul de cuvinte necesar pentru conversații și lipsa abilităților de comunicare. Elevii s-au confruntat cu dificultăți de formulare a gândurilor în limba străină, având tendința de a gândi în limba maternă și a traduce în paralel în limba străină.

În opinia profesorului de limbă engleză venit din străinătate și care predă de mai mulți ani limba engleză la diferite centre de învățare a limbilor din Chișinău: „În predarea limbii engleze, eu cred că am o abordare mai practică ... și se întâmplă să întâlnesc persoane care nu sunt de acord, fiindcă doresc mai multă gramatică, mai multă teorie. [...] Eu cred că așa sunt ei obișnuiți, mai ales cei mai în vârstă, pe când cei tineri nu ... ei vin, de obicei, la școală [centru privat de studiere a limbilor – n. n.] fiindcă noi predăm altfel decât la școlile de unde vin ei... Și deseori aud de la ei: „Învățătoarea noastră la școală e plictisitoare” sau „nu ne învață nimic”.

(Învățător de limbă engleză, vorbitor nativ, a predat la școli private de limbi străine, intervievat în Chișinău, octombrie, 2013 trad. n.)

Analiza corpusului de interviuri și focus-grupuri ne conduce la concluzia că, deși există cerere pentru achiziția competențelor lingvistice care ar permite o interacțiune complexă atât pe latura socială, cât și pe cea lingvistică, există, în același timp, o confuzie în ce privește căile de atingere a acestor scopuri. De regulă, așteptările față de achiziția competențelor de comunicare într-o limbă maternă se traduc prin a fi capabil să exprimi și să interpretezi concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât oral, cât și în scris. Așteptările față de comunicarea într-o limbă străină presupun, de asemenea, abilități de mediere (adică rezumarea, parafrizarea, interpretarea sau traducerea) și de înțelegere a realităților culturale. Totuși, în discursul public, predomină opinia că teoria și exercițiile gramaticale constituie căile principale de atingere a acestor performanțe.

Conform datelor statistice prezentate în subcapitolul 3.3.1, se observă o pondere de circa 90% exerciții gramaticale în răspunsurile participanților la sondajul național. Într-un interviu realizat în septembrie 2013, un conferențiar universitar, autor de manuale de limba română pentru învățământul mediu și membru al grupurilor de lucru pentru elaborarea curricula de predare a limbilor, susține că această pondere ridicată a exercițiilor gramaticale provine din reprezentările sociale existente în societate conform cărora predarea gramaticii este primordială în procesul de predare a limbii: „lumea noastră așa înțelege învățarea limbii”. Totodată, relevăm în discuțiile din cadrul interviului inclusiv ideea răspunderii pe care o poartă profesorul în crearea acestui tip de reprezentări: „Așa e mult mai ușor de lucrat: cu treci la tablă, copiază un exercițiu și scrie acolo decât să construiești un demers didactic în care copilul să lucreze toată ora și să vadă, la sfârșit, că el integrează ceea ce învață, nu pur și simplu azi declină, mâine conjugă și nu înțelege la ce a declinat și a conjugat”.

Reamintim, în acest sens, că pentru P. Bourdieu, fiecare piață lingvistică impune tipul de performanță care îi este caracteristică, fundamentată, de obicei, de factorii macrocontextului (Fig. 3.1, p. 104). Chiar și expresia lingvistică sau discursul (vezi și Cap. 1, p. 34) se constituie din interacțiunea: *habitus lingvistic* + piață lingvistică. *Habitusul lingvistic* [241, p. 36 - 38] reprezintă ținuta corporală, expresiile feței și a ochilor, ritmul vorbirii și se constituie, de regulă, implicit, în afara conștientizării și a constrângerilor normative, ci drept reacție la tensiunile și atitudinile manifestate pe piața lingvistică. *Habitusul lingvistic* este produsul condițiilor sociale și nu constituie doar o producere a discursului, ci discursul produs este ajustat unei situații, adică unei piețe lingvistice (cf. microcontext) [242, p. 121].

În ce privește predarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova, respondenții au menționat că s-au confruntat cu o atitudine inflexibilă din partea cadrelor didactice. La orele de predare a limbii române pentru vorbitorii nativi, conform respondenților, nu se ține cont de discrepanțele considerabile în ce privește mediul lingvistic din care provin elevii, iar cadrele didactice manifestă, deseori, intoleranță față de formele de exprimare considerate greșite.

Un alt tip de probleme se relevă în exemplele elevilor care vin la școală vorbind o română standardizată gramatical și lexical, iar în mediul școlar româna lor este influențată de formele de exprimare caracteristice mediului: „a finisa” tema de acasă în loc de „a termina”; „a se isprăvi” în loc de „a izbuti, a reuși”; „a fi șocat” de rezultate în loc de „a fi impresionat, plăcut surprins”; „a se râde” în loc de „a râde” etc. Prin urmare, o serie de forme de exprimare netolerate în clasa de predare a limbii române sunt transmise de la o generație la alta inclusiv în mediul educațional, ceea ce creează o ambiguitate a mesajului educațional.

Putem cuprinde exemplele de mai sus în cadrul interior al Modelului de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice (Fig. 3.1, p. 104), aplicând dimensiunile alegerile lingvistice ale vorbitorului versus poziția socială a vorbitorului. Aplicarea dimensiunilor în cauză presupune educarea abilităților de a face alegeri conștiente din multitudinea variantelor lingvistice prezente atât în macrocontextul, cât și în microcontextul achiziției lingvistice.

Unii respondenți, vorbitori nativi de limbă rusă, au relatat experiențe de învățare a limbii române în școală care le-a redus gradul de motivație, în particular, critici din partea cadrelor didactice direcționate spre accentul rus în limba română. Au fost menționate, de asemenea, situații când învățătorul râdea împreună cu alți elevi atunci când auzea o pronunție diferită de standardul așteptat. Alți respondenți au menționat că au învățat mai mulți ani în școala cu predare în limbă română, fiindcă părinții doreau ca ei să asimileze româna mai bine. Însă, după școală, au ajuns într-un mediu profesional predominant rusofon și au pierdut din abilitățile de comunicare în limba română, iar în prezent se confruntă cu dificultăți de exprimare.

În contextul Găgăuziei, participanții la interviuri au vorbit despre posibilități limitate de utilizare a limbii române înafara mediului educațional: „În Găgăuzia limba română este cel mai greu de învățat. Sunt mai multe cauze la mijloc, printre care lipsa de comunicare, lipsa de interes pentru învățarea limbii și anumite aspecte socio-culturale. Eu aș sugera anumite activități, care ar avea efect, în special, promovarea limbii române prin organizarea unor evenimente socio-culturale: vizite de studiu, ateliere, expoziții, concursuri, întâlniri, tabere de vară, participarea la concursuri lingvistice, schimb de studenți (Larisa, 26, fostă profesoară de limbă română în Găgăuzia, studentă la masterat în Chișinău, interviuată în februarie 2014, a răspuns la întrebări în scris).

Vorbitorii nativi de limbă română nu au avut comentarii particulare cu privire la predarea limbii ruse. Majoritatea au menționat că este un avantaj să cunoști rusa în Moldova, însă nu s-au arătat preocupați de modul în care se predă. În același timp, participanții la focus-grupuri vorbitori de limbă rusă au menționat că rusa rămâne foarte prezentă în spațiul profesional și în cel mediatic al Republicii Moldova, prin urmare, este o limbă ușor asimilabilă pentru vorbitorii nativi de limbă română. În același timp, pentru vorbitorii nativi de limbă rusă este ușor să piardă abilitățile de comunicare în limba română atunci când ajung într-un mediu profesional rusofon și urmăresc doar mass-media (TV, radio, publicații pe Internet) de limbă rusă din moment ce există o delimitare (diglosie) a spațiilor profesionale și mediatice pe principii lingvistice.

Totodată, unii participanți la focus-grup, vorbitori nativi de limbă rusă, au atribuit profesorilor meritul pentru calitatea cunoștințelor și a abilităților de comunicare în limba română cu care s-au ales.

Unii respondenți au menționat diferențe care se făceau vizibile când clasa era împărțită în două grupuri. Studenții unui grup manifestau mult interes față de limba română și dezvoltau rapid competențe de comunicare, fiindcă lecțiile erau interesante și profesorul utiliza metode variate pentru a le menține interesul:

„Profesoara ne aducea filme la lecții. Clar că nu reușeam să le privim integral, însă ne arăta fragmente care ilustrau temele pe care le învățam și ne era mai ușor să prindem și să utilizăm anumite expresii și forme gramaticale.” (Studentă nivel licență, vorbitoare nativă de limbă rusă, focus-grup organizat în septembrie 2013, trad. n.).

Studenții celuilalt grup, însă, potrivit relatărilor participantei la focus-grup, nu atestau progrese în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română, fiindcă profesorul nu manifesta interes sau inițiativă în acest sens.

Unii participanți la focus-grup au menționat experiențe pozitive la orele de limbi străine, mai ales, în clasele liceale. În timpul orelor profesorii de limbi străine au utilizat materiale audio și video pentru a explica teme cu privire la civilizația și geografia țărilor în care se vorbesc limbile învățate. De asemenea, materialele audio și video au fost utilizate pentru a organiza mese rotunde și dezbateri pe anumite subiecte actuale. Unii studenți au menționat dedicația profesorilor de limbi străine și eforturile depuse de aceștia pentru a organiza lecții interesante, care dezvoltă diferite competențe, inclusiv cele de cunoaștere a contextului lingvistic și cultural.

Participanții la focus-grupuri au menționat eficacitatea lecțiilor de limbi străine cu acei profesori care vorbeau pe durata lecției doar în limba străină predată și insistau ca și elevii să le urmeze exemplul, evitând traducerea. Fiind întrebați despre potențiale metode de motivare pentru cadrele didactice care nu fac față, participanții au menționat că nu văd căi de motivare. Ei consideră că majoritatea profesorilor care nu fac față nu își iubesc meseria, prin urmare, avem nevoie de altfel de profesori, argumentând că multe cadre didactice din învățământul mediu, solicitați de elevi pentru lecții private, nu au făcut efort să aducă nici la lecțiile plătite suplimentar strategii didactice personalizate. Opiniile au fost confirmate și de interviurile cu persoanele-cheie, care consideră că profesorii pot să fie formați continuu și înarmați cu tehnologie didactică, însă dacă nu au dorința și/sau posibilitatea să citească literatură în limba pe care o predau, să urmărească dinamica limbii, să asimileze un vocabular nou, nu ne putem aștepta la schimbări calitative.

Importanța acordată calității interacțiunii elev – profesor în discursul cu privire la achiziția lingvistică în învățământul mediu a fost confirmată, de asemenea, în interviul cu conferențiarul universitar, autor de manuale de limba română pentru învățământul mediu și membru al grupurilor de lucru pentru elaborarea curricula de predare a limbilor, interviuat în septembrie 2013: „Am vreo

trei ani de când spun că-s alți copii. (...) Au început să vorbească altfel. (...) Cred că sunt absolvenții noștri de la trei ani care absolvest anul acesta, care sunt altfel. Aceasta înseamnă că ei sunt cei născuți în '91. În unele instituții totuși s-au schimbat atitudinile profesorilor față de elevi și relația profesor – elev.”

Astfel, ajungem la concluzia că este necesară construirea interacțiunii elev-profesor bazată pe o abordare de coaching în care se pune accentul pe rolul de mentor al profesorului și importanța ghidării elevului sau a grupurilor de elevi care se confruntă cu dificultăți în asimilarea codului lingvistic standardizat spre identificarea strategiilor personalizate de depășire a dificultăților.

2. Conținutul curricular și rolul profesorului în ajustarea lui la microcontextul achiziției lingvistice. Curricula școlare fiind revizuite la fiecare cinci ani, la revizuirea din 2010 unul dintre scopurile formulate prevedea tranziția de la modelul bazat pe îndeplinirea obiectivelor curriculare spre modelul bazat pe dezvoltarea aptitudinilor elevilor.

Potrivit membrului grupurilor de lucru de revizuire a curriculei (interviebat în septembrie 2013), nu s-a ajuns deocamdată la consens cu privire la metodologie, nici în ce privește limbile vorbite în Republica Moldova, nici cele străine. Conținutul curricular nu face neapărat față particularităților mediului lingvistic în procesul transpunerii în sala de curs, fiindcă nu dispune de flexibilitatea necesară pentru a se plia pe dificultățile de asimilare a limbii standardizate în funcție de particularitățile microcontextului și a cadrului de interacțiune individuală în care este predată.

În plan comparativ, curricula de limbă română pentru școala națională este considerată mai flexibilă și mai adaptată nevoilor contextului educațional decât curricula de limbă română destinată școlilor alolingve. Totuși, în ce măsură sala de curs rămâne izolată de mediul de comunicare în care se află elevii sau se creează o punte de legătură între mediul educațional și mediul lingvistic al elevului relevă gradul de competențe, de motivație și de autonomie al cadrelor didactice.

Constatăm, în urma interviurilor cu reprezentantul Minsiterului Educației și cu membrul grupului de lucru care actualizează curricula, că în mediul educațional se atestă atitudini pozitive față de dinamica educației lingvistice în comparație cu anii precedenți. Pe de altă parte, există așteptări față de posibile transformări ale mediului lingvistic care vor facilita munca cadrelor didactice: „Studentii care vin la noi astăzi, vedem că li s-a predat altfel; ceea ce ne lipsește este un mediu lingvistic în care s-ar vorbi corect” (conferențiar universitar, autor de manuale și membru al grupurilor de lucru pentru elaborarea curricula de predare a limbilor, interviebat în septembrie, 2013).

Totodată, în curricula din 2010 a fost pus accentul pe dezvoltarea cunoștințelor și deprinderilor în limbile străine conform prevederilor Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi Străine. Din discuțiile noastre cu persoanele-cheie (Ministerul Educației, grupul de lucru), până în 2013,

perioada în care au avut loc interviurile, prevederile Cadrului European nu s-au regăsit în sălile de curs. Un subiect prioritar al dezbaterilor în cadrul grupului de lucru curricular a rămas raportul dintre exercițiile și regulile gramaticale și textele literare, pe de o parte, și activitățile de comunicare, pe de altă parte, în curricula revizuite: „avem colegi care insistă să fie mai multă gramatică chiar din clasele primare”.

În ce privește opinia studenților care s-au pronunțat asupra conținutului curricular, unii dintre ei au menționat că au avut cele mai interesante și utile lecții cu profesorii care respectau foarte puțin prevederile curriculare, optând pentru strategii didactice și conținuturi elaborate în baza experienței și a observării particularităților mediului de predare. Respondenții s-au referit, în particular, la învățători de limba engleză din mediul urban.

Unele persoane intervievate, care au învățat limba franceză în mediul rural, au relatat experiențe frustrante când au călătorit într-o țară francofonă sau când au discutat cu francofoni nativi, argumentând că au avut atât dificultăți de exprimare, cât și dificultăți de înțelegere. În ce privește prezența elementelor culturale în curriculele de limbi străine, respondenții au menționat că au învățat mai mult despre tradiții, bucătărie, istorie și monumente. Unele dintre aceste aspecte culturale, în percepția lor, sunt puțin relevante și uitate de vorbitorii nativi, însă fac parte în continuare din predarea limbilor în sistemul de învățământ din Republica Moldova: „Spre exemplu, în franceză am studiat diferite texte, cu diferite teme... am învățat despre cultura altor țări, despre bucătărie și alte domenii [...]. Am avut teme de conversație despre cum să te porți, cum să faci comanda la restaurant, am avut multe informații despre istorie, monumente. [...] E prea mare acest plan, acest program [de studii n. n.] și ne dă o idee generală, dar nu este complet cumva, fiindcă trebuie să urmeze programul” (studentă nivel Licență, Lingvistica Aplicată, focus-grup, septembrie, 2013).

Participanții la interviuri au menționat că la școală nu au fost obișnuiți să gândească și să construiască frazele în limba străină pe care o învățau. Astfel, de fiecare dată când încearcă să vorbească în limba învățată, conversația este anevoioasă fiindcă construiesc în minte fraza în limba maternă și apoi o traduc în limba străină. Unii participanți la focus-grupuri au menționat că au mers la ore adăugătoare de limbi străine cu profesorii care le predau în școală. După ce au terminat școala, însă, și-au dat seama că acele ore urmau conținutul curricular și i-au ajutat la susținerea examenelor de bacalaureat, fără să le dezvolte însă competențe comunicative pentru interacțiuni din viața reală.

Interviurile cu persoane-cheie au scos în evidență faptul că modificările și ameliorările aduse curriculei pot fi valorificate doar datorită implicării cadrelor didactice: „Să zicem că ajungem să avem un curriculum foarte bun, totuși, ceea ce se întâmplă în sala de curs depinde, până la urmă, de profesor” (reprezentant al Ministerului Educației, viceministru, intervievat în septembrie 2013).

Din interviurile cu reprezentantul Ministerului Educației și cu reprezentantul grupului de lucru care a elaborat curricula pentru predarea limbilor în învățământul mediu se creează percepția că majoritatea cadrelor didactice nu înțeleg scopurile urmărite de curricula actualizate: „Cred că 90% de profesori nu înțeleg toate cerințele și documentele care apar pe site-ul Ministerului” (conferențiar universitar, autor de manuale și membru al grupurilor de lucru pentru elaborarea curricula de predare a limbilor, intervievat în septembrie, 2013).

Potrivit persoanelor intervievate, învățătorii de limbi străine sunt invitați la formări o dată la cinci ani, în perioada de după revizuirea curriculei: „el [profesorul n. n.] a învățat metodologia, însă nu are cu ce o umple metodologia, el nu citește, nu privește filme în limbile străine (...). Mulți copii se formează nu datorită școlii, ci în pofida ei”. Sistemul educațional public nu este capabil să organizeze alte formări. Totuși, unii profesori de limbi străine beneficiază periodic de stagii și formări organizate de instituțiile de cooperare culturală ale Ambasadelor care reprezintă statele în care se vorbesc limbile în cauză. În opinia persoanelor intervievate, „dacă profesorul nu are viziune și nu-i place ceea ce face, în clasă nu se produce formare, ci doar informare, adică transmiterea informației de la profesor la elev”.

3. Evaluarea calității educației lingvistice și a competențelor. Potrivit responsabililor intervievați din sectorul educației, este necesară clarificarea și precizarea periodică a criteriilor de evaluare a calității predării, care rămân vagi. În același timp, procesul de descentralizare prin care urma să treacă sectorul educațional nu s-a încheiat și ierarhiile în educație, în particular, în învățământul general rămân neclare. Ministerul Educației nu are instrumente și nici resurse suficiente pentru a monitoriza calitatea procesului de educație lingvistică.

Criteriul de bază pentru evaluare rămâne îndeplinirea prevederilor curriculare. Astfel, evaluarea se aplică mai mult aspectelor cantitative, pe când este important să fie stabilite criterii calitative care ar verifica în ce măsură obiectivele fixate în *politicile lingvistice educaționale* pot fi atinse prin utilizarea resurselor disponibile. În contextul predării limbii române în Autonomia Găgăuză am constatat o conexiune între decizia Ministerului Educației de a înnăspri condițiile de desfășurare a examenelor, în particular, măsurile de supraveghere pentru a evita copiatul și exodul ulterior al absolvenților către universitățile din Transnistria [27; 218; 336].

Ca urmare a deciziei, în anul 2011, în jur de 10% dintre absolvenții de liceu din Găgăuzia au eșuat la examenele de Bacalaureat la limba și literatura română. Opiniile reflectate în mass-media după 2014 [324; 339] s-au împărțit în ce privește influența deciziei în cauză asupra creșterii calității în achiziția limbii oficiale. Concluzia care se evidențiază este că nu se poate miza doar pe sancționarea competențelor insuficiente, fiind necesară o abordare mai complexă. Opiniile participanților la focus-

grupuri confirmă, mai curând, scăderea motivației de a învăța limba română: „Când discutăm cu colegii noștri mai tineri din Găgăuzia despre ce vor face când vor absolvi liceul, unii dintre ei ne spun că vor merge la Bender sau Tiraspol să-și continue studiile. De ce acolo? Fiindcă acolo nu este limba moldovenească. Le este frică tuturor... Noi, de exemplu, am fost în aceleași condiții, apoi am trecut la limba română, am studiat limba română și nu vedem nimic de temut. De ce le este lor frică? Nu pot să înțeleg. ... Poate este așa, un val nou. Mai demult, 3-4 ani în urmă, absolvenții mergeau la universitățile din Chișinău. În același timp, eu am o prietenă care a venit din Transnistria să învețe la Chișinău și a învățat româna de la zero... (Marina, 22, originară din Găgăuzia, învățătoare de chimie, studentă la masterat în Chișinău, interviuată pe 21 februarie, 2014).

În acest sens, interviurile cu persoanele-cheie scot în evidență nevoia formulării unor indicatori mai specifici de monitorizare a calității *achiziției lingvistice* în funcție de mediul educațional, mediul din care provin elevii și scopurile formulate: „De fapt, trebuie să înțelegem ce competențe dorim să poată avea copiii noștri când vor termina școala. [...] cel puțin, scopul declarat în curriculumul din 2010 este dezvoltarea competențelor [...] Copilul urmează să demonstreze că posedă anumite capacități, iar nouă ne rămâne să lucrăm asupra evaluării. [...] Avem nevoie de o combinație echilibrată între ce oferim și cum oferim.” (reprezentant al Ministerului Educației, interviuat în septembrie 2013).

Studentii intervieuați în cadrul focus-grupurilor consideră că este nevoie să fie echilibrată predarea limbii scrise cu cea a predării limbii vorbite. În clasele primare și în cele gimnaziale, majoritatea au avut preponderent exerciții scrise, mai ales, exerciții gramaticale. Unii doar în liceu au beneficiat de activități orientate spre dezvoltarea competențelor de comunicare, pe când alții au continuat cu activități de dezvoltare a scrisului literar. Se pune problema utilității conținutului învățat și a reprezentărilor în discursul public cu privire la gradul de utilitate a ceea ce se învață. Datele statistice analizate în subcapitolul 3.3.2. arată că percepția utilității conținutului curricular în achiziția lingvistică este joasă.

În opinia persoanelor-cheie interviuate (membrul grupului de lucru) profesorul este prima persoană care, în interacțiunea și prin interacțiunea cu elevii, urmează să evalueze calitatea și să illustreze utilitatea conținutului studiat: „S-a făcut o anchetă în clasele liceale, care n-a fost făcută publică, cu privire la motivația elevilor de a învăța limba română. Cei din clasa a IX-a au zis frumos că este limba noastră maternă, ca să vorbim frumos și tot tacâmul poetic. Clasa a XII-a a zis: ca să dăm bine BAC-ul. Eu am impresia că, mai ales, în liceu studiul limbii și literaturii primește accentul ăsta foarte grav de BAC. Învață că la BAC...! Și profesorul nu arată el relevanța unei comunicări corecte. ... Accentul trebuie să-l pună profesorul, nu poate să-l pună nimeni”.

3.5. Concluzii la capitolul 3

În Capitolul 3 am prezentat descrierea detaliată a rezultatelor studiului, aplicând Modelul de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice. Analiza literaturii și a datelor furnizate de respondenți în baza chestionarelor cantitative și calitative ne-au condus spre formularea următoarelor concluzii:

1. Am identificat trei cadre contextuale de investigare a alterității în achiziția lingvistică care corespund nivelurilor interacțiunii sociale: 1) Individual; 2) Societal și 3) Ideologic. Examinând reprezentări sociale cu privire la limba preferată de comunicare, am conturăm o comunitate lingvistică care alege să vorbească în limba oficială echivalentă cu 74.4% dintre respondenți, evidențiind în cadrul acestei comunități două tipuri de reprezentări diferite în ce privește denumirea limbii oficiale. Pe criteriul limbii vorbite în familie, am conturat o comunitate de 82,1% dintre respondenți care vorbesc limba oficială în familie și aceleași două reprezentări diferite față de denumirea limbii oficiale. La comunitatea celor care preferă să comunice în limba rusă pot fi atribuiți 20,2% dintre respondenți, iar la comunitatea celor care vorbesc limba rusă în familie – 31,4%. Cifrele în cauză demonstrează o relativă fluiditate și suprapunere a frontierelor comunităților lingvistice în funcție de criteriile delimitării. Fluiditatea indică la mobilitatea vorbitorilor între comunități, iar suprapunerea – participarea la diferite comunități lingvistice.
2. Având în vedere intensitatea dezbaterilor în discursul științific, politic și în spațiul public cu privire la denumirea limbii oficiale în RM, acest subiect constituie o dimensiune socială a alterității în macrocontextul achiziției lingvistice. Am relevat prezența fenomenului inclusiv în datele cercetării empirice. Analizând datele generate de cercetarea cantitativă, am observat că, indiferent de modul în care a fost formulată întrebarea cu privire la limbile vorbite, raportul dintre persoanele care numesc limba majoritară *moldovenească* și cele care o numesc *română* variază nesemnificativ. Am remarcat, de asemenea, semnificația variabilei mediu de reședință, urmată de variabilele de vârstă, nivel de educație și nivel de venit. Majoritatea respondenților care au agreeat denumirea limba moldovenească sunt rezidenți ai mediului rural, cu vârstă de peste 45 de ani, studii de nivel mediu și nivel jos de venit.
3. Faptul că vorbitorii în Republica Moldova utilizează denumirea *limba moldovenească* nu pare a fi o problemă lingvistică esențială; totuși, constituie o problemă socială și politică, prezentând un risc imposibil de ignorat modul în care mașina propagandistică a Federației Ruse și partidele politice din RM care îi apără interesele politizează până la extrem utilizarea acestui termen. Politizarea și propaganda ținesc în categorii sociale care prezintă vulnerabilitate pe criterii economice, de vârstă și de educație. Prin manipularea lipsită de etică și scrupule a categoriilor

respective de populație, prin dezbinarea societății și perpetuarea instabilității pe criterii lingvistice propaganda contribuie la menținerea vulnerabilității economice și sociale și a sentimentului de insecuritate și injustiție lingvistică.

4. Liniile de demarcare a alterității prin reprezentările și atitudinile față de conținutul și metodele utilizate în procesul educației lingvistice au fost, de asemenea, determinate preponderent de variabile socio-demografice de tip: mediu de reședință, vârstă, nivel de studii și nivel de venit. Variabila identificării etnice este puțin reprezentativă în acest sens. Cea mai vizibilă linie de demarcare a alterității este între mediul rural și mediul urban, urmată de cea de vârstă, nivel de studii și nivel economic. Este important să menționăm că mediul rural în RM întrunește un număr semnificativ de populație în vârstă, cu un nivel scăzut de venit și de educație decât mediul urban.
5. Respondenții din mediul rural care au participat la sondajul național (cercetarea cantitativă) au avut o percepție mai înaltă a utilității conținutului predat la limba română (atribuindu-i, în mare parte, denumirea de limbă moldovenească) și la limba rusă, respondenții din mediul urban au avut o percepție mai înaltă a utilității conținutului predat la limbile străine. Totodată, aceste diferențe nu schimbă semnificativ tabloul general, caracterizat prin percepția unui nivel scăzut de utilitate a educației lingvistice. Comparând percepția generală a respondenților, am constatat că neaplicabilitatea conținutului studiat la limbile străine este menționată de circa 60% dintre respondenți, pe când neaplicabilitatea conținutului studiat la limbile locale este menționată de circa 40%.
6. Majoritatea participanților la focus-grupuri și interviuri au semnalat, în primul rând, problemele legate de însușirea limbii române în învățământul de nivel mediu, subliniind preponderența exercițiilor scrise, mai ales, a exercițiilor gramaticale în clasele primare și în cele gimnaziale. Deși unii participanți au menționat creșterea numărului sarcinilor orientate spre dezvoltarea competențelor comunicative în clasele liceale, alții au afirmat că activitățile s-au bazat preponderent pe dezvoltarea scrisului literar. Majoritatea participanților au menționat ponderea excesivă a conținutului legat de susținerea BAC-ului în clasele liceale. Evidențierea problemelor legate de însușirea limbii române rezidă în faptul că majoritatea participanților au fost de opinia că aceasta este limba cea mai necesară pentru activitatea în Republica Moldova, iar conținutul studiat nu răspunde în deplină măsură nici statutului limbii române, nici problemelor de achiziție lingvistică cu care se confruntă elevii în microcontextul educațional. Participanții au manifestat interes și pentru ameliorarea conținutului curricular la limba engleză și la limba franceză, iar în

- ce privește limba rusă, au menționat utilitatea cunoașterii ei în RM, însă n-au găsit problematică însușirea ei din moment ce are o prezență semnificativă în spațiul profesional și în mass-media.
7. Examinarea datelor obținute din focus-grupurile cu studenți originari din Autonomia Găgăuză ne-au condus spre concluzia că această regiune necesită ajustarea strategiilor de educație lingvistică la particularitățile mediului educațional caracterizat prin prezența dominantă a limbii ruse în viața socială și în mass-media. Problemele relevate țin de achiziționarea limbii române care, în aceste condiții, nu poate fi redusă doar la învățământul mediu, ci necesită extinderea procesului de predare-învățare în afara sălii de curs, spre învățarea prin activități și situații în care se utilizează diferite moduri de interacțiune și stiluri de comunicare.
 8. Confruntarea publicațiilor cu privire la achiziția lingvistică în educația publică din RM și din alte state europene denotă un trend general de supraestimare a rolului curriculei și de utilizare a unui discurs de „performanță simbolică” și de „blamare a victimei” vizând, pe de o parte, elevii care trebuie să-și ridice standardele personale de învățare a limbii și, pe de altă parte, profesorii în baza prezumției că „fiecare profesor este prin definiție un profesor de limbă”, fiindcă se presupune că, indiferent ce disciplină predă, vorbește limba corect.
 9. Perspectiva critică cu privire la curricula nu rezidă în chestionarea rigorilor normative ale limbii standardizate, ci în chestionarea aplicării prevederilor curriculei fără a ține cont de contextul educațional, de exemplu, în comunități discursive (educaționale) în care sunt reprezentate comunități lingvistice sau categorii sociale care se pot confrunta cu dificultăți în achiziționarea variantei standard (elevi din medii social vulnerabile, elevi care vorbesc în familie o variantă non-standard, minorități etc.).
 10. Examinarea datelor din chestionarele calitative demonstrează rolul-cheie atribuit profesorului în perceperea utilității conținutului predat și a atractivității limbii învățate. Relatările participanților la interviurile calitative ne-au condus spre concluzia că atât în mediul urban, cât și în mediul rural, atitudinile față de limba studiată au fost determinate, în mare parte, de modalitățile de interacțiune elev – profesor și elev – elev și de ambianța creată de profesor. Dacă în mediul urban elevii nesatisfăcuți de prestația profesorului pot beneficia, eventual, de alternative înafara mediului educațional, posibilitățile elevilor din mediul rural sunt limitate în acest sens; în consecință, ponderea rolului și responsabilității profesorului este mai importantă în mediul rural.

CONCLUZII GENERALE SI RECOMANDĂRI

Rezultatele cercetării la tema „Politici și dimensiuni ale alterității comunităților lingvistice în Republica Moldova după 1991” vin să probeze ipoteza formulată la faza primară a procesului de investigare a achiziției lingvistice drept componentă a politicii și planificării lingvistice și a repercusiunilor alterității asupra educației lingvistice în funcție de particularitățile comunității sau comunităților din care provin elevii și a varietăților lingvistice aduse din mediul primei socializări. Realizarea obiectivelor propuse ne conduce la următoarele concluzii:

1. Analiza evolutiv-istorică a literaturii specializate cu privire la epistemologia PPL ne permite să confirmăm prezumția precum că, începând mai ales cu anii 1990, achiziția lingvistică este recunoscută, drept componentă esențială și direcție de cercetare de interes major în PPL, alături de planificarea corpusului, statutului și a prestigiului limbilor. Procesul de învățare a limbilor este complex și implică interacțiunea socială, contactul dintre limbi, culturi și clase sociale. În acest context, cercetarea și planificarea achiziției lingvistice trebuie să ia în considerare factorii contextuali care pot influența procesul de predare/învățare. Rezultatele cercetării demonstrează că, în Republica Moldova, macrocontextul achiziției lingvistice este caracterizat, în primul rând, de afinitatea specifică la nivel global limbilor care au fost dominate de alte limbi și au rămas în contact cu acestea. Limbile care au fost dominate se confruntă cu dificultăți de natură economică, politică și afectiv-emoțională în procesul implementării politicilor lingvistice. Astfel, limba majoritară din RM s-a confruntat cu un grad de vulnerabilitate în ce privește statutul și funcțiile sociale și cu o confuzie terminologică cu substrat politic în ce privește denumirea limbii. Acești factori au avut repercusiuni și asupra achiziției lingvistice.
2. Analiza literaturii specializate și a datelor cercetării empirice ne determină să afirmăm că în macrocontextul complex al RM eterogen lingvistic, cultural și social și caracterizat prin conflict lingvistic, identificarea și cercetarea dimensiunilor alterității sunt esențiale pentru a reduce dificultățile întâmpinate de elevi în procesul educației lingvistice. Cercetarea alterității lingvistice ca tip de reprezentare socială, generatoare de sentimente, atitudini și comportamente față de diferențele lingvistice poate contribui la ameliorarea procesului de învățare a limbilor prin personalizarea lui în funcție de particularitățile microcontextului educațional. Comunitățile lingvistice din care provin elevii și profesorii sunt, în acest sens, nu doar grupuri de vorbitori care utilizează aceleași forme lingvistice, ci mai ales grupuri care împărtășesc aceleași norme și atitudini sociale în privința limbilor și varietăților vorbite și învățate. Insistăm, totodată, asupra faptului că, în orice comunitate lingvistică, există un

conflict social de achiziție lingvistică între cei care au însușit o normă lingvistică și cei care n-au reușit s-o însușească.

3. Deși, în anumite perioade istorice, limba învățată era percepută doar drept instrument tehnologic neutru, rezultatele studiului arată că valorile și normele culturale și ideologice sunt markere ale alterității lingvistice și au un impact substanțial asupra contextului de achiziție lingvistică. Participanții la procesul de achiziție lingvistică (profesori, elevi, părinți etc.) aduc în contextul educațional reprezentări sociale ale alterității specifice comunităților din care provin. Prin urmare, interpretarea adecvată a contextului este o competență-cheie pentru cei care învață și cei implicați în politicile de achiziție lingvistică. Totodată, este rațional să afirmăm că profesorul nu este în măsură să dispună de panoplia expertizei necesare contextului divers și schimbător; în consecință, este nevoit să învețe elevii să identifice conținuturi și strategii de învățare personalizate. Astfel, considerăm că ponderea abordărilor personalizate va deveni din ce în ce mai semnificativă.
4. Conceptualizarea Modelului de interacțiune elev – profesor bazat pe abordarea de *coaching* în studiul doctoral de față poate contribui la organizarea comunicării în clasa de limbă ca un proces de schimb și negociere. Astfel, clasa devine o comunitate discursivă educațională și, în același timp, o piață lingvistică în care elevii învață modele de interacțiune socială și le adaptează circumstanțelor interacțiunii. În Model se pune accentul pe rolul de mentor al profesorului în ghidarea elevilor care se confruntă cu dificultăți de asimilare a codului lingvistic standardizat. Elevii urmează să fie incluși în proces astfel încât ei să nu rămână doar receptori de conținut, ci și să participe la identificarea strategiilor personalizate de depășire a dificultăților legate de alteritatea lingvistică.
5. Având în vedere diversificarea factorilor (culturali, sociali, lingvistici, economici, politici, tehnologico-informaționali) cu impact asupra politicilor de achiziție lingvistică în perioada vizată, am elaborat un Model de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice (Fig. 3.1). În urma revizuirii critice a literaturii am identificat și am schematizat trei cadre contextuale de investigare a alterității în achiziția lingvistică care corespund nivelurilor interacțiunii sociale:
 - a. Individual sau de manifestare a diferențelor lingvistice și culturale în interacțiunea cu alte persoane. În acest cadru se acumulează capitalul lingvistic constituit din competențe lingvistice și sociale. Capitalul lingvistic este determinat de gradul de stăpânire a limbajului legitim, adică a limbajului care se bucură de cea mai mare cotație într-o interacțiune situată într-un cadru temporal, spațial, social, cultural, lingvistic etc.

- b. Societal sau al comportamentelor sociale fundamentate de apartenența sau participarea la o comunitate lingvistică în care se formează piața lingvistică (un loc al interacțiunilor și practicilor lingvistice), îndată ce se produce un discurs. În acest cadru, discursul este rezultatul unui concurs de circumstanțe în care ceea ce se spune și ceea ce se scrie depinde de identitățile locutorului și ale interlocutorului, de intențiile lor și de condițiile fizice ale interacțiunii. Discursul servește la construirea realității unei comunități educaționale. Realitatea în cauză este reprodusă, naturalizată și uneori revizitată, în procesul interacțiunii sociale, în lumina evenimentelor semnificative din punct de vedere istoric, politic și socioeconomic.
 - c. Ideologic sau al reprezentărilor sociale referitoare la sisteme de valori, idei și practici sociale, doctrine politice și economice promovate în cadrul statului și care au impact asupra achiziției lingvistice. Acesta este cadrul pieței limbilor care se constituie drept o bursă a limbilor și în care fiecare limbă are o cotație.
6. Investigarea dimensiunilor alterității în procesul achiziției lingvistice a beneficiat de la aplicarea unei metodologii integrate a cercetării care îmbină studiul analitic transdisciplinar al literaturii specializate cu examinarea și interpretarea datelor statistice obținute prin sondaj național și a datelor obținute în interviuri cu persoane-cheie din domeniul educației lingvistice și în focus-grupuri. Această abordare a permis:
- a. Datorită eșantionului reprezentativ (1415 pers.) – obținerea rezultatelor care pot fi generalizate pentru Republica Moldova.
 - b. Datorită focus-grupurilor și interviurilor – axarea pe anumite particularități regionale (dificultăți de însușire a limbii române în Autonomia Găgăuză) și pe trei dimensiuni ale achiziției lingvistice reliefate în funcție de frecvența lor în discursul participanților: interacțiunea elev – profesor; conținutul curricular și rolul profesorului în ajustarea lui la microcontextul achiziției lingvistice; evaluarea calității educației lingvistice.
- Totuși, cercetarea nu reflectă alte posibile particularități regionale care, însă, pot fi investigate în cercetări ulterioare utilizând instrumente elaborate în lucrarea de față. De asemenea, în interviurile și focus-grupurile au fost insuficient reprezentați profesorii din sistemul de învățământ de nivel mediu.
7. Examineate prin prisma Modelului de conturare a macro- și microcontextelor de investigare a alterității în procesul achiziției lingvistice, rezultatele cercetării empirice confirmă că subiectul denumirii limbii oficiale în Republica Moldova reprezintă o dimensiune a alterității specifică macro- și microcontextul achiziției lingvistice. Datele cercetării arată că, indiferent de modul

în care a fost formulată întrebarea cu privire la limbile vorbite, raportul dintre persoanele care denumesc limba majoritară *moldovenească* și cele care o denumesc *română* variază ne semnificativ. În schimb, se observă că respondenții care agreează denumirea *limba moldovenească* sunt, în majoritate, rezidenți ai mediului rural, cu vârste peste 45 de ani, nivel de educație mediu și venit scăzut. Datele cercetării empirice și opiniile din sursele mass-media consultate de noi arată că utilizarea denumirii *limba moldovenească* de către vorbitorii din RM este mai puțin o problemă lingvistică, ci, mai ales, o problemă socială și politică. Această problemă prezintă un risc semnificativ, deoarece mașina propagandistică a Federației Ruse și partidele politice care îi susțin interesele politizează puternic utilizarea acestui termen. Propaganda și politizarea se concentrează, în special, asupra categoriilor sociale vulnerabile din punct de vedere economic, de vârstă și de educație. Prin manipulare, propaganda contribuie la menținerea vulnerabilității economice și sociale, a sentimentului de insecuritate și injustiție lingvistică și dezbină societatea pe criterii lingvistice. Aceste constatări confirmă necesitatea identificării și examinării particularităților culturale și sociale ale macrocontextului și a modului în care acestea influențează atitudinile față de limbile predate/învățate.

8. Conform rezultatelor cercetării empirice, atitudinile față de activitățile de învățare a limbilor vorbite în Republica Moldova și a limbilor străine dezvăluie linii de demarcare a alterității care sunt determinate de variabile socio-demografice precum mediul de reședință, vârsta, nivelul de studii și venit. Cea mai importantă diferențiere se produce între mediul rural și urban. Respondenții din mediul rural au avut o percepție mai înaltă a utilității conținutului predat la limba română și la limba rusă, în timp ce respondenții din mediul urban au avut o percepție mai înaltă a utilității conținutului predat la limbile străine. Cu toate acestea, percepția generală a utilității educației lingvistice este scăzută. Relatările participanților la interviurile calitative ne-au condus la concluzia că atât în mediul urban, cât și în mediul rural percepția utilității conținutului studiat a fost determinată, în mare parte, de modalitățile de interacțiune elev – profesor și elev – elev și de ambianța creată de profesor. Astfel au fost confirmate tezele înaintate spre susținere la formularea ipotezei de cercetare precum că, în funcție de diversitatea stratificării sociale, de variația lingvistică inerentă acestuia și de calitatea interacțiunii în microcontextul educațional lingvistic, dimensiunile *alterității* pot avea repercusiuni asupra :
 - atitudinii elevilor față de varianta lingvistică învățată în mediul educațional;
 - atitudinii profesorilor față de variantele lingvistice aduse de elevi din comunitatea sau comunitățile lingvistice cărora aparțin;
 - motivației de a învăța varianta lingvistică standardizată.

Concluziile formulate ca rezultat al prezentei cercetări au contribuit la soluționarea problemei științifice care a constat în conceptualizarea cadrului teoretic și elaborarea instrumentarului de identificare a dimensiunilor alterității în procesul achiziției lingvistice, astfel contribuind la elucidarea pentru teoreticieni și practicieni a potențialelor dificultăți legate de alteritatea lingvistică în procesul de învățare a limbilor și a căilor posibile de reducere a acestora. Rezolvarea problemei vizate a permis formularea următoarelor **recomandări** în vederea eficientizării achiziției lingvistice în sistemul de educație publică de nivel mediu:

1. Atât chestionarele, cât și modelele elaborate în prezenta cercetare pot fi ajustate și aplicate în diferite contexte educaționale (clasă, școală, comunitate, cursuri universitare etc.) și pentru diferite limbi cu scopul cercetărilor ulterioare sau cu scopul identificării soluțiilor în cazul dificultăților legate de acomodarea *alterității* în procesul de predare/învățare a limbilor.
2. Rezultatele cercetării de față și modelele dezvoltate pot fi utilizate pentru a elabora cercetări specifice privind rolul *alterității* în procesul de predare/învățare a unei limbi la nivel național sau într-o comunitate anumită. Rezultatele cercetării pot servi, de asemenea, în plan comparativ, la urmărirea dinamicii contextului educațional lingvistic din perspectiva acomodării alterității.
3. Cadrul teoretic și rezultatele cercetării pot fi utilizate în cursuri universitare, în formarea continuă și la pregătirea profesorilor de limbi în sensul conștientizării rolului alterității și al variabilelor sociale, al stereotipurilor și al atitudinilor lingvistice asociate procesului de educație lingvistică.
4. Un aspect rămas neexplorat în chestionarele cantitative și calitative ale cercetării de față, care însă începe să-și facă loc pe agenda cercetătorilor, este rolul tehnologiilor digitale sau informaționale și, în particular, al tehnologiilor lingvistice în procesul educației lingvistice. Tehnologiile constituie un element semnificativ al alfabetizării, al creșterii sau reducerii atractivității limbilor învățate și un factor cu potențial de contribuție la dezvoltarea strategiilor de învățare personalizată și la acomodarea alterității. Ar fi judicios să se includă în cercetări ulterioare întrebări cu privire la utilizarea lor în educația lingvistică.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ANGHEL, P. *Stiluri și metode de comunicare*. București: Editura Aramis, 2003. 208 p. ISBN 973-8473-18-7.
2. AVRAM, M. Conferința națională de filologie „Limba română – azi”. În: *Limba Română* [online]. 1992, nr. 41.3, pp. 175 – 176 [citat 20.11.2019]. Disponibil: <http://dspace.bcu-iasi.ro/handle/123456789/7533?show=full>
3. BAHNARU, V. *Calvarul limbii române în timpul dominației sovietice (studiu și argumente de arhivă)*. Chișinău: Elan Poligraf, 2015. 404 p. ISBN 978-9975-66-509-4.
4. BAYLON, Ch., MIGNOT, X. *Comunicarea*. Traducere de I. Ocneanu și A. Zăstroiu. Iași: Editura Universității „Al.I.Cuza”, 2000. 420 p. ISBN 978-2091900087.
5. BARBĂNOUĂ, V., CHICU, V. ș. a. *Repere ale educației interculturale* [online]. Chișinău, 2013. 129 p. [citat 11.08.2022]. ISBN 978-9975-80-684-8. Disponibil: <https://www.cntm.md/sites/default/files/Repere-ale-Educatiei-Interculturale.pdf>
6. BÂLICI, V. *Educație lingvistică: pedagogie a curajului* [online]. Chișinău, 2019. 135 p. [citat 11.08.2022]. ISBN 978-9975-48-165-6. Disponibil: http://ise.md/uploads/files/1577221919_educatia_lingvistica_pedagogie_a_curajului.pdf
7. BEREJAN, S. De ce limba exemplară din uzul oficial al Republicii Moldova nu poate fi numită moldovenească? În : *Limba Română*. Chișinău, 2003, nr. 6-10, pp. 49-53. ISSN 0235-9111.
8. BOCHMANN K., DUMBRAVĂ, V. *Limba română vorbită în Moldova istorică*. Vol. 1. Leipzig: Leipziger Uni-Vlg, 2002. 201 p. ISBN 9783936522082.
9. BOCHMANN, K. *Limba română: istorie, variante, conflicte. O privire din afară*. Chisinău: Editura Cartdidact, 2004. 345 p. ISBN 9975-940-66-8.
10. BOJOGA, E. *Limba română – «între paranteze»? Despre statutul actual al limbii române în Republica Moldova* [online]. Chișinău: Editura „Arc”, 2013. 247 p. [citat 20.01.2022] Disponibil: https://issuu.com/parohiaortodoxacivitavecchia/docs/limba_rom_n__ntre_paranteze
11. BOJOGA, E. Limba română din Republica Moldova și problemele ei. Reflecțiile „reci” pe o temă „fierbinte” ale lui Eugeniu Coșeriu. În: *Analele Universității Ovidius din Constanța. Seria Filologie*. 2016, nr 2, pp. 89-112. ISSN 1223-7248.
12. BOJOGA, E. Limbă română sau „moldovenească”? O perspectivă sociolingvistică asupra controversei actuale din Republica Moldova. În: *Diacronia*, 2016, XXVII (2), 89, ISSN: 2393-1140. Disponibil: <https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V428>

13. BOJOGA, E. Bilingvism, semilingvism și planificare lingvistică [online]. În: *Contrafort*. 2009, nr. 7-8, [citată 15.02.2022]. Disponibil: <http://www.contrafort.md/old/2009/177-178/1728.html>
14. BOTNARI, L. Teoria variabilității și aplicarea ei la limba română din Republica Moldova [online]: *tz. de doct, în științe filologice*. Chișinău, 2020. 245 p. [citată 10.03.2022]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2020/56357/liliana_botnari_thesis.pdf
15. BOURDIEU, P. *Limba și putere simbolică*. Trad. din limba franceză de B. Ghiu. [online]. București: Editura ART, 2012. 368 p. [citată 05.10.2019]. ISBN 978-973-124-735-9. Disponibil: <https://pdfcoffee.com/bourdieu-limba-si-putere-simbolica-pdf-free.html>
16. CARAGIU-MARIOȚEANU, M. Varietatea limbii române. În: *Limba română este patria mea. Studii. Comunicări. Documente* [online]. 2007, pp. 137 – 140 [citată 05.03.2018]. Disponibil: <https://limbaromana.md/carte/d11.pdf>
17. CAZACU L. Contacte lingvistice în Republica Moldova. În: Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: «Філологія» [online]. Odesa, 2012, nr. 5, p. 4-7 [citată 05.05.2022]. Disponibil: <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v5/01.pdf>
18. CĂRUNTU, N. Rolul etnografiei comunicării în procesul educațional. În: *25 de ani de reformă economică în Republica Moldova: prin inovare și competitivitate spre progres economic* [online]. Vol. 2, 23-24 sept. 2016, Chișinău, Republica Moldova: Departamentul Editorial-Poligrafic al ASEM, 2016, pp. 26-28 [citată 23.03.2020]. ISBN 978-9975-75-835-2. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/26-28.pdf
19. CEOBANU, C. *Învățarea în mediul virtual: Ghid de utilizare a calculatorului în educație*. București: Polirom, 2016, 245 p. ISBN ePub: 978-973-46-5936-4
20. CIOBANU, A. *Reflecții lingvistice*. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei, 2009, 340 p. ISBN 978-9975-78-753-6
21. CIOLAC, M. Aspecte ale exprimării orale și scrise la elevi. În: *Limba și literatură*. Buburești: SSF, 1982, nr. 1, pp. 37 - 45. ISSN 0583-8045.
22. CODREANCA, L. *Două mentalități și o singură limbă : pagini necunoscute din istoria limbii române din Basarabia*. Chișinău: Tipogr. Reclama, 2012. 60 p. ISBN 9789975431798.
23. COLESNIC-CODREANCA, L. Repere sociolingvistice privind comunitatea lingvistică din Basarabia (1812-1918) și sfera justiției. În: *Filologia modernă* [online]. Vol. 132, 2019, pp. 74 - 80 [citată 01.03.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Filologia_moderna_Vol132_2019_pp74_80.pdf

24. COLESNIC-CODREANCA, L. *Limba Română în Basarabia (1812 – 1918)*. Chișinău: Museum. 2003. 151 p. ISBN 9975-906-79-6.
25. CONDREA, I. Traseul sinuos al limbii române parcurs de un consătean al marelui Eugeniu Coșeriu, neuitatul profesor Gheorghe Dodiță. *Limba Română* [online]. 2021, nr. 4 (264), p. 268-266 [citat 15.02.2022]. ISSN: 0235-9111. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/258-266_2.pdf
26. CONDREA, I. *E timpul să vorbim corect*. Chișinău: Prut, 2014. 152 p. ISBN 9789975541473
27. CONDREA, I. Conflictul lingvistic în condiții de bilingvism. În: *Akadosmos* [online]. 2014, nr. 3 (34), pp. 31-36 [citat 05.03.2018]. ISSN 1857-0461. Disponibil: <http://akadosmos.asm.md/files/Conflictul%20lingvistic%20in%20conditii%20de%20bilingvism.pdf>
28. CONDREA, I. *Studii de sociolingvistică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 193 p. ISBN 978-9975-70-074-0.
29. CONDREA, I. *Norma literară și uzul local*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2001. 136 p. ISBN 9975780997.
30. COȘERIU, E. *Omul și limbajul său: Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*. Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, 2009. 458 p. ISBN 9042909137.
31. COȘERIU, E. *Teoria limbajului și lingvistica generală. Cinci Studii*. București: Editura Enciclopedică, 2004. 128 p. ISBN 973-45-0493-2.
32. COȘERIU, E. Socio- și etnolingvistica. Bazele și sarcinile lor. În: *Lingvistica din perspectivă spațială și antropologică. Trei studii, cu o prefață de Silviu Berejan și un punct de vedere editorial de Stelian Dumitrăcel*. Chișinău: „Știința”, 1994, pp. 129- 156. ISBN 5376018571.
33. COȘERIU, E. Limbă istorică și dialect. În: *Fonetica și dialectologie*. XII, Editura Academiei Române, 1993. p. 55-66.
34. COZARI, A. Cultivarea limbii – un imperativ perpetuu. În: *Revistă de științe socioumane*. 2015, nr. 2(30), pp. 32–37. ISSN 1857-0119.
35. DEHELEAN, C. Despre identitate vs. alteritate. În: *Arca* [online]. Arad, 2018, Nr. 4-5-6. ISSN 1221-5104. [citat 10.03.2022]. Disponibil: http://www.uniuneascritorilorarad.ro/ARCA/2018/4-5-6_2018/01_pre-texteCD_4-5-6_18.html
36. DÎRUL, A., EȚCU, I. Cum a fost impusă denumirea „limba moldovenească” la est de Prut? În: *Limba română este patria mea. Studii. Comunicări. Documente* [online]. 2007, pp. 137–

140. [citat 05.03.2018]. ISSN 0235-9111 Disponibil: <https://limbaromana.md/carte/d11.pdf>
37. DOINAȘ Ș. A. Eu și celălalt. În: *Secolul 21 – Alteritate*. Editura: Fundația Secolul 21, 2002, p. 8 – 14. ISBN: 2000000151946
38. DUMISTRĂCEL, S. Limbă literară și dialect în mediul școlar. În: *Limba Română*. 1981, nr. 3, p. 261–279. ISSN 0235-9111.
39. DUMISTRĂCEL, S. Știința varietății lingvistice diatopice în sprijinul unității naționale: de la Weigand la Pușcariu – Pop – Petrovici. În: *Limba Română*. 2018, nr. 7-8, p. 9 – 58. ISSN 0235-9111.
40. ENACHE, M. C. Învățarea adaptivă. In: *International Conference of Young Researchers*. Ediția 6, 6-7 noiemb. 2008. Chișinău: Tipogr. Simbol-NP SRL, 2008, p. 206. ISBN 978-9975-62-196-0.
41. GHIȘOIU, C. *Sociolingvistica în era globalizării*. București: Mica Valahie, 2012. 158 p. ISBN 973-7858-08-5.
42. GUȚU, A. Corelația dintre limbă și putere în Republica Moldova. În: *Communication interculturelle et litterature* [online]. Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, Editura Europlus. 2010, Nr. 2(10), pp. 236 – 249 [citat 15.05.2018]. ISSN 1844-6965. Disponibil: <http://docplayer.fr/66721008-Corelatia-dintre-limba-si-putere-in-republica-moldova-ana-gutu-universitatea-libera-internationala-din-moldova-claude-hagege.html>
43. HADÎRCĂ, M. ș. a. Formarea vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi. In: *Univers pedagogic*, 2016, nr. 1 (49), pp. 20 – 27. SSN 1811-5470.
44. HERSENI, T. *Sociologia limbii* [online]. București: EȘ. 1975 [citat 21.12.2018]. ISBN 606420608X. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/40473315/Traian-Herseni-Sociologia-Limbii>
45. HORVÁTH, I., TÓDOR, E. (coord.) *Limbă, identitate, multilingvism și politici educaționale*. Cluj-Napoca: Editura ISPMN - Kriterion, 2010. 215 p. ISBN 978-606-92223-7-9.
46. HORVÁTH, I., Evaluarea politicilor lingvistice din România. În: Levente SALAT (eds.), *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată* [online]. Cluj: Edit. CRDE, 2008 [citat 21.02.2022]. ISBN 978-973-7670-09-0. Disponibil: <http://www.edrc.ro/docs/docs/politici/Intregul-volum.pdf>
47. IONESCU-RUXĂNDIOIU, L., CHITORAN, D. *Sociolingvistica. Orientări actuale*. București: Editura didactică și pedagogică, 1975. 296 p. ISBN 539516.

48. ISTRATI, M. *Forme ale diglosiei în mediul școlar din Republica Moldova* [online]. Tz. de doct. în filologie. Chișinău, 2014. 176 p. [citat 11.03.2022]. Disponibil: <https://dokumen.tips/documents/marta-istrati-thesis.html>
49. ISTRATI, M. Probleme de (re)adaptare școlară și sociolingvistică a elevilor repatriați. În: *Anatol Ciobanu – omul cetății limba română. Materialele simpozionului științific internațional* [online]. 2019, pp. 221-229. ISBN 978-9975-149-05-1. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Simpozion_A_CIOBANU_USM_2019.pdf
50. ISTRATI, M. Sociolingvistica: probleme de terminologie. În: *Analele Științifice ale Universității de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul* [online]. 2008, nr. 4, pag. 51-53 [citat 15.03.2022]. ISSN1875-2170. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Sociolingvistica_probleme%20de%20terminologie.pdf
51. IVĂNESCU, G. *Istoria limbii române*. Iași: Editura Junimea, 1980. 766 p. ISBN 973370556.
52. KHAN, B., MIDARI, V. *Viitorul forței de muncă în Republica Moldova*. Raport. Grupul Băncii Mondiale. 2019 [citat 22.02.22]. Disponibil: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/662501557746735134-0080022019/original/TheFutureofJobsinMoldovaro.pdf>
53. MANOLI, I. Articularea valorilor și resemantizarea sensurilor. In: *Enkómion pentru edificiile filologice ale Elenei Prus*, 19-26 iunie 2019, Chișinău, Republica Moldova: Departamentul Informațional Biblioteconomic ULIM, 2019, 1, pp. 115-116. ISBN 978-9975-3277-4-9.
54. MOLAN V., BIZDUNĂ M. *Program universitar de formare în domeniul: Pedagogie pentru învățământ primar și preșcolar adresat cadrelor din mediul rural. Didactica limbii și literaturii române* [online]. Ministerul Educației și Cercetării: Proiectul pentru învățământul rural, 2006, 143 p. [citat 15.09.2020]. ISBN 10973-0-04558-5. Disponibil: http://tinread.usarb.md:8888/tinread/fulltext/morari/didactica_limbii.pdf
55. MOLDOVANU, G. *Politică și planificare lingvistică: de la teorie la practică (pe baza materialelor din Republica Moldova și din alte state)*. Chișinău: ASEM, 2007. 371 p. ISBN 978-9975-75-367-8.
56. MOLDOVANU, G. Politicile lingvistice ale Franței în interiorul Hexagonului, în Europa, în Comunitatea Statelor Francophone și în restul lumii. În: *Francofonia ca vector al comunicării* [online]. Chișinău: ULIM, 2006, p. 54-61 [citat 14.01.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/54-

[61_Politicile%20lingvistice%20ale%20fran%C5%A3ei%20%C3%AEn%20interiorul%20hexagonului.pdf](#)

57. MOLDOVANU, G. Bilingvism, diglosie, conflict lingvistic: o disociere utilă pentru analiza limbilor în contact. În: *Limba română* [online]. 2005, nr. 11 [citat 14.01.2022]. Disponibil: <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1762>
58. MOLDOVANU, G. Legislația lingvistică a Republicii Moldova. În: *Buletinul Institutului de Lingvistică al Academiei de Științe a Moldovei*. nr. 4, 2005, p. 85-100. ISSN 1857-1948.
59. MOLDOVANU, G. Politică, planificare și amenajare lingvistică [online]. În: *Limba română*. 2004, nr. 4-6, p. 140-143 [citat 14.01.2022]. Disponibil: <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2140>
60. MOLEA, V. Limbă/Vorbire vs. Competență/Performanță. În: *Anatol Ciobanu – omul cetății limba română. Materialele simpozionului științific internațional*. Chișinău, 2019, pp. 200 – 203. ISBN 978-9975-149-05-1.
61. MORANTA MAS, S. Eugeniu Coșeriu și așa-zisa „limbă moldovenească”: afinități hispanice (Valencia, Insulele Baleare, Galicia). *Limba Română. Revista de Știință și Cultură*. Chișinău, 2013, nr. 5-6 (215-216), p. 164-170. ISSN 0235-9111.
62. MUNTEANU, C. *Lingvistica integrală Coșeriană. Teorie, aplicații și interviuri*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2012. 398 p. ISBN 978-973-703-802-9.
63. OLARIU, F.-T. Perspective coșeriene în sociolingvistica actuală. În: *Anuar de Lingvistică și Istorie Literară* [online]. Iași: Editura Academiei, 2011, pp. 309–325 [citat 01.09.2019]. ISSN 0066-4987. Disponibil: <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A1238/pdf>
64. OPREA, I. Compartimentarea funcțională a limbii. În: *Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria Științe Filologice*, 2010, XLVII, p. 217-224. SSN 1224-967X.
65. OPREA, I. *Elemente de filosofia limbii*. Iași: Institutul Cultural Român, 2007. 402 p. ISBN 978-973-611-456-4.
66. PAVEL, V. Graiul local și predarea limbii române în mediul școlar rural. În: *Probleme de didactică și gramatică ale limbilor moderne. Materialele conf. internaționale*. Chișinău: CEP USM, 2014, p. 276-278. ISBN 978-9975-71-501-0.
67. PAVEL, V. Interpretarea inovațiilor din perspectiva lingvisticii vorbirii. În: *Omagiu profesorului și omului de știință Anatol Ciobanu*. Chișinău: CEP USM, 2004, pp. 220 – 224. ISBN 973370556.
68. PĂDURARU, C. *Eugen Coșeriu. Contribuții la pragmatica lingvistică*. Iași: Editura Lumen, 2009. 135 p. ISBN 9731661190.

69. POPESCU-NEVEANU, P. *Tratat de psihologie generală*. București: Editura Trei SRL, 2021. 890 p. ISBN 9786064010216.
70. RĂCIULĂ, L. *Variabilitatea diafazică în cadrul unor serii stilistico-istorice*. Chișinău: Bons Offices, 2010. 189 p. ISBN 978-9975-80-322-9.
71. SARAMANDU, N., NEVACI, M. *Multilingvism și limbi minoritare în România* [online]. București: Academia Română, 2009. 135 p. [citat 15.09.2020]. Disponibil: <http://www.dri.gov.ro/wp-content/uploads/2014/02/Multilingvism-si-limbi-minoritare-in-Romania.pdf>
72. SĂFTOIU, R. *Limba și literatura română. Teoria și practica limbii* [online]. Proiectul pentru învățământul rural. Ministerul Educației și Cercetării, 2007. 162 p. [citat 15.09.2020]. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/34044011/Teoria-Si-Practica-Limbii>
73. *Situația socio-lingvistică din R.S.S.M. reflectată în presa periodică (1987 – 1989)*. Academia de Științe a Republicii Moldova. Vol. I, partea 1, Chișinău: Academia de Științe a Republicii Moldova, 1999. 687 p. ISBN 9975944337.
74. SLAMA-CAZACU, T., IONESCU-RUXĂNDIOIU, L. Sociolingvistica și lingvistica aplicată. În: *Limba și Literatură*, 1972, nr. 4, p. 607-636. ISSN 1857-0461.
75. SOLTAN, A., ZBANT L. Rolul de coach al profesorului în acomodarea alterității în procesul achiziției lingvistice. În : *Studia Universitatis Moldaviae* [online]. 2022, nr. 4(154) Seria “Științe umanistice” ISSN 1811-2668, <https://doi.org/10.5281/zenodo.6583900>
76. SOLTAN, A., ZBANT L. Dimensiuni ale alterității lingvistice în procesul achiziției lingvistice. În: *Traducerea-act creativ: între știință și artă în onoare Ludmila ZBANT*, profesor universitar, doctor habilitat cu ocazia aniversării a 65-a de la naștere, Chișinău, Republica Moldova [online]. 2022. Disponibil: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6517577>
77. SOLTAN, A. Rolul atitudinilor și reprezentărilor lingvistice în elaborarea politicilor lingvistice educaționale. În: *Intertext* [online]. 2020, nr 1-2 (53-53), pp. 177-191. ISSN 1857-3711. Disponibil: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1001018>
78. SOLTAN, A. Rolul contextului și al interdisciplinarității în politica lingvistică educațională. În: *Studia Universitatis Moldaviae, Seria științe umanistice* [online]. Chișinău: USM, 2019, nr. 10 (130) pp. 77-84. ISSN 1811-2668. Disponibil: <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/handle/123456789/2559>
79. SOLTAN, A., ZBANT, L. Limba majoritară și limbile minoritare în Republica Moldova: relații, perspective de menținere și revitalizare. În: *Materiale Colocviu Internațional de Științe ale Limbajului "Eugeniu Coșeriu"*. 2011, pp. 114 – 125. ISBN 978-9975-71-216-3

80. STOICA, D. S. *Limba, discurs, comunicare*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2015. 229 p. ISBN 978-606-714-098-9.
81. ȘONTICĂ, D. Literatura ca recuperare a unei memorii istorice interzise. În: *Ziarul Lumina* [online]. 2017, 18 iun. [cit. 16.03.18]. Disponibil: <http://ziarulumina.ro/literatura-ca-recuperare-a-unei-memorii-istorice-interzise-123597.html>
82. TĂMAȘ, I. M. Raporturile dintre limba scrisă și limba vorbită, respectiv faptul literar și cel dialectal. În: *Buletin Științific. Fascicul Filologie*. Seria A, vol. XXVII, Baia Mare: Editura Universității, 2018, pp. 149 -163. ISSN 158-1264.
83. ȚEPORDEI, A.-M. *Dimensiunea lingvistică a stereotipurilor*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2014. 250 p. ISBN: 973-703-992-7.
84. TÓDOR E. M. Alteritatea lingvistică în umbra întrebărilor deschise. În: *Observator cultural* [online]. 2011, 11 martie, Nr. 566 [cit. 01.03.2022]. Disponibil: <https://www.observatorcultural.ro/articol/alteritatea-lingvistica-in-umbra-intrebarilor-deschise/>
85. UNGUREANU, C. *Dicționar de terminologie sociolingvistică*. București: Institutul European, 2017. 346 p. ISBN 978-606-24-0195-5.
86. VINTILĂ-RĂDULESCU, I. *Sociolingvistică și globalizare*. București: Oscar Print, 2001. 320 p. ISBN: 973-8338-19-0.
87. VÎLCU, D. C. Funcția semnificativă și universalitățile limbajului. În: *Limba Română* [online]. 2013, nr. 5-6, pp. 44-64 [cit. 18.01.2018]. ISSN 0235-9111. Disponibil: <http://limbaromana.md/index.php?go=numar&n=54>
88. VOINEA, L. I. Normă lingvistică și opinie publică. În: *Ovidius University Annals of Philology* [online]. 2003, Volume XIV, nr. 285-292 [cit. 24.02.2020]. ISSN 2734-7060. Disponibil: <https://www.diacronia.ro/en/indexing/details/A3641/pdf>
89. ZBANT, L., SOLTAN, A. Spațiul semio-lingvistic al afișajului stradal în orașul Chișinău. În: *Probleme de romanistică și comunicare interculturală*. Actele conf. științifice internaționale. Chișinău: USM, 2018, Tomul II, p. 177-183. ISBN 978-9975-142-38-0.

În limba engleză:

90. ASH, S. Social class. În: *The Handbook of Language Variation and Change*. Blackwell Publishing, (2002) 2013, pp. 350 – 368. ISBN 978-0470659946.
91. BACHMANN-MEDICK, D. Alterity — A Category of Practice and Analysis. Preliminary Remarks. În: *On Culture: The Open Journal for the Study of Culture* [online]. 2017, nr. 4 [cit.

05.03.2022]. ISSN 2366-4142. Disponibil: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13387/>

92. BLOMMAERT, J. Language and the study of diversity. În: *Tilburg Papers in Culture Studies* [online]. 2013, nr. 74, [citat 03.05.2018]. ISBN 9780367867904. Disponibil : https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/30360861/TPCS_74_Blommaert.pdf
93. BLOOMFIELD, L. A set of postulates for the science of language [online]. În: *Language*, 1926, nr 2, p. 153-164 [citat 13.02.2016]. ISSN 1535-0665. Disponibil: <https://doi.org/10.2307/408741>
94. BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933. 580 p. ISBN 0226060675.
95. BORBÉLY, A. A review of recent sociolinguistic research on the Romanian language. În: HARLIG, J., PLÉH, C., eds. *When East Met West: Sociolinguistics in the Former Socialist Bloc. Contributions to the Sociology of Language series*. Mouton de Gruyter Publisher, 1995, pp. 185–195. ISBN 3110145855.
96. BREMMER I. Reassessing Soviet nationalities theory. În: Bremmer, I., Taras, R., eds. *Nations and Politics in the Soviet Successor States*. CUP, 1993, pp. 11-22. ISBN 0521438608
97. BUCKINGHAM, T. No title. În: KAPLAN R.B., eds. *On the Scope of Applied Linguistics* Rowley. MA: Newbury House, 1980, pp. 5–7. ISBN 0883771403.
98. CAMERON, D. *Verbal Hygiene*. Routledge, (1995) 2012. 328 p. ISBN 9780415696005.
99. CANAGARAJAH, A. S. Ethnographic methods in language policy. În: RICENTO, T., eds. *An Introduction to Language Policy*. Malden, MA: Blackwell, 2006, pp. 153–169. ISBN 1405114983.
100. CEBAN, C. Republic of Moldova's linguistic roots [online]. © 2022. [citat 04.02.22] Disponibil: <https://euneighbourseast.eu/young-european-ambassadors/blog/republic-of-moldovas-linguistic-roots/>
101. CHAMBERS, J. K., TRUDGILL, P., eds. *The Handbook of Language Variation and Change*. Blackwell Publishing, 2004. 832 p. ISBN 978-1405116923.
102. CHAMBERS, J.K., SCHILLING, N., eds. *Blackwell Handbooks in Linguistics: Handbook of Language Variation and Change (2nd Edition)*. Somerset. NJ. USA: John Wiley & Sons, 2013. 616 p. ISBN-13: 978-0470659946.
103. CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965. 251 p. ISBN 9780262030113.

104. CISCEL, M. H. Linguistic opportunism and English in Moldova. În: *World Englishes* [online]. 2003, nr. 21(3), p. 403 - 419 [citat 12. 02.17]. ISSN 1467-971X. Disponibil: DOI:10.1111/1467-971X.00257.
105. CISCEL, M. H. A separate Moldovan language? The sociolinguistics of Moldova's Limba de Stat. În: *Nationalities Papers* [online]. 2006, nr. 34(5), pp. 575–597 [citat 12. 02.17]. ISSN 1465-3923. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/00905990600952988>
106. CISCEL, M. H. Uneasy compromise: language and education in Moldova. În: Pavlenko, A., eds. *Multilingualism in Post-Soviet Countries* [online]. Bristol: Multilingual Matters, 2008, pp. 99–121. [citat 12. 02.17]. Disponibil: DOI: 10.1080/13670050802148756
107. COOPER, R. L. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 228 p. ISBN 0521336414.
108. CROSSMAN, A. What Is Ethnography? *ThoughtCo* [online]. 22 apr. 2019 [citat 18.06.19]. Disponibil: <https://www.thoughtco.com/ethnography-definition-3026313>
109. DARQUENNES, J. Language conflict research: a state of the art. În: *International Journal of the Sociology of Language* [online]. 2015, nr 235, p. 7–32 [citat 11.12.18]. ISSN 0165-2516. Disponibil: https://www.academia.edu/14850779/Language_conflict_research_a_state_of_the_art
110. DE SCHUTTER, H. Linguistic Justice and ELF. În: KRAUS, P., GRIN, F., eds. *Politics Of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 2018, pp. 167–200. ISBN 9789027201362.
111. DÖRNYEI Z. *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Applied Linguistics, 2007. 336 p. ISBN-13 978-0194422581.
112. FAIRBROTHER, L., NEKVAPIL, J. and SLOBODA, M., eds. *The Language Management Approach: A Focus on Research Methodology*. Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang, 2018. 403 p. ISBN 3631650426.
113. FEAGIN, C. Entering the Community Fieldwork. În: CHAMBERS, J.K., SCHILLING, N., eds. *Blackwell Handbooks in Linguistics: Handbook of Language Variation and Change (2nd Edition)*. Somerset. NJ. USA: John Wiley & Sons, 2013, pp. 19-37. ISBN 978-0470659946.
114. FISHMAN, J. A. Language Policy: Linguistic Perspectives. În: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* [online]. 2001, pp. 8361–8365 [citat 10.09.17]. ISBN 9780080430768. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03045-X>
115. FISHMAN, J. A. *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1971. 126 p. ISBN 0912066016.
116. FISHMAN, J. A. The sociology of language: an interdisciplinary social science approach to

- language in society. In: FISHMAN, J. A. eds. *Advances in the sociology of language*. The Hague: Mouton, 1972, Vol. I, pp. 217 – 404. ISBN 9027977321.
117. FISHMAN, J. A. Who Speaks What Language to Whom and When? În: *La Linguistique*. 1965, vol. 2, pp. 5 – 40. ISSN 0075966X.
 118. GARCÍA, O., SKUTNABB-KANGAS, T., TORRES-GUZMÁN, M. eds. *Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006. ISBN 1853598941.
 119. GARRETT, P. *Attitudes to Language (Key Topics in Sociolinguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 268 p. ISBN 9780511844713.
 120. GARRETT, P. Language Attitudes In: LLAMAS, C., MULLANY, L., SOTCKWELL, P., eds. *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. Routledge New York, 2007, pp. 116 – 121. ISBN 0415338506.
 121. GARVIN, P. A conceptual framework for the study of language standardization. În: *International Journal of the Sociology of Language*. 1993, nr 100/101, pp. 37–54. ISSN 1613-3668.
 122. GARVIN, P. Some comments on language planning. În: FISHMAN, J.A., eds. *Advances in language planning*. The Hague: Mouton, 1974, pp. 69–79. ISBN 3111583600.
 123. GIBSON, M. Framework For Measuring The Presence Of Minority Languages In Cyberspace. În: ICLCDC Proceedings, 2015, pp. 61–70.
 124. GILES, H., BILLINGS, A. C. Assessing Language Attitudes: Speaker Evaluation Studies În: DAVIES, A., ELDER, C., eds. *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004, p. 187 – 210. ISBN 1405138092.
 125. GLYN LEWIS, E. Movements and agencies of language spread: Wales and the Soviet Union compared. În: COOPER, R. L., eds. *Language spread: Studies in Diffusion and Language Change*. Bloomington: Indiana University Press, 1982, p. 231-242. ISBN 0253320003.
 126. GRIMSHAW, A. The changing situation of sociolinguistic research in the former Soviet Union: A personal reading. În: HARLIG, J., PLÉH, C., eds. *When East Met West: Sociolinguistics in the Former Socialist Bloc*. Mouton de Gruyter Publisher, 1995, pp. 45 – 62. ISBN 3110145855.
 127. GUMPERZ, J. J. Contextualization and understanding. În: Duranti, A., Goodwin, G., eds. *Rethinking context: Language as an Interactive Phenomenon* [online]. Cambridge University Press. 1991. pp. 229 – 252 [citat 18.08.22]. ISBN 0521422884. Disponibil: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/gumperz1992.pdf>

128. GUMPERZ, J. J. Contextualization revisited. În: Auer, P., di Luzio, A. eds. *The contextualization of language*. Amsterdam: John Benjamins. 1992, pp. 39-53. ISBN 9789027250346
129. GUMPERZ, J., HYMES, D., eds. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 1986. 612 p. ISBN 0631149872.
130. GUMPERZ, J. J. The Speech Community. În: *Language in Social Groups*. California: Stanford, 1971, pp. 114—128. ISBN 0804707987.
131. GUMPERZ, J., HYMES, D. (coord.) The ethnography of communication. În: *American Anthropologist*. 1964, nr. 66(6), part 2. ISSN 1548-1433.
132. HALLIDAY, M. A. K. New ways of meaning: The challenges to applied linguistics. (First published in *Journal of Applied Linguistics* nr 6 (1990), p. 7–36). În: Fill, A., Mühlhüsler, P. eds. *The Ecolinguistics Reader: Language Ecology and Environmen*. New York: Continuum, 2001, pp. 175–202. ISBN 9780826481733.
133. HARLIG J., PLÉH C., eds. *When East Met West: Sociolinguistics in the Former Socialist Bloc*. Mouton de Gruyter Publisher, 1995. 207 p. ISBN 3110145855.
134. HAUGEN, E. Language Planning in Modern Norway. În: *Anthropological linguistics*. Bloomington: Indiana University Press, 1959, nr 1/ 3, pp. 8-21. ISSN 1944-6527.
135. HAUGEN, E. The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice. În: COBARRUBIAS, J., FISHMAN, J. eds. *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Berlin, New York: Mouton Publishers, 1983, pp. 269-289. ISBN 9027933588.
136. HELLER, M. Socioeconomic Junctures, Theoretical Shifts: A Genealogy of Language Policy and Planning Research. În: TOLLEFSON, J. W., PEREZ-MILANS, M. eds. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: UP, 2018, pp. 35 – 51. ISBN 9780190458898.
137. HOFSTEDE, G., HOFSTEDE G. J., MINKOV, M. *Cultures and Organizations - Software of the Mind: Culture as mental programming. 3rd Edition*. Mac Grow Hill, 2010. 560 p. ISBN 978-0-07-177015-6.
138. HOGAN-BRUN, G. *Linguanomics. What is the Market Potential of Multilingualism?* Bloomsbury Academic, 2017. 184 p. ISBN 9781474238298.
139. HORNBERGER N. H. Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: contentious educational practices in Quechua, Guaraní and Māori contexts. În: *Journal of Language, Identity and Education*, 2006, nr 5(4), pp. 277–292. ISSN 15327701.

140. HORNBERGER N. H., HULT, F. M. Educational linguistics. În: BROWN, K., eds. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd ed, Oxford: Elsevier, 2006, pp. 76–81. ISBN 978-0-387-30424-3.
141. HORNBERGER, N. H., eds. *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. New York: Palgrave Macmillan, 2008. 256 p. ISBN 0230013325.
142. HORNBERGER, N. H. Bilingual education policy and practice in the Andes: ideological paradox and intercultural possibility. În: *Anthropology and Education Quarterly*, 2000, nr 31(2), pp. 173–201. ISSN 01617761.
143. HORNBERGER, N. H. Dell H. Hymes: His scholarship and legacy in anthropology and education. În: *Anthropology and Education Quarterly*. 2011, nr 42(4), pp. 310-318. ISSN 01617761.
144. HORNBERGER, N. H. Educational Linguistics as a Field: A View from Penn's Program on the Occasion of its 25th Anniversary. În: *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)* [online]. University of Pennsylvania, 2001, volume 17, nr. 1, pp.1-26 [citat 22.08.19]. ISSN 1548-3134. Disponibil : <https://core.ac.uk/download/pdf/76390971.pdf>
145. HORNBERGER, N. H. Frameworks and Models in Language Policy and Planning Research. În: RICENTO, T., eds. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Blackwell, 2006, p. 24-41. ISBN 1405114983.
146. HORNBERGER, N. H. Multilingual education policy and practice: ten certainties (grounded in Indigenous experience). În: *Language Teaching*. 2009, nr. 42(2), pp. 197–211. ISSN 0261-4448.
147. HORNBERGER, N. H. Multilingual language policies and the continua of biliteracy: an ecological approach. În: *Language Policy*. 2002, nr 1(1), pp. 27–51. ISSN 1568-4555.
148. HORNBERGER, N. H., JOHNSON, D. C. The ethnography of language policy. În: MCCARTY, T. L., eds. *Ethnography and language policy*. London and New York: Routledge, 2011, pp. 273–289. ISBN 0415801400.
149. HORNBERGER, N. H., JOHNSON, D. C. Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education policy and practice. În: *TESOL Quarterly*. 2007, nr. 41(3), pp. 509–532. ISSN 1545-7249.
150. HULT, F. M. Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. În: *International Journal of the Sociology of Language*. 2010, nr. 202, pp. 7–24. ISSN 1613-3668.

151. HULT, F. M. Language policy and planning and linguistic landscapes. În: TOLLEFSON, J.W., PÉREZ-MILANS, M. eds. *Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford: University Press, 2018, pp. 333–351. ISBN 9780190458898.
152. HULT, F. M. The history and development of educational linguistics. În: SPOLSKY, B., HULT, F., eds. *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Blackwell, 2008, pp. 10 – 25. ISBN 9781405154109.
153. HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. 245 p. ISBN 9780812210651.
154. HYMES, D. H. On communicative competence. În: PRIDE, J.B., HOLMES, J., eds. *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin Books. 1972, pp. 269–293. ISBN 0140226583.
155. JAFFE, A. Critical perspectives on language-in-education policy: the Corsican example. În: MCCARTY, T. L. eds. *Ethnography and language policy*. London & New York: Routledge, 2011, pp. 205–229. ISBN 0415801400.
156. JASPERS, J. Authority and morality in advocating heteroglossia. În: *Language, Culture and Society* [online]. 2019, pp. 83-105 [citat 25.11.2020]. ISSN 2543-3164. Disponibil: https://www.academia.edu/45170552/Authority_and_morality_in_advocating_heteroglossia?email_work_card=title
157. JASPERS, J. Language education policy and sociolinguistics. Toward a new critical engagement [online]. În: TOLLEFSON, J. W, PEREZ-MILANS, M., eds. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* [online]. Oxford UP, 2018, pp. 704 – 723 [citat 05.07.2019]. ISBN 9780190458898. Disponibil: https://www.academia.edu/30349426/Language_Education_Policy_and_Sociolinguistics_Toward_a_New_Critical_Engagement
158. JASPERS, J., MEEUWIS M. Away with linguists! Normativity, inequality and metascientific reflexivity in sociolinguistic fieldwork. In: *Multilingua* [online]. 2013, nr. 32 (6), pp. 725 – 749 [citat 05.07.2019]. ISSN 0167-8507. Disponibil: https://www.academia.edu/8558465/Away_with_linguists_Normativity_inequality_and_metascientific_reflexivity_in_sociolinguistic_fieldwork_with_Michael_Meeuwis?email_work_card=reading-history
159. JERNUDD, B. H. *Lectures on Language Problems*. Delhi: Bahri Publications, 1991. 134 p. ISBN 8170340721.

160. JERNUDD, B. H., NEUSTUPNY, J. V. Language planning: For whom? În: LAFORGE, L., eds. *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Ottawa Québec: Les Presses de L'Université Laval, 1987, pp. 69–84. ISBN 2763771297.
161. JOHNSON, D. C. Critical discourse analysis and the ethnography of language policy. În: *Critical Discourse Studies*. 2011, nr. 8(4), pp. 267–279. ISSN 1740-5912.
162. JOHNSON, D. C. Ethnography of language policy. În: *Language Policy*. 2009, nr. 8, pp. 139–159. ISSN 1573-1863.
163. JOHNSON, D. C. Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. În: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2010, nr. 31(1), pp. 61–79. ISSN 1747-7522.
164. JOHNSON, D. C., RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. În: *International Journal of the Sociology of Language*. 2013, nr. 219. ISSN 1613-3668.
165. KELLY-HOLMES, H. *The Sociolinguistics of Marketing: Languages, Identities and Consumption*. Abingdon: Routledge, 2019. 224 p. ISBN 1317302591.
166. KLEIN, A. No Child Left Behind: An Overview. Publicat: 10 apr. 2015 [citat 10.03.2022]. Disponibil: <https://www.edweek.org/policy-politics/no-child-left-behind-an-overview/2015/04>
167. KLOSS, H. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report* [online]. Québec: International Centre for Research on Bilingualism, 1969. 94 p. ERIC number ED251328. [17.03. 2018]. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED037728>
168. KYMLICKA W. & GRIN F. Assessing the politics of diversity in transition countries. În: *Nation-building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries* [online]. Budapest: Open Society Institute, 2003. p. 1-27 [citat 10.03.2022]. https://www.researchgate.net/publication/328583581_Assessing_the_Politics_of_Diversity_in_Transition_Countries
169. LABOV, W. *Principles of Linguistic Change. Vol. 2: Social Factors*. Oxford: Blackwell, 2001. 520 p. ISBN 063117916X.
170. LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1973, (1972). 336 p. ISBN 9780812210521.
171. LABOV, W. The Social motivation of a sound change. In: *Word*, 1963, nr.19, pp. 273-309. ISSN 0043-7956.
172. LABOV, W. *The Social Stratification of English in New York City (2nd ed.)*. New York:

- Cambridge University Press, 2006. 473 p. ISBN 9780511618208.
173. LEFSTEIN, A. The regulation of teaching as symbolic politics: rituals of order, blame and redemption. În: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* [online]. 2013, Vol. 34, nr.5, p. 643-659 [citat 21.03.2021]. DOI: [10.1080/01596306.2013.728361](https://doi.org/10.1080/01596306.2013.728361).
 174. LENIHAN, A. Investigating Language Policy in Social Media. În: SEARGEANT, P., TAGG, C., eds. *The Language Of Social Media*. London: Palgrave, 2014, pp. 208–227. ISBN 978-1-349-44013-9.
 175. LEPRÊTRE, M. The Promotion of Minority Languages in Eastern Europe and Former USSR : Towards an Effective and Democratic Management of Linguistic and Ethnic Diversity. În: GREMALSCHI, A. eds. *Educating Tolerance in Multicultural Societies: Roundtable Discussion Materials*. Chisinau: Soros Foundation-Moldova, ARC, 2002, pp. 155-169. ISBN 90 346 3836 7
 176. LEVINAS, E. *Altérité et transcendance*. Paris: Livre de Poche, 2006, 185 p. ISBN 2-253-13084-2
 177. LEVINAS, E. *Existence and Existents*. Duquesne University Press, 2001. 140 p. ISBN 0820703192.
 178. LIU, Q., CHAO, C. How an exemplary language teacher uses technology to facilitate student learning. În: OASIS [online]. Summary of Liu & Chao, ReCALL, 2017 [citat 10.02.2022]. <https://oasis-database.org>
 179. MARCUS, P. *Being for the Other: Emmanuel Levinas, Ethical Living and Psychoanalysis*. Milwaukee. WI. USA: Marquette University Press, 2008. 278 p. ISBN 978-0-87462-763-3.
 180. MAYBIN, J., Language and Education. În: LLAMAS, C., MULLANY, L., STOCKWELL, P. eds. *Sociolinguistics*. Routledge: New York, 2007, pp. 157 – 163. ISBN 0-203-44149-4.
 181. MCGROARTY, M. Evolving Influences on Educational Language Policies. În: TOLLEFSON, J. W., eds. *Language Policies in Education: Critical Issues* [online]. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, pp. 17-36 [citat 13.06.2014]. ISBN 0-8058-3601-2. Disponibil: <https://www.questia.com/read/106216663>
 182. MCNELLY, C. A. Language Learning Policy Through the Lens of Language as a Problem, as a Right, and as a Resource. În: *NABE Journal of Research and Practice*, 2015, nr. 6, pp. 5-26. ISSN 2639-0035.
 183. MCWHORTER, J. *The Story of Human Language* [online]. The Teaching Company, 2004 [citat 13.10.2020]. ISBN 1565859472. Disponibil: <https://www.amazon.com/The-Story-of->

184. MENKEN, K., SHOHAMY E., eds. No Child Left Behind and U.S. language education policy. În: *Language Policy*. 2008, nr. 7(3), 493 p. ISSN 1568-4555.
185. MEYERHOFF, M. *Introducing Sociolinguistics*. London, New York: Routledge, 2006. 320 p. ISBN 9781138185593.
186. MOHANTY, A. ş. a. Language policy in education and classroom practices in India: is the teacher a cog in the policy wheel? În: MENKEN, K., GARCÍA, O. eds. *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York & London: Routledge, 2010, pp. 211–231. ISBN 0415802083.
187. Multilingual Learning: What is „Verbal Hygiene”? În: *Future Learn, Course: Multilingual Learning for a Globalized World* [online]. 2012 [citat 17.03.2020] Disponibil: <https://www.futurelearn.com/info/courses/multilingual/0/steps/12513>.
188. NEKVAPIL, J. From language planning to language management: J. V. Neustupný's heritage. În: *Media Komyunikeshon kenkyu (Media and Communication Studies)* [online]. 2012, nr. 63, pp. 5–21 [citat 18.05.2019]. ISSN 2432-048X. Disponibil: http://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/51178/1/MSC63_002.pdf
189. NEKVAPIL, J. Language Cultivation in Developed Contexts. În: SPOLSKY, B., HULT, F., eds. *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Blackwell, 2008, pp. 251 – 265. ISBN 1405154101.
190. NEUSTUPNY, J. V. Sociolinguistic aspects of social modernization. În: AMMON U. ş. a. eds. *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2006, pp. 209–223. ISBN 0899255078.
191. NEUSTUPNY, J. V., NEKVAPIL, J. Language management in the Czech Republic. În: Baldauf, R. B., Kaplan, R. eds. *Language Planning and Policy in Europe*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006, vol. 2, pp. 16–201. ISBN 9781853598135.
192. NORDQUIST, R. Linguicism. În: *ThoughtCo* [online]. 13 apr. 2017 [citat 12.02.18]. Disponibil: <https://www.thoughtco.com/what-is-linguicism-1691238>
193. NYSTRAND, M. Research on the Role of Classroom Discourse as it Affects Reading Comprehension. În: *Research in the Teaching of English* [online]. 2006, nr. 4, pp. 392-412 [citat 12.08.20]. ISSN 0034-527X. Disponibil: <http://www.jstor.org/stable/40171709>.
194. PATRICK, P. L. The speech community. În: CHAMBERS J.K., ş.a. eds. *Handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, 2004, pp. 573-597. ISBN 0631218033.

195. PENNYCOOK, A. Language policy and docile bodies: Hong Kong and governmentality. În: TOLLEFSON, J.W., eds. *Language policies in education: critical Issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp. 91–110. ISBN 0-8058-3601-2.
196. PENNYCOOK, A. Postmodernism in language policy. În: RICENTO, T., eds. *An introduction to language policy: theory and method*. Malden: Blackwell, 2006, pp. 60–76. ISBN 1405114983.
197. PENNYCOOK, A., ESTIVAL, D. L'Académie française and Anglophone language ideologies. În: *Language Policy* [online]. 2011, nr. 10, pp. 325–341. [citat 11.03.2021]. ISSN 1568-4555. Disponibil: <https://uts.academia.edu/AlastairPennycook>
198. PÉREZ-MILANS, M. Language Education Policy in Late Modernity: (Socio) linguistic Ethnographies in the European Union. În: PÉREZ-MILAN, M., eds. *Language Education Policy in Late Modernity: Insights from Situated Approaches*. Special Issue, Springer, 2015, nr. 14, p. 99–107. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9354-7>
199. PINKER, S. *The Language Instinct: How The Mind Creates Language*. Harper Collins, 2010, 759 P. ISBN: 9780062032522. Disponibil: <https://www.scribd.com/book/163565717/The-Language-Instinct-How-The-Mind-Creates-Language>
200. PHILLIPSON, R. *English-Only Europe: Challenging Language Policy*. London: Routledge, 2003. 240 p. ISBN 041528807X.
201. PHILLIPSON, R. Language Policy and Linguistic Imperialism. În: RICENTO, T., eds. *An Introduction to Language Policy: Theory and Practice*. London: Blackwell Publishing, 2005, pp. 346-361. ISBN 1405114983.
202. PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: University Press, 1992. 365 p. ISBN 0194371468.
203. PRINA F. Linguistic Justice, Soviet Legacies and Post-Soviet Realpolitik: The Ethnolinguistic Cleavage in Moldova. În: *Ethnopolitics* [online]. Vol. 14, nr. 1, 2015, p. 52-71. [citat 05.02.2022]. <https://doi.org/10.1080/17449057.2014.928097>
204. RICENTO, T., eds. *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2000. 197 p. ISBN 9027218374.
205. RICENTO, T. Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. În: *Journal of Sociolinguistics*, London: Blackwell Publishing, 2000, nr. 4, pp. 196-213. ISSN 1360-6441.
206. RICENTO, T. Methodological Perspectives in Language Policy: An Overview. În: RICENTO, T., eds. *An Introduction to Language Policy: Theory and Practice*. London: Blackwell

- Publishing, 2005, pp. 129 - 134. ISBN 1405114975.
207. RUIZ, R. Orientations in language planning. În: *NABE Journal*. 1984, nr. 8(2), pp. 15–34. ISSN 2639-0035.
 208. SAYERS D., **SOLTAN A.** et al. *The Dawn of the Human-Machine Era: A forecast of new and emerging language technologies* [online]. © 2021. DOI: <https://doi.org/10.17011/jyx/reports/20210518/1> [citat 12.03.2022]. Disponibil: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202105183003>
 209. SAYERS, D. Will Technology Make Language Rights Obsolete? *Language on The Move* [online]. 25 apr. 2017 [citat 09.11.2020]. Disponibil: <http://www.languageonthemove.com/will-technology-make-language-rights-obsolete/>
 210. SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London & New York: Routledge, 2006. 185 p. ISBN 0415328659.
 211. SHOHAMY, E., GORTER, D., eds. *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York & London: Routledge, 2009. 352 p. ISBN 9780203930960.
 212. SCHNEIDER B. *Salsa, Language and Transnationalism*. Multilingual Matters, 2014, 160 p. ISBN10 1783091886
 213. SHUY, R. W. A Brief History of American Sociolinguistics 1949 - 1989. În: *Historiographia Linguistica*. 1990, nr. 17 (1/2), pp. 183–209. ISSN 1569-9781.
 214. SKUTNABB-KANGAS, T. Linguicism. În: *The Encyclopedia of Applied Linguistics* [online]. Malden, MA: Blackwell, 2015 [citat 02.11.2018]. ISBN 9781405198431. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/278033596_Linguicism
 215. SKUTNABB-KANGAS, T., PHILLIPSON, R. English Only Worldwide, or Language Ecology. În: *TESOL Quarterly, Special-Topic Issue: Language Planning and Policy* [online]. 1996, nr. 30:3, pp. 429-452 [citat 02.11.2018]. ISSN 1545-7249. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/316622494_English_Only_Worldwide_or_Language_Ecology
 216. **SOLTAN, A.** Effective communication through appropriate language knowledge. În: *International Journal of Cross-cultural Studies and Environmental Communication*, 2014, nr 2/ 2013, nr 1/2014, pp. 74 – 84. ISSN 2285-3324.
 217. **SOLTAN, A.**, BODEAN-VOZIAN, O. Language Policy Dimensions for Social Cohesion in Moldova: Gagauz Minority Case. In: *Sustainable Multilingualism*. Kaunas University, 2014, nr 5, pp. 25 – 45. ISSN 2335-2019.

218. SPOLSKY, B. *Educational Linguistics: An Introduction*. Rowley, MA: Newbury House, 1978. 191 p. ISBN 0883770946.
219. SPOLSKY, B. Educational linguistics. În: FRAWLEY, W.J., eds. *International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford: University Press, 2003, vol. 1, pp. 502–505. ISBN 9780195139778.
220. SPOLSKY, B. Introduction: What is Educational Linguistics? În: SPOLSKY, B., HULT, F., eds. *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Blackwell, 2008, pp. 1-10. ISBN 9781405154109.
221. SPOLSKY, B. The limits of language education. În: *The Linguistic Reporter*. 1971, nr. 13 (3), pp. 1–5. ISSN 0024-3906.
222. SPOLSKY, B. The Navajo reading study: An illustration of the scope and nature of educational linguistics. În: QUISTGAARD, J., SCHWARZ, H., SPONG-HANSEN, H., eds. *Applied Contrastive Linguistics: Proceedings of the Third Congress on Applied Linguistics*. Copenhagen, Heidelberg: Julius Gros Verlag, 1974, vol. 3, pp. 553–565. ISBN 3872761668.
223. TAWIL, H. Task-Based and Situated Language Learning and Its Impact on Language Teaching. În: *International Journal of Language and Linguistics, International Journal of Language and Linguistics* [online]. 2018, vol. 5, nr. 4, pp. 202 - 212 [citat 27.02.22]. Disponibil: doi:10.30845/ijll.v5n4p26
224. TOCHON, F. V., eds. *Language Education Policy Unlimited: Global Perspectives and Local Practices*. University of Wisconsin-Madison: Deep University Press, 2015. 450 p. ISBN 1939755069.
225. TOLLEFSON, J. W. *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002. 320 p. ISBN 0805836012.
226. TOLLEFSON, J. W. Planning language, planning inequality: language policy in the community. Critical theory in language policy. În: RICENTO, T., eds. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden. MA: Blackwell Publishing, 1991, 2006, pp. 42–59. ISBN 1405114983.
227. TOLLEFSON, J. W., PÉREZ-MILANS, M., eds. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford University Press, 2018. 782 p. ISBN 9780190458898
228. TRUBCEAC, A. Ș. *Moldovan Secondary Education Social Studies Teachers' Conceptualization of Multicultural Approaches to Peace Education, Dissertation* [online]. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. Miami University Oxford, Ohio, 2020 [citat 26.06.22]. Disponibil: https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=miami1594

297317320949&disposition=inline

229. VERHOEVEN, L. Sociolinguistics and Education. În: COULMAS, F., eds. *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publishing, (1998)2017, pp. 387 – 404. ISBN 9781405166256.
230. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 174 p. ISBN 9780674576292.
231. WEINREICH, U. Is a Structural Dialectology Possible? În: *WORD* [online]. 1954, nr. 10:2-3, pp. 388-400 [citat 11.02.18]. ISSN 2373-5112. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/00437956.1954.11659535>
232. WEINREICH, U., LABOV, W., HERZOG, M. Empirical foundations for a Theory of Language change. În: LEHMAN, W., MALKIEL, Y., eds. *Directions for Historical Linguistics* [online]. Austin: University of Texas Press, 1968 [citat 10.02.18]. ISBN 9004351892. Disponibil: http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szoclingv_alap/wlh.pdf
233. WIERTLEWSKA, J. Language Planning and Language Policy in ecological perspective. În: *Glottodidactica - An International Journal of Applied Linguistics* [online]. 2012, nr. 39/1, pp. 117-126 [citat 05.05.18]. ISSN 00272-4769. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/235805850_Language_Planning_and_Language_Policy_in_ecological_perspective
234. WINKLER, R. *Philosophy of Finitude: Heidegger, Levinas, and Nietzsche*. Bloomsbury, 2018. 158 p. ISBN 1350150991.
235. WODAK, R. Linguistics analyses in language policies. În: RICENTO, T., eds. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, Malden, MA: Blackwell, 2006, pp. 170–193. ISBN 1405114983.
236. ZAFIU, R. Register and text type. În: AYERS-BENNET, W., CARRUTHERS, J., eds. *Manual of Romance Sociolinguistics*. De Gruyter, 2018, pp. 362 -381. ISBN 978-3-11-037012-6

În limba franceză:

237. ARDELEANU, S. M., **SOLTAN, A.**, ZBANȚ, L. et al. *Le discours en action – étude théorique et pratique sur la discursivité*. CEP USM, Chișinău, 2007. 140 p. ISBN 978-9975-70-133-4.
238. ARDELEANU, S.-M. *En guise d'introduction: Imaginaire(s) linguistique(s) différent(s) dans des contextes culturels différents*. În: ANADISS [online]. 2013, vol. 1, nr. 15, p. 7-12 [citat 10.05.2018]. ISSN 2559-4656. Disponibil: <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A17718/pdf>

239. BAYLON, Ch. *Sociolinguistique. Societe, langue et discours*. Deuxieme edition. Nathan, 1996. 303 p. ISBN-10: 2091908789, 978209190878
240. BLANCHET, Ph. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*. Presse Universitaire de Rennes. 2000. 145 p. ISBN 2-86847-482-9
241. BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982. 248 p. ISBN 2213012164.
242. BOURDIEU, P. *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit, 1984/2002, 277 p. ISBN 2707318256.
243. BOUTET J., HELLER M. Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. În : *Langage et société* [online]. 2007, nr. 121-122, p. 305-318 [citat 10.03.2022]. ISSN 0181-4095. Disponibil: DOI : 10.3917/ls.121.0305.
244. BRETEGNIER, A. Communauté linguistique. În: *Langage et société* [online], 2021/HS1 (Hors série), p. 51-55. [citat 01.03.2022]. ISSN 0181-4095. Disponibil: DOI : 10.3917/ls.hs01.0052.
245. CALVET, L. J. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot, 1987. 294 p. ISBN 2012789854.
246. CALVET, L. J. *La sociolinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002. 127 p. ISBN 2130798500.
247. CANUT, C. Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours “épilinguistique”. În: *Langage et société* [online]. 2000/3, nr. 93, p. 71 – 97 [citat 10.05.2018]. ISSN 18-4095. Disponibil: DOI : 10.3917/ls.093.0071.
248. CAVALLI, M. Représentations sociales et politiques linguistique. Le cas du Val d'Aoste. În: *TRANEL* [online]. 1997, nr. 27, p. 83-97 [citat 21.05.21]. ISSN 2504-205X. Disponibil: http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/27/Cavalli_83-97.pdf
249. CHAUDENSON, R. Le cas des créoles. În: *Hérodote* [online]. 2002, nr. 105, p. 60-72 [citat 25.01.2016]. ISSN 1776-2987. Disponibil: <http://www.cairn.info/revue-herodote-2002-2-page-60.htm>
250. CHAUDENSON, R., Rakotomalala D., eds. *Situations linguistiques de la francophonie. Etat des lieux*. Agence Universitaire de la Francophonie. Quebec : AGMV Marquis, 2004. 321 p. ISBN 1923210034.
251. CHARAUDEAU, P. L'information comme discours. În: Charaudeau P., eds. *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours* [online]. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, Médias-Recherches, 2011, p. 29-42. [citat 01.03.2022]. ISBN 978-2804166113.

Disponibil: <https://www.cairn.info/les-medias-et-l-information--9782804166113-page-29.htm>

252. CHARAUDEAU, P. Ce que communiquer veut dire. În: Conférence de clôture du 9^e Congrès de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde [online]. Bulletin de l'AQEFLS, 1988, vol. 10, nr. 1 [citat 10.03.2022]. Disponibil: <http://www.patrick-charaudeau.com/Ce-que-communiquer-veut-dire,47.html>
253. CORBEIL, J. – C. Principes sociolinguistiques de la Charte de la langue française. În : *Langues et usages des langues*. Québec: Conseil de la langue française, 1977, nr. 50, p. 1-12. ISBN 2550128362.
254. DEWITTE, J. La lignification de la langue. În : *Hermès* [online]. 2010/3 nr. 58, p. 47-54. [citat 01.03.2022]. ISSN 1963-1006. Disponibil: DOI : 10.3917/herm.058.0047.
255. FERRÉOL G., JUCQUOIS G. (Coord.) *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Armand Colin, 2003, 368 p. ISBN 2200263430
256. GADET, F. Variation. În: *Langage et société* (Hors série) [online]. 2021, p. 331-336. [citat 12.03.2022]. ISSN 0181-4095. Disponibil: DOI : 10.3917/ls.hs01.0332.
257. GARABATO, C. A., KIS-MARCK, A. Le concept de « communauté linguistique » face à la réalité du terrain. În : *Lengas* [online]. 2015, nr. 77 [citat 04.04.2022]. Disponibil: DOI : <https://doi.org/10.4000/lengas.866>
258. GUESPIN, L., MARCELLESI, J. – B. Pour la glottopolitique. În: *Langages*. Paris : Larousse, 1986, nr. 83, p. 5 – 35. ISSN 1285-6096.
259. HOUDEBINE-GRAVAUD, A.M. *L'Imaginaire Linguistique*. Paris : Harmattan, 2005. 153 P. ISBN 2747536718.
260. KLINKENBERG, J.-M. La légitimation de la variation linguistique. În: *L'information grammaticale*. 2002, nr. 94, pp. 22-26. ISSN 1783-1601.
261. LAFONTAINE, D. Attitudes linguistiques. În: MOREAU, M. L., eds. *Sociolinguistique: les concepts de base*. Mardaga, 1997, p. 56 – 60. ISBN 2800500492.
262. *L'aménagement linguistique dans le monde*, ©2018 [citat 30.04.2018]. Disponibil: <https://www.axl.cefanelaval.ca/europe/europeacc.htm>
263. *La variation diagénique*, ©2022 [citat 10.03.2022]. Disponibil: <https://histolf.ulb.be/index.php/les-varietes-du-francais/la-variation-diagenique>
264. LEBRUN, J.-P. Avant-propos. În : LEBRUN J.-P., MALINCIONI, N., eds. *L'altérité est dans la langue. Psychanalyse et écriture* [online]. Toulouse : Érès, 2015, p. 9-10 [citat 01.03.2022]. ISBN 9782749247052. Disponibil: <https://doi.org/10.3917/eres.lebru.2015.01>

265. LENȚA, A. L'invention de la langue moldave à l'époque soviétique. În: SÉRIOT, P., TABOURET-KELLER, A., eds. *Le discours sur la langue sous les pouvoirs autoritaires*. Cahiers de l'ILSL, 2004, nr 17, p. 115-134. ISBN 1970046822.
266. LIENDLE, M. *Altérité*. În: Formarier, M., eds. *Les concepts en sciences infirmières* [online]. 2ème édition. Toulouse : Association de Recherche en Soins Infirmiers. Hors collection [online], 2012, p. 66-68. [citat 10.03.2022]. Disponibil: DOI: 10.3917/arsi.forma.2012.01.0066.
267. LOUBIER, C. *Aménagement linguistique. Fondements de l'aménagement linguistique* [online]. Montréal: Office de la langue française, 2002, 10 p. [citat 30.04.2016]. Disponibil: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48264>
268. LOUBIER, C. L'Aménagement linguistique au Québec: continuité et ruptures. În: *Dialangue, Bulletin de linguistique* [online]. 1995, vol.6, p. 9-15. ISSN 1180-3460. [citat 30.04.2015]. Disponibil: http://linglang.uqac.ca/dialangue/volume06/6_9_loubier.pdf
269. LOYER, B. Langues nationales et régionales: une relation géopolitique. În: *Hérodote* [online]. 2002, n°105/2, pp. 15-37. ISSN 1776-2987. [citat 21.05.2018]. DOI 10.3917/her.105.0015
270. LÜDI, G., PY, B. *Etre bilingue*. Peter Lang. 4 e édition ajoutée d'une postface. (1986) 2013. 223 p. ISBN (PDF) 9783035106473.
271. MOREAU, M. L.. eds. *Sociolinguistique: les concepts de base*. Mardaga, 1997. 312 p. ISBN 2800500492.
272. PAVEL, M. *Éléments de sociolinguistique*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2007. 214 p. ISBN 9731520279.
273. REUTER Y., COHEN-AZRIA C. *et al.* Communauté discursive. În : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* [online]. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Hors collection », 2013, p. 27-31. [citat 15.02.2022]. Disponibil: DOI : 10.3917/dbu.reute.2013.01.0027.
274. SÉRIOT, P. De quoi la langue moldave est-elle le nom? În: SÉRIOT, P., eds. *Le nom des langues en Europe centrale, orientale et balkanique*. Lambert-Lucas, Limoges, 2019, pp. 163-200. ISBN 978-2-35935-251-1
275. SOLTAN, A. Grille LAFDEF et loupes, étude de la situation des langues en République de Moldova. În : CHAUDENSON, R., RAKOTOMALALA, D., eds. *Situations linguistiques de la francophonie: Etat des lieux*. Agence Universitaire de la Francophonie Quebec, Canada: Marquis, AGMV, 2004, pp. 195-198, pp. 303-305. ISBN 9782923210032.

276. **SOLTAN, A.** La francophonie en République de Moldova În: *Francophonie et Mondialisation. Hermès. Revue du Centre national de la recherche scientifique de France*, nr. 40, 2004, pp. 66-71. ISSN 1963-1006.
277. **SOLTAN, A.** Plurilinguisme entre noire et blanc en République de Moldova: à la recherche d'autres couleurs. În : *Penser la francophonie: concepts, actions et outils linguistiques, Actes des Premières Journées scientifiques communes des Réseaux de chercheurs concernant la langue*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2004, pp. 559-564. ISBN 2914610254.
278. **SOLTAN, A.** Symbioses culturelles et politiques linguistiques en République de Moldova. În : *Materialele conferinței Europe des cultures et espaces francophones*. București : ASE, 2005, pp. 411-422. ISBN 973-594-760-9
279. **SOLTAN, A.** Langue roumaine et/ou moldave : le choix des locuteurs et leur profil socio-démographique. În: *Epoca marilor deschideri: rolul limbilor și al literaturilor în societatea pluralista. Materialele Colocviului Internațional*. Chișinău: CEP USM, 2015, pp. 124 – 132. ISBN 978-9975-71-647-5.
280. **SOLTAN, A.** La terminologie des politiques linguistiques : une approche interculturelle. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria științe umanistice*. Chișinău: USM, 2016, nr. 4(94) pp. 26-32. ISSN 2345-1009.
281. STOSIC, D., FAGARD, B. Formes et sens : de l'unicité à la variabilité. În: *Langages* [online]. 2012/4, nr. 188, pp. 3-24. [citât 10.03.2022]. Disponibil: DOI : 10.3917/lang.188.0003.
282. VERGNON, M. Traduction et altérité chez Paul Ricœur : enjeux pour l'éducation. În : *Le Télémaque* [online]. 2017/1, nr. 51, pp. 107-118 [citât 10.03.2022]. ISSN 1263-588X. Disponibil: DOI: 10.3917/tele.051.0107.
283. WÜEST, J. La notion de diamésie est-elle nécessaire ? În: *Travaux de linguistique* [online]. De Boeck Supérieur, 2009, 2, nr. 59, pp. 147 – 162 [citât 10.03.2022]. ISSN 0082-6049. Disponibil: DOI: 10.3917/tl.059.0147
284. ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, 1993. 128 p. ISBN 2278043110.
285. ZBANTȚ, L. Le dialogue des langues-cultures dans la littérature francophone et les contextes de sa traduction. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. CEP USM, 2019, nr. 4 (124), pp. 146-150. ISSN 1811-2668 ISSN.
286. ZBANTȚ, L. Le jeu de langues et de mots dans l'espace linguistique de la ville. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. CEP USM, 2018, nr. 10 (120), pp.26-31. ISSN 1811-2668.

287. ZBANT, L., BAHNEANU V., ZAPOROJAN I., La dimension intersociale et interculturelle d'un cours en ligne. În: *Le Miroir Linguistique de l'Univers*. Actes des 4-ème et 5-ème colloques internationaux organisés dans le cadre de la Semaine de la Francophonie, Erevan, Lingua, 2014, pp.13-24. ISBN 978-9939-56-1172.

În limba catalană:

288. ARACIL, L. V. Conflicte lingüístic i normalizació lingüística à l'Europa Nova. În: ARACIL, L.V., MONTANER, E., eds. *Papers de sociolingüística*. Barcelona: Edicions de la Magrana, 1982, pp. 23-39. ISBN 8474101069.
289. NOGUERO, J. Llengües en conflicte. Entrevista a Rafael Ninyoles. În: *Escola Catalana*. 2001, nr. 381, pp. 36-40. ISSN 1131-6187.

În limba spaniolă:

290. NINYOLES, R. *Estructura social y politica lingüística*. València: Fernando Torres, 1975. 207 p. ISBN 9788476600481.

În limba rusă:

291. АБИЛЬДАЕВА, К.М. Использование социолингвистических терминов в теоретико-методологической подготовке филологов. În: *Article Kazakhstan* [online]. 2013. [citat 03.03.18]. Disponibil: <https://articlekz.com/article/12250>
292. АЛПАТОВ, В. М. *150 языков и политика: 1917-2000*. Москва, 2000. 222 p. ISBN 5892821587.
293. АПОЛЛОНОВ, И. А., ПАРХОМЕНКО Е. В. Инаковость как отстраивание себя в пространстве языковой картины мира. În: *Общество: философия, история, культура* [online]. 2017, nr. 12, pp. 22-25 [citat 10.03.2022]. ISSN 2221-2787. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/inakovost-kak-otstraivanie-sebya-v-prostranstve-yazykovoy-kartiny-mira>
294. БАРЫБИНА, А. МАНУХИНА, Н. *Два конца, два кольца, а посередине - коучинг. Коучинг в обучении*. ЦОНВ "Потенциал", Москва, 2012. 368 p. ISBN 978-5-905645-01-3
295. БЕЛИКОВ, В. И. КРЫСИН Л.П. *Социолингвистика*. Москва, 2001. 439 p. ISBN 978-5-9916-5747-1.
296. БИТКЕЕВА, А.Н. МИХАЛЬЧЕНКО, В.Ю. eds. *Языковая политика и языковые конфликты в современном мире*. Международная конференция: Доклады и сообщения. Москва: Институт языкознания РАН, Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям, 16-19 сентября 2014. 637 p. ISBN 9785984212519.
297. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь. Психологические исследования*. Москва: Национальное образование, 2019. 368 p. ISBN 978-5-4454-0723-2.

298. ДЕШЕРИЕВ, Ю. Д., КРЫСИН, Л.П., eds. *Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка*. Москва: Наука, 1988. 200 p. ISBN 5-02-010855-3.
299. ЗБАНЦ Л., ЗБАНЦ К. Параметры формирования навыков межкультурного общения в подготовке переводчиков. În: *Иностранные языки в высшей школе*. Рязань, 2010, nr. 2(13), pp. 32-41. ISSN 2072-7607
300. КИСЛЯКОВА, Е. Ю. Теоретико-методологические предпосылки изучения инакости как категории лингвистики. În: *Вестник ВолГУ* [online]. Серия 2: Языкознание. 2011, nr. 2, pp. 205-210 [citat 10.03.2022]. ISSN 1998-9911. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-predposylki-izucheniya-inakosti-kak-kategorii-lingvistiki>
301. КОСТРОВА, Е. А. Бесконечная ответственность как основа социальной философии Э. Левинаса. În: *Вестник Московского университета* [online]. 2011, nr. 4, pp. 26-37 [citat 10.03.2022]. ISSN: 0130-0091. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/beskonechnaya-otvetstvennost-kak-osnova-sotsialnoy-filosofii-e-levinasa>
302. Н. В. ЮДИНА, М. В. МЕЛЬНИЧУК Языковая политика в странах ближнего зарубежья. În: *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета* [online]. 2020, nr. 10(6), pp. 66-71 [citat 13.02.2022]. Disponibil: DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-6-66-71

Dicționare, enciclopedii:

303. Attitudes – psychology [online]. *Encyclopaedia Britannica*. Last edited: 13 July 2013 [citat 11.07.20]. Disponibil: <https://www.britannica.com/science/attitude-psychology>
304. Lev Vygotsky Archive 1896-1934 [online]. *Marxists Internet Archive* [citat 11.09.18]. Disponibil: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/index.htm>
305. Social behavior [online]. *Wikipedia The Free Encyclopedia*. Last edited: 13 September 2021, 13:57 [citat 27.08.19]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Social_behavior#cite_note-1
306. Языковое сообщество [online]. *Академик: Словарь социолингвистических терминов*, 2006 [citat 13.06.19]. Disponibil: <https://sociolinguistics.academic.ru/924>
307. Языковые игры [online]. *Академик: Словарь социолингвистических терминов*, 2002 [citat 13.06.19]. Disponibil: https://dic.academic.ru/dic.nsf/philosophy_history/698
308. Языковые отношения [online]. *Академик: Словарь социолингвистических терминов*, 2011 [citat 13.06.19]. Disponibil: https://sociolinguistics_dictionary.academic.ru/948

Surse documentare oficiale:

309. CELRM - Carta europeană a limbilor regionale sau minoritare [online]. [citat 21.01.22]. Disponibil: <https://rm.coe.int/16806c7486>

310. Constituția Republicii Moldova [online]. [citat 13.06.22]. Disponibil: <https://www.parlament.md/CadruLegal/Constitution/tabid/151/language/ro-RO/Default.aspx>
311. Curtea a examinat constituționalitatea Legii cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova [online]. [citat 21.01.22]. Disponibil: <https://www.constcourt.md/libview.php?l=ro&idc=7&id=2067&t=/Media/Noutati/Curtea-a-examinat-constitutionalitatea-Legii-cu-privire-la-functionarea-limbilor-vorbite-pe-teritoriul-Republicii-Moldova/>
312. Curtea a examinat constituționalitatea unor prevederi legale referitoare la funcționarea limbii ruse pe teritoriul Republicii Moldova și la interzicerea controlului de constituționalitate a legilor adoptate până la intrarea în vigoare a Constituției [online]. [citat 21.01.22]. Disponibil: <https://www.constcourt.md/libview.php?l=ro&id=1213&idc=7&t=/Media/Noutati/Curtea-a-examinat-constitutionalitatea-unor-prevederi-legale-referitoare-la-functionarea-limbii-ruse-pe-teritoriul-Republicii-Moldova-i-la-interzicerea-controlului-de-constitutionalitate-a-legilor-adoptate-pana-la-intrarea-in-vigoare-a-Constitutiei/>
313. Declarația de Independență a Republicii Moldova [online]. [citat 11.01.22]. Disponibil: <https://www.presidente.md/declaration>
314. Declarația Universală a Drepturilor Lingvistice [online]. [citat 25.01.22]. Disponibil: https://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/Declaration_univ-droits_ling1996.htm
315. Drepturile lingvistice. Manifestul de la Gerone [online]. [citat 25.01.22]. Disponibil: <https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/romanes-rumanian.pdf>
316. Hotărârea nr. 36 din 05.12.2013 privind interpretarea articolului 13 alin. (1) din Constituție în corelație cu Preambulul Constituției și Declarația de Independență a Republicii Moldova [online]. [citat 11.01.22]. Disponibil: <https://www.constcourt.md/ccdocview.php?l=ro&tip=hotariri&docid=476>
317. Hotărâre cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, nr. 944, 14 noiembrie 2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 345-351.
318. Lege Nr. 95 din 14-04-2022 pentru modificarea unor acte normative. Publicat : 20-05-2022 în Monitorul Oficial Nr. 151-157 art. 269 [online]. [citat 13.06.22]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=131318&lang=ro
319. Legea cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova [online]. [citat 13.06.22]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=125415&lang=ro#

320. Recensământul populației 2004 [online]. *Biroul Național de Statistică*. [citat 11.08.20]. Disponibil: <https://statistica.gov.md/pageview.php?l=ro&idc=295>
321. Rezultatele Recensământului Populației și al Locuințelor 2014 (RPL2014). *Biroul Național de Statistică*. [citat 11.08.20]. Disponibil: <https://statistica.gov.md/pageview.php?l=ro&idc=479>

Surse mass-media:

322. *Academia de Științe cere renunțarea la sintagma de „limbă moldovenească” din articolul 13 al Constituției* [online]. 21 aug. 2021 [citat 9.01.23]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/academia-de-%C8%99tiin%C8%9Be-cere-renun%C8%9Barea-la-sintagma-de-limb%C4%83-moldoveneasc%C4%83-din-articolul-13-al-constitu%C8%9Biei/31421669.html>
323. ALEXE, D., CEAPAI, A. *Chirilice, latine sau arabe? Sistemul de scriere e deseori un act politic* [online]. 27 aug. 2021 [citat 10.01.23]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/chirilice-latine-sau-arabe-sistemul-de-scriere-e-deseori-un-act-politic/31431391.html>
324. BEJAN, Ș. *Limba română are viitor în Găgăuzia* [online]. moldNova, de la Prut la Nistru, 16 mart. 2017 [citat 01.04.19]. Disponibil: <http://moldnova.eu/ro/limba-romana-viitor-gagauzia-13887.html/>
325. BOTNARU, V. *Igor Boțan: Denumirea corectă a limbii în Constituție - la ordinea zilei* [online]. Interviu. 23 aug. 2021 [citat 9.01.23]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/igor-bo%C8%9Ban-denumirea-corect%C4%83-a-limbii-%C3%AEn-constitu%C8%9Bie---la-ordinea-zilei/31424576.html>
326. CĂLUGĂREANU, V. *Am rămas la faza poeziilor despre limba română cu „moldoveneasca” în Constituție* [online]. 31 aug. 2022 [citat 13.12.22]. Disponibil: <https://p.dw.com/p/4GGF3>
327. CĂLUGĂREANU, V. *Rusia vrea să răstoarne guvernarea pro-europeană de la Chișinău cu ajutorul bandiților* [online]. 19 febr. 2023 [citat 23.02.23]. Disponibil: <https://p.dw.com/p/4Ni3M>
328. *Ce limbi străine învață elevii din Moldova și câți copii studiază toate obiectele în limba rusă sau în alte limbi* [online]. 3 ianuar. 2021 [citat 15.12.22]. Disponibil: <https://diez.md/2021/01/03/grafic-ce-limbi-straine-invata-elevii-din-moldova-si-cati-copii-studiaz-a-toate-obiectele-in-limba-rusa-sau-in-alte-limbi/>
329. CIOBANU, V. *"Supliciul" limbii ruse în Republica Moldova* [online]. 11 decemb. 2022 [citat 15.12.22]. Disponibil: <https://p.dw.com/p/4KnHG>

330. CIOBANU, V. *Despărțirea moldovenilor de Rusia - un proces în desfășurare* [online]. 23 oct. 2022 [citat 15.12.22]. Disponibil: <https://p.dw.com/p/4IXyP>
331. CIOBANU, V. *Avatarurile limbii române în Republica Moldova* [online]. 11 aug. 2022 [citat 15.12.22]. Disponibil: <https://p.dw.com/p/4GGTT>
332. GREJDEANU, T. „Dacă trăiești într-o țară pe care o iubești, cred că este obligatoriu să-i cunoști limba” [online]. 31 aug. 2017 [citat 10.01.23]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/ziua-limbii-romane-2017/28708180.html>
333. *În ultimii 20 de ani publicarea de cărți, reviste și ziare în limba română a stagnat (VIDEOGRAFIC)* [online]. 31 aug. 2017 [citat 10.01.23]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/28708134.html>
334. *Înlocuirea „limbii moldovenești” prin „limba română” în Constituție a fost avizată pozitiv de comisiile parlamentare* [online]. 16 noiemb. 2017 [citat 13.12.22]. Disponibil: <https://diez.md/2017/11/16/inlocuirea-limbii-moldovenesti-prin-limba-romana-constitutie-fost-avizata-pozitiv-de-comisiile-parlamentare/>
335. MORARI, N. *Cum trăiește mai departe limba rusă în Moldova (VIDEO)* [online]. Interviu. 10 iun. 2018 [citat 10.01.23]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/cum-tr%C4%83ie%C8%99te-mai-depart-e-limba-rus%C4%83-%C3%AEn-moldova-punct-si-de-la-capat-natalia-morari/29282154.html>
336. MUNTEANU, N. *Limba română – greu de biruit pentru minoritățile etnice din Republica Moldova* [online]. moldNova, de la Prut la Nistru, 22 febr. 2017 [citat 01.04.19]. Disponibil: <http://moldnova.eu/ro/limba-romana-greu-de-biruit-pentru-minoritatile-etnice-din-republica-moldova-13269.html/>
337. NECȘUȚU, M. *Lecții de română la Comrat, capitala Găgăuziei* [online]. G4 Media, 2 decemb. 2018 [citat 11.04.19]. Disponibil: <https://www.g4media.ro/lectii-de-romana-la-comrat-capitala-gagauziei.html>
338. NICA, V. *Limba română, „alungată” din Găgăuzia. „Denumirile străzilor vor fi scrise în rusă și găgăuză”* [online]. moldNova, de la Prut la Nistru, 2 aug. 2016 [citat 01.04.19]. Disponibil: <http://moldnova.eu/ro/limba-romana-alungata-din-gagauzia-denumirile-strazilor-vor-fi-scrise-rusa-si-gagauza-4318.html/>
339. SULTANOVA. T., *Găgăuză fiind, eu am decis să învăț limba română* [online]. News Maker. 18 iun. 2021 [citat 14.05.20]. Disponibil: <https://newsmaker.md/ro/gagauza-fiind-eu-am-decisa-invata-in-limba-romana-de-ce-multi-tineri-din-gagauzia-nu-vorbesc-in-romana-si-ce-i-de-facut-in-acest-caz/>

340. URSU, V. *Europa Liberă la Cimișlia: Suntem din Moldova, dar e limba română! Eu așa socot* [online]. Interviu. Sâmbăta cu Europa Liberă. 28 aug. 2021 [citat 9.01.23]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/europa-liber%C4%83-la-cimi%C8%99lia-suntem-din-moldova-dar-e-limba-rom%C3%A2n%C4%83-eu-a%C8%99a-socot/31431427.html>
341. URSU, V. *Vitalie Ciobanu: „Trebuie să avem mai mult respect pentru identitatea, pentru valorile noastre, pentru limba română”* [online]. Interviu. 30 aug. 2018 [citat 9.01.23]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/vitalie-ciobanu-trebuie-s%C4%83-avem-mai-mult-respect-pentru-identitatea-pentru-valorile-noastre-pentru-limba-rom%C3%A2n%C4%83-/29461235.html>
342. URSU, V. *Vox populi: „E păcat ca pe limba unui popor să-ți faci capital politic”* [online]. Interviu. 31 aug. 2020 [citat 9.01.23]. Disponibil: <https://moldova.europalibera.org/a/vox-populi-e-p%C4%83cat-ca-pe-limba-unui-popor-s%C4%83-%C8%9Bi-faci-capital-politic-/30813430.html>
343. ZAHARIA, L. *STOP FALS: În farmaciile din Chișinău nu se mai vorbește limba rusă* [online]. 9 ianuar. 2017 [citat 15.12.22]. Disponibil: <https://diez.md/2017/01/09/stop-fals-farmaciile-din-chisinau-nu-se-mai-vorbeste-limba-rusa/>
344. ДЕМИДЕЦКИЙ, В. *Молдавский или румынский: в Кишиневе снова заспорили о языке*. 10 mart. 2023 [citat 14.03.23]. Disponibil: <https://tass.ru/opinions/17227739>
345. ЛУЦЕНКО, Е. *Молдавский: один язык, два имени*. Hromadske. 8 iun. 2018. [citat 10.01.23]. Disponibil: <https://hromadske.ua/ru/posts/moldova-odyn-iazzyk-dva-ymeny>
346. ФЕДОСОВ, А. *Молдавский язык - фсѐ?* 14 mart. 2023 [citat 14.03.23]. Disponibil: <https://vestirama.ru/mneniya/20230306-16.56.25.html>

Surse statistice:

347. *Activitatea instituțiilor de învățământ primar și secundar general în anul de studii 2022/23* [online]. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova, Chișinău, 2022 [citat 19.01.23]. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/activitatea-institutiilor-de-invatamant-primar-si-secundar-general-in-anul-de-st-9454_60181.html
348. *Educația în Republica Moldova. Publicația statistică 2013/2014* [online]. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova, Chișinău, 2014 [citat 19.01.23]. Disponibil: https://old.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_RM_2014.pdf
349. *Barometrul opiniei publice. Republica Moldova* [online]. Institutul de Politici Publice, © 2016 - 2023 [citat 19.12.22]. Disponibil: <http://bop.ipp.md/>

350. GLEICHER, N. *Removing Coordinated Inauthentic Behavior From Moldova*. [online]. 13 Febr. 2019 [citat 22.01.23]. <https://about.fb.com/news/2019/02/cib-from-moldova/>
351. *Threat Report. The State of Influence. Operations 2017-2020*. Facebook, May 2021 [citat 22.01.23]. <https://about.fb.com/wp-content/uploads/2021/05/IO-Threat-Report-May-20-2021.pdf>
352. VOZIAN, N. *Bula informațională ca fenomen digital transformațional – Privire prospectivă asupra trecutului, prezentului și viitorului sistemului electoral din Republica Moldova* [online]. Raport PNUD, 5 octomb. 2022 [citat 19.12.22]. Disponibil: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-09/bula-ro-compressed.pdf>

Surse de politici educaționale și curriculare:

353. *Curriculum național Русский язык pentru gimnaziu cu predare în limba română* [online]. Clasele V-IX. Ministerul educației, culturii și cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2020 [citat 22.12.22]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_rusa_sc_nat_gimnaziu.pdf
354. *Codului educației al Republicii Moldova* [online]. Adoptat 17.07.2014. Publicat 24.10.2014 în Monitorul Oficial nr. 319-324 art. 634 [citat 22.12.22]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=130514&lang=ro

Surse legislative actualizate:

355. *Proiectul de lege privind implementarea considerentelor unor hotărâri ale Curții Constituționale*. Adoptat 16.03.2023. [citat 22.03.23]. Disponibil: <https://www.parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/6357/language/ro-RO/Default.aspx>

ANEXE

Anexa 1. Raportul prezentat de Centrul de Analiză și Investigații Sociologice, Politologice și Psihologice CIVIS cu privire la selectarea eșantionului cercetării și desfășurarea sondajului sociologic

- **Volumul eșantionului:** 1415 persoane în vârstă de la 15-64 ani
- **Caracteristicile eșantionului:**
 - stratificat – au fost utilizate 2 criterii de stratificare:
 - *regiune* – 12 regiuni similare fostelor unități administrativ teritoriale (județe);
 - *categoria localității* – sate, orașe și municipii;
 - volumul stratului – volumele straturilor rezultate în urma divizării pe regiuni și categorii de localitate au fost calculate proporțional cu numărul populației (conform grupului țintă) din fiecare strat în baza celor mai recente date oferite de Biroul Național de Statistică;
 - **quasi-probabilist** – localitățile și gospodăriile au fost selectate în baza unei scheme quasi-probabiliste, fiecare localitate având o probabilitate inițială cunoscută non-zero de a fi inclusă în eșantion;
 - multistadial:
 - ☐ *unitate primară de eșantionare (UPE) (localitate)* – localitățile (95) din fiecare strat inclus în eșantion au fost selectate aleatoriu în baza principiului probabilității proporționale la mărimea localității;
 - ☐ *unitate secundară de eșantionare (USE)* – USE din localități au fost selectate aleatoriu;
 - ☐ *unitate terțiară de eșantionare (UTE – gospodărie)* – gospodăriile din fiecare unitate secundară de eșantionare inclusă în eșantion au fost selectate în baza pasului statistic;
 - ☐ *unitate finală de eșantionare (UFE – respondent)* – respondenții din cadrul gospodăriilor au fost selectați aleatoriu, în baza procedurii **primei zile de naștere** de la data interviuării.
- **Reprezentativitate:** eșantionul național este reprezentativ pentru populația în vârstă de 15-64 ani din Republica Moldova, exclusiv Transnistria, cu o eroare maximală de $\pm 2,6\%$.
- **Perioada de colectare a datelor pe teren:** 23 octombrie – 22 noiembrie 2012. Chestionarele au fost completate la domiciliul respondenților. Durata medie a chestionarului a fost de 26 minute.
- **Modalitatea de colectare a datelor:** CAPI - interviu față în față asistat de calculator.
- **Instrumentul de lucru:** chestionar scris. Chestionarul a fost formulat în baza proiectelor de chestionare din valurile precedente întocmite Beneficiar. În urma pretestării în birou și pe teren, chestionarul a fost îmbunătățit.
- **Rezultatele prezentate sunt ponderate.** În urma analizei structurii eșantionului obținut din teren, s-a constatat concordanța dintre distribuția populației cunoscută din datele statistice disponibile și cele obținute, în limitele abaterii statistice admisibile. O diferență semnificativă s-a înregistrat în cazul structurii femei/bărbați, în sensul supra-reprezentării persoanelor de sex feminin și pe grupe de vârstă, în sensul subreprezentării tinerilor și adulților în vârstă de 18-44 ani. Aceste abateri au o cauză comună:

Ponderea semnificativă a persoanelor tinere (în special bărbați) care nu se află în țară, fiind plecate în străinătate la muncă, migrație temporară pe care statisticile oficiale nu o pot înregistra.

Pentru corectare s-a recurs la ponderarea rezultatelor, astfel încât structura eșantionului să reflecte populația de referință conform evidenței curente a populației din 1 ianuarie 2012. *Diferența dintre rezultatele ponderate și cele neponderate nu depășește la niciuna din întrebări 1,8%.*
- **Prelucrare statistică SPSS:** prelucrarea statistică a răspunsurilor s-a făcut pe ansamblu și în funcție de următoarele variabile: regiune, mediu de rezidență, sex, vârstă, nivel de studii, nivel socio-economic și naționalitate.

Anexa 2. Acord informat și chestionar pentru participare la studiul (cantitativ) de atitudini și percepții cu privire la predarea și învățarea limbilor în învățământul mediu din Republica Moldova în cadrul sondajului național

Stimate participant,

Introducere: „Mă numesc _____. Noi interviewăm oamenii din _____ (numele orașului, regiunii sau localității) cu scopul de a înțelege ce credeți D-voastră despre utilitatea conținutului predat/învățat în cadrul studierii limbilor predate în instituțiile de învățământ din Republica Moldova. Chestionarul ne va ajuta să înțelegem ce atitudini au participanții la studiu față de procesul de predare a limbilor vorbite în Republica Moldova și a limbilor străine.

Rezultatele acestui studiu vor fi utilizate în publicații științifice și în recomandări adresate persoanelor și instituțiilor implicate în elaborarea și implementarea politicilor de educație lingvistică în învățământul de nivel mediu în Republica Moldova. Deoarece rezultatele acestui studiu sunt importante, noi vom aprecia mult străduința D-voastră de a răspunde cât mai exact la întrebările din chestionar.

Confidențialitatea și consimțământul: În continuare o să vă adresez un set de întrebări. Răspunsurile dvs. sunt confidențiale și anonime. Numele dvs. nu va fi indicat în acest formular și niciodată nu se va face legătură între numele dvs. și informația pe care dvs. o veți dezvălui. Dvs. nu sunteți obligat/ă să răspundeți la întrebările la care nu doriți să răspundeți. De asemenea, puteți încheia interviul oricând doriți. Cu toate acestea, răspunsurile dvs. sincere la întrebări ne vor ajuta mai bine să înțelegem ce cred, spun sau fac oamenii referitor la învățarea limbilor. Vom aprecia mult ajutorul Dvs. oferit prin participarea la această cercetare. Chestionarea va dura 10-15 minute. Sunteți dispus să participați?

Aveți întrebări despre procedura de intervieware pe care ați vrea să le adresați acum?

DA _____ NU _____ (clarificare)

Acordul informat obținut de (numele intervievatorului)

(Semnătura)

(data)

Chestionarul elaborat pentru studiul cantitativ (fără date)

L1	În care limbă preferați să comunicați mai mult? <i>Nu citiți lista! Un singur răspuns.</i>	Moldovenească	1	
		Română	2	
		Rusă	3	
		Ucraineană	4	
		Găgăuză	5	
		Bulgară	6	
		Romă	7	
		Altele _____	8	
		NR	99	

L2	În ce limbă/limbi vă exprimați mai ușor? <i>Nu citiți lista!</i> Operator! Marcați toate variantele de răspuns enunțate de respondent. Posibil răspuns multiplu.	Moldovenească	1	
		Română	2	
		Rusă	3	
		Ucraineană	4	
		Găgăuză	5	
		Bulgară	6	
		Romă	7	
		Altele _____	8	
		NR	99	

L3	Ce limbă/limbi vorbiți în familie? <i>Nu citiți lista!</i> Operator! Marcați toate variantele de răspuns enunțate de respondent. Posibil Răspuns multiplu	Moldovenească	1	
		Română	2	
		Rusă	3	
		Ucraineană	4	
		Găgăuză	5	
		Bulgară	6	
		Romă	8	
		Altele _____	9	
		NR	99	

L4	Ce limbă/limbi utilizați mai des la locul de muncă? <i>Nu citiți lista!</i> Operator! Marcați toate variantele de răspuns enunțate de respondent. Posibil Răspuns multiplu	Moldovenească	1	
		Română	2	
		Rusă	3	
		Ucraineană	4	
		Găgăuză	5	
		Bulgară	6	
		Romă	8	
		Altele _____	9	
		NR	99	

L5	În ce limbă ați studiat la școala generală? <i>Nu citiți lista!</i> Operator! Marcați toate variantele de răspuns enunțate de respondent. Răspuns multiplu	Moldovenească	1	
		Română	2	
		Rusă	3	
		Ucraineană	4	
		Găgăuză	5	
		Bulgară	6	
		Romă	8	
		Altele _____	9	
		NR	99	

L 6	În ce limbă ați studiat în învățământul specializat/superior? <i>Nu citiți lista!</i> Operator! Marcați toate variantele de răspuns enunțate de respondent. Posibil Răspuns multiplu	Moldovenească	1	
		Română	2	
		Rusă	3	
		Ucraineană	4	
		Găgăuză	5	
		Bulgară	6	
		Romă	8	
		Altele _____	9	
		NR	99	

L 7	Selectați limba/limbile vorbite în Republica Moldova pe care le-ați studiat în școala medie și indicați în ce măsură ceea ce ați învățat în cadrul lecțiilor a fost util pentru activitatea D-voastră ulterioară		Foarte mult	Mult	Mediu	Puțin	Deloc	NS
		1. Moldovenească	1	2	3	4	5	88
		2. Româna	1	2	3	4	5	88
		3. Rusa	1	2	3	4	5	88
		4. Ucraineana	1	2	3	4	5	88
		5. Gagauza	1	2	3	4	5	88
		6. Bulgara	1	2	3	4	5	88
		7. Roma						
		8. Alta	1	2	3	4	5	88

L 8	Selectați limba/limbile vorbite în Republica Moldova pe care le-ați studiat în învățământul specializat sau superior și indicați în ce măsură ceea ce ați învățat în cadrul lecțiilor a fost util pentru activitatea D-voastră profesională		Foarte mult	Mult	Mediu	Puțin	Deloc	NS
		1. Moldovenească	1	2	3	4	5	88
		2. Româna	1	2	3	4	5	88
		3. Rusa	1	2	3	4	5	88
		4. Ucraineana	1	2	3	4	5	88
		5. Gagauza	1	2	3	4	5	88
		6. Bulgara	1	2	3	4	5	88
		7. Roma						
		8. Alta	1	2	3	4	5	88

L 9	În cadrul studierii limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova, la lecții ați lucrat cu: <i>Citiți lista! Marcați răspunsul pentru fiecare variantă în parte.</i>		Da	Nu	NS	NR
		1. Reguli gramaticale	1	2	88	99
		2. Exerciții gramaticale	1	2	88	99
		3. Povestirea temelor de conversatie	1	2	88	99
		4. Recitarea pe de rost a textelor/poeziilor	1	2	88	99
		5. Traducerea textelor	1	2	88	99
		6. Vorbire și conversație cu privire la subiecte din viața reală	1	2	88	99
		7. Texte scrise din viața reală (scrisori, rapoarte, articole din ziare).	1	2	88	99
		8. Materiale audio și video din viața reală (știri, emisiuni televizate, filme)	1	2	88	99
		9. Texte literare	1	2	88	99
		10. Altceva (indicați)	1	2		

L 10	Selectați limba/limbile străine studiate în școala medie și indicați în ce măsură ceea ce ați învățat în		Foarte mult	Mult	Mediu	Puțin	Deloc	NS
		1. Engleza	1	2	3	4	5	88
		2. Franceza	1	2	3	4	5	88
		3. Germana	1	2	3	4	5	88
		4. Italiana	1	2	3	4	5	88

	cadrul lecțiilor a fost util pentru activitatea D-voastră ulterioară: <i>Citiți lista! Marcați răspunsul pentru fiecare variantă în parte.</i>	5. Spaniola	1	2	3	4	5	88
		6. Portugheza	1	2	3	4	5	88
		7. Alta_____	1	2	3	4	5	88

L 11	În cadrul studierii limbilor străine, la lecții ați lucrat cu: <i>Citiți lista! Marcați răspunsul pentru fiecare variantă în parte.</i>		Da	Nu	NȘ	NR
		1. Reguli gramaticale	1	2	88	99
		2. Exerciții gramaticale	1	2	88	99
		3. Povestirea temelor de conversație	1	2	88	99
		4. Recitarea pe de rost a textelor/poeziilor	1	2	88	99
		5. Traducerea textelor	1	2	88	99
		6. Vorbire și conversație cu privire la subiecte din viața reală	1	2	88	99
		7. Texte scrise din viața reală (scrisori, rapoarte, articole din ziare).	1	2	88	99
		8. Materiale audio și video din viața reală (știri, emisiuni televizate, filme)	1	2	88	99
		9. Texte literare	1	2	88	99
		10. Altceva (indicați)_____	1	2		

Anexa 3. Chestionarul elaborat pentru studiul cantitativ cu rezultatele sondajului

L1 În care limbă preferați să comunicați mai mult? <i>Nu citiți lista!</i> Un singur răspuns	Moldovenească	49,0%
	Română	25,4%
	Rusă	20,2%
	Ucraineană	0,8%
	Găgăuză	1,4%
	Bulgară	2,4%
	Romă	0,5%
	Altele	0,1%
	NR	0,1%

L2 În ce limbă/limbi vă exprimați mai ușor? Operator! Marcați toate variantele de răspuns enunțate de respondent. Posibil răspuns multiplu	Moldovenească	52,6%
	Română	32,7%
	Rusă	62,3%
	Ucraineană	5,9%
	Găgăuză	3,7%
	Bulgară	4,2%
	Romă	0,6%
	Engleză	6,9%
	Franceză	3,6%
	Germană	1,0%
	Italiană	1,4%
	Spaniolă	0,4%
	Portugheză	0,4%
	Altele	0,8%
	NȘ	0,1%
	NR	0,9%

L3 Ce limbă/limbi vorbiți în familie? Operator! Marcați toate variantele de răspuns enunțate de respondent. Posibil răspuns multiplu	Moldovenească	51,9%
	Română	30,2%
	Rusă	31,4%
	Ucraineană	3,0%
	Găgăuză	3,0%
	Bulgară	3,4%
	Romă	0,7%
	Engleză	0,3%
	Franceză	0,1%
	Germană	0,1%
	Italiană	0,1%
	Spaniolă	
	Portugheză	
	Altele	0,2%
	NȘ	
	NR	0,3%

L4 Ce limbă/limbi utilizați mai des la locul de muncă? Operator! Marcați toate variantele de răspuns enunțate	Moldovenească	18,0%
	Română	16,6%
	Rusă	25,8%
	Ucraineană	0,6%
	Găgăuză	1,2%
	Bulgară	1,0%

de respondent. Posibil răspuns multiplu	Romă	
	Engleză	2,5%
	Franceză	0,4%
	Germană	0,2%
	Italiană	0,4%
	Spaniolă	0,1%
	Portugheză	0,2%
	Altele	0,1%
	NR	0,3%
	<i>Nu lucrează</i>	59,0%

L5 În ce limbă ați studiat la școala generală?	Moldovenească	43,2%
	Română	29,8%
	Rusă	24,8%
	Ucraineană	0,5%
	Găgăuză	0,1%
	Bulgară	0,0%
	Romă	0,0%
	Altele	0,9%
	NR	0,8%

L6 În ce limbă ați studiat în învățământul / specializat / superior?	Moldovenească	13,9%
	Română	18,7%
	Rusă	17,0%
	Franceză	2,6%
	Engleză	0,5%
	Altele	0,8%
	NR	1,8%
	Nu au făcut studii profesionale/superioare	44,8%

L7. Selectați limba/limbile vorbite în Republica Moldova pe care le-ați studiat în școala medie și indicați în ce măsură ceea ce ați învățat în cadrul lecțiilor a fost util pentru activitatea D-voastră ulterioară

	Foarte mult	Mult	Mediu	Puțin	Deloc	Ne aplicabil	NS	NR
1. Moldovenească	21,5%	17,4%	9,6%	4,0%	2,8%	41,0%	,5%	3,2%
2. Româna	14,2%	10,6%	4,8%	1,6%	,4%	63,5%	,5%	4,5%
3. Rusa	29,0%	32,5%	22,0%	6,1%	2,1%	6,9%	,9%	,4%
4. Ucraineana	1,2%	1,9%	,9%	2,2%	1,6%	90,1%	,5%	1,4%
5. Gagauza	2,2%	,9%	,4%	,2%	1,0%	93,2%	,5%	1,7%
6. Bulgara	1,4%	1,3%	,3%	,2%	1,2%	93,9%	,6%	1,1%

L8. Selectați limba/limbile vorbite în Republica Moldova pe care le-ați studiat în învățământul specializat sau superior și indicați în ce măsură ceea ce ați învățat în cadrul lecțiilor a fost util pentru activitatea D-voastră profesională

	Foarte mult	Mult	Mediu	Puțin	Deloc	Ne aplicabil	NS	NR	Nu au făcut studii
1. Moldovenească	7,3%	6,3%	1,5%	1,2%	,5%	37,3%	,1%	1,2%	44,8%
2. Româna	12,4%	10,1%	3,1%	1,0%	,6%	26,9%	,3%	,9%	44,8%
3. Rusa	17,1%	19,9%	8,5%	2,4%	,8%	6,0%	,3%	,3%	44,8%
4. Ucraineana	,7%	1,7%	,6%	,7%	,9%	49,7%	,3%	,7%	44,8%
5. Gagauza	,6%	,4%	,2%	,2%	,7%	52,1%	,3%	,7%	44,8%
6. Bulgara	,6%	,7%	,1%	,2%	,7%	52,0%	,3%	,6%	44,8%

L9. În cadrul studierii limbilor vorbite pe teritoriul Republicii Moldova, la lecții ați lucrat cu ... Citiți lista! Marcați răspunsul pentru fiecare variantă în parte.	Da	Nu	NȘ	NR
--	----	----	----	----

1. Reguli gramaticale	92,5%	3,0%	2,4%	2,1%
2. Exerciții gramaticale	93,0%	3,1%	2,4%	1,6%
3. Povestirea temelor de conversație	92,2%	3,0%	3,0%	1,8%
4. Recitarea pe de rost a textelor/poeziilor	93,5%	2,5%	2,0%	2,0%
5. Traducerea textelor	83,6%	11,1%	3,2%	2,2%
6. Vorbire și conversație cu privire la subiecte din viața reală	76,4%	15,9%	5,5%	2,2%
7. Texte scrise din viața reală (scrisori, rapoarte, articole din ziare)	66,8%	25,4%	5,4%	2,5%
8. Materiale audio și video din viața reală (știri, emisiuni televizate, filme)	33,7%	59,4%	4,7%	2,3%
9. Texte literare	83,4%	10,2%	4,3%	2,2%

L10. Selectați **limba/limbile străine studiate în școala medie** și indicați în ce măsură ceea ce ați învățat în cadrul lecțiilor a fost util pentru activitatea D-voastră ulterioară:

	Foarte mult	Mult	Mediu	Puțin	Deloc	Ne aplicabil	NS	NR
1. Engleza	4,3%	7,9%	7,4%	7,4%	8,3%	63,1%	,7%	,9%
2. Franceza	3,0%	7,8%	12,7%	17,3%	16,2%	40,8%	,9%	1,3%
3. Germana	,6%	,9%	1,1%	1,4%	2,6%	91,6%	,5%	1,3%
4. Italiana	,2%	,3%	,6%	,5%	,9%	95,7%	,6%	1,2%
5. Spaniola	,0%	,4%	,6%	,8%	1,0%	95,4%	,6%	1,2%
6. Portugheza	,1%	,2%	,0%	,2%	,8%	96,9%	,5%	1,2%
7. Turca	,1%	,1%	,1%	,3%	,8%	96,9%	,6%	1,2%

L11. În cadrul studierii limbilor străine, la lecții ați lucrat cu: Citiți lista! Marcați răspunsul pentru fiecare variantă în parte.	Da	Nu	NȘ	NR
1. Reguli gramaticale	89,3%	5,3%	2,5%	2,9%
2. Exerciții gramaticale	88,5%	5,7%	2,8%	3,0%
3. Povestirea temelor de conversație	88,1%	5,7%	3,1%	3,0%
4. Recitarea pe de rost a textelor/poeziilor	87,8%	6,3%	2,8%	3,1%
5. Traducerea textelor	86,6%	7,2%	3,0%	3,3%
6. Vorbire și conversație cu privire la subiecte din viața reală	63,8%	27,0%	5,8%	3,4%
7. Texte scrise din viața reală (scrisori, rapoarte, articole din ziare).	53,9%	36,1%	6,4%	3,6%
8. Materiale audio și video din viața reală (știri, emisiuni televizate, filme)	31,1%	60,1%	5,2%	3,6%
9. Texte literare	72,9%	18,6%	5,1%	3,5%

Anexa 4. Acord informat și chestionar pentru focus-grupuri și interviuri (studiul calitativ)
Studiu de atitudini și percepții cu privire la predarea și învățarea limbilor în învățământul mediu din Republica Moldova

Dragi participanți/participante la studiu,

Mă numesc Angela Soltan și studiez atitudinile și percepțiile cu privire la limbile predate și modalitățile de predare în sistemul de învățământ mediu în Republica Moldova. Răspunsurile la întrebările chestionarului ne vor ajuta să înțelegem mai bine ce credeți D-voastră despre importanța predării limbilor și utilitatea conținutului predat în instituțiile de învățământ din Republica Moldova.

Multilingvismul a fost identificat în numeroase Recomandări ale Consiliului Europei drept scop al politicilor educaționale lingvistice. Atât Consiliul Europei, cât și alte instituții europene recomandă studierea mai multor limbi (limbile vorbite în cadrul unui stat, limbi străine) cetățenilor din țările Europei care doresc să dispună de mai multe posibilități de acces la informații, studii, locuri de muncă în țara lor și în alte țări europene. La fel, sunt formulate recomandări pentru statele membre ale instituțiilor europene pentru a asigura studierea mai multor limbi în cadrul instituțiilor de învățământ.

Rezultatele acestui studiu vor fi utilizate în publicații științifice și în recomandări adresate persoanelor și instituțiilor implicate în elaborarea și implementarea politicilor de educație lingvistică în învățământul de nivel mediu în Republica Moldova.

Răspunsurile dvs. sunt anonime și confidențiale. Numele dvs. nu va fi indicat în rezultatele și în publicațiile cercetării și nu se va face legătură între numele dvs. și răspunsurile oferite.

Participarea Dvs la studiu se reduce la un focus-grup sau interviu oral sau scris în baza chestionarului care va dura în jur de 40 – 60 min. Dacă Vă deranjează unele întrebări din chestionar, nu sunteți obligat/ă să răspundeți. Puteți expune opiniile vis-a-vis de desfășurarea acestui studiu intervievatorului Dvs și puteți cere ajutor la necesitate.

Dacă decideți să participați, doar oferirea de informații corecte și sincere poate asigura succesul acestui studiu. Rezultatele studiului vor fi utilizate pentru articole științifice și pentru cercetarea practică în cadrul tezei de doctorat, unde nu va figura nici o informație care v-ar putea identifica. Participarea la studiu indică că ați făcut cunoștință cu informația de mai sus și sunteți de acord.

Datele participantului/participantei la studiu:

Nume _____ Prenume _____
*Vârsta _____
*Ocupația actuală _____
*Unde ați absolvit școala generală (specificați localitatea, orașul sau țara dacă nu este RM) _____
*Studii (Instituția/instituțiile absolvită/e) _____
*Domiciliul (specificați localitatea, orașul) _____
*Limba/limbile vorbite în familie _____
*Limba/limbile vorbite la locul de muncă _____
*Limbile străine pe care le utilizați în comunicarea profesională _____
*Limbile străine în care puteți înțelege o discuție în linii generale, dar nu puteți vorbi _____
*Limbile străine în care înțelegeți doar texte scrise _____
*Câmpuri obligatorii

Semnătura intervievatorului/respondentului

_____ Data _____

Chestionar de orientare

1. Câte limbi ați învățat în școală?
2. Considerați că au fost multe sau puține?
3. A fost ușor, sau greu să le învățați?
4. Considerați că le-ați învățat suficient de bine pentru ca să comunicați, sau nu?
5. Cum credeți cu ce scop sunt predate limbile la școală?
6. Este utilă învățarea limbilor pentru economia Moldovei, pentru coeziunea socială, pentru dezvoltarea personală? Pentru altceva?
7. Câte limbi ar trebui să cunoască oamenii în Republica Moldova? De ce?
8. Ce limbi sunt necesare pentru a trăi și a lucra în Republica Moldova? Din ce motive?
9. Ce limbi pot fi învățate ușor în Republica Moldova? De ce?
10. Ce limbi se învață mai greu în Republica Moldova? De ce? Ce ar ajuta să fie mai ușor învățate?
11. În ce constă utilitatea limbilor studiate pentru D-voastră personal?
12. Ce limbi ați vrea să cunoască copiii D-voastră? De ce?
13. V-au ajutat limbile studiate la școală să înțelegeți mai bine alte culturi? Vă rog să vă gândiți la exemple concrete. Care a fost cel mai recent? Care a fost prima experiență de genul asta?
14. Ce profesori și ce manuale v-au lăsat cele mai bune impresii? De ce?
15. Un chestionar realizat pe un eșantion de 1400 de persoane în 2012 arată că la întrebarea "În care limba preferați să comunicați mai mult?" 65.2% dintre respondenții găgăuzi au ales limba rusă, 30.3% au ales limba găgăuză și 4.5% au ales limba bulgară. Cum explicați aceste preferințe? (întrebare adresată în cadrul focus-grupului cu studenți din Autonomia Găguză)
16. În același chestionar, la întrebarea "În ce limbă/limbi va exprimați mai ușor?" 6.0% dintre respondenții găgăuzi au ales limba română, 65.7% au ales rusa, 25.4% au ales găgăuza și 3.0% au ales bulgara. Cum explicați aceste alegeri? (întrebare adresată în cadrul focus-

grupului cu studenți din Autonomia Găguză)

17. La întrebarea ”Ce limbă/limbi vorbiți în familie?” 4.5% dintre respondenții găgăuzi au ales româna, 48.5% au ales rusa, 43.9% găgăuza și 3.0% bulgara. Cum explicați aceste alegeri? (întrebare adresată în cadrul focus-grupului cu studenți din Autonomia Găguză)
18. Deseori, în presă și în discuții, este prezentă ideea că minoritățile în Republica Moldova optează prioritar pentru limba rusă ca limbă de comunicare și respectiv se orientează mai mult spre Rusia și țările din Est decât spre Uniunea Europeană. Ce părere aveți? Explicați vă rog.

Comentarii, sugestii:

Vă mulțumim pentru răspunsuri!

Anexa 5. Model de chestionar cu răspunsuri (scanat de pe suport hârtie)
Studiu de atitudini și percepții cu privire la predarea și învățarea limbilor în învățământul mediu din Republica Moldova

Nume _____
 Prenume _____
 *Vârsta _____ 26 _____
 *Ocupația actuală _____ rez în calitate de
 Studenta la ciclul masterat, _____
 traducator si manager de oficiu la un birou de traducere
 *Unde ați absolvit școala generală (specificați localitatea, orașul, eventual țara, dacă nu este RM)
 Liceul Teoretic "M. Guboglo", or. Ceadâr-Lunga _____
 *Studii (Instituția/instituțiile absolvită/e)
 UPS "Ion Creangă", Facultate de Filologie, Specialitate "Limba și Literatura Română și Engleză" _____
 *Domiciliul (specificați localitatea, orașul,)
 or. C _____
 *Limba/limbile vorbite în familie
 găgăuză, rusă _____
 *Limba/limbile vorbite la locul de muncă
 rusă, română, engleză _____
 *Limbile străine pe care le utilizați în comunicarea profesională
 engleză _____
 *Limbile străine în care puteți înțelege o discuție în linii generale, dar nu puteți vorbi
 spaniolă, turcă _____
 *Limbile străine în care înțelegeți doar texte scrise _____
 *Câmpuri obligatorii

Semnătura interviatorului/respondentului

_____ Data 22/02/2014

Chestionar

1. Cite limbi ați învățat în școală în Autonomia Găgăuză?
 Răspuns : 4 limbi: găgăuză, rusă, română, engleză
2. Considerați că au fost multe sau puține?
 Răspuns : Consider că sunt multe, dar necesare
3. A fost ușor, sau greu să le învățați?
 Răspuns : Dificultatea cu care se confruntă elevul (eventual eu, cînd eram eleva) nu constă în aceea că e greu, ci în faptul că elevi sunt obligați să răspundă tuturor cerințelor profesorilor și a programului școlar care e deloc ușor. Pentru elev e complicat și mult. Elevul nu trebuie și nu poate tota ziua sa stea cu carte în mînă.
4. Considerați că le-ați învățat suficient de bine pentru ca să comunicați, sau nu?

Răspuns : Da

5. Cum credeți cu ce scop sunt predate limbile la școală?

Răspuns : Pentru integrarea cât mai eficientă în societate, pentru a fi independent și încrezut în sine

6. Este utilă învățarea limbilor pentru economia Moldovei, pentru coeziunea socială, pentru dezvoltarea personală? Pentru altceva?

Învățarea limbilor e utilă pentru coeziunea socială.

7. Câte limbi ar trebui să cunoască oamenii în Republica Moldova? De ce?

Răspuns : Consider că, oameni în RM trebuie să cunoască limbile materne (mă refer la minorități), limba de stat și o limbă străină. Studiarea mai multor limbi e la discreția fiecărei persoane.

8. Ce limbi sunt necesare pentru a trăi și a lucra în Republica Moldova? Din ce motive?

Răspuns : Limba română (pentru integrarea socială), limba rusă (sunt mulți cetățeni vorbitori de limba rusă, întreprinderi administrația și angajatorii cărora vorbesc rusa) și limba engleză (e limba internațională, cunoașterea căreia îți va ajuta să te angajezi la serviciu atât la o interprimere de stat cât în acea străină.)

9. Ce limbi pot fi învățate ușor în Republica Moldova? De ce?

Răspuns : Nu cred că aș putea să dau un răspuns concret la întrebarea aceasta căci orice limbă se învață mai ușor dacă ai tot ce e necesar la îndemână: materialele necesare, un specialist calificat și o condiție importantă- situații de comunicare (ambianță).

10. Ce limbi se învață mai greu în Republica Moldova? De ce? Ce ar ajuta sa fie mai ușor învățate?

Răspuns : Cu privire la Gagauzia, limba care se învață greu, la noi în Gagauzia, e limba română. Din mai multe motive, din care cele mai principale sunt:

1. Lipsa situațiilor de comunicare
2. Lipsa interesului și a factorului motivațional în studierea limbii române
3. Probleme socio-culturale și politice

Ar putea ajuta:

1. Promovarea limbii române (fără metode impunătoare, precum ești cetățean și ești obligat, cu părere de rău aceasta din urmă puțin îi motivează, mai ales pe adolescenți)
2. Cu acest scop să se organizeze cinacluri, expoziții tematice
3. Întâlniri cu oameni cunoscuți, ce ar avea o anumită influență asupra elevilor
4. Să se organizeze călătorii prin locuri memorabile, vizite la muzeu, teatru, plimbări prin Chișinău
5. Înzestrarea bibliotecilor cu cărți, reviste care ar fi pe interesul elevilor. (Dar nu și Frații Jderi, opera, care nici în programul școlar nu este).
6. Elevi, participanții Olimpiadelor la limba română să fie încurajați/stimulați (nu numai acei care ocupă locul I.)
7. Tabere cu elevi din diferite școli. Copiii fac noi cunoștințe, se atașează unii față de alții, se va schimba și atitudinea lor față de diferite naționalități, vor simți mai mare necesitate de a vorbi, a înțelege și a fi înțeleși.
8. Schimb de elevi, pe o perioadă de vacanță. (Unele licee practică aceasta metodă cu școli din Rusia).

11. Care a fost/este utilitatea limbilor studiate pentru D-voastră personal?

Răspuns : Limbile pe care le cunosc îmi ajută să-mi găsesc limba comună cu oameni de diferite naționalități, să înțeleg și să fiu înțeleasă, să-mi găsesc un post de muncă

12. Ce limbi ați vrea să cunoască copiii D-voastră? De ce?

Răspuns : Aș vrea ca copiii mei să cunoască limba lor maternă, trebuie să știe istoria și tradițiile poporului său, limba de stat, să poată integra în societate, o limbă sau mai

multe limbi străine, ce îi vor ajuta atât pe plan profesional cât și pe cel uman.

13. V-au ajutat limbile studiate la școală să înțelegeți mai bine alte culturi? Vă rog să vă gândiți la exemple concrete. Care a fost cel mai recent? Care a fost prima experiență de genul asta?

Răspuns : Poate nu atât să înțeleg cultura lor cât să fiu la curent cu unele tradiții și sărbători care sunt urmate de popoarele acestor țări.

14. Ce profesori și ce manuale de studiere a limbilor, din care ați învățat, v-au lăsat cele mai bune impresii? De ce?

Răspuns : Cele mai bune impresii mi-au lăsat profesori care n-au fost indiferenți față de obiectul predat și elevii săi. Lecțiile cărora erau atât interesante cât și vesele.

15. Un chestionar realizat pe un eșantion de 1400 de persoane în 2012 arată că la întrebarea "În care limbă preferați să comunicați mai mult?" 65.2% din respondenții găgăuzi au ales limba rusă, 30.3% au ales limba găgăuză și 4.5% au ales limba bulgară. Cum explicați aceste preferințe?

Răspuns : Limba rusă pe rînd cu limba găgăuză sunt limbile vorbite pe teritoriul Găgăuziei. Limba bulgară e vorbită de poporul bulgar de pe teritoriul Găgăuziei.

16. În același chestionar, la întrebarea "În ce limbă/limbi vă exprimați mai ușor?" 6.0% au ales limba română, 65.7% au ales rusa, 25.4% au ales găgăuza și 3.0% au ales bulgara. Cum explicați aceste alegeri?

Răspuns : Cred că acei care vorbesc limba română , pe teritoriul Găgăuziei, cunosc și limba rusă, deci pot liber să se exprime în aceste 2 limbi, în limba găgăuză mai puțin. deoarece în compoziție cu oameni de vîrsta a doua, care vorbesc mai mult în limba găgăuză, tineretul(din orașe) vorbește mai mult în rusă.

17. La întrebarea "Ce limbă/limbi vorbiți în familie?" 4.5% au ales româna, 48.5% au ales rusa, 43.9% găgăuza și 3.0% bulgara. Cum explicați aceste alegeri?

Răspuns : Precum am menționat mai sus, în familii vorbesc română,dacă macar un părinte e vorbitor de română, în rest limbile vorbite sunt găgăuza și rusa.

18. Deseori, în presă și în discuții este prezentă ideea că minoritățile în Republica Moldova optează prioritar pentru limba rusă ca și limbă de comunicare și respectiv se orientează mai mult spre Rusia și țările din Est decât spre Uniunea Europeană. Ce părere aveți? Explicați vă rog.

Răspuns : Luînd în considerație unele legi care sunt adoptate și pot fi adoptate în viitorul apropiat și prea multă libertate de care se bucură copiii,(mă refer la țările din UE) părerea mea e că se șterg frontierele moralei, religiei ortodoxe și multe alte schimbări care cred eu nu vor avea influența benefică atât la conștiința cât și la morală și perceperea omului a tot ce este bine și e rău. Toate acestea vin la noi sub masca "toleranței" și "democrației". Dar în realitate vom fi noi care vom suporta consecințele acestora. Acei care înțeleg aceasta optează pentru Rusia și nu pentru EU.

Comentarii, sugestii:

Vă mulțumim pentru răspunsuri!

Anexa 6. Date cu privire la Recensământul populației Republicii Moldova din 2004 [319].

RECENSĂMÎNTUL POPULAȚIEI 2004 ПЕРЕПИСЬ НАСЕЛЕНИЯ 2004 POPULATION CENSUS 2004									
Populația după naționalitățile de bază, limba maternă și limba în care vorbește de obicei									
Население по основным национальностям, родному языку и языку на котором обычно разговаривает									
Population by main nationalities, mother tongue and language usually spoken									persoane
Naționalitatea	Total	moldove- nească	ucraineană	rusă	găgăuză	română	bulgară	altă limbă	nedecla- rată
Limba maternă / Родной язык / Mother tongue									
Republica Moldova	3383332	2029847	186394	380796	137774	558508	54401	21504	14108
moldoveni	2564849	2011403	3606	63290	402	481593	493	4062	-
ucraineni	282406	8189	180981	89853	510	2358	149	366	-
ruși	201218	3279	586	195573	180	1341	163	96	-
găgăuzi	147500	1274	616	8618	136155	338	318	181	-
români	73276	1139	131	571	3	71327	6	99	-
bulgari	65662	2084	110	9134	395	682	53178	79	-
alte naționalități	34401	2478	364	13751	129	869	94	16621	95
nedeclarată	14020	1	-	6	-	-	-	-	14013
Populația urbană	1305655	521323	65514	321547	46341	302857	20799	13388	13886
moldoveni	826103	512390	1009	55880	178	255479	150	1017	-
ucraineni	145890	4039	63663	75892	242	1796	57	201	-
ruși	166395	1934	224	162950	62	1085	69	71	-
găgăuzi	53613	491	288	6773	45656	217	101	87	-
români	44342	543	72	531	-	43116	2	78	-
bulgari	29447	916	42	7386	149	531	20386	37	-
alte naționalități	26058	1009	216	12129	54	633	34	11897	86
nedeclarată	13807	1	-	6	-	-	-	-	13800
Populația rurală	2077677	1508524	120880	59249	91433	255651	33602	8116	222
moldoveni	1738746	1499013	2597	7410	224	226114	343	3045	-
ucraineni	136516	4150	117318	13961	268	562	92	165	-
ruși	34823	1345	362	32623	118	256	94	25	-
găgăuzi	93887	783	328	1845	90499	121	217	94	-
români	28934	596	59	40	3	28211	4	21	-
bulgari	36215	1168	68	1748	246	151	32792	42	-
alte naționalități	8343	1469	148	1622	75	236	60	4724	9
nedeclarată	213	-	-	-	-	-	-	-	213

Limba în care vorbește de obicei / Язык на котором обычно разговаривает / Language usually spoken									
Republica Moldova	3383332	1988540	130114	540990	104890	554814	38565	11318	14101
moldoveni	2564849	1949318	9170	128372	799	475126	1113	951	-
ucraineni	282406	17491	118699	141206	427	4158	294	131	-
ruși	201218	8852	1224	187526	329	2805	344	138	-
găgăuzi	147500	2756	413	40445	102395	609	821	61	-
români	73276	1597	81	1537	5	69936	4	116	-
bulgari	65662	4652	188	23259	673	1046	35808	36	-
alte naționalități	34401	3828	339	18610	262	1133	181	9856	192
nedeclarată	14020	46	-	35	-	1	-	29	13909
Populația urbană	1305655	481114	20326	448692	22206	299815	11354	8278	13870
moldoveni	826103	465795	789	108033	229	250531	165	561	-
ucraineni	145890	6703	19055	116983	125	2867	64	93	-
ruși	166395	4164	218	159486	106	2184	107	130	-
găgăuzi	53613	820	102	30685	21499	354	118	35	-
români	44342	665	25	1265	1	42293	2	91	-
bulgari	29447	1583	29	16035	195	751	10839	15	-
alte naționalități	26058	1341	108	16170	51	834	59	7325	170
nedeclarată	13807	43	-	35	-	1	-	28	13700
Populația rurală	2077677	1507426	109788	92298	82684	254999	27211	3040	231
moldoveni	1738746	1483523	8381	20339	570	224595	948	390	-
ucraineni	136516	10788	99644	24223	302	1291	230	38	-
ruși	34823	4688	1006	28040	223	621	237	8	-
găgăuzi	93887	1936	311	9760	80896	255	703	26	-
români	28934	932	56	272	4	27643	2	25	-
bulgari	36215	3069	159	7224	478	295	24969	21	-
alte naționalități	8343	2487	231	2440	211	299	122	2531	22
nedeclarată	213	3	-	-	-	-	-	1	209

Figura A 6.1 Captură de ecran 1. Populația identificată după naționalitățile de bază, limba maternă și limba în care vorbește de obicei. Sursa: Biroul Național de Statistică, 2004 [319]

COMPONENȚA NAȚIONALĂ, STRUCTURA LINGVISTICĂ, CETĂȚENIA

Componența națională a populației Republicii Moldova, înregistrată la recensământul din 2004, relevă faptul că moldovenii, populația majoritară, constituie 75,8% din totalul populației, marcând o creștere cu 5,9% față de 1989. Alături de moldoveni, în țara noastră conviețuiesc ucrainenii, reprezentând 8,4%, ruși cu o pondere de 5,9%, găgăuzi – 4,4%, români – 2,2%, bulgari – 1,9% și alte naționalități, cu o pondere de 1,0% din numărul total al populației țării. Pentru 0,4% din locuitorii naționalitatea nu a fost înregistrată.

Structura populației după naționalități reflectă modificările care au avut loc în societatea noastră în ultimii 15 ani, impunându-se a fi menționată intensitatea emigrării populației, fapt ce a influențat descreșterea ponderii populației de origine ucraineană cu 2,9% și celei ruse – cu 3,9%. Potrivit datelor ambelor recensăminte, locuitorii de naționalitate ucraineană și rusă se plasează pe al doilea și al treilea loc în numărul total al populației țării.

Ponderea populației de naționalitate găgăuză s-a majorat în această perioadă cu 0,3%, iar a populației de origine românească – cu 2,1%, plasându-se respectiv pe al patrulea și al cincilea loc în total populație.

În același timp, a scăzut cu 0,1% ponderea populației de naționalitate bulgară, cit și a altor naționalități – cu 1,7%.

Este necesar a menționa că moldovenii, găgăuzii, bulgarii locuiesc preponderent la sate, iar rușii, românii și ucrainenii – în orașe.

La recensământul din 2004, 78,8% din populația țării au declarat ca limbă maternă (prima limbă care au însușit-o în fragedă copilărie) limba naționalității sale, iar 20,8% au indicat o altă limbă, care nu coincide cu naționalitatea sa. Din rândul moldovenilor, 78,4% au declarat ca limbă maternă limba moldovenească, 18,8% – limba română, 2,5% – limba rusă și 0,3% au declarat alte limbi materne. Ucrainenii care au declarat ca limbă maternă limba ucraineană reprezintă 64,1% din total, iar 31,8% au declarat ca limbă maternă limba rusă. Din rândul populației de etnie rusă, 97,2% au declarat ca limbă maternă limba rusă. Majoritatea găgăuzilor, la fel ca și rușii, au declarat ca limbă maternă limba propriei etnii – 92,3% din total, iar 5,8% – limba rusă. Bulgarii cu limba maternă bulgară reprezintă 81% din total și 13,9% au declarat-o maternă pe cea rusă.

Alăturat cu informația vizind limba maternă, în cadrul recensământului din 2004 a fost obținută și informația despre limba în care vorbește de obicei populația. Din numărul total al locuitorilor țării, 58,8% vorbesc de obicei în limba moldovenească, 16,4% – în limba română, 16,0% – în limba rusă, 3,8% – în limba ucraineană, 3,1% – în limba

RECENSĂMÎNTUL POPULAȚIEI 2004 ПЕРЕПИСЬ НАСЕЛЕНИЯ 2004 POPULATION CENSUS 2004

găgăuză și 1,1% – în limba bulgară. În alte limbi decât cele enumerate vorbesc de obicei 0,4% din populație și tot atita populație nu a indicat limba în care vorbește de obicei.

Deși majoritatea ucrainenilor, găgăuzilor și bulgarilor au indicat ca limbă maternă limba naționalității sale, fiecare al doilea ucrainean, fiecare al treilea bulgar și fiecare al patrulea găgăuz vorbesc de obicei în limba rusă. Moldovenii care vorbesc de obicei în limba rusă constituie 5,0% din total.

Din rândul minorităților etnice, 6,2% ucrainenii, 4,4% ruși, 1,9% găgăuzi, 2,2% români și 7,1% bulgari au declarat că vorbesc de obicei în limba moldovenească.

Pentru prima dată în cadrul recensământului populației a fost obținută informația vizind numărul cetățenilor Republicii Moldova, care a constituit 3371082 persoane sau 99,6% din totalul populației țării. Cetățenia altui stat o aveau 6486 persoane (0,2%) și 5374 persoane erau fără cetățenie.

Din rândul cetățenilor Republicii Moldova, 12705 persoane au declarat că au dublă cetățenie. Numărul locuitorilor care n-au indicat cetățenia era de 390 de persoane.

Figura A 6.2 Captură de ecran 2. Populația după componența națională, structura lingvistică, cetățenie. Sursa: Biroul Național de Statistică, 2004 [319]

**NUMĂRUL
ȘI DENSITATEA
POPULAȚIEI**

Numărul populației stabile a Republicii Moldova (cu excepția raioanelor de Est și mun. Bender), înregistrat la recensământul din 5-12 octombrie 2004, a fost de 3383332 locuitori, inclusiv 1305655 locuitori în mediul urban și 2077677 locuitori în mediul rural. În numărul total al populației recensate sînt incluse și persoanele temporar absente, plecate peste hotarele țării, în număr de 273 mii, dintre care 130 mii (47,7%) cu durata absenței de peste un an.

Repartizarea populației în profil teritorial relevă faptul că 21% din locuitorii țării (fiecare al cincilea) locuiesc în mun. Chișinău, 4,6% – în U.T.A. Găgăuzia, 3,8% – în mun. Bălți. Raioanele cu o populație de peste 100 mii locuitori sunt: Cahul, Hîncești, Orhei, Ungheni. Cel mai mic număr de locuitori îl au raioanele: Basarabeasca (29 mii), Dubăsari (34 mii), Șoldănești (42 mii) și Taraclia (43 mii).

Conform datelor furnizate de ultimele două recensăminte, perioada 1989-2004 s-a caracterizat prin reducerea numărului populației, înregistrînd o scădere de 274 mii persoane, declin demografic care s-a produs într-un ritm mediu anual de 0,5%. Descreșterea populației în această perioadă a fost influențată de reducerea natalității și de soldul negativ al migrației externe.

Comparativ cu 1989, se constată menținerea preponderenței populației rurale a țării – 61,4% față de 57,9%.

Populația urbană s-a redus în perioada intercenzitară cu un ritm mediu anual de 1,0%, iar pentru populația rurală ritmul mediu anual de scădere a fost de 0,13 %, majorîndu-se astfel decalajul procentual între cele două medii.

În perioada dintre cele două recensăminte, densitatea populației a scăzut de la 120,4 la 111,4 locuitori pe km².

Figura A 6.3 Captură de ecran 3. Recensământul din 2004. Numărul și densitatea populației.

Sursa: Biroul Național de Statistică, 2004 [319]

Anexa 7. Date cu privire la Recensământul populației Republicii Moldova din 2014 [320].

2. Numărul și densitatea populației la recensămintele din anii 1959, 1970, 1979, 1989, 2004 și 2014

Численность и плотность населения по переписям 1959, 1970, 1979, 1989, 2004 и 2014 годов

Number and population density at the 1959, 1970, 1979, 1989, 2004 and 2014 censuses

Data recensământului Дата переписи Date of census	Teritoriul mii km ² Территория, тыс. км ² Territory, thousand km ²	Populația recențată, mii persoane Переписанное население, тысяч человек Enumerated population, thousand persons			În % față de total populație В % ко всему населению As % of the total population		Densitatea populației, numărul locuitorilor la 1 km ² Плотность населения, число жителей на 1 км ² Population density, inhabitants per 1 km ²
		Total Всего Total	Urban Городское Urban	Rural Сельское Rural	Urban Городское Urban	Rural Сельское Rural	
La 15 ianuarie 1959 На 15 января 1959 As of January 15, 1959	33,7	2.879,4	633,9	2.245,5	22,0	78,0	85,4
La 15 ianuarie 1970 На 15 января 1970 As of January 15, 1970	33,7	3.569,8	1.123,5	2.446,3	31,5	68,5	105,9
La 17 ianuarie 1979 На 17 января 1979 As of January 17, 1979	33,7	3.949,8	1.532,9	2.416,9	38,8	61,2	117,2
La 12 ianuarie 1989 На 12 января 1989 As of January 12, 1989	33,7	4.335,4	2.020,1	2.315,3	46,6	53,4	128,6
La 5 octombrie 2004 * На 5 октября 2004 * As of October 5, 2004 *	30,5	3.383,3	1.305,6	2.077,7	38,6	61,4	110,9
La 12 mai 2014 ** На 12 мая 2014 ** As of May 12, 2014 **	30,5	2.998,2	1.144,4	1.853,8	38,2	61,8	98,3
* Fără raioanele de Est și municipiul Bender Без восточных районов и муниципия Бендер Without eastern counties and Bender municipality							
** Populația estimată (cu includerea persoanelor care nu au fost cuprinse la RPL 2014) Оценка численности населения (с учетом лиц, не охваченных РЛЖ 2014) Estimated population (including the persons not covered by RPL 2014)							

Figura A 7.1. Captură de ecran 4. Numărul și densitatea populației comparate cu recensămintele precedente. Sursa: Biroul Național de Statistică, 2014 [320]

13. Structura populației după limba maternă, în profil teritorial în 2014

Структура населения по родному языку, в территориальном разрезе в 2014

Structure of population by mother tongue, in territorial aspect in 2014

Raion/municipiu Район/муниципий County/municipality	Populația care a declarat limba maternă Население которая указала родной язык Population that declared mother tongue	Populația care a declarat limba maternă / Население которая указала родной язык / Population that declared mother tongue %							
		Moldovenească Молдавский Moldavian	Română Румынский Romanian	Ucraineană Украинский Ukrainian	Rusă Русский Russian	Găgăuză Гагаузский Gagauzian	Bulgară Болгарский Bulgarian	Romani Романи Romani	Alte limbi Другие языки Other language
Total	2.723.315	56,7	23,5	3,9	9,7	4,2	1,5	0,3	0,2
Mun. Chișinău	450.267	33,0	43,4	1,7	20,8	0,3	0,4	0,0	0,4
Mun. Bălți	93.755	37,0	16,7	4,4	41,5	0,0	0,1	0,1	0,2
Anenii Noi	77.034	64,2	21,7	2,4	11,0	0,2	0,2	0,1	0,2
Basarabeasca	22.109	53,2	16,0	2,0	20,5	4,5	2,9	0,8	0,1
Briceni	68.402	64,2	8,3	19,0	8,2	0,0	0,0	0,1	0,1
Cahul	99.792	52,1	29,7	1,8	12,3	1,4	2,4	0,1	0,2
Canemir	51.517	66,9	24,7	0,9	2,0	0,4	4,9	0,1	0,1
Călărași	63.125	59,5	36,0	1,8	2,5	0,0	0,0	0,1	0,1
Căușeni	77.296	70,7	21,2	0,8	5,8	0,5	0,8	-	0,1
Cimișlia	48.684	72,9	15,8	3,8	5,7	0,2	1,4	0,1	0,1
Criuleni	69.555	61,2	33,8	2,0	2,9	0,0	0,0	0,0	0,1
Dondușeni	37.570	72,1	8,6	6,1	12,9	0,0	0,0	0,1	0,1
Drochia	73.909	75,5	12,1	6,5	5,5	0,0	0,0	0,3	0,1
Dubăsari	28.866	82,8	15,1	0,3	1,7	0,0	0,0	-	0,0
Edineț	71.263	60,4	13,5	13,4	11,7	0,1	0,0	0,8	0,1
Fălești	77.386	74,3	11,6	7,7	6,2	0,0	0,0	0,0	0,1
Florești	73.822	75,1	12,2	4,7	7,7	0,0	0,0	0,1	0,1
Glodeni	50.851	67,2	11,5	13,7	6,8	0,0	0,0	0,6	0,1
Hâncești	95.101	67,4	26,6	3,4	2,3	0,1	0,1	0,2	0,1
Ialoveni	89.231	60,4	36,6	0,5	1,6	0,0	0,7	0,1	0,1
Leova	44.294	66,3	22,7	0,9	3,8	0,4	5,7	0,1	0,1
Nisporeni	50.870	63,9	34,5	0,1	0,5	0,0	0,0	0,8	0,1
Ocnîța	46.636	56,9	3,6	21,3	11,2	0,1	0,0	6,8	0,1
Orhei	100.916	61,5	33,2	2,3	2,7	0,0	0,0	0,0	0,1
Rezina	40.344	77,5	17,4	1,7	3,3	0,0	0,0	0,0	0,1
Râșcani	59.031	63,7	11,9	14,6	8,9	0,0	0,0	0,7	0,1
Sângerei	78.620	75,7	12,7	5,1	6,4	0,0	0,0	0,0	0,1
Soroca	72.877	77,1	14,7	2,6	4,5	0,0	0,0	1,0	0,1
Strășeni	81.353	62,8	34,6	0,3	2,0	0,0	0,0	0,0	0,1

Figura A 7.2. Captură de ecran 5. Recensământul populației Republicii Moldova, 2014. Structura populației după limba maternă. Sursa: Biroul Național de Statistică, 2014 [320]

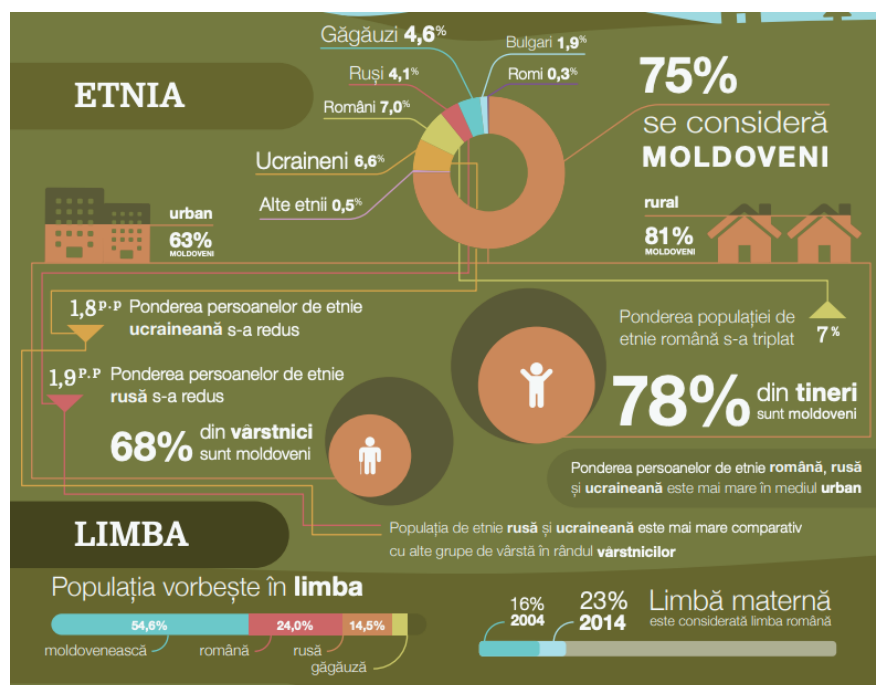
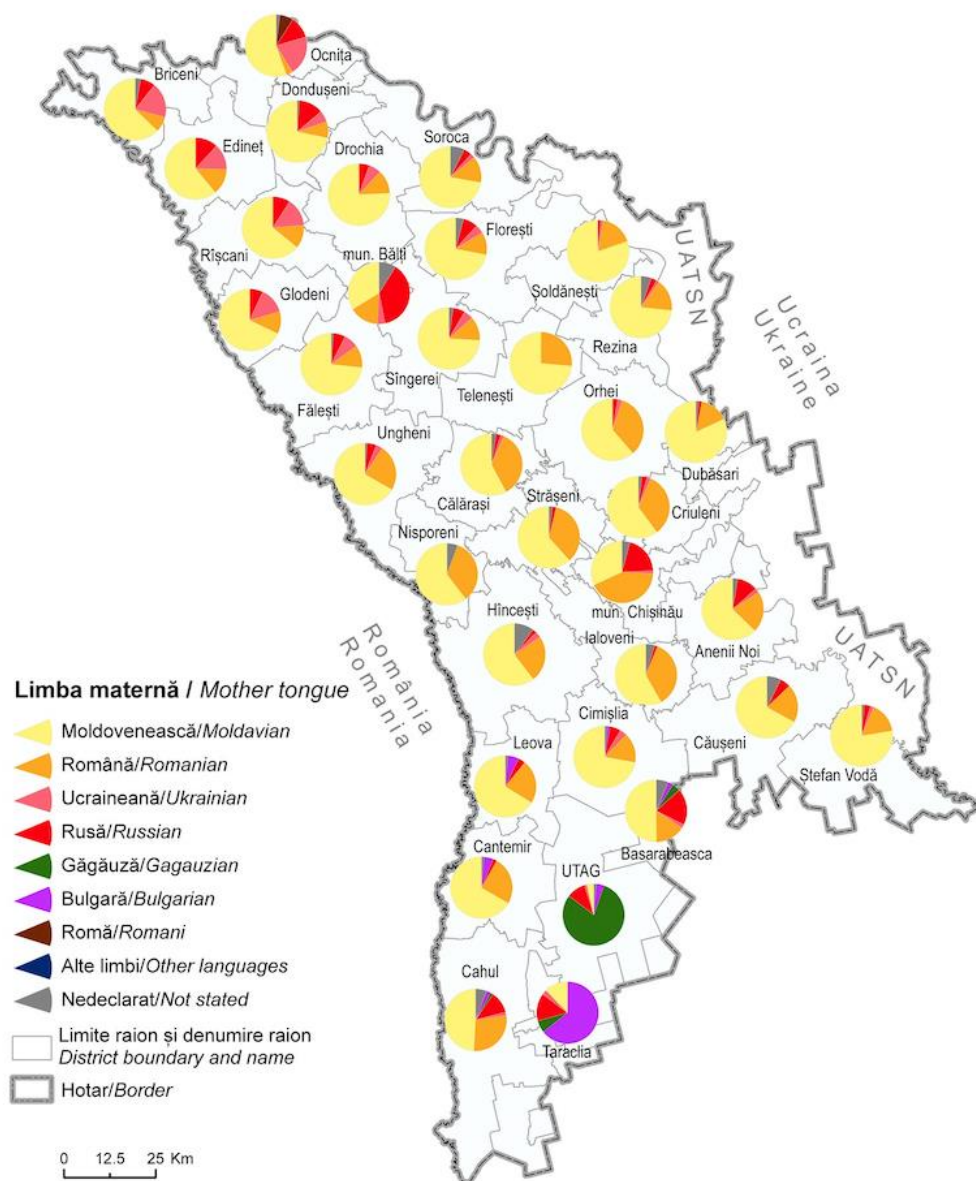


Figura A 7.3. Captură de ecran 6. Caracteristici etno-lingvistice Sursa: Biroul Național de Statistică, 2014 [320]

Limba maternă pe raioane Mother tongue by district



Sursa datelor statistice / Source of statistical data:
Recensământul Populației și Locuințelor 2014, Republica Moldova
2014 Population and Housing Census, Republic of Moldova

Sursa datelor geografice / Source of geographic data: ARFC/ALRC

Transnistria și comunele Chițcani, Cremenciug, Gâsca, Corjova și mun. Tighina nu au fost recenzate

Transnistria and the communes of Chițcani, Cremenciug, Gâsca, Corjova and Tighina Mun. were not enumerated

© 2017 Biroul Național de Statistică / National Bureau of Statistics

Acastă hartă a fost elaborată cu suportul Biroului de Cooperare al Elveției în Moldova (SDC) și UNFPA, Fondul ONU pentru Populație în Moldova, și nu prezintă în mod necesar punctul de vedere al SDC, UNFPA, al Organizației Națiunilor Unite, sau oricare din organizațiile sale afiliate

This map was produced with the support of the Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC) and UNFPA, United Nations Population Fund in Moldova, and does not necessarily represent the views of SDC, UNFPA, the United Nations or any of its affiliated organizations

Figura A 7.4. Captură de ecran 7. Repartizarea geografică și teritorial-administrativă a limbilor identificate drept materne în Republica Moldova. Sursa: Biroul Național de Statistică, 2014 [320]

Limba vorbită de obicei pe raioane *Language usually spoken by district*

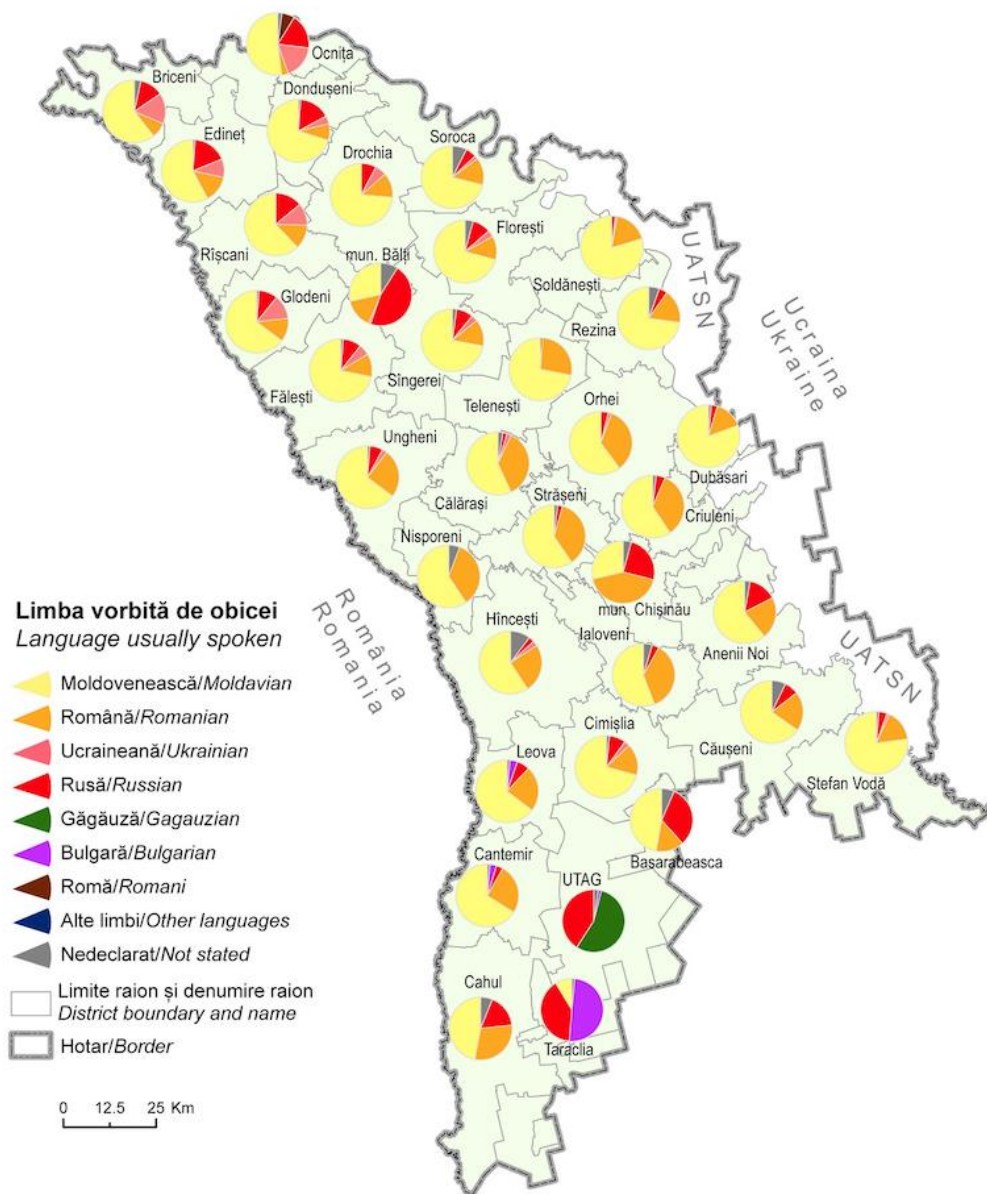


Figura A 7.5. Captură de ecran 8. Repartizarea geografică și teritorial-administrativă a limbilor identificate drept vorbite de obicei în Republica Moldova. Sursa: Biroul Național de Statistică, 2014

[320]

Anexa 8. Reprezentări cu privire la limba rusă pe portalul de știri #diez din Republica Moldova



Figura A 8.1. Captură de ecran 9. Exemple de titluri care vizează limba rusă în Republica Moldova. Sursa: căutare pe Google.

Anexa 9. Reprezentări cu privire la termenii „limba română,” și „limba moldovenească” pe portalul de știri #diez din Republica Moldova

- → ↺ diez.md/cauta/?q=moldovenească+română

Aproximativ 4,760 rezultate (0.39 secunde) Sortați după: **Relevance** ▾

Evgheni Șevciuk: Simt că moldovenească diferă de limba română ...
#diez > [evgheni-sevciuk-simt-ca-moldoveneasca-difera-de-limba-romana](#)
 24 mar. 2014 ... Întrebat ca om, nu ca politician, dacă simte vreo diferență între română și moldovenească
Evghenii Șevciuk a răspuns că "Nu sunt eu în măsură ...

La congres în română, la președinție în moldovenească. În ce ...
#diez > [2018/09/14 > la-congres-romana-la-presedintie-moldoveneasca-...](#)
 14 sept. 2018 ... Igor Dodon a declarat în repetate rânduri că limba oficială a Republicii Moldova este cea „moldovenească”. Totuși, site-ul evenimentului unde ...

Joi se va decide limba de stat: Moldoveneasca sau Româna - #diez
#diez > [joi-se-va-decide-limba-de-stat-moldoveneasca-sau-romana](#)
 2 dec. 2013 ... Joi se va decide limba de stat: Moldoveneasca sau Româna ... este stipulat că limba de stat a Republicii Moldova este limba moldovenească, ...

Academia Română este îngrijorată de încercările de a introduce în ...
#diez > [2020/01/30 > academia-romana-este-ingrijorata-de-incercarile-d...](#)
 30 ian. 2020 ... Academia Română precizează că învățații moldoveni, de la Miron Costin și ... Potrivit Academiei Române, noțiunea de „limbă moldovenească”, ...

Președintele Dodon a trecut la acțiune și a schimbat limba ...
#diez > [2016/12/25 > presedintele-dodon-trecut-la-actiune-si-schimbati-l...](#)
 25 dec. 2016 ... Totuși, Curtea Constituțională a stabilit la 5 decembrie 2013 că limba oficială a R. Moldova este „limba română, nu limba moldovenească în ...

(video) Lecție gratuită de „limba moldovenească” predată de un ...
#diez > [2017/01/30 > video-lectie-gratuita-de-limba-moldoveneasca-pre...](#)
 30 ian. 2017 ... (video) Lecție gratuită de „limba moldovenească” predată de un tânăr din ... limba site-ului Președinției, din română în moldovenească.

(galerie foto) Diaspora moldovenească din Canada a sărbătorit ...
#diez > [2017/08/28 > galerie-foto-diaspora-moldoveneasca-din-canada-s...](#)
 (galerie foto) Diaspora moldovenească din Canada a sărbătorit · 09:03, 28 august 2017; 1 minut pentru citit
· 09:03, 28 august 2017; 1 minut pentru citit ...

„Fie că îi spunem moldovenească, fie că îi spunem română – e ...
#diez > [2020/08/31 > fie-ca-ii-spunem-moldoveneasca-fie-ca-ii-spunem-...](#)
 31 aug. 2020 ... # Igor Dodon, președintele Republicii Moldova ... „Stimați concetățeni, vă felicit cu prilejul frumoasei sărbători naționale – Limba Noastră! Fie ...

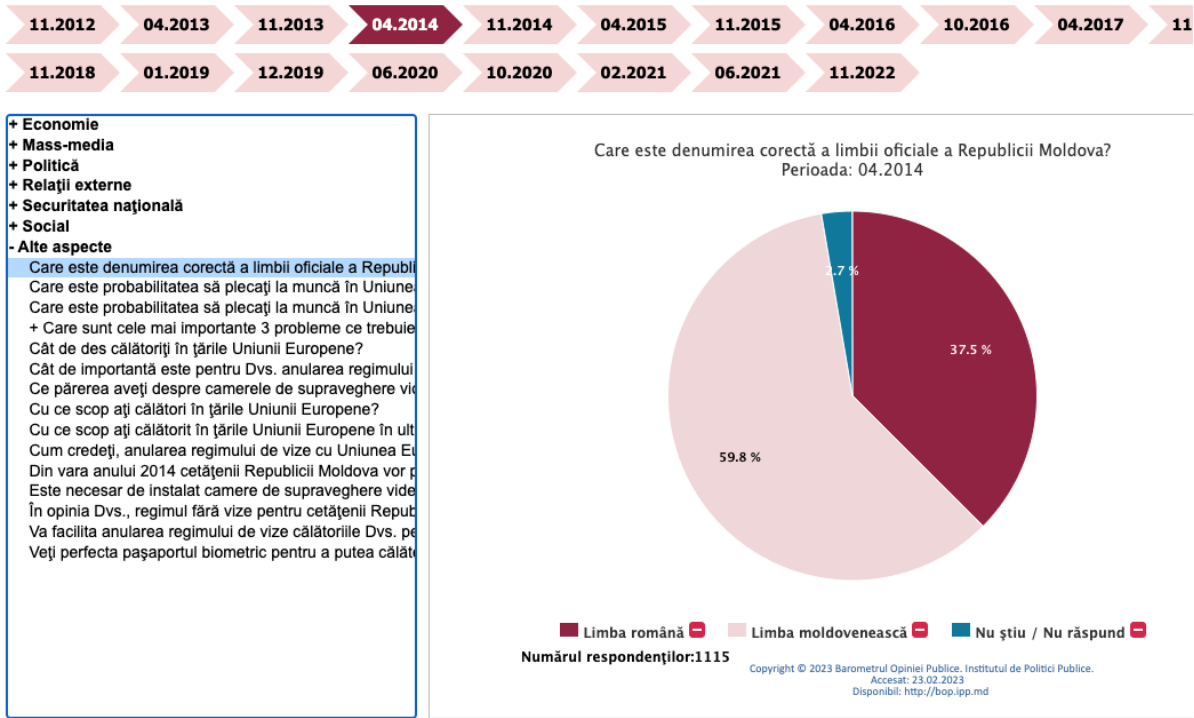
Guvernul a aprobat avizul la proiectul de lege pentru modificarea ...
#diez > [2017/12/13 > guvernul-aprobat-avizul-la-proiectul-de-lege-pentr...](#)
 Guvernul a aprobat avizul la proiectul de lege pentru modificarea limbii de stat din „moldovenească” în „română”. 16:08, 13 decembrie 2017; 1 minut pentru ...

(video) Dodon a cerut buletin de vot în limba moldovenească: „Avem ...
#diez > [2017/11/19 > video-dodon-cerut-buletin-de-vot-limba-moldove...](#)
 (video) Dodon a cerut buletin de vot în limba moldovenească: „Avem doar în limba română”. 12:23, 19 noiembrie 2017; 1 minut pentru citit ...

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

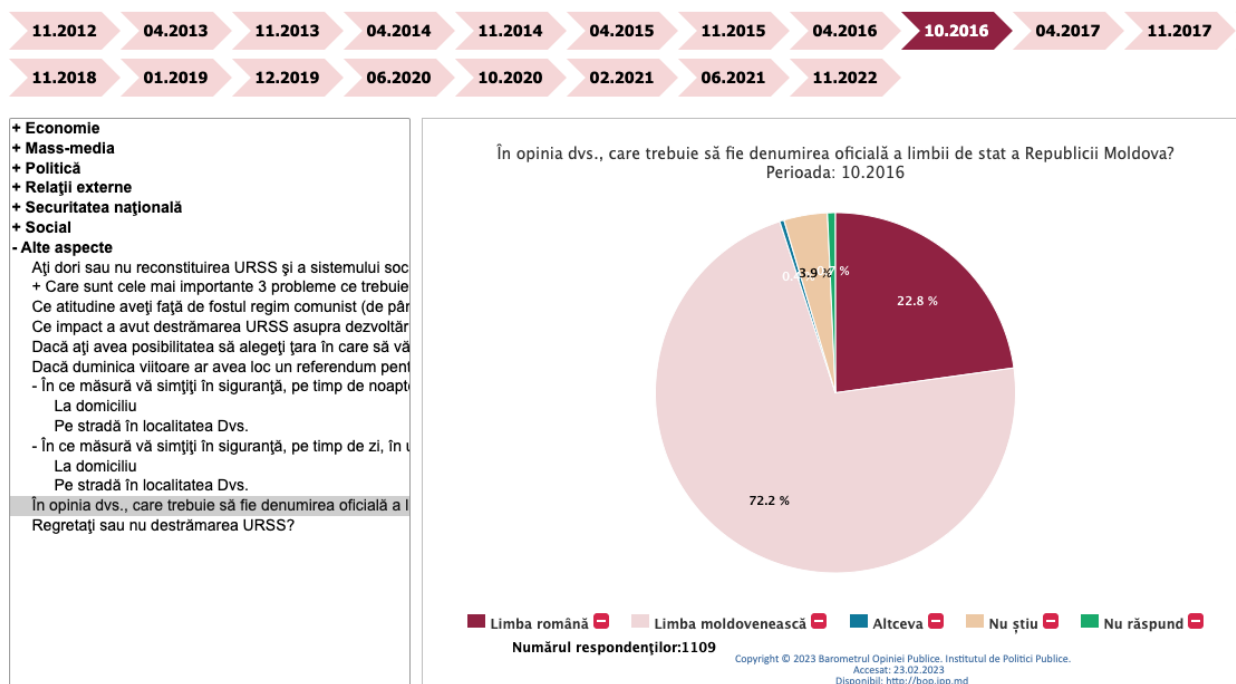
Figura A 9.1. Captură de ecran 10. Exemple de titluri care vizează termenii „limba română,” „limba moldovenească” în Republica Moldova. Sursa: căutare pe Google.

Anexa 10. Datele Barometrului Opiniei Publice cu privire la denumirea limbii oficiale a Republicii Moldova [347].



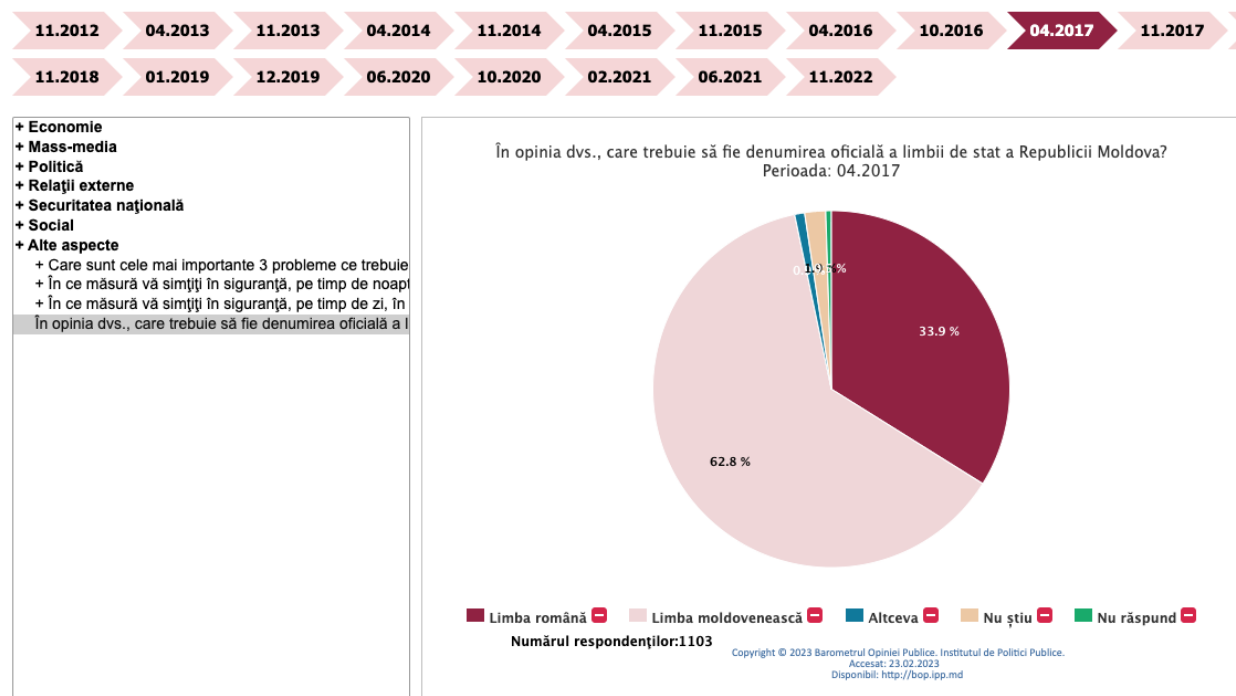
Care este denumirea corectă a limbii oficiale a Republicii Moldova?, perioada: 04.2014	N=1115	Sex		Mediul de rezistență		Vârsta					Naționalitatea				Nivelul de educație			Nivelul socio-economic		
	Total	Masculin	Feminin	Urban	Rural	18-29	30-44	45-59	60 +	Moldovean/ Român	Ucrainean	Rus	Alta	Scăzut	Mediu	Înalt	Scăzut	Mediu	Înalt	
	100.00%	46%	54%	43%	57%	23%	24%	28%	24%	82%	6%	7%	6%	19%	58%	22%	58%	23%	10%	
	Limba română	38%	17%	21%	18%	19%	14%	9%	9%	5%	35%	0%	1%	1%	4%	19%	14%	19%	11%	5%
	Limba moldovenească	60%	28%	32%	23%	37%	9%	14%	18%	18%	45%	5%	5%	5%	14%	38%	8%	37%	12%	4%
	Nu știu / Nu răspund	3%	1%	2%	1%	2%	0%	1%	1%	1%	2%	1%	0%	0%	1%	1%	1%	2%	0%	0%

Figura A 10.1. Captură de ecran 11. Răspunsuri la întrebarea cu privire la denumirea limbii oficiale a Republicii Moldova în aprilie 2014. Sursa: Barometrul Opiniei Publice [347]



În opinia dvs., care trebuie să fie denumirea oficială a limbii de stat a Republicii Moldova?, perioada: 10.2016	N=1109	Sex		Mediul de rezistență		Vârsta				Naționalitatea				Nivelul de educație			Nivelul socio-economic		
	Total	Masculin	Feminim	Urban	Rural	18-29	30-44	45-59	60+	Moldovean/Român	Ucrainean	Rus	Alta	Scăzut	Mediu	Înalt	Scăzut	Mediu	Înalt
	100.00%	45%	54%	45%	55%	23%	28%	26%	23%	83%	4%	5%	7%	13%	50%	37%	34%	30%	36%
Limba română	23%	10%	12%	12%	10%	8%	6%	5%	4%	22%	0%	0%	0%	1%	9%	12%	4%	8%	11%
Limba moldovenească	72%	32%	40%	30%	42%	14%	20%	20%	18%	58%	4%	5%	6%	11%	38%	23%	29%	21%	22%
Altceva	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Nu știu	4%	2%	2%	2%	2%	1%	1%	1%	1%	4%	0%	0%	0%	1%	2%	1%	1%	1%	2%
Nu răspund	1%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Figura A 10.2. Captură de ecran 12. Răspunsuri la întrebarea cu privire la denumirea limbii oficiale a Republicii Moldova în octombrie 2016. Sursa: Barometrul Opiniei Publice [347]



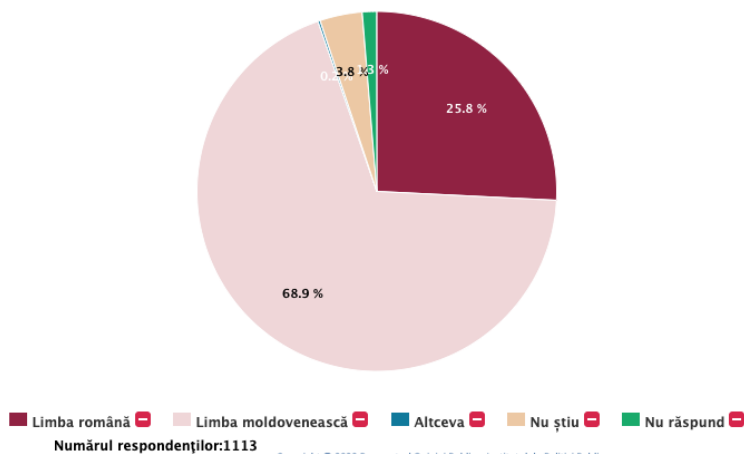
În opinia dvs., care trebuie să fie denumirea oficială a limbii de stat a Republicii Moldova?, perioada: 04.2017	N=1103	Sex		Mediul de rezistență		Vârsta				Naționalitatea				Nivelul de educație			Nivelul socio-economic		
	Total	Masculin	Feminin	Urban	Rural	18-29	30-44	45-59	60+	Moldovean/ Român	Ucrainean	Rus	Alta	Scăzut	Mediu	Înalt	Scăzut	Mediu	Înalt
	100.00%	47%	53%	44%	56%	25%	29%	25%	21%	82%	6%	4%	7%	13%	47%	40%	35%	38%	27%
Limba română	34%	15%	19%	15%	19%	13%	10%	7%	4%	33%	1%	0%	0%	3%	14%	17%	8%	12%	13%
Limba moldovenească	63%	30%	32%	27%	35%	11%	18%	17%	16%	47%	5%	4%	7%	9%	31%	21%	26%	24%	13%
Altceva	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%
Nu știu	2%	1%	1%	1%	1%	0%	0%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	1%	1%	1%
Nu răspund	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Figura A 10.3. Captură de ecran 13. Răspunsuri la întrebarea cu privire la denumirea limbii oficiale a Republicii Moldova în aprilie 2017. Sursa: Barometrul Opiniei Publice [347]

11.2012	04.2013	11.2013	04.2014	11.2014	04.2015	11.2015	04.2016	10.2016	04.2017	11.2017
11.2018	01.2019	12.2019	06.2020	10.2020	02.2021	06.2021	11.2022			

+ Economie
 + Mass-media
 + Politică
 + Relații externe
 + Securitatea națională
 + Social
 + Alte aspecte
 + Care sunt cele mai importante 3 probleme ce trebuie
 + În ce măsură vă simțiți în siguranță, pe timp de noap
 + În ce măsură vă simțiți în siguranță, pe timp de zi, în
 În opinia dvs., care trebuie să fie denumirea oficială a l

În opinia dvs., care trebuie să fie denumirea oficială a limbii de stat a Republicii Moldova?
Perioada: 11.2017



În opinia dvs., care trebuie să fie denumirea oficială a limbii de stat a Republicii Moldova?, perioada: 11.2017	N=1113	Sex		Mediul de rezistență		Vârsta				Naționalitatea				Nivelul de educație			Nivelul socio-economic		
	Total	Masculin	Feminim	Urban	Rural	18-29	30-44	45-59	60+	Moldovean/Român	Ucrainean	Rus	Alta	Scăzut	Mediu	Înalt	Scăzut	Mediu	Înalt
	100.00%	45%	55%	48%	52%	22%	29%	25%	25%	83%	7%	4%	7%	36%	38%	25%	33%	32%	35%
Limba română	26%	12%	14%	15%	10%	9%	8%	5%	4%	25%	0%	0%	0%	5%	9%	12%	4%	9%	13%
Limba moldovenească	69%	30%	39%	30%	39%	12%	20%	18%	19%	54%	6%	3%	6%	30%	27%	12%	28%	21%	20%
Altceva	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Nu știu	4%	2%	2%	2%	2%	1%	1%	1%	1%	3%	0%	0%	0%	1%	2%	1%	1%	1%	1%
Nu răspund	1%	1%	1%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%

Figura A 10.4. Captură de ecran 14. Răspunsuri la întrebarea cu privire la denumirea limbii oficiale a Republicii Moldova în noiembrie 2017. Sursa: Barometrul Opiniei Publice [347]

Anexa 11. Reprezentări cu privire la termenii „limba română,, și „limba moldovenească” pe portaluri de știri în limba rusă din Republica Moldova, Federația Rusă, Ucraina și Turcia.

**tass.ru**
<https://tass.ru> › opinions · [Translate this page](#) ⋮

Молдавский или румынский: в Кишиневе снова заспорили ...
4 days ago — За основу языка строители румынского государства решили взять язык, распространенный среди валахов и молдаван. В ходе серьезной переработки ...

**Anadolu Agency**
<https://www.aa.com.tr> › мир › в-мо... · [Translate this page](#) ⋮

В Молдове могут изменить название языка на «румынский»
2 Mar 2023 — Комиссии парламента Молдовы утвердили законопроект об изменении названия «молдавский язык» на «румынский язык».

**hromadske.ua**
<https://hromadske.ua> › posts › mold... · [Translate this page](#) ⋮

Молдавский: один язык, два имени - Hromadske
8 Jun 2017 — Но пока в Молдове противоречат друг другу даже главные документы страны: в Конституции язык называется молдавским, а в Декларации о ...

**vestirama.ru**
<https://vestirama.ru> › mneniya › 20... · [Translate this page](#) ⋮

МОЛДАВСКИЙ ЯЗЫК - ФСЕ?
6 Mar 2023 — **МОЛДАВСКИЙ ЯЗЫК - ФСЕ?** © Андрей Федосов. Один мой товарищ, который живет в Молдавии, сказал мне, что его ...

**newsmaker.md**
<https://newsmaker.md> › rus › novosti · [Translate this page](#) ⋮

молдавского языка» на «румынский»: Я давно пришел к ...
2 hours ago — «Но сейчас я вижу как с пеной у рта представители других национальностей указывают молдаванам (румынам) , что их язык молдавский и точка.

**interfax.ru**
<https://www.interfax.ru> › world · [Translate this page](#) ⋮

В Молдавии утвердили румынский язык как государственный
2 Mar 2023 — В настоящее время, согласно статье 13 Конституции Молдавии, государственным языком Республики Молдова является "молдавский язык, ...

Figura A 11.1. Captură de ecran 15. Exemple de titluri care vizează termenii „limba română,, și „limba moldovenească” în Republica Moldova pe portaluri de știri în limba rusă. Sursa: căutare pe Google.

Anexa 12. Glosar de termeni

Alteritate lingvistică - un tip de reprezentare socială, generatoare de sentimente, atitudini și comportamente față de diferențele lingvistice, constituită din sisteme de valori, idei și practici care permit membrilor unei comunități să comunice, oferindu-le un cod pentru interacțiunea socială. Noțiunea de *alteritate* [11; 65, p. 200; 85, p. 204; 61, p. 27, p. 31], constituie un element fundamental pentru investigarea și înțelegerea raportului limbă și vorbire, guvernat de variația lingvistică. Prin *alteritate*, pe lângă faptul că limbajul este un fapt social și un produs al societății umane comparabil cu instituțiile sociale, el devine și „fundamentul oricărei asocieri umane” [31, p. 10]. În filosofie și în antropologie, conceptul *alteritate* desemnează, întâi de toate, potrivit Dicționarului *alterității* și al relațiilor interculturale, [255, p. 4] un sentiment, o atitudine sau un comportament determinate de faptul că există Ceilalți și ei sunt diferiți. Existența celor care sunt diferiți ne determină să ne întrebăm în ce măsură ne asemănăm cu ei și în ce măsură ne deosebim.

Atitudine – în definiția lui F. H. Allport [P. Garrett 2015, p. 19] - dispoziție internă sau stare învățată determinantă pentru modul de a gândi, simți și a se comporta față de o persoană (sau obiect). Aplicată relației dintre vorbitor și limbă, W. Labov [85, p. 26], atitudinea se manifestă prin reacții inconștiente sau prin paterne (modele) repetate în raport cu varietatea lingvistică utilizată de o persoană, adică accentul, particularitățile lexicale sau registrul lingvistic. Atitudinile și reprezentările asociate cu o limbă includ atât normele prescriptive, încadrate de un discurs instituțional, cât și normele fictive, personale, de grup, neacceptate de un discurs oficial [261, p. 57]. Normele prescriptive constituie obiectul educației lingvistice în preocuparea de a asigura învățarea variantei standardizate a limbii naționale în sistemul educațional, pe când normele fictive vin din comunitatea în care crește copilul și cu care interacționează cel mai frecvent în situații non formale.

Capital lingvistic – înglobează (P. Bourdieu 1982) [241, p. 42 - 44] resursele lingvistice și sociale care au valoare pe piața lingvistică și contribuie la bunăstarea celor care învață să le mânuiască. Capitalul lingvistic exprimă valoarea simbolică a unei limbi sau varietăți lingvistice considerate limbaj legitim pe piața lingvistică și contribuie la statutul social al persoanei care-l deține. Limbajul legitim include competențele lingvistice și sociale pe care se pune valoare în funcție de tipul interacțiunii sociale: privată (prieteni, familie) sau instituțională (locul de studii, muncă, etc.). Capitalul lingvistic presupune, de asemenea, conștientizarea raporturilor și a jocurilor de putere implicite în procesul interacțiunii sociale (ierarhia de vârstă, de cunoștințe, de statut social sau economic etc.).

Chi-square (Chi pătrat) - este un test (factor) statistic [111, p. 228 - 230] folosit inclusiv în sociolingvistică pentru a examina diferențele dintre variabilele unui eșantion aleatoriu în scopul de a analiza corelația între rezultatele așteptate și observate. În cadrul lucrării de față am utilizat testul Chi-square pentru a stabili interdependența dintre variabilele cercetate (limba vorbită cel mai des, limba preferată de comunicare, limbile de instruire, limbile studiate în școală, activitățile în cadrul lecțiilor de limbi etc.) și categoriile de vârstă, studii, identificare etnică, mediu de reședință, mediu de venit și nivel de educație.

Coach - profesorul de limbă care adoptă o poziție de *coach* [224, p. 434, 294, p. 5 - 6] (vezi cap. 1 p. 31) devine facilitator al procesului de învățare și, prin acest fapt, crește accesibilitatea educației lingvistice. Profesorul care adoptă rolul de coach își educă discipolii prin încurajare, feedback sau sugestii constructive, suport motivațional și consiliere cu privire la strategii personalizate de învățare, astfel contribuind la identificarea motivației personale de a învăța limba și la creșterea atractivității conținutului învățat. În contrast, învățarea mecanică, neconștientizată este bazată prioritar pe

brainwashing (F. V. Tochon) [224, p. 434] sau spălare de creieri și utilizează metode explicite sau implicite de constrângere pentru a schimba convingerile sau comportamentul, implicând raționamente de natură ideologică, moralizatoare, educațională, religioasă, economică sau politică.

Coaching - abordarea de *coaching* presupune faptul că profesorul adoptă rolul de *coach* sau mentor în procesul educației lingvistice (vezi cap. 2 p. 93 – 95), adică, îndrumă elevii să identifice strategii personalizate de învățare în funcție de nevoile lor. Abordarea permite să fie auzite și identificate nevoile celor care învață într-o comunitate discursivă eterogenă și îmbină resursele și competențele profesorilor cu cele ale elevilor, contribuind la identificarea soluțiilor. J. Bruner (1990) [Apud. 180, p. 158.] face legătura dintre *coaching* și *eşafodaj* (din eng. *scaffolding*) care presupune dezvoltarea competențelor și deprinderilor noi, utilizând drept punct de pornire pe cele existente într-un proces de învățare prin colaborare în care profesorul oferă indicii și instrucțiuni, astfel încât elevii să-și poată identifica nevoile și să învețe cum să găsească răspunsuri și soluții. Abordarea de *coaching* este eficientă inclusiv atunci când se utilizează tehnologia, mai ales cea bazată pe inteligența artificială, în procesul *achiziției lingvistice*, pentru adaptarea conținutului la nevoile elevului în timp real. În spațiul românofon de cercetare constatăm, în acest sens, utilizarea paralelă a termenilor *învățare adaptivă* [40] și *învățare adaptativă* [28] (din eng. *adaptive learning*). I. Horvath (2008) [46, p. 207, Cap. 1, p. 30] utilizează termenul *adaptativ* și în definirea politicilor lingvistice, cu referire la modul în care, în politici, se planifică dezvoltarea, utilizarea și însușirea unei limbi într-un context specific.

Comunitate lingvistică - Criteriile de definire ale conceptului pot fi tot atât de vagi ca și contururile comunității propriu zise, având în vedere că un vorbitor aparține, în marea majoritate a cazurilor, mai multor comunități lingvistice. CL poate fi definită în baza limbii standard sau/și naționale și atunci va fi egală cu națiunea care vorbește limba respectivă. Poate fi definită, de asemenea, în baza varietăților lingvistice (determinate geografic, social, temporal, politic, profesional, situațional etc.) utilizate de vorbitorii limbii standard sau a limbilor minoritare, vernaculare, regionale, globale, străine vorbite în cadrul unui stat. Este important, totodată, să avem în vedere cine definește CL (cercetători, membri ai comunității definite sau ai altor comunități etc.) și cu ce scop (pentru cercetare, pentru scopuri legale, pentru scopuri politice etc.). D. Hymes (1974) [153, p. 50] operează cu distincția dintre apartenența și participarea la o comunitate lingvistică. Cea mai frecvent utilizată și revizitată definiție aparține lui de W. Labov (1972) [170, p. 120, 159, 249] și este fundamentată de postulatele potrivit cărora (1) CL nu poate fi privită drept un grup de vorbitori care utilizează aceleași forme lingvistice, ci mai ales drept un grup care împărtășește aceleași norme și un set de atitudini sociale în ceea ce privește limbajul; (2) CL nu se definește prioritar printr-un acord comun în utilizarea elementelor de limbă, ci mai curând prin participarea la un set de norme împărtășite; (3) normele împărtășite se manifestă în autoevaluări și în evaluări atribuite de membrii comunității discursului (vorbirii) celorlalți (vorbitorilor din afara comunității). J. J. Gumperz (1982) [Apud. 194, p. 593] sintetizează atât contribuția lui D. Hymes, cât și pe cea a lui W. Labov, definind CL drept „sistem de diversitate organizată, unificat prin norme și aspirații comune”.

Cultivarea limbii - presupune studierea modului în care limba standard este folosită de „autori buni” (de texte literare, publicistice, științifice) și de clase sociale educate. Etapa descriptivă este urmată de etapa cultivării cu accent pe probleme curente sau potențiale din moment ce limba standard este supusă schimbării în procesul dezvoltării comunităților de utilizatori. „A cultiva” [64, p. 238 -241; 189, p. 251] înseamnă „a rafina” sau „a îmbunătăți ceva aducând modificări. Aceste modificări implică mai ales ortografia (de ex., înlocuirea unei litere în anumite cuvinte), lexicul (de ex., introducerea unui termen potrivit pentru un fenomen nou) sau stilul unei limbi (de ex., simplificarea sau modificarea unui anumit mod de exprimare). Se are în vedere menținerea limbii în stare îngrijită, standardizată, utilizabilă în activitatea publică.

Glocalizare vs. Globalizare – aplicat la politicile lingvistice, raportul în cauză este investigat din perspectiva oportunităților create de schimbul de idei, cunoștințe, experiență și bunuri la nivel global datorită limbilor de circulație internațională, mai ales datorită cunoașterii limbii engleze, pe de o parte iar, pe de altă parte, se subliniază importanța considerației de particularitățile și nevoile lingvistice, socio-culturale, politice și economice locale (stat, regiune, localitate etc.) [118].

Limba națională - în teoria *politicii și planificării lingvistice* [122, p. 71; 85, p. 151; 271, p. 189 – 94; 57, p. 49 – 56; 269] termenului i se atribuie două sensuri: (1) se referă la limba utilizată pe întreg teritoriul locuit de o națiune și este neutru din punct de vedere emoțional. Termenul este deseori utilizat în contrast cu alte limbi vorbite pe același teritoriu; (2) se referă la limbă ca simbol național și poartă conotații emoționale pronunțate. Acest sens se atribuie limbii, mai ales, în statele create ca rezultat al schimbărilor politice semnificative: post-coloniale, post-sovietice etc. Termenul este utilizat, în acest caz, în contrast cu limba dominantă de altădată. De exemplu, în cazul limbilor naționale din fosta URSS, termenul desemnează statutul limbii naționalității titulare (I. Bremmer, 1993) [96] pentru a-l diferenția de statutul ambiguu al limbii ruse. În RM *limba națională* este și *limbă oficială*, adică funcțiile ei utilitare (sociale, politice și economice) pe teritoriul statului sunt recunoscute oficial de legi și de autorități guvernamentale.

Limba maternă - tradițional termenul limba maternă semnifică [85, p. 147] limba însoțită de o persoană în prima copilărie pe cale firească în mediul familial, cel mai des de la mama. Este o definiție potrivită pentru o percepție tradițională a familiei în care se vorbește o singură varietate a unei limbi și aceasta este preluată din comunicarea cu mama [vezi și 65, p. 199]. În realitate, socializarea în familie după modelul limbii materne este doar una dintre formele posibile [9, p. 25 - 26]. Limba primei socializări este un alt termen utilizat în sociolingvistică. Termenii ce caracterizează limba unei comunități pot avea o funcție emotivă pronunțată, iar funcția referențială se poate manifesta doar prin definirea sensului care este atribuit într-un anumit context, că identitățile lingvistice, ca identități colective sau individuale, sunt în mare măsură interdependente cu ideologiile lingvistice dintr-o societate.

Modelul Academiei Franceze – este prezentat în teoria politicii și planificării lingvistice drept model esențialist (detașat de subiectivismul vorbitorului) de promovare a limbii (J.-M. Klinkenberg) [260] abordarea fiind apropiată de cea a Școlii de la Praga (teoriile cultivării limbii). Pilonul modelului rezidă în rolul Academiei franceze care veghează asupra purității limbii din anul 1635. Urmând același model, Academia Suedeză și-a asumat, începând cu anul 1786, responsabilitatea pentru „puritatea limbii, puterea și distincția literară, în special, în ceea ce privește arta poeziei și a elocinței și în ceea ce privește științele” [trad. n.] [158, p. 48]. R. Chaudenson [249; 250, p. 33] consideră că pentru a menține prezența limbii franceze la nivel global este necesar să se ia în calcul funcționalitatea ei socială și economică în contextele locale.

Piață lingvistică - (P. Bourdieu) [242, p. 123] „o piață lingvistică se formează ori de câte ori cineva produce un discurs destinat unei audiențe capabile să-l evalueze, să-l aprecieze și să-i atribuie un preț [trad. n.]” Prețul este, de regulă, intangibil și se măsoară, în primul rând, prin poziția socială a vorbitorului (atitudinile celorlalți) în timpul sau după producerea discursului, însă poate fi și tangibil dacă cunoașterea unei limbi sau varietăți lingvistice aduce beneficii economice. Diferențele existente în competența lingvistică reprezintă structura diferențelor sociale pe piața lingvistică, iar gradul de stăpânire a limbajului legitim (limbajul care are valoare sau cotație atribuită de ideologiile lingvistice) determină capitalul lingvistic al vorbitorului și nivelul profitului pe care îl poate obține pe piața lingvistică [241, p. 43 - 44]. D. Sankoff și S. Laberge [Apud. 185, p. 145] exportă noțiunea spre sociolingvistica anglo-saxonă (*linguistic marketplace*).

Piața lingvistică poate fi comparată cu microcosmosul limbii (E. Haugen) în care funcționează, sunt evaluate și standardizate varietățile lingvistice.

Piața limbilor - (P. Bourdieu) [241, p. 35] se constituie în macrocosmosul (E. Haugen) sau macrocontextul în care există o „bursă a limbilor” fie în interiorul statului, fie la nivel global. Fiecare limbă pe această piață a „practicii simbolice cu caracter social” [trad. n.] are o anumită cotație care îi determină valoarea. Astfel, există limbi cu o cotație mare, ușor de exportat în toată lumea, cum este engleza globală sau rusa în țările post-sovietice, sau franceza în fostele colonii. Alături de acestea, există limbi care nu ies din granițele țărilor unde sunt vorbite și unele se confruntă cu riscuri mari de a-și pierde funcționalitatea sau statutul.

Planificare lingvistică –constă în (1) (G. Moldovanu 2004) [59] „determinarea cu precizie a modalităților și termenelor de realizare a obiectivelor stabilite de politica lingvistică în funcție de realitățile concrete și resursele economice și umane disponibile”; (2) (DTS, 2017) [85, p. 195] eforturi deliberate la nivel guvernamental în vederea promovării unei limbi în societate, coordonării funcției sale și (R. L. Cooper 1989) [107, p. 164] schimbării comportamentului vorbitorilor cu privire la achiziția, structura sau funcțiile atribuite codurilor limbii. PL include patru componente de bază (G. Moldovanu 2007) [55, p. 20, p. 104, 106, 111]: planificarea statutului, a corpusului, a achiziției și a prestigului.

Politică lingvistică – presupune (G. Moldovanu 2004) [59] procesul decizional orientat spre reglementarea utilizării „în comunicarea pe teritoriul unui stat (nivel național) sau în comunicarea între diferite state (nivel supranațional) a uneia sau mai multor limbi” și include (I. Horváth 2008) [47, p. 207] „dezvoltarea adaptativă, utilizarea și însușirea unei anumite limbi” în acord cu totalitatea acțiunilor prevăzute în *planificarea lingvistică*. Epistemologic cercetările de planificare și politică lingvistică se încadrează, în primul rând, în sociologia limbii și examinează temele de cercetare din perspectivă macrolingvistică (de ex. activitățile întreprinse de guverne într-un cadru social-politic), pe când sociolingvistica contribuie prin perspectivă microlingvistică (nivelul interacțiunii umane sau al etnografiei vorbirii).

Prejudecăți lingvistice – imagini mentale care se bazează pe atitudini negative față de diferențele lingvistice fundamentate de convingeri lipsite de o cunoaștere solidă a faptelor. R. Bastide (1970) [Apud. 85, p. 202] urmărește originea prejudecăților în „oroarea diferenței”, iar S. Abou (1986) [Ibid.] vede în prejudecăți o primă reacție la coliziunea dintre valorile care stau la baza identității culturale a subiecților sau grupurilor. Prejudecățile lingvistice fac parte din judecățile de valoare cu privire la utilizarea limbilor și sunt atât de adânc incorporate în natura umană, încât devin parte integrantă a competențelor de comunicare, a educației și a culturii comunităților [31, p. 40 – 43; 102, p. XV – 1, p. 1 – 16]

Reprezentări lingvistice – fac parte din reprezentări sociale - o formă de cunoaștere care construiește o viziune a realității bazată pe calitățile comune, simbolice și colective ale categoriilor sociale (clasă socială, etnie, gender, vârstă etc.). Categoriile (A. M. Țepordei) [83, p. 33] sunt create social și discursiv și sunt reprezentări flexibile și dinamice în cadrul unui context relațional specific (interacțiune socială), la un anumit moment în timp. Ele se dezvoltă din identitățile sociale întemeiate pe experiența a grupului. În sociolingvistică studiul reprezentărilor se concentrează pe contactul dintre limbi (dominantă versus dominată, majoritară versus minoritară etc.), dintre varietăți și stiluri lingvistice (standard versus varietate, scris versus oral), pe alternanța codurilor lingvistice etc.

Stereotipuri lingvistice – au la bază reprezentări sociale (A. M. Țepordei) [83, p. 33] și constituie o convingere standardizată bazată pe ipoteze anterioare din care derivă un acord implicit al membrilor

unui grup asupra modului în care își percep propria identitate, își justifică comportamentul lingvistic și demonstrează coeziunea. Stereotipurile sunt împărtășite prin limbaj, prin roluri și norme sociale, constituind produsul interacțiunilor de grup, al negocierii, al poziției ideologice și al competiției pentru putere. W. Labov (1972) definește *stereotipul* ca o formă *social marcată* și implicit etichetată de către membrii unei *comunități lingvistice* sau de oamenii din exterior [261, p. 58; 271, p. 271]. Am putea afirma, în acest sens, că stereotipul este o imagine mentală în care încercăm să-i încadrăm pe Ceilalți care sunt diferiți de noi, inclusiv diferiți din punct de vedere lingvistic. Bunăoară, variația lingvistică activează atitudinile, ridicând la suprafață stereotipuri cu referire la calitățile personale ale vorbitorului, sedimentate prin educația și experiențele socio-culturale ale persoanei care ascultă.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Soltan Angela, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Soltan Angela

Semnătura



Data : 05/05/2023

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE	
Angela Soltan	e-mail: angela@soltan.md ORCID: 0000-0002-2130-7621 https://usm-md.academia.edu/AngelaSoltan Naționalitate: Republica Moldova
STUDII	
1995 - 1998	Studii de doctorat, Specialitatea lingvistică generală și teoria textului, Catedra Filologie Franceză, Facultatea de Limbi Străine, Universitatea de Stat din Moldova
1987 - 1992	Diplomă de filolog, profesor de limbă franceză, Catedra Filologie Franceză, Facultatea de Limbi Străine, Universitatea de Stat din Moldova
STAGII ȘI FORMĂRI	
2019 – 2020	Psihologie comportamentală, Cursuri online nivel masterat, The National Institute for the Clinical Application of Behavioral Medicine, Storrs CT, SUA
Martie 2016 – Iunie 2017	Abordări strategice în terapia familiei. Institutul din Moscova pentru Psihologia de Grup, Familie și Psihoterapie, Chișinău, Moldova. 120 ore. Certificat de absolvire a cursului.
Noiembrie 2015 – Februarie 2016	Psihotehnologii moderne aplicate în business și relații interpersonale. Institutul din Moscova pentru Psihologia de Grup, Familie și Psihoterapie, Chișinău, Moldova. 120 ore. Certificat de absolvire a cursului
Martie 2015	Transformarea Conflictelor. Centrul Român de Training "BE PREPARED", Chișinău, Moldova. 20 ore. Certificat de absolvire a cursului
Februarie 2013	Diplomația culturii. Institute for Cultural Diplomacy, Berlin, Germany
Noiembrie 2011	Competențe de negociere. Pearl & Clark, Camera de Comerț și Industrie Franța – Moldova. 20 ore. Certificat de absolvire a cursului
Iunie 2011 - Ianuarie 2012	Negocieri interculturale. Moldovan-Austrian Joint Programme, Camera de Comerț și Industrie a Moldovei, Chisinau și Viena. 150 ore. Certificat de absolvire a cursului
Februarie 2011	Manager Coach. Camera de Comerț și Industrie Franța - Moldova și KPMG Romania. 16 ore. Certificat de absolvire a cursului
Martie 2010	Conflict Management. ReDo Erfolgstraining și Camera de Comerț și Industrie a Moldovei, Chisinau, Moldova. 16 ore. Certificat de absolvire a cursului
Martie 2006	Crearea unui curs online. Agenția Unversitară a Francofoniei, Politehnica Timișoara
Ianuarie 2006	Crearea unui curs online. Agenția Unversitară a Francofoniei, UTM, Chișinău
Noiembrie 2005	Resurse Lingvistice Adnotate și Corpusuri Lingvistice. Universitatea Lyon 2, CIMETIL, Chisinau. Certificat de participare.
Iulie 2005	Metode de predare a traducerii consecutive și simultane. ITI-RI, Strasbourg, Alliance Française de Moldavie. Certificat de participare.
Mai 2002	Managementul organizational. Centrul Pro-Didactica. Chisinau, Moldova. Certificat de participare.
August 2001	Școala de vară Euroalan 2001. Creation and exploitation of Annotated Language Resources Course. Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iasi, România. Certificat de participare.
DOMENII DE INTERES ȘTIINȚIFIC	
Sociolingvistică, politici lingvistice, educație lingvistică, limbaje și tehnologii informaționale, comunicare interculturală, comunicare strategică, psihologia comunicării, psihologia comportamentală.	
PARTICIPARI IN PROIECTE ȘTIINȚIFICE NATIONALE SI INTERNATIONALE	
2020 – prezent	Language in the human machine era. Cercetările în cadrul proiectului LITHME – Language in the the Human-Machine Era , finanțat de rețeaua de cercetare europeană EU COST Action Network sunt orientate spre studierea impactului inteligenței artificiale și al tehnologiilor informaționale asupra limbajului uman și al comunicării. Funcția în proiect: Membră a Comitetului de coordonare a proiectului,

	coordonatoarea grupului de lucru Drepturi lingvistice.
2005 - 2008	Le discours en action – étude théorique et pratique sur la discoursivité. Proiect internațional, interuniversitar de cooperare pentru elaboarea unui curs on-line, finanțat de Agenția Universitară a Francofoniei.
2006 - 2008	Terminologie europeană și comunicare strategică pentru Republica Moldova. Proiect de formare pentru cadrele didactice universitare și specialiști în comunicare și traducere, co-finanțat de Fundația Soros-Moldova, Uniunea Latină și Agenția Universitară a Francofoniei
2006 - 2008	Dimensions of Linguistic Otherness: Prospects of Maintenance and Revitalization of Minority Languages. Proiect internațional, finanțat de Programul Cadru 6 al Uniunii Europene, implementat de Institutul de Lingvistică a Academiei Maghiare de Științe. Funcția în proiect: cercetător principal pe țară pentru elaborarea Raportului cu privire la Minoritățile lingvistice în Republica Moldova.
2003 - 2006	Crearea Centrului Interuniversitar Multilingv de Excelență în domeniul Traducerii, Terminologiei și Ingineriei Lingvistice. Proiect de dezvoltare a capacităților la Universitatea de Stat din Moldova, co-finanțat de Fundația Soros-Moldova, Uniunea Latină și Alianța Franceză
2002 - 2004	Situations linguistique de la Francophonie: état des lieux. Proiect internațional, finanțat de Agenția Universitară a Francofoniei și implementat de Rețeaua de Cercetare a Limbii Franceze și a Limbilor Naționale. Funcția în proiect : Efectuarea cercetării în Moldova, în baza metodologiei propuse și elaborarea articolelor științifice.
PARTICIPARI LA MANIFESTARI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE	
13 – 16 iulie 2022, Ghent, Belgia	Comunicarea: Language rights in the human-machine age: between the international legal provisions and communities's needs. Sociolinguistics symposium SS24: Inside and beyond binaries. https://docplayer.net/230139030-Ss24-inside-and-beyond-binaries-july-programme.html
30 mai - 3 iunie 2022, Porto, Portugalia	Trainer în cadrul Școlii LITHME „Impactul inteligenței artificiale și al tehnologiilor informaționale asupra limbajului uman și al comunicării”
27 mai 2022, Chișinău	Comunicarea: Accessibility through language in the human machine era Masa rotundă Multilingvism și Interculturalitate în Contextul Globalizării în memoriam Gheorghe Moldovanu, conf. univ., dr. hab.
6 mai 2022, Chișinău	Comunicarea: Alteritate, varietate și învățare adaptativă în achiziția lingvistică. Colocviul național Dimensiuni onto-lingvistice și curriculare ale evoluției limbii franceze contemporane / Dimensions onto-linguistique et curriculaire de l'évolution du français contemporain in honorem Ion GUȚU, cu ocazia aniversării a 60-a de la naștere.
14 aprilie 2022, Chișinău	Comunicarea: Dimensiuni ale alterității lingvistice în procesul achiziției lingvistice. Colocviul internațional Traducerea-act creativ: între știință și artă, in honorem Ludmila ZBANT, profesor universitar, doctor habilitat cu ocazia aniversării a 65-a de la naștere
4 – 8 octombrie 2021, Avila, Spania	Trainer în cadrul Școlii LITHME „Impactul inteligenței artificiale și al tehnologiilor informaționale asupra limbajului uman și al comunicării”
26 ianuarie 2018, Chișinău	Comunicarea: Rolul contextului și interdisciplinarității în politica lingvistică educațională Conferința științifică cu participare internațională Probleme de romanistică și comunicare interculturală, ediția a II-a, consacrată doctorului habilitat, profesorului universitar Ion Dumbrăveanu cu ocazia aniversării a 80-a de la naștere
27-28 martie 2014, Chișinău	Comunicarea : Langue roumaine et/ou moldave: le choix des locuteurs et leur profil socio-démographique

	Colocviu internațional „L'Époque des grandes ouvertures : le rôle des langues et des littératures dans la société pluraliste” organizat cu ocazia aniversării de 50 de ani de la crearea Facultății de Limbi și Literaturi Străine, USM
3-5 Octombrie 2013, Bari, Italia	Comunicarea : Effective communication through appropriate language knowledge Conferința internațională „Dialogue-driven Change in the Public Sphere” organizată de ESTIDIA, Universitatea “Aldo Moro”
27-28 Septembrie 2013, Kaunas, Lituania	Comunicarea: Language Policy Dimensions for Social Cohesion in Moldova: Gagauz Minority Case Conferința internațională: „Sustainable Multilingualism: Research, Studies, Culture” organizată de Institutul de Limbi Străine. Ediția a II-a, Universitatea „Vytautas Magnus”
12-14 mai 2011, Chișinău	Comunicarea : Limba majoritară și limbile minoritare în Republica Moldova: relații, perspective de menținere și revitalizare Colocviu Internațional de Științe ale Limbajului ”Eugeniu Coșeriu” (Chișinău – Suceava – Cernăuți). Ediția a XI-a, Universitatea de Stat din Moldova
13 – 15 mai 2010, Leipzig, Germania	Comunicarea : La Francophonie en Moldavie : une porte pour entrer ou une fenêtre pour sortir? Colocviul internațional „La Francophonie en Europe de sud-est” organizat de Moldova Institut Leipzig
18 – 19 iunie 2008, Oslo, Norvegia	Comunicarea: The Oslo Recommendations and Country Experiences: Moldova case Conferința internațională „Linguistic Rights of National Minorities Ten Years after the Oslo Recommendations and Beyond”, organizată de Înaltul Comisariat pentru Minoritățile Naționale al OSCE, Centrul Norvegian pentru Drepturile Omului (NCHR) și Universitatea din Oslo.
5 – 6 iulie 2007, Pécs, Ungaria	Comunicarea: Linguistic Minorities in the Republic of Moldova: the perspectives of the Gagauz minority Conferința internațională „ICML - International Conference on the Minority Languages”, Institutul de Cercetări în Lingvistică a Academiei de Științe din Ungaria, Institutul pentru Studii Etnice și Minoritare, Facultatea de Științe Politice și Legale a Universității din Pécs
13 – 14 octombrie 2006, Budapesta, Ungaria	Comunicarea: Linguistic minorities in the Republic of Moldova: de facto and de jure Conferința de lansare a proiectului European „Dimension of linguistic otherness : Prospects of Maintenance and Revitalization of Minority Languages”, Institutul de Cercetări în Lingvistică a Academiei de Științe din Ungaria
24 – 25 septembrie 2006, Rennes, Franța	Comunicarea : Aborder la formation des traducteurs dans le contexte-charnière de la République de Moldova: approche locale ou régionale? Colocviul internațional « Formation des traducteurs », Universitatea Rennes 2
1 – 2 iulie 2005, București, România	Comunicarea : Symbioses culturelles et politiques linguistiques en République de Moldova Colocviul internațional « Europe des cultures et espaces francophones », ASE, București
13 – 14 octombrie 2005, București, România	Comunicarea : Formation des traducteurs: possibilités économiques et représentations sociales Colocviul internațional « La traductions spécialisée », ASE București
20 – 23 ianuarie 2005, Oran și Mostaganem, Algeria	Comunicarea : Discours identitaire et situation linguistique en République de Moldova Animation régionale «Journées scientifiques des réseaux de langues», Agence Universitaire de la Francophonie, Universités d'Oran et Mostaganem
1- 4 iunie 2004, Ouagadougou, Burkina Faso	Comunicarea : Plurilinguisme entre noire et blanc en République de Moldova: à la recherche d'autres couleurs Colocviul internațional «Développement durable: leçons et perspectives», Organizat de Agența Universitară a Francofoniei și Organizația Internațională a Francofoniei
LUCRARI STIINTIFICE SI STIINTIFICO-METODICE PUBLICATE	

1. Soltan A., Zbanț L. 2022 **Rolul de coach al profesorului în acomodarea alterității în procesul achiziției lingvistice.** În : Studia Universitatis Moldaviae, nr. 4(154) Seria “Științe umanistice” ISSN 1811-2668, <https://doi.org/10.5281/zenodo.6583900>
2. Soltan A., Zbanț L. 2022 **Dimensiuni ale alterității lingvistice în procesul achiziției lingvistice** [online]. În: Traducerea-act creativ: între știință și artă în onoare Ludmila ZBANȚ, profesor universitar, doctor habilitat cu ocazia aniversării a 65-a de la naștere, Chișinău, Republica Moldova. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6517577>
3. Sayers D., Soltan A. et al. 2021 **The Dawn of the Human-Machine Era: A forecast of new and emerging language technologies.** ©LITHME. DOI: <https://doi.org/10.17011/jyx/reports/20210518/1>
4. Soltan A. 2020 **Rolul atitudinilor și reprezentărilor lingvistice în elaborarea politicilor lingvistice educaționale.** În: Intertext nr. 1-2 (53-53), p. 177-191, ISSN 1857-3711.
5. Soltan A. 2019 **Rolul contextului și al interdisciplinarității în politica lingvistică educațională.** În: Studia Universitatis Moldaviae, nr. 10(130), Seria Științe umanistice, p. 77-84, ISSN 1811-2668
6. Zbanț L., Soltan A., 2018 **Spațiul semio-lingvistic al afișajului stradal în orașul Chișinău.** În: Probleme de romanistică și comunicare interculturală. Actele conferinței științifice cu participare internațională consacrată doctorului habilitat, profesorului universitar Ion Dumbrăveanu cu ocazia aniversării a 80-a de la naștere. Tomul II, p. 177-183, 0,53 c.a.
7. Soltan A., 2016, **La terminologie des politiques linguistiques : une approche interculturelle.** În: Studia Universitatis Moldaviae, nr.4(94) Seria Științe umanistice, p. 26-32, ISSN 1811-2668 ISSN online 2345-1009.
8. Soltan A., 2015, **Langue roumaine et/ou moldave : le choix des locuteurs et leur profil socio-démographique.** În : Materialele Colocviului Internațional Epoca marilor deschideri : rolul limbilor și al literaturilor în societatea pluralistă, Chișinău, CEP USM, pp. 124 – 132
9. Soltan A., Bodean-Vozian O. 2014, **Language Policy Dimensions for Social Cohesion in Moldova: Gagauz Minority Case.** În: Sustainable Multilingualism. Nr. 5, pp. 25 – 45. ISSN 2335-2019.
10. Soltan A., 2014, **Effective communication through appropriate language knowledge.** În: International Journal of Cross-cultural Studies and Environmental Communication. No. 2/ 2013 & No. 1/ 2014. p. 74 – 84. ISSN 2285 – 3324.
11. Soltan A., Zbanț L. 2011 **Limba majoritară și limbile minoritare în Republica Moldova: relații, perspective de menținere și revitalizare.** În: Colocviu Internațional de Științe ale Limbajului Eugeniu Coșeriu (Chișinău – Suceava – Cernăuți) Ediția a XI-a, Chișinău, 12-14 mai 2011, pp. 114 – 125, ISBN 978-9975-71-216-3.
12. Soltan, A. 2006 **Symbioses culturelles et politiques linguistiques en République de Moldova.** În : Europe des cultures et espaces francophones, ASE, Bucarest, 1-2 juillet 2005, pp. 411-422, ISBN 973-594-760-9
13. Soltan, A. 2005 **Formation des traducteurs: possibilités économiques et représentations sociales.** În : Colloque international La traductions spécialisée, Bucarest, 13-14 octobre 2005, Résumés des communications, p. 42
14. Soltan, A. 2004 **Plurilinguisme entre noire et blanc en République de Moldova: à la recherche d'autres couleurs.** În : Actes des Premières Journées scientifiques communes des Réseaux de chercheurs concernant la langue Penser la francophonie: concepts, actions et outils linguistiques , Université d'Ouagadougou et Agence Universitaire de la Francophonie, Burkina Faso Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 559-564, ISBN 2-914610-25-4.
15. Soltan A. 2004 **Grille LAFDEF et loupes, étude de la situation des langues en République de Moldova.** În : Situations linguistiques de la francophonie. Etat des lieux, Coord. Robert Chaudenson et Dorothee Rakotomalala, Agence Universitaire de la Francophonie, <ftp://temp.refer.org/Actes-Journees-scientifiques/Situations-linguistiques-francophonie.doc>, AGMV Marquis, Quebec, Canada, pp. 195-198 și 303-305, ISBN 1-923210-03-4.
16. Soltan A. 2004 **La francophonie en République de Moldova.** În : Revue du Centre national de la recherche scientifique de France Hermès, n° 40 Francophonie et Mondialisation, pp. 66-71, ISSN 0767-9513

17. Soltan A., Bondarenco, A. 2000 La formation des terminologies en République de Moldova. În : Terminometro, hors-série „La Terminologie en Roumanie et République de Moldova”, Editions de l’Union Latine, pp. 12-18, ISSN : 1609-9931.			
TEZE ALE COMUNICĂRILOR ȘTIINȚIFICE			
1. Soltan, A., Bodean, O. 2007 Linguistic minorities in the Republic of Moldova. În: 11 th International conference on Minority Languages (ICML XI), Conference Abstracts, University of Pécs, Hungary 5-6 July, 2007, p.33. 2. Soltan, A., Bodean, O. 2007 The Perspective of the Gagauz minority in the Republic of Moldova. În: 11 th International conference on Minority Languages (ICML XI), Conference Abstracts, University of Pécs, Hungary 5-6 July, 2007, pp. 118-119.			
SUPPORT DE CURS			
Soltan, A., Ardeleanu, S. M., Coroi I. C., Lilo, R., Zbanț, L. 2007 Le discours en action – étude théorique et pratique sur la discursivité , CEP USM, Chișinău, ISBN 978-9975-70-133-4, 140 p.			
CUNOASTEREA LIMBILOR			
Limba/competențe	Vorbire	Citire	Scriere
Română	Limba maternă	Limba maternă	Limba maternă
Rusă	Avansat	Avansat	Avansat
Engleză	Avansat	Avansat	Avansat
Franceză	Avansat	Avansat	Avansat
Italiană	Intermediar	Intermediar	Intermediar
Spaniolă	Noțiuni de bază	Intermediar	Noțiuni de bază
AFILIERE PROFESIONALĂ			
Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată Facultatea de Litere, Universitatea de Stat din Moldova			