

STUDII DE ATELIER
CERCETAREA MINORITĂȚILOR
NAȚIONALE DIN ROMÂNIA

WORKING PAPERS IN ROMANIAN
MINORITY STUDIES

MŰHELYTANULMÁNYOK
A ROMÁNIAI KISEBBSÉGEKRŐL

10 / 2008

TÓDOR ERIKA MÁRIA

ANALYTICAL ASPECTS
OF INSTITUTIONAL BILINGUALISM

REPERELE ANALITICE
ALE BILINGVISMULUI INSTITUȚIONAL



ISPMN

INSTITUTUL PENTRU STUDIAREA
PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR
NAȚIONALE



GUVERNUL ROMÂNIEI

STUDII DE ATELIER. CERCETAREA MINORITĂȚILOR NAȚIONALE DIN ROMÂNIA
WORKING PAPERS IN ROMANIAN MINORITY STUDIES
MŰHELYTANULMÁNYOK A ROMÁNIAI KISEBBSÉGEKRŐL

Nr. 10

Tódor Erika Mária

**ANALYTICAL ASPECTS
OF INSTITUTIONAL BILINGUALISM**

**REPERELE ANALITICE ALE
BILINGVISMULUI INSTITUȚIONAL**



INSTITUTUL PENTRU
STUDIAREA PROBLEMELOR
MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

Cluj-Napoca, 2008

STUDII DE ATELIER. CERCETAREA MINORITĂȚILOR NAȚIONALE DIN ROMÂNIA
WORKING PAPERS IN ROMANIAN MINORITY STUDIES
MŰHELYTANULMÁNYOK A ROMÁNIAI KISEBBSÉGEKRŐL

■ Nr. 10:

Autor: Tódor Erika Mária

Titlu: *Analytical aspects of institutional bilingualism. Reperle analitice ale bilingvismului instituțional*

■ Coordonator serie: Bokor Zsuzsa, Horváth István

© INSTITUTUL PENTRU STUDIAREA PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR NAȚIONALE
Cluj-Napoca, 2008
ISSN 1844 – 5489
www.ispmn.gov.ro

■ Lectori: Plainer Zsuzsa, Kozák Gyula

■ Concepție grafică, copertă: Könczey Elemér

■ Tehnoredactare: Sütő Ferenc

■ Tipar: IDEA și GLORIA, Cluj-Napoca

Guvernul României nu își asumă conținutul Studiilor de Atelier. Lucrările sunt elaborate și asumate în exclusivitate de ISPMN.

■ Tódor Erika Mária PhD is a senior lecturer at Sapientia University in Miercurea Ciuc, Faculty of Human Sciences. Her research subjects are related to bi(multi)lingualism, language pedagogy, educational policy, teaching methods of Romanian as non-native language.
e-mail: todor.erika@yahoo.com

■ Dr. Tódor Erika Mária este lector universitar la Universitatea Sapientia din Miercurea Ciuc, Catedra de Științe Umane. Domeniile ei de cercetare sunt: bi(multi)lingvismul, pedagogia limbii, politici educaționale, didactica predării limbii române ca nematernă.
e-mail: todor.erika@yahoo.com

Abstract

■ The present study deals with institutional bilingualism in the context of school structures in Romania where the language of teaching is different from Romanian.

The conclusions of the paper show a few possible directions to follow in the context of conceiving an educational policy in which the linguistic alterity represents a natural element to be taken into consideration when considering the qualitative aspects of organisational structures.

■ Studiul de față prezintă datele și concluziile unui demers investigativ centrat asupra factorilor care coacționează în constituirea bilingvismului asimetric, în contextul achiziției limbii române din școlile cu limba de predare maghiară. Constatările prezentate pot constitui tipare structurante ale proiectării modelelor educaționale direcționate de logica inter- și multiculturalității.



Contents / Cuprins

Analytical aspects of institutional bilingualism	■ 5
Introduction	■ 5
Controlling discourses as reflected in the school-life practice	■ 5
From school-life practice to its research	■ 6
Institutional bilingualism and its forms	■ 8
General presentation of the research	■ 8
Language learning and school instructions	■ 9
Formal instructions and language learning	■ 9
Closer environment and glottological experiences of students	■ 10
Further environment and individual glottological experiences	■ 11
Imagining the future and motivations for learning Romanian	■ 12
Conclusions	■ 15
Reperete analitice ale bilingvismului instituțional	■ 17
Preambul	■ 17
Reflectarea discursurilor de reglare în praxisul vieții școlare	■ 17
De la practica vieții școlare la cercetarea ei	■ 18
Bilingvismul instituțional și formele sale	■ 20
Prezentarea generală a cercetării	■ 20
Învățarea limbilor și instrucția școlară	■ 21
Instrucția formală și învățarea limbilor	■ 21
Mediul apropiat și experiențele glotologice ale elevului	■ 22
Mediul depărtat și experiențele glotologice ale individului	■ 23
Imaginea de viitor și motivația învățării limbii române	■ 25
Concluzii	■ 27
References / Bibliografie	■ 28

ANALYTICAL ASPECTS OF INSTITUTIONAL BILINGUALISM

Introduction

■ Heterogeneity of cultures conserved and expressed through the “implicit worlds” of languages represents characteristic of our times. This reality requires from a 21st century society to develop the ability to creatively co-exist with otherness. Although societies tend to become multicultural, educational systems usually remain adapted to mono-cultural situations.

The present study intends to describe the main subcomponents of the formation of bilingualism. My analysis targets a group of pupils from the Romanian educational system, who study at schools in minority teaching language (5.28% of undergraduate education institutes). The study also gives special attention to Hungarian schools, 88.9% within the total number of units and sections in minority languages in 2004–2005. (Source: www.edu.ro).

First, the summarizing part of this paper contains a “mosaic” of results and conclusions from various researches from the subjects. These serve as theoretical premises for a quantitative and qualitative description of the subcomponents of asymmetrical institutional bilingualism. I also offer a theoretical framework for scholars dealing with problems of institutional bilingualism.

Controlling discourses as reflected in the school-life practice

■ The paper begins with an outline of a few conceptual-attitudinal aspects of evaluative nature; such aspects refer to Romanian language and literature as subject and its teachers, who work in minority schools. I consider these issues significant as they reveal the personalized assimilation of constraining discourses – precisely of notions, principles, rules, etc. – from the perspective of school practice. These interpretative connections of socio-pedagogical realities offer cognitive pedagogical models, types of relationships, which – consciously or not – influence acquisition-bearing and monitoring in everyday practice. The data presented represent a schematic inventory of recurrent observations often formulated by teachers of Romanian language and literature during panel discussions (carried out in 2007, 2008) of SWOT* analysis on instructive-educational process in this domain.

Those who took part in the discussion identify some “strong” points of the educational process: integrative capacity of the Romanian (as its acquisition facilitates social inclusion, regarded as a tool for self-realization), benefits of improving communicative skills in a non-native language, (coming to know other cultures, opportunity of collecting new information), formative aspects of the acquisition-process (developing cognitive skills, stimulating reading, enriching vocabulary)¹. In the teachers’ view system’s

* The Swot analysis was carried out with the contribution of Romanian language and literature teachers, participants of Bolyai Academy in 2007, 2008.

1 Observations of the respondents



opportunities, which presuppose creative reshaping, would be of macro-managerial level (cutting down the program, teaching Romanian as a modern language instead of a mother tongue²) and of monitoring learning activities (creating communication opportunities during classes and in extra-curricular activities such as watching films, going to the theatre, camping, etc., using interactive methods, learning through didactic games, using interesting didactic materials³). “Weak” points of the process are presented in a nuanced manner by the teachers: aspects of planning the learning process (mismatching between program requirements and everyday use of the language, an overloaded and highly theorized program cut from reality, difficulties in constantly using active methods⁴). Failures of the “output”-process are also highlighted by the respondents: these refer, on the one hand, to the performances of the subjects of education (pupils succeed to communicate in simple statements, pupils are not capable to communicate in everyday Romanian⁵), on the other hand, to the attitudinal-motivational dimensions of learning (lack of motivation, negative attitude of the students, social causes⁶). In the respondents’ view, threats in the near future are: an increasing disinterest towards learning, reading⁷, multiplication of information sources (internet, TV), language bias due to its undemanding use, value crisis (e.g. linguistic models, manele-s, lost of ethno-specific traditions and lifestyles) and the language acquisition through these ways. Such a picture reveals the multidimensional character of the somehow personalized transposition at the macro level to that of monitoring the acquisition process at the micro level, and the variety of roles that language teachers have to accomplish, especially in the special context of the institutionally prevailing bilingualism.

In accordance with a macro-structural orientation, minority pupils in the Romanian educational system can study either in educational structure where their native tongue is the language of teaching, or in Romanian schools, where learning of the native tongue is offered through alternative programs. Access to native language is assured by Law (actual Law of Education, articles 5 and 8.), with its special requirement to the compulsory acquisition of the language of the state.

Coming to a creative agreement among teaching frame, offerings and requirements of the society, as well as individual needs and features, represents a crucial problem for institutional bilingualism. Attempts to solve the problem implies either a trans-disciplinary or a communicational consensus, as in the context of educational policy-projections the given meanings have to have appropriate or similar significance both in majority and minority discourses.

From school-life practice to its research

■ One biasing element (uncontrolled variables) in researching the psycho-pedagogy of language – necessarily taken into account for all researchers – is represented by a frequent variety in the terminology of this domain (Hinkel 2005).

Until a clearly based and accepted conceptualization is missing, the problem cannot be formulated. The reality we propose to reflect on in the following – namely acquisition of the Romanian language in schools with minority teaching language – has been shaped through many, often controversial terminological experiments coined even in the previous decades. Terminological insecurity is reflected, for instance, in the attempts of naming the domain of teaching in case of a majority language. Romanian is usually labeled as foreign language, second language, language of the environment, the language of adoption, language of social communication, non-native language, or, recently “personal language of adoption” (in Maalof Report 2008). Preservation of different, coexisting denominations in the actual body of literature is seconded by different motivations and scientific arguments. We prefer the term ‘*Romanian as non-native tongue*’ for our investigations, firstly for reasons of lexical economy. I hold the

-
- 2 Observations of the respondents
 - 3 Observations of the respondents
 - 4 Observations of the respondents
 - 5 Observations of the respondents
 - 6 Observations of the respondents
 - 7 Observations of the respondents

opinion that this latter term is capable for denoting the linguistic and educational realities specific for the 11.25% of undergraduate educational institutions, where sections, institutions with minority teaching language exist. (Murvai 2000). In my view such a collocation implicitly states that minority pupils have different acquisition mechanisms than majority students, concerning the Romanian language. Albeit, such a terminology includes a negation from a structural point of view, one still second its using, not because of its “perfectness” but its “semantic advantages” as it denotes otherness more forcefully instead of creating a hierarchy between languages.

As the case of our educational subjects is special, their communicative competence require specialized denotations, such as “bilingual competence” (Göncz 2004) or “multilingual competence” (Cook 1995). Due to the complexity of such phenomena, even basic notions like *mother tongue*, *bilingualism* are (and ought to be) defined in a more nuanced way, in line with different aspects. Based on Skutnabb-Kangas, (1997) a series of approaching-criteria are now presented: (a) acquisition-period (mother tongue is firstly acquired, bilingualism means a parallel learning of two languages from the family, right after birth); (b) communication competence (mother tongue being the well spoken language, while bilingualism means a command and use of two tongues); (c) language use (mother tongue being the most frequently used, while bilingualism denotes an alternative usage of two languages); (d) attitudes, identification (mother tongue means the language somebody identifies him/herself with and is identified through; a bilingual person is somebody who considers him/ herself or is considered to be the user of two languages).

The structuring elements of the meaning we attribute to bilingualism denote the holistic perspective on bilingual, bi-cultural persons. Such an approach differs from Bloomfield’s (1993): in his view bilingualism is for a person, who uses two different language registers in a similar way with the level of his/her mother tongue. A “totalizing” reinterpretation of such a concept is twitted to Grosjean (see Grosjean 1982, 1998; also seconded for instance by Navracscics’ researches, Navracscics 2000, 2007), and starts with a perception of the self as an autonomous, whole personality, for whom quantitative and qualitative acquisition of language depends on its functions from an efficient verbal channel. In such a perspective a bilingual (multilingual) person cannot be described by a sum of two monolingual “conditions” as he has a “bilingual existence” (Grosjean 1998). Such a status represents a ‘speaker-hearer’ able to activate and manifest through two (or more) distinct language registers, up to existential and communicational contexts. Thus a bilingual (multilingual) person can be researched or examined neither using instruments we rely on when measuring monolingual conditions, nor through a comparison with monolingual persons’ performance. The production of speech acts for bilingual persons is different from the speakers of the same language (Navracscics 2007). Researches in the field show a co-existence between the two spoken language-elements in such a bilingual person’s “mental dictionary”. Such elements do not vanish, not even at the moment of choosing and activating a linguistic code from a given communicational context. It is also proved that bilingual persons activate different “affective heritages” in decisions of producing language acts in different codes (Pavlenko 2005). Bilingualism in an interpretative framework ought to be understood as similar to biculturalism, impossible to be reduced to a “synthesis” of two persons with two different cultures. It is rather an existence, able to know and thus to integrate – through a personal filter – specificities of two cultures, hereby creating a ‘personalized’ culture.

Language learning/acquisition is another key-concept for heuristic approaches. As we state, acquisition of lexical information, norms and rules represents only one content-component of such a complex process. Beyond the dimension of a declarative knowledge (to know), we also find here an indispensable procedural (to know how to) and contextual or pragmatic knowledge (knowing where, when, why). In other terms language acquisition means *cognition* and *inter-cognition*, term coined by Wittgenstein (1995), to highlight that a language-command is not exclusively a linguistic problem, but that of cognition through “integration”, through understanding extant cultural forms by which the Other is defined. Consequently, to assimilate a language implies – beyond the level of knowledge, understanding, and communication competence – also a stratum of cultural communication (Tódor 2005b: 25); such a cultural level refer to the receptivity towards a reality articulated by language types of the Other. In other words, such a cultural dimension implies a type of learning, which follows the logic of diversity and multiculturalism. Otherness here represents a natural element of existence, translated by the intellectual endeavor of discovering the Other’s monolingualism (‘Le monolinguisme de l’autre’, a suggestive metaphor used by Derrida 1996) in parallel with an auto-definition of one’s own identity. From this perspective, language command means its use *as if* it were a native one. By *as if*, we do not refer to the idea



of performance identical with monolinguals' (which would be contradictory to the holistic approach and principle of complementarity draft by Grosjean) but especially the ways of approaching a language different from mother tongue, at a relation-type (international ability) letting the speaker to express (and thus re-find) him/herself in spite of otherness.

Institutional bilingualism and its forms

■ Institutional bilingualism denotes here a form of organized second language acquisition (state-language in our case). The latter goes on predominantly systematically, intentionally, whereas the part of spontaneous learning from the environment is reduced. Analyzing "linguistic products/production" of students' learning Romanian as a non-native language, reveals the organized construction of the asymmetric (or incongruent) character of bilingualism. The concept of asymmetry denotes for us a type of quantitative-qualitative approach to the basic or native language, where dimensions and productive registers of the learned language are shaped, towards a qualitatively spoken mother tongue.

For native Hungarian students, the main forms of asymmetry are expressed at the following levels of speaking channels: (a) lexical level (lexical asymmetry); (b) level of discourses (asymmetry in linguistic acts). While the former denotes a lack of an active non-native language-vocabulary, meaning to assure the efficiency of everyday conversation, discursive asymmetry refers to a tendency to simplify communicative intentions (see details in Tódor 2005a). This latter aspect has the following concrete forms in one's verbal channel: structuring a message in accordance with a vocabulary acquired by the individual; withdrawal from communication in order not to make a mistake, being anxious in communication, etc.

For our researched subjects, bilingual existence gains specific notes, due especially to the simultaneous action of two complementary phenomena: linguistic and cultural transfer and interference, both manifesting at different system levels (see in Tódor 2005a) and influencing, also, the speakers' affective-attitudinal dimensions. Our researches focusing on psycho-linguistic specificities occurred during Romanian language and literature classes (Tódor 2005b), shape the hypothesis of an attitudinal asymmetry between L1 (native tongue) and L2 (non-native tongue), precisely embodied in specified communicative functions assigned to the two. In school conversations, non-native language represents the instrument of teaching and learning, explaining and answering, but not necessarily a language of understanding. The language-to-be-learned predominantly becomes the language of dialogues, formal communicative situations, while native tongue is kept for informal conversations and to further understanding. Language code switching, characteristic for bilingual manifestations of the self, appears especially in contexts of "intersection". Summing up my statements: failures in such an educational field are explained by the impossibility of asymmetric institutional bilingualism to "cover" those productive dimensions of self-expression in/through native tongue, which a person needs for creative socio-professional integration.

General presentation of the research

■ Preliminary considerations are followed by an in-depth study of minority children's relation to language acquisition. Having in mind Romanian language competences and performances specific for pupils from predominantly Hungarian regions, the following research proposes to identify characteristics of main factor-groups helping to create the asymmetrical configuration of bilingualism. Statement study was carried out in 2007–2008 on a representative sample of school population from predominantly monolingual regions, the main method being self administered questionnaire. The questionnaires were in pupils' native tongue, the sample being made up of 9-10th grade students, 51% male, 49% female, all coming from Hungarian families and Hungarian schools (except four persons from mixed families). Socio-linguistic studies on language-command of the Hungarians from Romania (carried up on a representative sample), offer us relevant data about the typological map of bilingualism/multilingualism (Horváth 2003, 2005) for such a group. Our study differs from the latter in two issues:

(a) it follows an in-depth study of a certain type of bilingualism according to Horváth's conceptualization (Horváth 2005: 174): the active and the passive one with a Hungarian language dominance and (b) investigative approach proposed for this presentation is guided by psycho-linguistic principles and also of educational management.

Language learning and school instructions

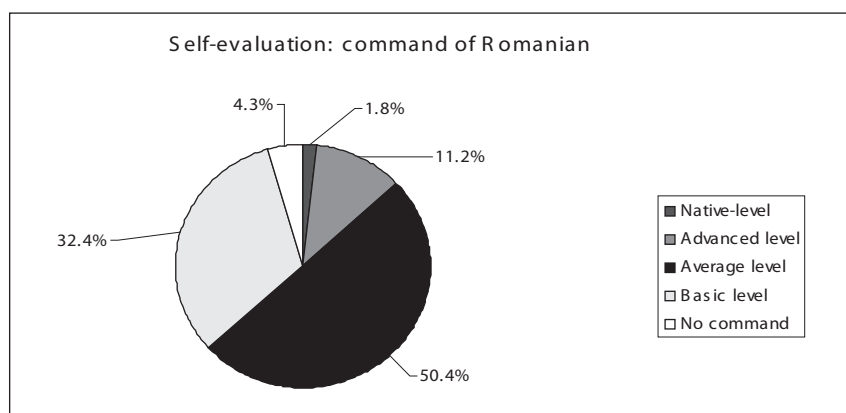
■ In the following, some data and conclusions are presented related to factor-specificities, which influence the asymmetrical configuration of institutional bilingualism.

The investigation described above was related to a large specter of attitudinal manifestations of language learning. Such a research enables an interpretation and a comparative presentation of data on Romanian language and another one with a different status. For a relevant comparison English was chosen, considered to be the most important tool of socio-professional insertion (aspects presented in detailed in our next to last chapter). My considerations focus on the following sub-items: (a) school and language learning; (b) family and glottological experiences of pupils; (c) larger linguistic environment; (d) motivations for learning and language role in pupils' planning the future.

Formal instructions and language learning

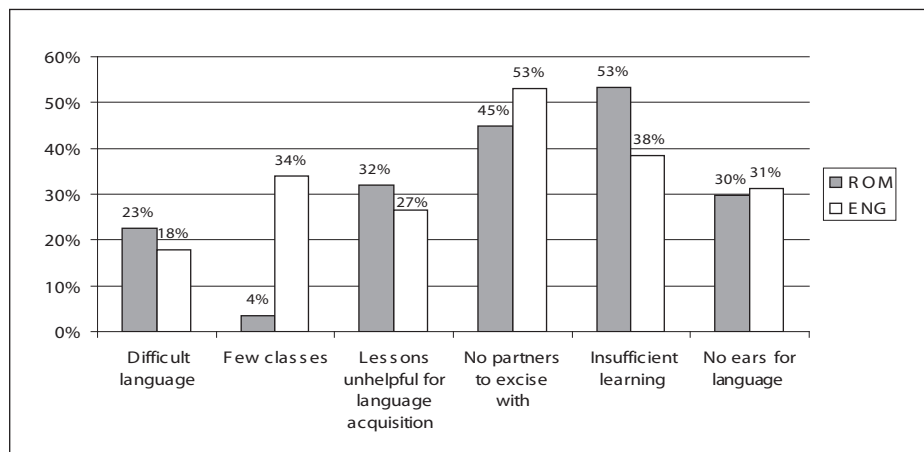
■ Reckoning the subjective nature of language command approached through self-evaluative questioning of the subjects, our study proposes to discern certain levels of it. The majority of our respondents auto-identify themselves as holders of average language skills (51%), and elementary language ones (32%). Only 4% consider themselves as being totally non-familiar with Romanian, while 2% self-identifies their language skills similar to native tongue. These latter answers (according to White in: Johnson-Johnson 1985) reveal in fact respondents' level of satisfaction based on communication experiences; such issues therefore express the way respondents regard themselves in contexts of linguistic otherness.

Figure nr.1.



As language acquisition is unified at this school level (same curricula, alternative textbooks) regardless of language status, the decrease in student's expectations, demands and knowledge looks for an earlier pedagogical solution.

Items on etiology of the language command-level reveal some explanations showed by the picture above. In order to offer an interpretative approach, comparative data referring to Romanian and English language are presented.

Figure nr. 2: Etiology of difficulties on language acquisition


Significant tendencies are to be observed here: lack of motivation to learn both languages, lack of possibilities to exercise them, less possibility for language acquisition. Whereas formal instruction (classes) would be a diminishing factor for English language, in case of Romanian there exists a higher necessity for spontaneous learning (instead of organized occasions).

Self-estimations of respondents (presented in Figure 1.) were reported to their school grades from the previous term: surprisingly there is a moderate correlation (0.36) between grades in Romanian and respondents' self-estimation on their language command. For English a small, insignificant correlation (0.20) is to be traced between school grades and self-estimations. A moderate dependence exists between self-estimations of the two languages, and a significant correlation between grades at Romanian and English. Without a claim for docimological analysis – not representing a question for our study – problematising the referential domain of grades seems to be natural. What do these convey? At a first sight, at the level of "reading" the results, it shows the diminished relevance of grades in revealing communicative competence; but such a phenomenon requires further research.

Closer environment and glottological experiences of students

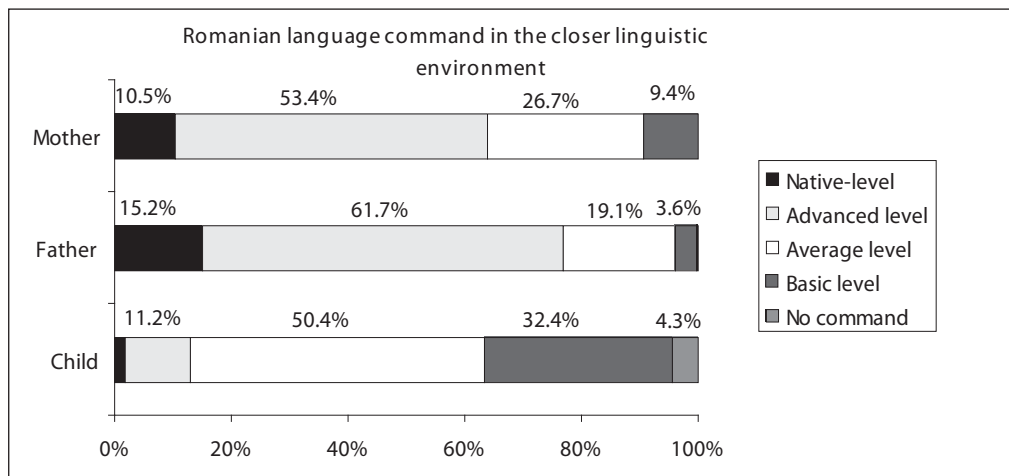
■ A model shaped by collected data regards the specificities of students' family language- environment, considerably influencing individual language socialization. As the table below presents, parents' command of foreign languages encompass a narrow spectrum, English being more popular than German.

Table nr. 1: Foreign language command in the closer environment

Language command	English (mother)	English (father)	English (child)	German (mother)	German (father)	German (child)
No command	50.9%	38%	11.1%	58.4%	53.8%	26.5%
Basic level	32.3%	41%	54.1%	31.5%	30.1%	48.7%
Average level	11.8%	14%	30.5%	7.5%	12.2%	22.2%
Advanced	5.0%	4.7%	4.3%	2.5%	3.2%	1.8%
Level of the native tongue	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.7%	0.7%

Fathers present a more significant flexibility than mothers concerning foreign language acquisition. A qualitative, general inter-generational change is also traced here, for children, who have a better command (true, according to a subjective self-classification) of foreign languages compared to their parents. Fathers, too have a better command of Romanian than their spouses, but parents' level of Romanian is higher than the self-estimations of their children regarding the same issue.

Figure nr. 3.

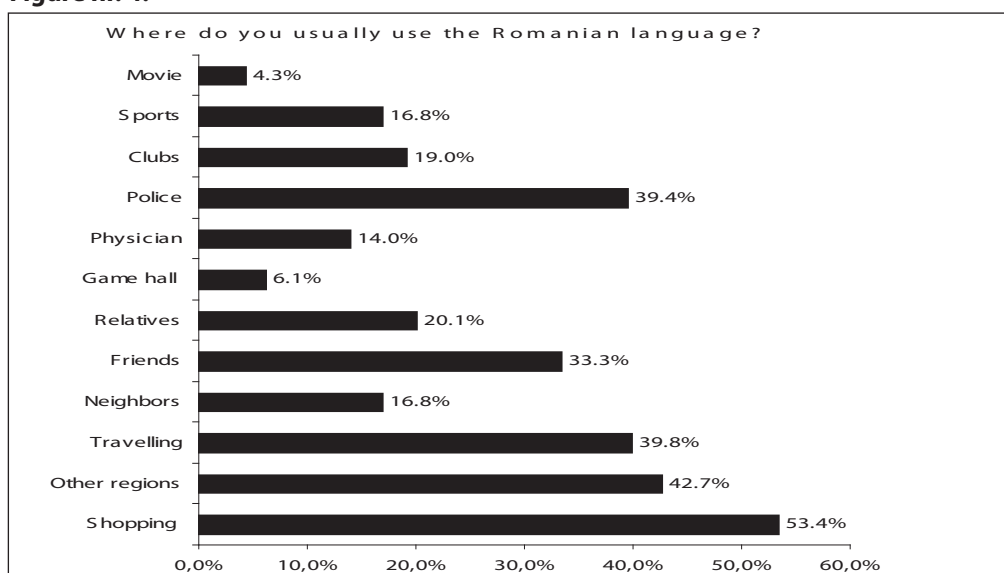


When discussing the strength of correlation between the above-mentioned categories, the influence of mothers has to be revealed: although they have a worse command compared to that of the fathers, they still have a more significant influence or contribution in language acquisition in general, and especially in learning Romanian. Values of correlation coefficients also show the significant impact of language command of the family members in motivating their children. Complexity in forming communicative competences also has to be mentioned: an existing correlation between the command of Romanian and foreign languages is due to a series of factors, such as individual learning strategies, ears for language, etc. In our view, the above-mentioned empirical data ought to represent a starting point for projecting orientations in language learning.

Further environment and individual glottological experiences

■ Tracing the failures in learning Romanian – among many other issues – a reduced number of occasions for language practice was revealed, as well as the limited possibilities for spontaneous learning. In the following item every-day communicational contexts are revealed, enabling a person from a monolingual environment to activate his/her communicative competence in Romanian; the diagram below shows relevant everyday situations according to their frequency.

Figure nr. 4.





There are various everyday contexts for activating Romanian language registers, traveling and events connected to it, as well as shopping being the most frequent among them. Talking with friends and usual conversations specific to certain age-group-locations (clubs, sports, etc.) also show a significant frequency in language use. Inventory of such contexts implies at least two directions of acting: the projection of language assimilation to ensure a success for the verbal channel, exploitation of such situations in organized school-practices (named by Rivers 1983 as “realistic” learning situations).

I also consider that situations of using Romanian also imply a familiarity with reading. In order to show relevance in data collection, a comparative presentation of reading in Romanian and English follows.

Table nr. 2: Reading habits

I usually read...	In Romanian	In English
novels	19%	2%
short literary texts	28%	8%
newspapers	27%	3%
magazines for young	27%	5%
sport reviews	10%	2%
web sites	15%	31%

It is maybe the influence of school requirements that makes respondents to express in a significant percent their habit of reading fiction, especially short literary texts in Romanian, forerunning the reading of newspapers and magazines (27% within the total).

Such a habit remains hidden in case of English, where browsing remains the most frequent. Many everyday contacts are offered by e-communication and short messages, issue represented by the following item. In this case a contextual activity of different linguistic registers can be considered. The prevailing language of messaging is the native one (55%) and Romanian (32%), whereas decisions for using English is 5%. For chatting, mother tongue is mostly used (59%), while 13% of respondents prefer Romanian, 13% uses English and 14% both languages. While surfing and searching on the net, the native tongue is most often used (40%), English in 35%, Romanian less often, 14%. Such an activation of different language registers related to language functions reveals a manifestation through the principle of “complementarity” coined by Grosjean (1998b), as a specificity of communicative situation, functions of language acts require a certain linguistic framework.

Imagining the future and motivations for learning Romanian

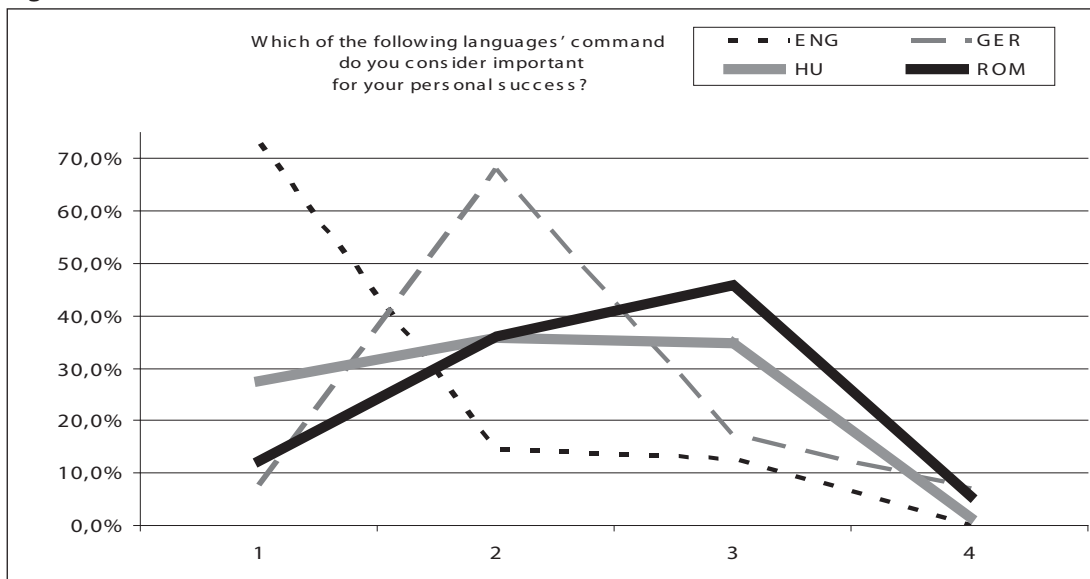
■ Languages and possibilities for using the language-repertoire represent privileged modes of structuring identity, having formative functions on cognitive, psychological, social and political dimensions of existence. Thus their responsible treatment represents a key-element in the management of institutional education.

The essence of student-focus teaching-learning is their involvement in the process of self-instruction and self-education; in other terms, it is the creation of those contexts, where pupils become subjects of their own formation. Dialogue with the Self is constituted exclusively in situations where an individual can be involved in exchanges of thoughts, information, sentiments, etc. Learning in such a context is not limited to working on certain objects of study, but a framework for a contextual exercising of self-constructed dialogue.

Motivation for language acquisition depends on the pragmatic value and the functions the language fulfills in the respondents’ present and future projects. Being familiar with some key-features in language socialization within the family, thereafter we try to identify the position of language in existential future projects of the respondents.

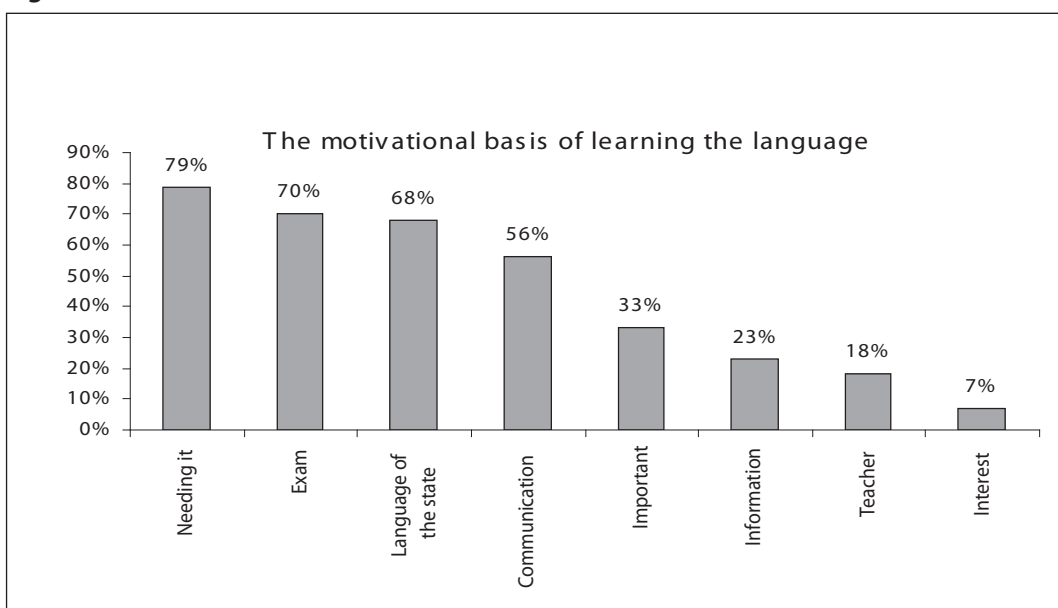
This item (Which of the following language command do you consider important for your personal success? Choose three from the variants presented!) offers a possibility for the respondents to choose from several languages: a. English, b. German, c. Hungarian, d. Romanian, e. French, f. Latin, g. Italian, h. Greek, i. Croatian, j. Spanish. The diagram above shows the internal structure of the most frequent options. Hereinafter an importance in language choice is presented through decreasing frequencies: English 94%, Romanian 81%, Hungarian 69%, German 42% within the total number of respondents.

Figure nr. 5.



Regarding modal value of ranking the three possibilities (firstly chosen language also denotes the highest importance from all the choices – aspect also clarified in the instructions of the questionnaire) shows a different configuration. Language considered by the highest number of respondents to be the most indispensable in near future is English (2.45), followed by Hungarian (1.31), Romanian (1.26) and German (0.74). Such a configuration ought to be approached in its dynamism, as individual experiences, acquisitions have been supposed to be permanently restructured during ontogenetic evolution. Certainly such a picture of languages represents a type of relation to the actual language environment's specificities of the respondents. Thus comparing such a configuration with approaches to individuals' languages from heterogeneous and prevalingly Romanian language environments becomes significant. Such an attitudinal picture requires clarification in the motivational typology surrounding language learning in general and, especially learning of Romanian.

Figure nr. 6.

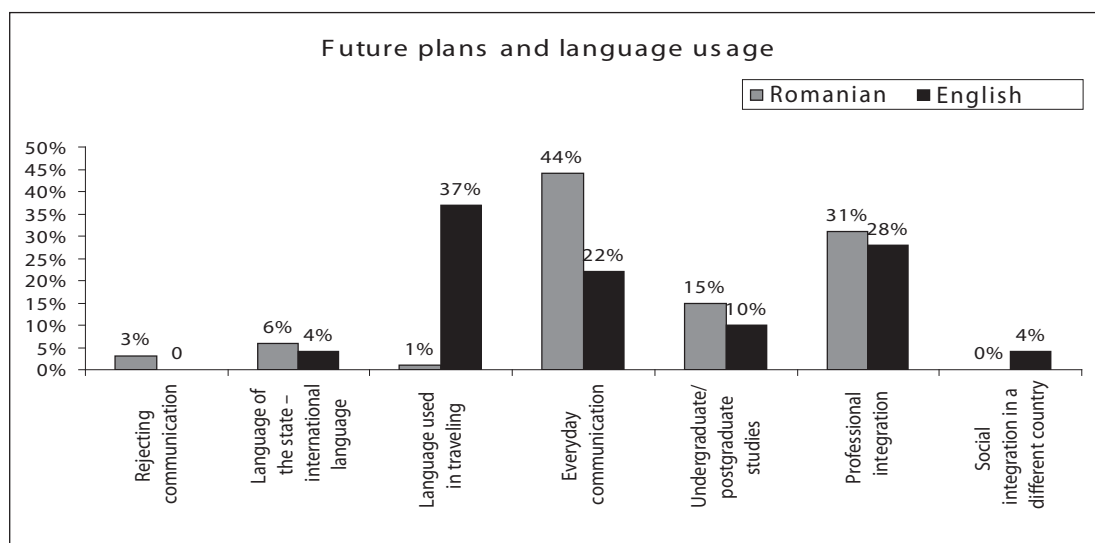


Answering the question *Why do you find necessary learning Romanian?* respondents reveal two types of motivation: a social (necessary for acceptance, recognition, integration) and a psychological one (need for success, for intellectual formation, access to information). Up to the frequencies of chosen



motivations, a prevailing conformation to external requirements is revealed, motivations for learning having mostly an extrinsic character: 79% of the respondents regard learning Romanian as a condition of social integration; 70% within the total responses show an interest for school success, meanwhile a different option also occurs in a significant weight: exterior motivation imposed by language status. Elements denoting the intrinsic orientation of acquisition – such as learning mobilized for the purpose of interrelation (56%) or for getting new information in Other's language (23 %) – appear with a reduced weight. Responses also show a prevailing *instrumental mobile* in learning non-native tongues, an instrumental basis of motivation (according to Dörnyei–Csiszér 2005) as a response to an imposed reality. In such cases we speak about an extrinsic mobilization guided by a desire to face imposed requirements. Special literature of the field (Kurtán 2001; Costea 2004) more and more frequently demands a bipolar feature for educational and instructive projection focused on pupils. Such a planning requires a balance in pupils' expectations (together with expectations of teachers, parents and other agents directly or indirectly implied in education). A diagnosis led by requirements and expectations permits a more valid prognosis of language acquisition, a clearer dimensioning of communicative situations a person has to be ready for, and, indirectly offers perceptions on effective channels of communication for the respondents. Analysis on expectations towards using Romanian and English was offered by responses to the question: *When and for what purpose do you think you'll use Romanian (and English)?* Data on Romanian as non-native tongue are presented compared to usages of English.

Figure nr. 7.



As Figure 7 shows, there are two determining factors for using Romanian: the social-interpersonal and the professional one. In the respondents' future plans Romanian is meant to be an everyday and administrative problem-solving instrument and also a tool for grounding inter-personal relations; whereas Romanian is a condition for efficient professional self-realization. A command of English permits individual mobility and – like Romanian – offers a condition for socio-professional achievements. Using Romanian also reveals a *motivation for competences* (according to White 1963 in: Johnson–Johnson 1985) namely a mobilization guided by a desire and need to approach the environment efficiently. According to Gardner (1985), there is an *integrative motivation* base, as mobiles for learning are guided by an immanent need for consensus, for grounding relations.

In line with Dewey – who claims school to represent everyday life, and existing social values to be a simplified, “an embryonic stage” of society, in order not to become “a prison for the mind” – we consider that taking into account the main subcomponents of institutional bilingualism is a condition sine qua non of democratic educational management.

Conclusions

■ Without pretending to write an exhaustive study, the present paper discloses some contexts determining bi(multi)lingual existence. Reshaping such a reality based on empirical data may contribute to the grounding of univocal terminology, meaning to denote psycho-social approaches and ones for designing Romanian language-learning as a non-native tongue. The study starts with the assumption of asymmetries of institutional bilingualism and follows the configuration of structural factors in case of pupils from mostly monolingual areas, who study in Hungarian minority schools. Conclusion reveals the contrast between self-evaluation of pupils concerning their command of Romanian and their school grades on it. Superiority of the fathers regarding foreign language command, and especially that of Romanian is also highlighted, as well as the impact of mothers in guiding language learning. Forms of language use is various for our subjects, who read journals, newspapers and short stories in Romanian, but they search the net for English and Hungarian contents. Besides English and their native tongue, Romanian is also defined as basis for social and professional self-realization for the students' future plans. Certainly, such an approach structures motivations for language learning. The conclusions of this study can help planning educational models guided by inter-, and multicultural logic.

REPERELE ANALITICE ALE BILINGVISMULUI INSTITUȚIONAL

Preambul

■ Eterogenitatea culturilor conservate și exprimate prin „lumile implicite” ale limbilor reprezintă o caracteristică a zilelor noastre, realitate care impune societății secolului XXI, asimilarea abilității de a coexista creativ cu alteritatea. Cu toate că societățile devin multiculturale, sistemele educaționale rămân adeseori adaptate la situații monoculturale.

Studiul de față își propune să ofere o radiografie asupra principalelor subcomponente ale formării bilingvismului în cazul elevilor din sistemul de învățământ românesc, care studiază în instituții cu predare în limbile minorităților naționale (5,28% din totalul instrucției școlare preuniversitare), cu referire specială la cei din școlile cu predare în limba maghiară (88,9% din totalul unităților și secțiilor în limbile minorităților sunt dedicate celor cu limba de predare maghiară; sursă: *www.edu.ro*, pentru anul școlar 2004–2005). Datorită caracterului sintetizator, prima parte a lucrării conține „mozaicul” constatărilor unor demersuri investigative din domeniu, care constituie drept pre-text, premisă teoretică pentru descrierea cantitativ-calitativă a subcomponentelor bilingvismului asimetric, instituțional, urmărind astfel să ofere un cadru de reflecție pentru specialiști preocupați de problematica bilingvismului instituțional.

Reflectarea discursurilor de reglare în praxisul vieții școlare

■ În debutul prezentării voi schița câteva aspecte conceptual-atitude, de natură evaluativă ale profesorilor de limba română care predau această disciplină în structuri de învățământ cu predare în limba maternă a elevilor. Le consider semnificative, căci ele reflectă prelucrarea personalizată a discursurilor de reglare, mai precis a conceptelor, principiilor, regulilor etc. din perspectiva practicii școlare. Aceste conexiuni interpretative ale realității socio-pedagogice ne oferă modele pedagogice mentale, tipuri de relaționări care în mod conștient sau inconștient își pun amprenta asupra modului de orientare și monitorizare a învățării în practica zilnică. Datele propuse prezentării constituie inventarul schematic al observațiilor repetitiv formulate de profesori de limba și literatura română, în cadrul discuțiilor Panel (efectuate în 2007, 2008) prin analiza SWOT^{*} a procesului instructiv-educativ din acest domeniu.

Respondenții semnalează printre punctele „tari” ale procesului, avantajele studiului disciplinei din punctul de vedere al integrării sociale (cunoașterea limbii române facilitează integrarea în societate, ceea ce deschide căi pentru autorealizare), beneficiile formării competenței de comunicare într-o altă limbă (cunoașterea altei culturi, posibilitate de acumulare de noi informații), precum și aspectele formative ale procesului achizițional (dezvoltarea gândirii logice, stimularea lecturii, îmbogățirea vocabularului⁸). În

* Analiza Swot s-a realizat prin contribuția profesorilor de limba română, participanți la Academia „Bolyai” în 2007, 2008.

8 Observații ale respondenților.



percepția lor, oportunitățile sistemului care ar presupune o restrucurare creativă ar fi de ordin macro-managerial (reducerea programei, predarea limbii române ca limba modernă, nu ca maternă⁹), respectiv al monitorizării actelor de învățare (crearea posibilităților de comunicare în timpul orelor și în activități extrașcolare, prin filme, teatre, tabere, etc; folosirea metodelor interactive, învățarea prin jocuri didactice, folosirea materialelor didactice interesante¹⁰). Dimensiunea defectuoasă a procesului este mult mai nuanțată prezentată. Se desemnează printre punctele „slabe” aspecte ale proiectării procesului de învățare (neconcordanța dintre cerințele programei și limbajul cotidian, programă încărcată, prea mult teoretizată, ruptă de realitate, dificultatea de a utiliza constant metode active¹¹), și sunt semnalate insuccesele „output”-ului procesului care vizează, pe de o parte, performanțele subiecților educaționali (elevii ajung să comunice la nivelul enunțurilor simple, elevii nu învață să comunice în limba de română cotidiană¹²), iar, pe de altă parte, dimensiunea atitudinal-motivațională a învățării (lipsa motivației, atitudinea negativă a elevilor, cauze sociale¹³). Amenințările viitorului apropiat, în concepția respondenților, îl constituie în primul rând scăderea interesului față de învățare (scăderea interesului față de învățare, lectură¹⁴), înmulțirea surselor informaționale (internetul, canalele tv), deformarea limbii, datorită limbajului neîngrijit, criza valorică (ex: modelele lingvistice, manelele, pierderea tradițiilor, obiceiurilor specifice diverselor etnii), și achiziția ei în această formă.

Acest tablou ne relevă multidimensionalitatea transpunerii oarecum personalizate a nivelului macro la cel al monitorizării procesului achizițional la nivel micro, dar și varietatea rolurilor pe care profesorul de limbă trebuie să îndeplinească, mai ales în contextul special al bilingvismului predominant instituțional.

Conform orientării macrostructurale, în sistemul de învățământ din România elevii aparținând minorităților naționale pot studia în structuri de învățământ cu predare în limba maternă sau pot studia în limba română prin învățarea paralelă a limbii materne, accesul la învățatură fiind asigurat prin Lege (Legea Învățământului în vigoare, art. 5 și art. 8.), care prefigurează, în același timp, obligativitatea învățării limbii oficiale a statului.

Stabilirea unui consens creativ dintre cadrul și oferta de învățare, respectiv cerințele societății, și nevoile, caracteristicile individului reprezintă una din problemele cheie ale bilingvismului instituțional, a căror încercare de soluționare implică atât un consens transdisciplinar, cât și unul comunicațional, căci în contextul proiectării politicilor educaționale atribuirea de sens trebuie să capete semnificații apropiate sau similare atât în discursurile majorității, cât și în cele ale minorității.

De la practica vieții școlare la cercetarea ei

■ Una dintre elementele de distorsiune (variabilele necontrolate) în cadrul cercetărilor de psiho-pedagogia limbii, la care de altfel fiecare proiectant de demersuri investigative trebuie să se raporteze, o constituie terminologia adeseori neunivocă a domeniului (Hinkel 2005).

Atâta timp cât nu există o conceptualizare clar fundamentată și acceptată, în absența denotației, problema ca atare nu poate fi formulată. Realitatea la care ne propunem să reflectăm în continuare, adică însușirea limbii române în școlile cu limba de predare în limbile minorităților naționale, a fost denotată chiar în ultimele decenii prin mai multe tatonări terminologice, adeseori controversate. Această nesiguranță se reflectă de exemplu în încercarea denumirii domeniului, unde se vorbește de predarea limbii române ca limbă străină, ca a doua limbă, sau ca limbă de mediu, ca limbă de adopție, ca limbă a comunicării sociale, ca limbă ne-maternă, etc, iar mai nou chiar de „limbă personală de adopție” (după Raportul Maalouf 2008). Aceste sintagme coexistă în scrierile actuale ale literaturii de specialitate (din acest domeniu), utilizarea fiecăreia având alte motivații și argumente științifice. Preferăm, în contextul demersurilor noastre investigative, accepțiunea de *limba română ca ne-maternă*, în primul rând, din rațiuni de economie lexicală pentru a putea desemna realitatea lingvistică și educațională specifică celor 11,25% din totalul instituțiilor școlare preuniversitare, unde funcționează unități, secții, instituții cu predare în limbile minorităților naționale.

9 Observații ale respondenților.

10 Observații ale respondenților.

11 Observații ale respondenților.

12 Observații ale respondenților.

13 Observații ale respondenților.

14 Observații ale respondenților.

nale (Murvai 2000). Considerăm că această sintagmă accentuează implicit ideea că mecanismele însușirii limbii în aceste instituții se realizează diferit față de studiul acesteia ca și limbă maternă. Deși această sintagmă din punct de vedere structural include o negație, optăm pentru această structură nu din fermitatea convingerii denotării „perfecte”, ci pentru „avantajul” semantic al termenului al cărui referent nu induce o ierarhizare (a limbilor), ci mai degrabă accentuează alteritatea.

În cazul special al subiecților educaționali de care vorbim, competența de comunicare se pretează la denotări specializate de tipul „competență bilingvă” (Göncz 2004) sau „competență multilingvă” (Cook 1995). Datorită complexității fenomenelor chiar și conceptele de bază ca *limbă maternă*, *bilingvism* sunt (și trebuie) definite mult mai nuanțat, după criterii variate. Vom prezenta câteva criterii de abordare a termenilor, având ca punct de plecare descrierea lui Skutnabb-Kangas (1997): (a) perioada însușirii (prima limbă însușită este cea maternă; bilingvismul reprezintă achiziția paralelă, din familie a două limbi, din momentul nașterii); (b) competența de comunicare (limba maternă, e limba cea mai bine stăpânită, iar bilingvismul constă în cunoașterea și utilizarea a două limbi); (c) uzul limbii (limba maternă e limba cea mai des folosită, iar bilingvismul reprezintă utilizarea alternativă a două limbi); (d) atitudine, mod de raportare (limba maternă e limba cu care o persoană se identifică și prin care e identificată; persoana bilingvă e cea care se consideră sau este considerată cunoscătoare a două limbi).

Elementul structurant al accepțiunii pe care îl folosim în cazul conceptului de bilingvism reprezintă caracterul holistic al abordării personalității bilingve, biculturale. Această abordare diferă de accepțiunea dată acestui concept de Bloomfield (1933) conform căreia se vorbește de bilingvism când individul stăpânește două registre lingvistice la nivelul apropiat de cel al limbii materne. Reinterpretarea „totalizatoare” a acestui concept se leagă de numele lui Grosjean (vezi Grosjean 1982, 1998, susținută, printre altele, de cercetările lui Navracics 2000, 2007), care pornește de la perceperea Eului ca personalitate autonomă integrală în cazul căreia dimensiunea calitativă și cantitativă a achiziției limbii este dependentă de funcțiile acesteia dintr-o conduită verbală eficientă, insertivă. Conform acestei perspective persoana bilingvă nu reprezintă o însumare a două „stări” monolingve, ci reprezintă „o existență bilingvă” (Grosjean 1998) un emițător-receptor capabil de a activa și de a se manifesta prin două (sau mai multe) registre lingvistice diferite, în funcție de contexte existențiale și de comunicare. Astfel, persoana bilingvă (multilingvă) nu poate fi cercetată sau examinată cu aceleași instrumente de măsurare ca cea monolingvă și nici prin comparare cu performanțele persoanelor monolingve. Producerea actelor de vorbire în cazul persoanei bilingve se realizează diferit față de vorbitorii unei singure limbi (Navracics 2007). Cercetările din acest domeniu arată că în „lexiconul mental” (Navracics 2007) al persoanei bilingve coexistă elementele celor două limbi, care nu dispar nici în momentul alegerii și activării unui cod lingvistic într-o situație de comunicare dată. Se arată, de asemenea, că persoanele bilingve activează alte „moșteniri afective” în cazul deciziilor pentru producerea actelor lingvistice, în coduri diferite (Pavlenko 2005). În acest cadru interpretativ, fenomenul de bilingvism trebuie înțeles ca unul asemănător cu biculturalismul, care nu rezidă în „sinteza” a două persoane cu două culturi diferite, ci este vorba de o existență care cunoaște și astfel integrează prin filtrul personal specificul a două culturi, instituindu-se astfel o cultură „personalizată”.

Un alt concept cheie al demersurilor euristice îl reprezintă acela de învățare a limbii. În abordările noastre pornim de la premisa că în învățarea unei limbi achiziția de informații lexicale, de norme și reguli, reprezintă doar una dintre componentele conținutului. Dincolo de dimensiunea cunoștințelor declarative (a ști), considerăm indispensabile cunoștințele procedurale (a ști cum) și cele contextuale sau pragmatice (a ști unde, când, de ce). Cu alte cuvinte, însușirea limbii reprezintă *învățare și inter-cunoaștere*, termen folosit de Wittgenstein (1995) pentru a accentua ideea că însușirea limbii nu reprezintă doar o problemă lingvistică, ci și una de cunoaștere prin integrativitate, prin înțelegerea formelor existențiale, culturale definitorii pentru Celălalt. În această ordine de idei, asimilarea limbii implică, dincolo de nivelul cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și a competenței de comunicare și un nivel al culturii comunicaționale (Tódor 2005b: 25), care rezidă în receptivitate față de articularea realității prin tiparele lingvistice ale Celuilalt. Cu alte cuvinte, dimensiunea culturală vizează un tip de învățare după logica diversității, a multiculturalității, în care alteritatea reprezintă un element firesc al existenței și se traduce în strădania intelectuală de descoperire a monolingvismului Celuilalt /Le monolinguisme de l'autre/, (metaforă sugestivă folosită de Derrida 1996) paralel cu autodefinirea propriei identități.

Privită din această perspectivă, cunoașterea unei limbi înseamnă utilizarea acesteia *ca și cum* ar fi cea maternă. Prin acel „ca și cum” nu ne referim la ideea performanțelor identice cu cele ale indivizilor monolingvi (ceea ce ar fi în contradicție cu abordarea holistică și principiul complementarității, formulate de Grosjean), cât, mai ales la modul de raportare la o limbă diferită de cea maternă, la un tip de relaționare (abilitate interacțională) în care vorbitorul se poate autoexprima (și implicit regăsi) în pofida alterității acesteia.



Bilingvismul instituțional și formele sale

■ Prin conceptul de bilingvism instituțional înțelegem aceea formă de însușire organizată a limbii a doua (în cazul de față limba statului) care se realizează predominant în mod sistematic, intenționat, ponderea învățării spontane din mediul lingvistic fiind mai redusă.

Analiza „produsului lingvistic” al elevilor care studiază limba română ca ne-maternă relevă constituirea organizată a caracterului asimetric (sau incongruent) al bilingvismului. Conceptul de asimetrie desemnează un tip de raportare cantitativ-calitativă la limba de bază, adică limba maternă, în contextul căreia se conturează dimensiunile, registrele productive ale limbii în curs de însușire, față de limba maternă stăpânită calitativ.

În cazul elevilor cu limba maternă maghiară, principalele forme de manifestare ale caracterului asimetric capătă expresie la următoarele niveluri ale conduitei verbale: (a) la nivelul lexical (asimetrie lexicală); (b) la nivelul discursurilor (asimetrie la nivelul actelor lingvistice). În timp ce asimetria lexicală desemnează lipsa unui vocabular activ în limba ne-maternă, care ar asigura eficiența conversațiilor cotidiene, asimetria de tip discursiv se referă la tendința de exprimare simplificată, schematică a intenției comunicative (descrise amănunțit în Tódor 2005a). Acest ultim aspect are mai multe forme de concretizare în conduita verbală a individului, ca de exemplu: structurarea mesajului în funcție de vocabularul stăpânit de individ; refularea intenției de comunicare pentru a nu greși, angoasa comunicațională etc.

Existența bilingvă a subiecților studiați dobândește note specifice tocmai prin coacțiunea celor două tipuri de fenomene complementare și anume, transferul și interferența lingvistică și culturală. Ambele aspecte capătă manifestare la diversele niveluri ale sistemului lingvistic (prezentate în Tódor 2005a), având implicații și asupra dimensiunii afectiv-atitudinale ale vorbitorilor. Cercetările noastre centrate pe specificul psiho-lingvistic al conversațiilor din cadrul orelor de limba și literatura română (Tódor 2005b), conturează ipoteza unei asimetrii atitudinale față de L1 (limba maternă) în raport cu L2 (limba ne-maternă), concretizată în specificarea funcțiilor comunicative atribuite celor două limbi. În contextul dialogurilor școlare limba ne-maternă reprezintă instrumentul predării și al învățării, este limba explicațiilor și a răspunsurilor, dar nu constituie neapărat o limbă a înțelegerii. Limba în curs de însușire devine predominant limba dialogurilor, a situațiilor comunicative formale, în timp ce limba maternă este limba conversațiilor informale și cea de sprijinire a înțelegerii. În special, în contextele de „intersecare”, dar nu numai, apare fenomenul schimbării de cod lingvistic, fenomen caracteristic manifestării bilingve a Eului.

Esențializând constatările studiilor noastre, considerăm că insuccesele acestui domeniu educațional se explică tocmai prin faptul că tipul asimetric de bilingvism instituțional constituit nu „acoperă” acele dimensiuni productive ale autoformulării în/prin limba ne-maternă de care individul ar avea nevoie pentru o integrare socio-profesională creativă.

Prezentarea generală a cercetării

■ Demersul investigativ constatativ a urmărit studiul aprofundat al modului de relaționare a elevilor din școlile cu limba de predare maghiară față de studiul limbilor. Având în vedere specificul performanțelor și a competențelor lingvistice la limba română ale elevilor din medii lingvistice predominant maghiare, cercetarea de față și-a propus să cartografieze caracteristicile principalelor categorii de factori care contribuie la configurația asimetrică a bilingvismului. Studiul constatativ s-a efectuat pe parcursul anului școlar 2007–2008, pe un eșantion reprezentativ pentru populația școlară din medii predominant monolingve, cu metoda anchetei prin chestionar (anchetă indirectă prin autocompletarea chestionarelor). Chestionarele au fost elaborate și administrate în limba maternă a elevilor. Eșantionul s-a constituit din liceeni, de clasele IX-X, 51% de sex bărbătesc și 49% de sex feminin, care studiază în școli cu limba de predare maghiară și care provin din familii maghiare (cu excepția a patru persoane din totalul respondenților care provin din familii mixte).

Trebuie remarcat faptul că investigațiile socio-lingvistice centrate pe specificul cunoașterii limbilor în cazul populației maghiare din România (efectuate pe un eșantion reprezentativ) ne oferă date relevante despre harta tipologică a bilingvismului/ multilingvismului (Horváth 2003, 2005) specific maghiarilor din România. Studiul constatativ de față dobândește caracter specific față de cele remarcate din cel puțin două considerente: (a) urmărește studiul aprofundat al unui tip de bilingvism; după conceptualizarea lui Horváth este vorba de bilingvismul activ și pasiv, cu dominanța limbii maghiare (Horváth

2005: 174); iar (b) aprofundarea investigativă propusă prezentării este orientată de principii și finalități de ordin psiho-lingvistic și de management al învățării.

Învățarea limbilor și instrucția școlară

■ Prezentăm în continuare câteva date și concluzii referitoare la specificul factorilor care își pun amprenta asupra conturării configurației asimetrice a bilingvismului instituțional.

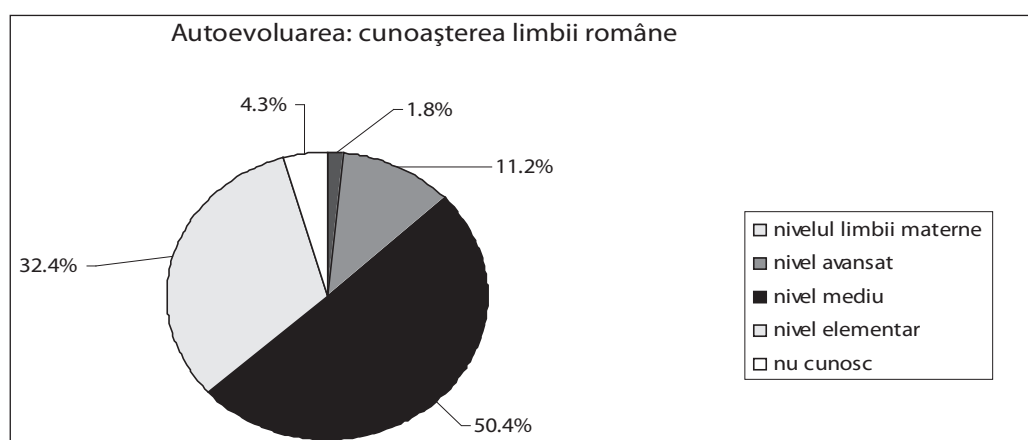
Demersul investigativ descris mai sus s-a raportat la spectrul larg al manifestărilor atitudinale față de învățarea limbilor, drept pentru care cercetarea ne permite interpretarea și prezentarea comparativă a datelor referitoare la limba română, cu cele care vizează alte limbi, cu alt statut.

Fondul comparativ ales de noi, acolo unde spectrul comparației are relevanță, este limba engleză, ceea ce decurge din statutul oferit de respondenți acestei limbi, fiind considerat cel mai important mijloc al inserției socio-profesionale (aspecte la care vom reveni în penultimul capitol al lucrării). Constatările propuse prezentării în cadrul acestei lucrări vor avea în vizor următoarele subcomponente: (a) școala și însușirea limbilor; (b) familia și experiențele glotologice ale elevului; (c) mediul lingvistic depărtat; (d) motivația învățării și rolul limbilor în contextul imaginii de viitor al respondenților.

Instrucția formală și învățarea limbilor

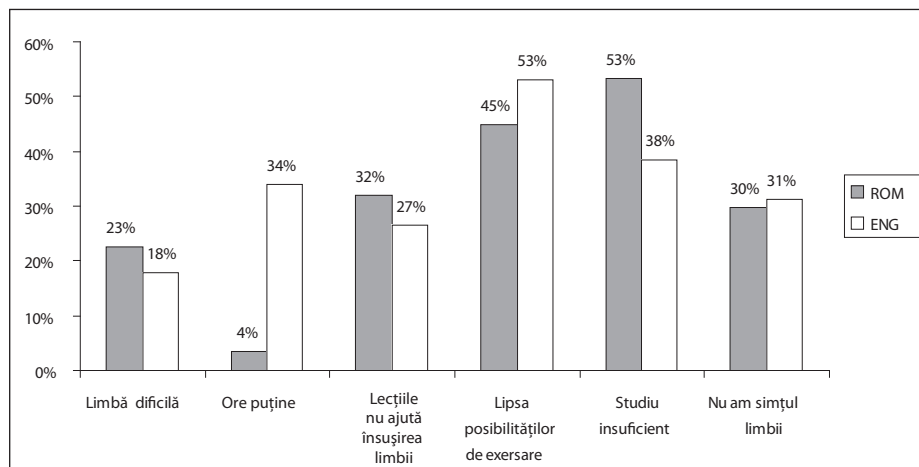
■ Luând în calcul subiectivismul interogării autoevaluative a cunoașterii limbii române de către respondenți, cercetarea de față și-a propus să urmărească care este gradul de cunoaștere a acestei limbi. Majoritatea respondenților se autodefinesc ca fiind cunoscători ai limbii române la un nivel mediu (51%), ponderea acelor care se autoapreciază ca fiind la un nivel elementar este în același timp semnificativă (32%). Doar 4% se consideră ca nefiind cunoscători ai limbii, în timp ce 2% se consideră vorbitor la nivelul limbii materne. Aceste răspunsuri (după interpretarea lui White în: Johnson–Johnson 1985) ne relevă mai degrabă gradul de mulțumire al respondenților, formulat pe baza experiențelor de comunicare de până atunci. Ele constituie expresii ale modului de a se regăsi în contextul alterității lingvistice.

Diagrama nr.1.



Având în vedere faptul că la acest nivel al școlarizării învățarea limbii și literaturii române se realizează unitar (curriculum comun, manuale alternative) indiferent de statutul limbii, diminuarea discrepanței dintre pretenții, așteptări și cunoștințele elevilor presupune un remediu pedagogic (și nu numai) mult mai timpuriu.

Itemul referitor la etiologia nivelului de cunoaștere a limbii ne relevă următoarele explicații, prezentate în diagrama de mai jos. Ilustrăm comparativ datele referitoare la cele două limbi (limba română, limba engleză) pentru a oferi un reper interpretativ rezultatelor prezentate.

Diagrama nr. 2. Etiologia dificultăților de învățare a limbii


Se poate remarca o tendință semnificativă de neglijare, adică de motivare scăzută pentru învățare în cazul ambelor limbi, respectiv absența contextelor de exersare a limbii, drept posibilități de învățare a lor. În timp ce în cazul limbii engleze orele (instrucția formală) ar reprezenta un factor ameliorator, în cazul limbii române se formulează cert necesitatea unei ponderi mai semnificative a învățării spontane (în defavoarea celei organizate).

Răspunsurile autoapreciative ale respondenților (prezentate în Diagrama nr. 1.) au fost raportate la notele școlare obținute la disciplinele respective din semestrul anterior. Rezultatele ni s-au părut surprinzătoare. Se poate constata o corelație moderată (0,36) dintre notele școlare la disciplina limba și literatura română și autoaprecierea respondenților în legătură cu nivelul cunoașterii limbii. În cazul notelor școlare la limba engleză se observă o corelație mică (0,20), nesemnificativă dintre note și aprecierile personale asupra cunoașterii limbii. Există însă o dependență moderată dintre autoaprecierile de cunoaștere a limbilor română, respectiv engleză și se poate remarca o corelație semnificativă dintre notele celor două discipline. Fără pretenția unei analize docimologice (căci nu aceasta a reprezentat finalitatea studiului) pare firească problematizarea domeniului referențial al notelor. Ce exprimă ele? La acest prim nivel de „lectură” a fenomenului se poate constata că în cazul respondenților notele școlare la disciplinele respective nu întotdeauna exprimă calitatea competenței de comunicare, fenomenul implicând în mod cert alte investigații.

Mediul apropiat și experiențele glotologice ale elevului

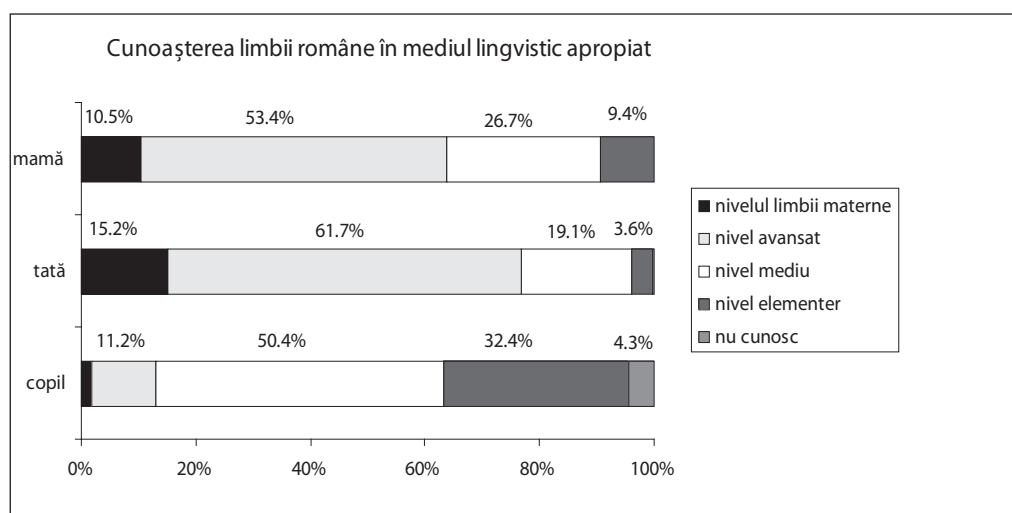
■ Modelul care ni se conturează pe baza datelor obținute vizează specificul mediului lingvistic al familiei din care provine respondentul, mediu care are un impact semnificativ asupra socializării lingvistice a individului. Așa cum sintetizează tabelul de mai jos, limba străină considerată a fi cunoscută de către părinți vizează un spectru restrâns, mai frecvente fiind opțiunile pentru limba engleză decât pentru cea germană.

Tabel nr. 1. Cunoașterea limbilor străine în mediul apropiat

Nivelul cunoașterii limbilor	Limba engleză (mamă)	Limba engleză (tată)	Limba engleză (copil)	Limba germană (mamă)	Limba germană (tată)	Limba germană (copil)
nu cunosc	50,9%	38,0%	11,1%	58,4%	53,8%	26,5%
nivel elementar	32,3%	41,9%	54,1%	31,5%	30,1%	48,7%
nivel mediu	11,8%	14,3%	30,5%	7,5%	12,2%	22,2%
nivel avansat	5,0%	4,7%	4,3%	2,5%	3,2%	1,8%
nivelul limbii materne	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%

În privința interesului manifestat pentru asimilarea limbilor străine tații prezintă o flexibilitate mai accentuată decât mamele și se poate constata o schimbare calitativă generală în privința copiilor care cunosc mai bine (evident, marja subiectivismului își spune cuvântul) limbi străine decât părinții lor. Similar cu limbile străine, și în cazul limbii române se poate observa o stăpânire mai sigură a acesteia de către tați, dar se creionează o tendință contrară remarcată în cazul limbii străine, și anume, faptul că (într-un mod preponderent) nivelul cunoștințelor de limba română ale părinților este superior față de autoaprecierile formulate de respondenți (copii) în cazul stăpânirii acestei limbi.

Diagrama nr. 3.



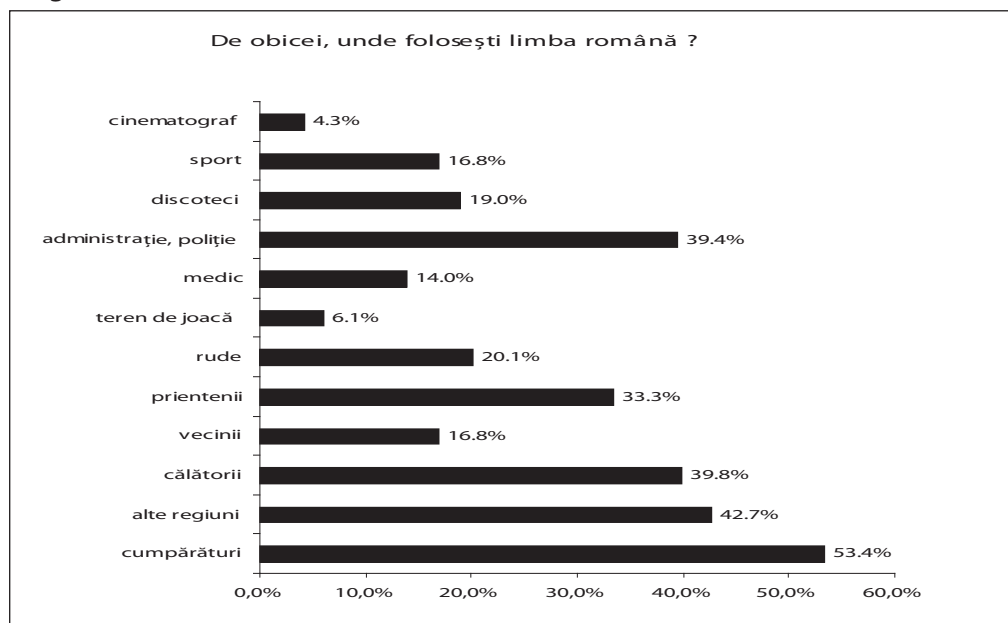
Analizând dimensiunea corelării dintre categoriile mai sus prezentate, se poate conchide că în pofida cunoștințelor de limbă puțin mai reduse a mamelor față de tați, mamele au o influență mai semnificativă, o contribuție mai pronunțată în învățarea limbilor, în general, și în învățarea limbii române, în special. Valorile coeficienților de corelație ne indică, de asemenea, că gradul de cunoaștere a limbilor de către membrii familiei, reprezintă un impact semnificativ și în motivarea copilului pentru învățarea limbilor. Trebuie remarcat, de asemenea, complexitatea formării competenței de comunicare, existând o corelație semnificativă dintre cunoașterea limbii române și a limbilor străine, ceea ce se poate datora coacțiunii unui cumul de factori, ca: strategii de învățare individuală, simțul limbii etc.

Considerăm, că datele empirice mai sus prezentate ar trebui să reprezinte puncte de plecare în proiectarea demersurilor de orientare a învățării limbilor.

Mediul depărtat și experiențele glotologice ale individului

■ Analizele de diagnoză efectuate asupra neresușitelor din domeniul învățării limbii române, scot la iveală, printre altele, ponderea redusă a contextelor de exersare a limbii, posibilitățile limitate ale învățării spontane. Itemul de față urmărește să releve care sunt contextele de comunicare ale existenței cotidiene, în care o persoană dintr-un mediu predominant monolingv își activează competența de comunicare în limba română. Ilustrăm, în diagrama de mai jos principalele situații existențiale de comunicare, în funcție de frecvența desemnării lor.

Contextele cotidiene de activare a registrelor lingvistice în limba română sunt extrem de variate, ponderea cea mai mare prezentând însă călătoriile și evenimentele legate de ele, precum cele legate de cumpărături. Într-un procentaj semnificativ apar discuțiile cotidiene cu prietenii, respectiv conversațiile uzuale ale „topos”-urilor specifice vârstei (discotecă, sport etc.). Inventarul acestor contexte de activare a limbii implică cel puțin două direcții acționale, și anume: proiectarea asimilării limbii în așa fel încât aceasta să asigure succesul conduitei verbale, iar, pe de altă parte, valorificarea acestor situații în exersarea organizată, școlară a achiziției (numite de Rivers 1983, situații „realistice” de învățare).

Diagrama nr. 4.


Luarea în considerare a situațiilor de uz al limbii române, impune cunoașterea specificului obiceiurilor de lectură ale respondenților. Pentru sugestivitatea datelor, prezentăm comparativ preferințele de lectură în limba română și în engleză.

Tabel nr. 2.

De obicei, citesc...	în limba română	în limba engleză
romane	19%	2%
proză scurtă	28%	8%
ziare	27%	3%
reviste de tineret	27%	5%
gazete de sport	10%	2%
pagini web	15%	31%

Ca influență probabilă a cerințelor instrucției școlare, respondenții remarcă într-un procentaj semnificativ obiceiul lor de a citi opere literare, în special scurte, în limba română, acesta întregindu-se prin lectura (în cazul a 27% din totalul respondenților) ziarelor, a gazetelor. Acest tip de lectură rămâne în umbră în cazul limbii engleze, care reprezintă mai ales limba parcurgerii paginilor de internet.

O parte reprezentativă a contactelor zilnice o constituie formele e-comunicării și a mesajelor scurte. Următorul item s-a centrat pe studiul limbilor folosite în situațiile de comunicare de acest tip. Se poate constata activarea contextuală a diferitelor registre lingvistice. În cazul limbii folosite pentru mesaje telefonice scurte (sms) predomină folosirea limbii materne (55%) și a limbii române (32%), iar deciziile lingvistice pentru exprimare în limba engleză apar într-un procentaj de 5%. În cazul chat-urilor predomină (59%) folosirea limbii materne, 13% din totalul alegerilor remarcă preferința pentru limba română, la fel cum 13% optează pentru limba engleză și 14% folosește ambele limbi. Navigările pe internet se caracterizează prin tendința căutării în maternă (40%) sau în engleză (35%), mai rar în română (14%). Acest tip de activare a diverselor registre lingvistice prin raportare la funcțiile limbii, ilustrează o formă de manifestare a principiului complementarității susținut de Grosjean (1998b), căci specificul situației de comunicare, funcțiile actelor lingvistice impun apelul la un anumit registru lingvistic.

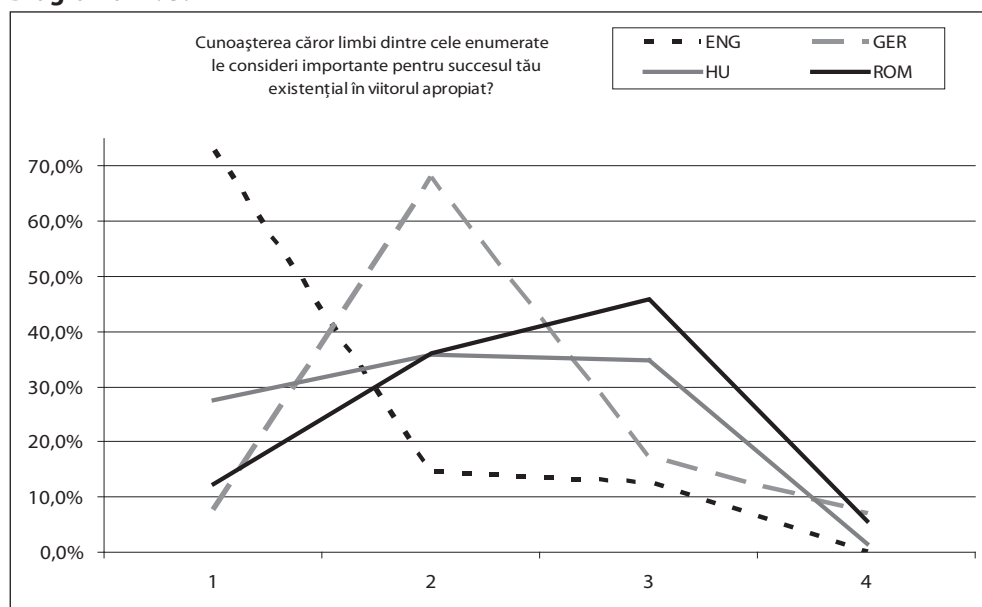
Imaginea de viitor și motivația învățării limbii române

■ Limbile și posibilitățile de utilizare a repertoriului lingvistic reprezintă modalități privilegiate de structurare a identității, având reminiscențe formative asupra dimensiunii cognitive, psihologice, sociale și politice ale existenței. De aceea, tratarea lor responsabilă reprezintă un element-cheie al managementului educației instituționale.

Esența predării-învățării centrată pe elev rezidă în implicarea elevului în propriul proces de autoinstrucție și autoeducare, adică crearea de contexte în care elevul devine subiect al propriei formări. Dialogul cu Sinele se constituie numai în condițiile în care individul se poate implica în acest schimb de idei, gânduri, informații, sentimente etc. ca într-unul care se adresează lui. Învățarea în acest context nu se rezumă la parcurgerea unui obiect de studiu, ci devine un cadru al exersării contextualizate a dialogului autoconstructiv.

Motivația învățării limbii este dependentă de valoarea pragmatică și funcțiile pe care le îndeplinește limba în prezentul și în proiectele de viitor ale individului. Luând în considerare câteva note dominante ale socializării lingvistice familiale, vom urmări în continuare locul limbilor în proiectele existențiale (de viitor) ale respondenților.

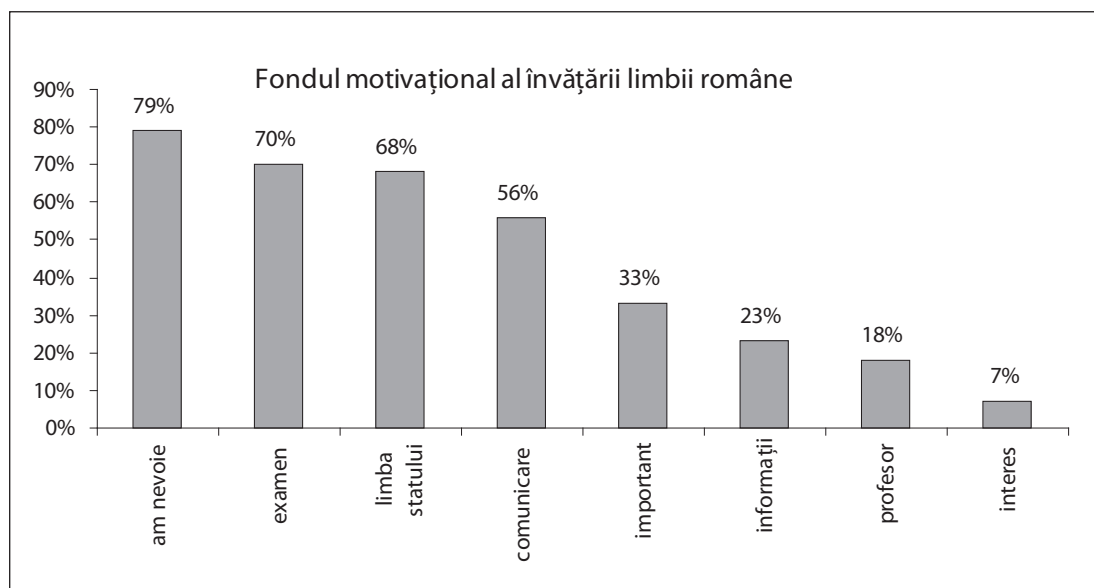
Diagrama nr. 5.



Acest item al chestionarului (*Cunoașterea căror limbi, dintre cele enumerate, le consideri importante pentru succesul tău existențial în viitorul apropiat? Alege trei dintre variantele prezentate!*) oferea posibilitatea alegerii dintre mai multe limbi: a. engleză, b. germană, c. maghiară, d. română e. franceză, f. latină, g. italiană h. greacă, i. croată, j. spaniolă. Prezentăm în diagrama de mai sus, structura internă a opțiunilor celor mai frecvente. Dacă avem în vedere frecvența alegerilor marcate, pe primul loc, în ordinea importanței acordate se află limba engleză (94% din totalul respondenților), urmat de limba română (81% din totalul respondenților), maghiară (69% din totalul respondenților) și germană (42% din totalul respondenților). Ținând cont de valoarea modală a rangurilor stabilite prin cele trei posibilități de alegere (dintre care prima limbă aleasă a reprezentat și ordinea importanței acordate – aspect precizat și în indicațiile chestionarului) această ordonare capătă altă configurație. Prima limbă considerată de cei mai mulți ca fiind cea mai indispensabilă în viitorul apropiat este limba engleză (2,45), fiind urmat de limba maghiară (1,31) română (1,26) și germană (0,74). De remarcat este faptul că această configurație a opțiunilor trebuie abordată în dinamismul ei, experiențele, achizițiile individului pe parcursul evoluției sale ontogenetice supunându-se la permanentă restructurare. În mod cert, acest tablou ordonat al limbilor reprezintă un tip de raportare la specificul mediului lingvistic actual al respondenților, fapt pentru care considerăm semnificativă compararea acestei configurații cu modul de relaționare la aceste limbi al subiecților din medii lingvistice eterogene sau din medii lingvistice caracterizate prin dominanța limbii române.

Acest tablou atitudinal impune precizarea tipologiei motivaționale care stă la baza învățării limbilor, în general, și a limbii române, în special (prezentat și în Tódor 2008).

Diagrama nr. 6.



La întrebarea *De ce considerați necesară învățarea limbii române?* respondenții relevă un fond motivațional de natură sociogenă (nevoia de acceptare, recunoaștere, integrare) și psihogenă (nevoia de succes, de formare intelectuală, de acces la informații). În funcție de frecvența motivațiilor marcate se poate releva în cazul respondenților predominanța preocupării de conformare la cerințele exterioare, motivațiile învățării având în primul rând un caracter extrinsec. 79% consideră că învățarea limbii române este condiția integrării sociale, 70% din totalul răspunsurilor indică preocuparea pentru succesul școlar, în timp ce, tot într-o pondere semnificativă apare motivația exterioară impusă de statutul limbii. Învățarea mobilizată cu scopul interrelaționării (56%), sau pentru a dobândi informații noi (23%) în limba Celuilalt, elemente care denotă orientarea intrinsecă a achiziției, apar într-o pondere mai redusă. Din specificul răspunsurilor date reiese predominanța *mobilului instrumental* în învățarea limbii ne-materne, un fond motivațional instrumental (după terminologia lui Dörnyei-Csiszér 2005), apărut ca răspuns la o realitate impusă. Este vorba în acest caz de o mobilizare cu caracter extrinsec, orientată de dorința de a face față cerințelor, așteptărilor impuse.

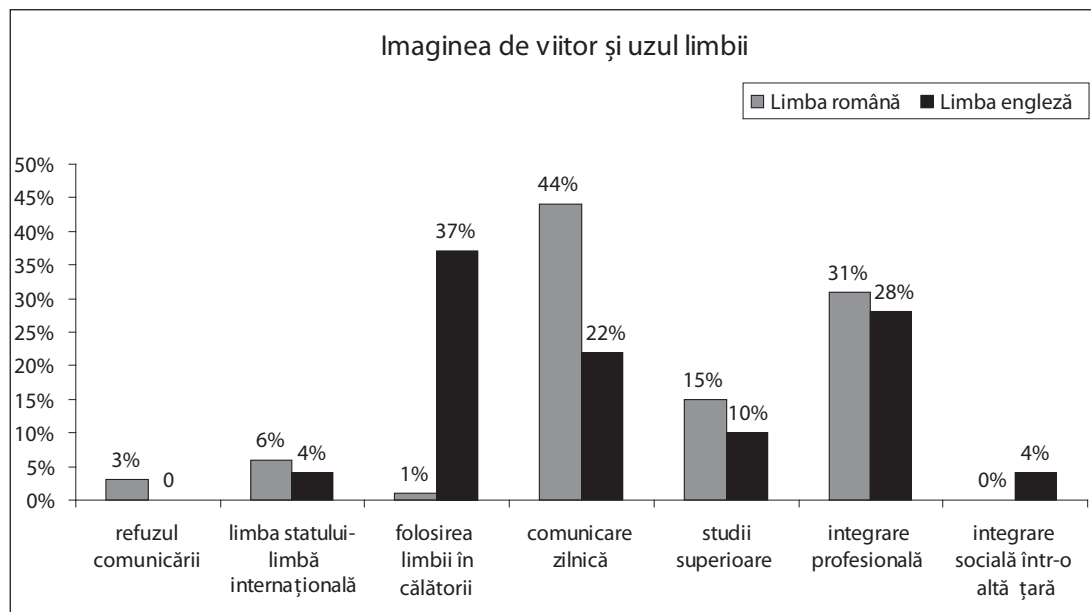
În literatura de specialitate (Kurtán 2001; Costea, 2004) se remarcă din ce în ce mai frecvent necesitatea ca proiectarea demersului educațional și instructiv centrat pe elev să aibă un caracter bipolar, în care orizontul de așteptare al elevului (alături de cel al profesorului, al părinților și al celorlalți agenți implicați direct sau indirect în acțiunea educațională) să ocupe o pondere echilibrată. O diagnoză orientată de cerințe și așteptări permite o prognoză validă a finalităților însușirii limbii, o dimensionare mai clară a situațiilor de comunicare la care individul trebuie pregătit și, în mod indirect, oferă percepția respondenților asupra conduitei eficiente de comunicare.

Analiza nivelului de așteptare în contextul folosirii limbii române și engleze ne-a fost permis de răspunsurile respondenților formulate la întrebările: *După părerea ta în următorii douăzeci de ani, la ce (și când) vei folosi limba română (limba engeză)?* Datele referitoare la limba română, ca ne-maternă sunt ilustrate comparativ cu proiectele de folosire a limbii engleze.

În cazul limbii române, așa cum reiese din diagrama nr. 7., se conturează clar cele două piste ale integrării eficiente, în care cunoașterea limbii devine un factor determinant. Este vorba de dimensiunea socială, interumană, respectiv cea profesională. Conform imaginii de viitor a respondenților, limba română va reprezenta instrumentul de rezolvare a problemelor cotidiene, a celor administrative, dar și al stabilirii relațiilor interpersonale. Totodată, este condiția desăvârșirii profesionale eficiente și a orientării profesionale de calitate. În cazul limbii engleze, cunoașterea limbii reprezintă o premisă a mobilității individului și (asemănător cu limba română) este percepută ca și condiție a desăvârșirii socio-profesionale.

În cazul limbii române, se poate vorbi de o *motivație de competență* (după terminologia lui White 1963 în: Johnson–Johnson 1985) adică de o mobilizare orientată de dorința și nevoia relaționării eficiente cu mediul. După terminologia lui Gardner R. C (1985) este vorba de o bază *motivațională integrativă* căci mobilurile învățării sunt direcționate de nevoia immanentă de consens, de stabilire a relațiilor.

Diagrama nr. 7.



Pornind de la ideea lui Dewey conform căreia școala, pentru a nu fi o „închisoare a minții”, trebuie să reprezinte viața actuală, să simplifice viața socială existentă „la o formă embrionară”, considerăm că luarea în calcul a principalelor subcomponente care constituie reperele structurante ale bilingvismului instituțional reprezintă o condiție sine qua non a proiectării democratice.

Concluzii

■ Fără pretenția unei prezentări exhaustive, studiul de față oferă radiografia câtorva contexte determinatoare ale existenței bi(multi)lingve. Reformularea acestei realități pe baza datelor empirice, poate contribui benefic la familiarizarea și fundamentarea unei terminologii univoce care să denoteze reperele psiho-sociale și chiar de management al învățării limbii române ca ne-maternă. Studiul pornește de la premisa asimetriei specifice bilingvismului instituțional, urmărind configurația factorilor structuranti în contextul elevilor din medii predominant monolingve, care învață în școli cu limba de predare maghiară. Concluziile cercetării scot la iveală contrastul dintre autoaprecierile elevilor în privința capacității de comunicare în limba română și modul cum se notează cunoștințele lor la această disciplină. Se relevă superioritatea taților în privința stăpânirii limbii române, în special, dar și a limbilor străine, precum și rolul hotărâtor al mamelor în orientarea învățării limbilor. Contextele de folosire a limbii în cazul subiecților studiați sunt extrem de variate, dar se poate observa că respondenții citesc în limba română ziare, gazete, texte literare scurte, însă caută informații în special în engleză și limba maternă. În proiectele de viitor, alături de limba engleză și limba maternă, limba română este definită ca o condiție de bază a desăvârșirii sociale și profesionale. Evident, acest fond de raportare structurează configurația motivațională a învățării.

Constatăriile demersului investigativ prezentat pot constitui tipare structurante ale proiectării modelelor educaționale direcționate de logica inter- și multiculturalității.



References / Bibliografie

- BLOOMFIELD, Leonard
1933 *Language*. Holt Rinehart and Winston, New York
- COOK, Vivian
1995 Multicompetence and Effects of Age. In: SINGLETON, D. – LENGYEL Zs (ed): *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Cleventon
- COSTEA, Octavia
2004 *Contribuția educației nonformale la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor*. vol. II., ISE, București
- DERRIDA, Jaques
1996 *Le monolinguisme de l'autre*. Galilée, Paris
- DEWEY, John
1971 Crezul meu pedagogic. In: NICOLESCU, Viorel – SACALIȘ, Nicolae (ed.): *Antologia pedagogiei americane contemporane*. EDP, București
- DÖRNYEI Zoltán – CSISZÉR Kata
2005 The Effects of Intercultural Contact and Tourism on Language Attitudes and Language Learning Motivation. *Journal of Language and Social Psychology* 24. 1–31.
- GÖNCZ Lajos
2004 *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások*. MTT Könyvtár 8. Szabadka
- GROSJEAN, Francois
1982 *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge, Mass
1998a Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*. 131–149.
1998b Individual Bilingualism. In: LENGYEL, Zs., NAVRACSICS, J. (szerk): *Applied Linguistic Studies in Central Europe*. Veszprémi Egyetem, Veszprém, 101–126.
- HINKEL, Eli
2005 *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, London
- HORVÁTH István
2003 Az erdélyi magyarok kétnyelvűsége: nyelvmentés és integráció között? *Erdélyi Társadalom* 1, (1) 7–24.
2005 A romániai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regionális összehasonlító elemzések. In: *Erdélyi Társadalom*. 3, (1) 171–200.
- JOHNSON, David. W. – JOHNSON, Roger Z.
1985 Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situation. In: AMES, Carole – AMES, Russell: *Research on motivation in education*. Volume 2. The classroom milieu. Orlando, Academic Press
- KURTÁN Zsuzsa
2001 *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

MURVAI László

2000 *A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000. A számok hermeneutikája*, Anyanyelvi Konferencia, Budapest

NAVRACSICS Judit

2000 *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest

2007 *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi, Budapest

PAVLENKO, Aneta

2005 *Emotions and Multilingualism*. Cambridge University Press, Cambridge

RIVERS, Wilga M.

1983 *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge

SKUTNABB-KANGAS, Tove

1997 *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Teleki Alapítvány, Budapest

TÓDOR Erika

2005a A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései. *Magyar Pedagógia* 105, (1) 41–59

2005b *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca

(în curs de apariție) Forma și fondul în predarea limbii române ca ne-maternă, In: HORVÁTH István – TÓDOR Erika (ed): *Politici educaționale și practici pedagogice în context multilingv*, Limes, Cluj Napoca

WITTGENSTEIN, Ludwig

1995 *Însemnări postume: 1914–1951*. Editura Humanitas, București

<http://www.edu.ro/index.php>



DESPRE INSTITUTUL PENTRU STUDIAREA PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

ABOUT THE ROMANIAN INSTITUTE FOR RESEARCH ON NATIONAL MINORITIES

A NEMZETI KISEBBSÉGKUTATÓ INTÉZETRŐL

INSTITUTUL PENTRU STUDIAREA PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR NAȚIONALE (ISPMN) funcționează ca instituție publică și ca personalitate juridică în subordinea Guvernului și în coordonarea Departamentului pentru Relații Interetnice. Sediul Institutului este în municipiul Cluj-Napoca.

■ Scop și activități de bază

studierea și cercetarea inter- și pluridisciplinară a păstrării, dezvoltării și exprimării identității etnice, studiarea aspectelor sociologice, istorice, culturale, lingvistice, religioase sau de altă natură ale minorităților naționale și ale altor comunități etnice din România.

■ Direcții principale de cercetare

Schimbare de abordare în România, în domeniul politicilor față de minoritățile naționale: analiza politico instituțională a istoriei recente;
Dinamica etno-demografică a minorităților din România;
Revitalizare etnică sau asimilare? Identități în tranziție, analiza transformărilor identitare la minoritățile etnice din România;
Analiza rolului jucat de etnicitate în dinamica stratificării sociale din România;
Patrimoniul cultural instituțional a minorităților din România;
Patternuri ale segregării etnice;
Bilingvismul: modalități de producere, atitudini și politici publice;
Noi imigranți în România: modele de incorporare și integrare;

The ROMANIAN INSTITUTE FOR RESEARCH ON NATIONAL MINORITIES (RIRNM) is a legally constituted public entity under the authority of the Romanian Government. It is based in Cluj-Napoca.

■ Aim

The inter- and multidisciplinary study and research of the preservation, development and expression of ethnic identity, as well as social, historic, cultural, linguistic, religious or other aspects of national minorities and of other ethnic communities in Romania.

■ Major research areas

Changing policies regarding national minorities in Romania: political and institutional analyses of recent history;
Ethno-demographic dynamics of minorities in Romania;
Identities in transition – ethnic enlivening or assimilation? (analysis of transformations in the identity of national minorities from Romania);
Analysis of the role of ethnicity in the social stratification dynamics in Romania;
The institutional cultural heritage of minorities in Romania;
Ethnic segregation patterns;
Bilingualism: ways of generating bilingualism, public attitudes and policies;
Recent immigrants to Romania: patterns of social and economic integration.

A kolozsvári székhelyű, jogi személyként működő NEMZETI KISEBBSÉGGKUTATÓ INTÉZET (NKI) a Román Kormány hatáskörébe tartozó közintézmény.

■ Célok

A romániai nemzeti kisebbségek és más etnikai közösségek etnikai identitásmegőrzésének, -változásainak, -kifejeződésének, valamint ezek szociológiai, történelmi, kulturális, nyelvészeti, vallásos és más jellegű aspektusainak kutatása, tanulmányozása.

■ Főbb kutatási irányvonalak

A romániai kisebbségpolitikában történő változások elemzése: jelenkortörténetre vonatkozó intézménypolitikai elemzések;

A romániai kisebbségek népességdemográfiai jellemzői;

Átmeneti identitások – etnikai revitalizálás vagy asszimiláció? (a romániai kisebbségek identitásában végbemenő változások elemzése);

Az etnicitás szerepe a társadalmi rétegződésben;

A romániai nemzeti kisebbségek kulturális öröksége;

Az etnikai szegregáció modelljei;

A kétnyelvűség módozatai, az ehhez kapcsolódó attitűdök és közpolitikák;

Új bevándorlók Romániában: társadalmi és gazdasági beilleszkedési modellek.

**A apărut/Previous issue/Megjelent:**

■ Nr. 1.

Kiss Tamás – Csata István: *Evoluția populației maghiare din România. Rezultate și probleme metodologice. Evolution of the Hungarian Population from Romania. Results and Methodological Problems*

■ Nr. 2.

Veres Valér: *Analiza comparată a identității minorităților maghiare din Bazinul Carpatic. A Kárpát-medencei magyarok nemzeti identitásának összehasonlító elemzése.*

■ Nr. 3.

Fosztó László: *Bibliografie cu studiile și reprezentările despre romii din România – cu accentul pe perioada 1990–2007.*

■ Nr. 4.

Remus Gabriel Anghel: *Migrația și problemele ei: perspectiva transnațională ca o nouă modalitate de analiză a etnicității și schimbării sociale în România.*

■ Nr. 5

Székely István Gergő: *Soluții instituționale speciale pentru reprezentarea parlamentară a minorităților naționale*

■ Nr. 6.

Toma Stefănia: *Roma/Gypsies and Education in a Multiethnic Community in Romania*

■ Nr. 7

Marjoke Oosterom: *Raising your Voice: Interaction Processes between Roma and Local Authorities in Rural Romania*

■ Nr. 8.

Horváth István: *Elemzések a romániai magyarok kétnyelvűségéről*

■ Nr. 9.

Rudolf Gräf: *Palatele țigănești. Arhitectură și cultură*

În pregătire/Next issues/Előkészületben:

■ Nr. 11.

Sorin Gog: *Cemeteries and Dying in a Multi-religious and Multi-ethnic Village from the Danube Delta*

■ Nr. 12.

Yaron Matras: *Viitorul limbii Romani: către o politică a pluralismului lingvistic*