Doina ARPENTI

Unele cauze şi efecte ale bilingvismului româno-italian

Pentru orice exilat patria este limba maternă
pe care continuă să o vorbească.
Mircea Eliade

Premisă

Cele mai importante studii lingvistice în materie de bilingvism[1] şi care au stat la baza disciplinei, marcând evoluţia acesteia, au fost realizate de lingvişti bilingvi sau de lingvişti-părinţi de copii bilingvi[2]. Ronjat, Pavlovič, Leopold, Kenyeres, Tits, Ruke-Dravina, Francescato au observat şi analizat pas cu pas evoluţia lingvistică a propriilor copii, înscriind datele în jurnale, care urmau să devină pietre de temelie ale disciplinei. Faptul că în studierea bilingvismului deseori sunt implicate persoane care trăiesc în mod direct sau indirect experienţa bilingvismului nu este întâmplător. Complice este natura „intimă" a datelor lingvistice, dar şi modalitatea şi tehnica lor de recoltare, care presupune un raport de familiaritate şi confidenţă între cercetător şi obiectul cercetării. În această ordine de idei, condiţia mea de emigrată bilingvă, dar şi formarea mea profesională de profesor de italiană pentru alolingvi, m-a apropiat de lumea celor deveniţi bilingvi în urma îndepărtării de patrie[3]. Accesul liber în mediul privat,

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

nonformal al acestei categorii de vorbitori (fiind una dintre ei), dar şi în mediul lor formal, instituţional (de astă dată în calitate de profesor) a favorizat înregistrarea unor date şi materiale importante despre experienţele lor lingvistice, despre specificul comportamentului lor multilingv, despre problemele şi dificultăţile cu care se confruntă în comunicarea cotidiană a şi determinat preferinţa mea pentru acest vast teren de cercetare. În respectivul articol voi aborda doar unele aspecte ale problemei şi mă voi referi la o singură categorie de vorbitori, vorbitorii românofoni – transplantaţi în sânul limbii italiene. Vorbitorii altor limbi vor fi pomeniţi doar tangenţial, în măsura în care experienţa lor ar putea fi relevantă pentru înţelegerea unor fapte.

Mobilitatea socială şi emigraţia au transformat societatea italiană din monoculturală şi monolingvă[4] în multiculturală şi plurilingvă. Şcoala este instituţia care ar trebui să fie receptivă la aceste schimbări şi să se reorienteze spre noile imperative sociale şi culturale. De rând cu recomandările europene, acest obiectiv ar trebui să aibă o articulare pluridirecţională: promovând activităţi care să stimuleze integrarea lingvistică şi culturală a nou-veniţilor, dar, în acelaşi timp, să favorizeze păstrarea patrimoniului cultural şi lingvistic originar. Din experienţa personală constat că şcoala italiană este orientată unidirecţional şi că privilegiază primul aspect al problemei, fapt confirmat de existenţa unei bibliografii bogate în materie de integrare a elevilor şi studenţilor, fii ai emigraţilor, concepută în cheia asimilării şi uniformizării culturale şi lingvistice.

Programele şi recomandările ministeriale deja de mai multe decenii insistă asupra importanţei educaţiei lingvistice în general şi asupra introducerii timpurii a limbilor străine în curricula şcolară, dar e vorba doar de marile limbi de circulaţie europeană. Şi de astă dată limbile minoritare rămân în umbră. Astfel, educaţia lingvistică şi cultivarea abilitaţilor bilingve la tinerii emigraţi rămâne pe seama familiei, care deseori este dezarmată şi nepregătită din mai multe motive: nu posedă cunoştinţe practice şi metodologice pentru a înfrunta acest gen de probleme; nu dispune de timp, fiind absorbită de cotidianul supravieţuirii în noul mediu străin şi ostil; nu este conştientă de importanţa şi utilitatea educaţiei lingvistice în familie a copiilor, considerând-o obligaţiunea statului şi a şcolii.

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

Pornind de la aceste precondiții, ne-am propus să verificăm care este nivelul de bilingvism al copiilor românofoni școlarizați în limba italiană. O atenție deosebită o vom acorda competențelor de comunicare orală și scrisă. Școlarizarea de scurtă durată sau, în multe cazuri, lipsa totală a instruirii în limba română determină dezvoltarea vorbirii în detrimentul abilităților de scriere în limba maternă. Pornind de la ideea că limba scrisă nu este o simplă transcriere a limbii vorbite, ci un sistem complex și autonom, dirijat de reguli gramaticale și stilistice proprii, ne interesează care sunt repercusiunile oralității asupra scrisului la subiecții bilingvi. Dar înainte de a purcede la analiza propriu-zisă este indispensabilă elucidarea conceptelor de limbă scrisă și limbă vorbită, oralitate și scripturalitate.

Limba vorbită vs. limba scrisă

Dezbaterile pe marginea limbii scrise și a limbii vorbite au origini în Antichitate. În concepția gramaticii tradiționale, limba scrisă ocupă o poziție privilegiată, întrucât este transmițătoarea tradițiilor literare ale clasicilor, pe când limba vorbită este o varietate inferioară, coruptă și liberă de normele gramaticale. În tradiția românească, limba scrisă este identificată cu limba literară, adică limba literaturii, dar și cu uzul lingvistic cultivat și este obiect de studiu al disciplinelor filologice, iar limba vorbită este identificată cu limba populară, limba literaturii orale și deci – materie de studiu al folcloristicii. Klaus Bochmann (2002: 24) notează că în mediul științific românesc a existat până nu demult o axiomă conform căreia nu există mari deosebiri între limba română scrisă, literară și vorbită, iar aspectele celei din urmă nu au constituit centrul atenției lingvisticii românești, interesul acesteia fiind focalizat asupra limbii scrise. Reieșind din observațiile lingvistului german, culturii citadine și moderne i s-a acordat puțină atenție, căci cultura „autentică" și „purtătoare de identitate națională" era considerată cultura rurală (Bochmann, 2002: 9). Proverbial în această ordine de idei a devenit celebrul vers al lui Lucian Blaga „Eu cred că veșnicia s-a născut la sat". Așadar, sociolingvistica nu s-a bucurat de mare priză în spațiul științific românesc din secolul trecut, iar în spațiul basarabean, victimă a ideologiei totalitare sovietice, a fost impus un filon de gândire politicizat și instrumentalizat[5], pe care

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

azi îl considerăm neadecvat şi ostil noilor imperative şi prerogative ale disciplinei.

În tradiţia lingvistică occidentală, în pofida îndelungatelor dezbateri seculare, chestiunile legate de oralitatea şi scripturalitatea limbii rămân deschise: Limba vorbită este inferioară limbii scrise? Limba scrisă este varianta limbii vorbite? Există deosebire între modelul gândirii orale şi al celei scrise?

Supremaţia limbii asupra scrisului este susţinută de Saussure şi exponenţii şcolii sale: „Limba şi scrierea sunt două sisteme de semne distincte; singurul motiv de a fi al celui de-al doilea este de a-l reprezenta pe primul; obiectul lingvistic nu este definit prin combinarea cuvântului scris şi a cuvântului vorbit; acesta din urmă constituie prin el însuşi respectivul obiect. Dar cuvântul scris se amestecă atât de intim cu cel vorbit, a cărui imagine este, încât sfârşeşte prin a uzurpa rolul principal; ajungem să dăm o mai mare importanţă reprezentării semnului vocal decât semnului însuşi. Este ca şi cum ai crede că, pentru a cunoaşte pe cineva, este mai bine să-i priveşti fotografia decât faţa".

Scrisul este deci o „fotografie" imperfectă a limbii şi este caracterizat de *„utilitate, defecte şi pericole"*, în concepţia părintelui lingvisticii. Scrisul este complementar limbii orale.

În lingvistica secolului al XX-lea, prioritatea limbii scrise a fost susţinută de *teoria filogenetică* (în plan istoric limba orală precedă limba scrisă) şi de *teoria ontogenetică* (individul mai întâi învaţă în mod natural şi spontan să vorbească, în urma interacţiuni sale sociale, şi abia apoi deprinde arta scrisului, ca urmare a unui proces de predare – învăţare instituţionalizat). Halliday (1994) susţine că vorbirea este un proces unidirecţional şi ireversibil, care se produce în timp real în urma unei programări limitate din cauza memoriei de scurtă durată. „Textul" nu poate fi revizuit şi poate fi corectat doar prin adăugarea de informaţie nouă, în timp ce textul scris este produsul final al programării, al elaborării şi al revizuirii. Deci aparenta superioritate a textului scris se datorează unor diferenţe executive, şi nu intrinsec lingvistice.

În *communis opinio* limba scrisă nu este decât limba vorbită transpusă în litere. Semnele limbii vorbite sunt undele sonore transmise printr-un canal, iar semnele limbii scrise sunt simboluri grafice imprimate pe o

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

suprafață. Este vorba de diverse modalități fizice de expresie a semnului lingvistic. Dacă limba scrisă și limba vorbită ar fi același lucru, ar fi suficient să înlocuiești semnul sonor (fonemul) cu grafemul corespunzător. Această afirmație duce la ideea că învățarea limbii scrise se reduce la alfabetizarea primară: învățarea regulilor compoziției grafemice și a normelor ortografice. Dar învățarea vorbirii și a sistemului grafic al limbii respective nu sunt suficiente pentru a ști „să scrii". Limba scrisă și limba vorbită sunt două coduri diferite. Unele aspecte ale oralității, cum ar fi timbrul vocii, ritmul, intonația, gesturile nu pot fi redate în scris. Limba vorbită e strâns legată de situația comunicativă, în care elementele deictice au un rol fundamental, pe când limba scrisă nu este subordonată contextului. Limba scrisă este mult mai „normativizată" decât limba vorbită și are un „grad major de gramaticalitate", cum afirmă A. Ponzio (2007: 32). Într-un text scris informația este organizată în mod logic și ordonat, sunt excluse întreruperile, falsele porniri, repetițiile, lapsusurile, redundanțele.

Educație lingvistică în contextul plurilingvismului

Noua arhitectură a societății moderne globalizate a impus o revizuire a conceptelor educației în general și al educației lingvistice în particular. Mobilitatea socială, dezvoltarea economică și internaționalizarea pieții muncii dictează necesitatea cunoașterii limbilor. Pentru a răspunde acestor exigențe, statele implementează noi politici educaționale în materie de educație lingvistică.

Conceptul de educație lingvistică se naște în opoziție cu didactica tradițională a limbilor, care face apel la principiile didacticii limbilor clasice, bazate pe gramatica normativă. Educația lingvistică se bazează pe gramatica descriptivă și pune accentul pe interacțiune și pe funcția comunicativă a limbii, dar și pe pragmatică (uzul social, situațional, etc. al limbii). Lingvistul italian Tullio de Mauro (2005) subliniază importanța unei optici integrate care include atât limba maternă, cât și limbile străine. Această exigență a educației lingvistice în cheie plurilingvistică a început să se contureze deja în Programul ministerial pentru școala medie italiană din 1979, rămas în vigoare până în 2009 și înlocuit succesiv cu Reforma Gelmini. Programele ministeria-

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

le, pomenite mai sus, acordă o egală importanţă atât limbii scrise, cât şi limbii vorbite şi promovează dezvoltarea abilităţilor lingvistice de bază (audierea, vorbirea, scrierea şi citirea), punând accent pe importanţa cunoaşterii funcţiilor limbajului (a informa, a convinge, a argumenta, a exprima etc.), dar şi a varietăţii limbajelor (colocvial, economic, ştiinţific, publicistic etc.). Vorbitul şi scrisul sunt concepute, în acest sens, ca două aspecte diverse ale limbii, care folosesc tehnici şi mijloace expresive deosebite. Aceste recomandări se referă atât la predarea limbii materne (sau a limbii de şcolarizare în cazul elevilor străini), cât şi la predarea limbilor străine.

În CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) finalitatea educaţiei lingvistice este nu dobândirea unui set de cunoştinţe şi abilităţi separate şi distincte pentru fiecare limbă cunoscută (L1, L2, L3 etc.), având ca model vorbitorul ideal, ci dezvoltarea unui cadru de competenţe plurilingvistice şi pluriculturale. Mario Wandruszka, părintele interlingvisticii, defineşte plurilingvismul ca „spaţiul lingvistic al libertăţii noastre" şi introduce noţiunile de „plurilingvism intern" – capacitatea de a domina mai multe varietăţi sau limbaje ale aceleiaşi limbi (limba standard, limbajul colocvial, limbajele sectoriale şi specializat, dialectul etc.) şi de „plurilingvism extern" – capacitatea de a învăţa alte limbi în afară de limba maternă.

Dar educaţia lingvistică şi plurilingvistică nu este o misiune doar a şcolii. *De facto*, educaţia lingvistică începe chiar din primele clipe de viaţă ale copilului, în familia unde s-a născut. Misiunea şcolii nu este alta decât să dea copilului instrumentele şi tehnicile necesare pentru a dobândi ulterioare cunoştinţe şi abilităţi lingvistice. Absolvind studiile, procesul de (auto)educare lingvistică nu este nici pe departe încheiat, va continua până la sfârşitul vieţii, chiar dacă între timp se vor schimba circumstanţele, forma, modalitatea procesului de învăţare. În literatura occidentală de specialitate, cu referinţă la aceste forme, se recurge frecvent la dihotomia *achiziţie lingvistică* şi *învăţare lingvistică*. În continuare vom încerca să dezambiguizăm aceşti doi termeni, care se referă la procese diverse ale aceluiaşi rezultat final – competenţa lingvistică. În acest context, referindu-ne la noţiunea de competenţă lingvistică, nu facem referinţe la competenţa gramaticală chomskiană şi nici la competenţa comunicativă hymesiană, am

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

vrea să dăm termenului o accepție mult mai vastă, generalizantă și totalizantă.

Achiziția lingvistică este procesul pe care-l urmărește copilul pentru a dobândi competențe active și pasive în limba sa maternă, *învățarea lingvistică* este procesul în urma căruia adultul posedă o limbă străină. Achiziția este un proces subconștient și spontan și este rezultatul unei expuneri îndelungate la un *input* lingvistic. Se realizează într-un mediu informal prin modalități naturale. Învățarea este studiul conștient care are loc, de obicei, într-un mediu instituționalizat și este realizată prin intermediul strategiilor formale. După părerea lui Krashen, „tatăl" teoriei achiziției / învățării, primul fenomen este profund, stabil, care generează înțelegere și producere lingvistică prin intermediul proceselor automate, cel de-al doilea este rațional și voluntar, dar de durată relativ scurtă, și are rolul de monitor pentru realizarea limbajului. E de remarcat faptul că poziția lui Krashen este prea radicală, căci cercetătorul consideră aceste două procese net distincte unul de celalalt și nu admite o trecere de la conștient la subconștient, mai mult decât atât, susține inutilitatea învățării, care ar trebui să cedeze spațiul achiziției. Această remarcă este importantă întrucât cercetările recente au demonstrat că în condiții apropriate învățarea poate conduce la achiziție.

Ne vom referi în mod deosebit la fenomenul achiziției, căci copiii concetățenilor emigrați însușesc limba română exclusiv în mediul informal al familiei (în Italia nu există niciun fel de subsidii instituționale pentru promovarea limbilor materne ale emigraților).

Educație lingvistică în sânul emigrației

Revizuirea conceptului de educație plurilingvistică și reformarea procesului educativ la nivel național (mă refer la Italia) și european este salutabilă și apreciabilă. Acțiunile direcționate spre educarea plurilingvistică a elevilor și studenților emigrați se lasă însă așteptate. Elevii autohtoni trebuie să înfrunte o dublă sarcină: să dobândească o paletă de competențe pentru limba italiană, care este limba lor maternă și limba de studiu, și pentru limba străină (o limbă sau două de circulație europeană) – materie de studiu. În cazul elevilor emigrați această sarcină se triplează: să cunoască într-un timp record limba italiană – cheia inte-

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

grării, a socializării, dar şi a accesului în lumea literelor –, să însuşească limba străină şi să menţină viu contactul cu limba maternă. Dacă pentru dobândirea unor competenţe de italiană, suficiente pentru a socializă şi pentru a fi şcolarizat, copilul beneficiază de susţinerea statului şi a instituţiilor, conservarea şi dezvoltarea limbii materne rămâne o chestiune personală a copilului şi a familiei sale. Cu toate că normativele europene prevăd că toţi copiii şcolarizaţi au dreptul la ore de limba maternă (oricare ar fi ea) ca obiect de studiu în cadrul programului didactic al şcolii naţionale, realitatea demonstrează că aceste drepturi sunt departe de a fi aplicate. Mai mult decât atât, unii specialişti în domeniul educaţiei cred că bilingvismul ar fi o piedică în integrarea copiilor emigraţi şi cauza nereuşitei lor şcolare. De fapt, acest prejudiciu are (1) origini antice, mai întâi de toate în mitul lui Babel – conform tradiţiei biblice, la origini umanitatea era monolingvă, iar plurilingvismul este rezultatul unui „blestem divin" şi are valoare coercitivă – şi (2) în epoca apariţiei statelor naţionale europene, în convingerea că limbile naţionale reprezintă un factor de coeziune a naţiunii şi că statul trebuie să coincidă neapărat cu un teritoriu lingvistic. Aceste două tradiţii au alimentat convingerea că unilingvismul era starea originară a umanităţii, dată de Dumnezeu, şi deci politiceşte legitimă. De-a lungul deceniilor bilingvismul a fost considerat periculos pentru dezvoltarea copilului, căci copilul bilingv învaţă să vorbească mai târziu, nu posedă foarte bine nici unul din sistemele lingvistice pe care, nefiind în stare să le deosebească, le confundă permanent; dezvoltarea sa intelectuală ar fi compromisă, întrucât ar putea avea dificultăţi emotive, ar putea suferi de dezadaptări ale personalităţii etc. La întărirea acestor prejudicii au contribuit unele studii lingvistice, realizate în mediul ştiinţific anglo-american în prima jumătate a secolului trecut, care au afirmat că bilingvismul precoce este cauza directă a unui coeficient de inteligenţă inferior şi deci a unei reuşite şcolare insuficiente. Ulterior aceste studii au fost drastic criticate pentru metoda şi atitudinea ştiinţifică adoptate, dar mai ales pentru faptul că cercetătorii nu au ţinut cont de variabilele socioculturale, confruntând două grupuri care nu puteau fi comparate: primii – monolingvi, purtători ai limbii dominante, aparţinenţi la clasa politică privilegiată, în timp ce al doilea grup era constituit din exponenţi emigraţi, deseori marginalizaţi şi neintegraţi, locuind în periferii murdare şi precare (Titone, 1979: 95). Astăzi comunitatea

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

ştiinţifică crede că bilingvii posedă o flexibilitate mentală majoră, o facultate superioară a gândirii abstracte care, detaşată de cuvânt, favorizează construirea conceptelor. Un mediu plurilingvistic şi pluricultural bogat şi stimulant facilitează dezvoltarea cognitivă şi intelectuală.

Limba română şi şcolarizarea italiană

Şcoala italiană de ieri, monolingvă şi monoculturală prin excelenţă, astăzi este populată tot mai des de elevi care provin din lumi îndepărtate atât din punct de vedere geografic, cât şi cultural. Prezenţa elevilor şi studenţilor străini este deja un fapt obişnuit în şcolile italiene. Dacă în prima perioadă nou-sosiţii erau percepuţi ca factori destabilizanţi şi periclitanţi ai orânduirii fireşti, astăzi plurilingvismul şi pluriculturalismul este trăit şi gestionat ca un fapt natural, mai mult decât atât, este conceput ca o resursă, căci tinerii emigraţi „îmbogăţesc cu patrimoniul lor patrimoniul noilor generaţii italiene", după cum afirma ex-ministrul învăţământului şi educaţiei Fioroni (www.miur.it). Mulţi dintre aceşti tineri sunt emigraţi de generaţia a doua, pentru că s-au născut ori au ajuns aici în fragedă copilărie. Mulţi dintre ei au un părinte (natural sau adoptiv) italian. Deseori vorbesc italiana cu inflexiunile locale ale dialectelor italiene şi doar trăsăturile lor somatice trădează origini străine. Serviciul statistic al ministerului informează că, în anul 2012-2013, 47,2% din studenţii cu cetăţenie ne-italiană sunt născuţi în Italia[6].

Tinerii emigraţi provin din toate ţările lumii; printre ei, studenţii românofoni sunt categoria cea mai reprezentativă.

România	148,602	18,89 %
Albania	104,710	13,31%
Maroco	98,106	12,47%
Republica Populară Chineză	36,043	4,58%
Republica Moldova	24,196	3,8%
Filipine	22,940	2,92%[7]

Aceste date sunt surprinzătoare, în special în ce priveşte numărul tinerilor provenienţi din Moldova, raportate la suprafaţa şi la numărul de locuitori ai statului.

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

Scopul cercetării noastre este să examinăm situaţia limbii române în mediul copiilor şi tinerilor românofoni şcolarizaţi în limba italiană.

Un studiu cantitativ necesită mai mult timp, mai multe resurse şi implicarea unui număr mare de colaboratori, de aceea vom realiza un studiu calitativ, care examinează un eşantion de 48 de elevi şi studenţi românofoni, cu vârsta între 12 şi 23 de ani, din instituţiile italiene: gimnaziu (*scuola media di primo grado*), licee teoretice, tehnice şi profesionale (*scuola media di secondo grado*) şi universităţi. Participanţii provin din Moldova şi România şi locuiesc în Nordul Italiei, în provinciile Bologna, Modena şi Reggio Emilia. Unii din ei se află în Italia de când erau mici şi nu au fost şcolarizaţi în limba română. Majoritatea participanţilor au trecut aici prin gimnaziu, puţini dintre ei au avut doar experienţa liceului.

Aspectul cel mai delicat al acestui proiect a fost colectarea datelor lingvistice şi sociolingvistice *in primis,* pentru că mulţi dintre informatori erau minori[8], a fost necesară medierea şi acordul părinţilor sau al tutorilor, *in secundis,* pentru că informatorii nu întotdeauna au fost receptivi şi cooperanţi, uneori s-au dovedit a fi chiar suspicioşi. Luând în considerare dificultăţile sus-menţionate, am optat pentru următoarele tehnici: chestionarul, interviul, observaţia. Chestionarul propus a fost elaborat în limba italiană, deoarece nu toţi candidaţii cunosc suficient limba română scrisă. Chestionarul include: a) informaţii biografice ale intervievatului şi ale familiei sale, b) comportamentul lingvistic al intervievatului în familie şi în raporturile sociale, c) problemele legate de construirea identităţii culturale. Deşi chestionarul a fost sursa principală de informaţie, în unele cazuri am mai recurs la interviu şi, în special, la observaţia participantului[9]. Faptul că mulţi dintre respondenţi fac parte din reţeaua mea socială, fiind cunoştinţe, prieteni, vecini, studenţi de-ai mei, a facilitat contactul şi a permis intrarea în universul lor lingvistic şi cultural. Nu am abandonat rolul meu de cercetător şi observator (*in incognito*) în niciun moment al interacţiunilor mele sociale, de orice natură ar fi fost. Această strategie a permis înregistrarea unor date spontane şi autentice, ne-denaturate de artificialitatea unei intervenţii anunţate şi invazive ca interviul.

În faza următoare a fost elaborat unui corpus lingvistic, divizat în două părţi: prima parte întruneşte secvenţe de limbă vorbită, culese din

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

interacțiunile cotidiene cu unii respondenți în limba română și italiană, iar partea a doua se referă la limba scrisă și întrunește materiale din proba practică pe care am propus-o spre realizare. Persoanelor anchetate li s-a cerut să scrie două texte argumentative scurte, unul în italiană și altul în română, pornind de la afirmațiile sugerate. Pentru italiană a fost propus următorul argument: „E-book o libro cartaceo, testo digitale o testo stampato, qual è il migliore tra i due e chi vincerà la sfida”[10]. Pentru elaborarea textului în română condiția a fost formulată astfel: „Scrie un scurt text despre impactul rețelelor de socializare asupra tinerilor, reflectând asupra avantajelor și dezavantajelor acestor noi mijloace de comunicare”. S-a pledat pentru argumente diferite, fiindcă o singură cerință ar fi putut determina scrierea unui text unic și traducerea lui în cealaltă limbă. Obiectivul nostru era să culegem texte autentice, care ar releva obiectiv nivelul de competență în limbile română și italiană scrise. Chiar dacă am propus teme diferite, am vrut, în mod intenționat, să se refere la același domeniu al cunoașterii umane, comunicarea digitală. Ținând cont de importanța pe care o au noile tehnologii în viața tinerilor de azi – exponenții noii specii *homus informaticus*, cum i-a numit Raffaele Simone, am considerat că aceste argumente ar putea avea un impact benefic.

O altă strategie aplicată pentru a face rost de texte scrise a fost investigația în paginile personale ale respondenților din rețelele de socializare. S-au dovedit a fi surse prețioase nu numai pentru a înțelege cum comunică scriind, dar și pentru a înțelege care sunt componentele culturale și etnice ale rețelei lor sociale și, nu în ultimă instanță, pentru a verifica veridicitatea declarațiilor făcute în completarea chestionarului.

O analiză minuțioasă a corpusului, a datelor înregistrate și a chestionarelor a reliefat următoarele: copiii românofoni nu întâlnesc dificultăți particulare în procesul de integrare lingvistică. Evident, făcând această observație, nu trebuie să neglijăm un factor foarte important – vârsta. Raportul între vârsta imersiunii în mediul lingvistic italian este invers proporțional competenței în limba italiană. Altfel zis, cu cât înscrierea în școala italiană are loc la o vârstă mai fragedă, cu atât copilul învață mai eficient limba de școlarizare și cu atât mai repede uită limba maternă. Raportul cu limba maternă mai depinde în mare măsură de atitudinea părinților și de obișnuințele comunicative instaurate în sâ-

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

nul familiei. Familia are rolul central în educarea lingvistică a tinerei generaţii, aici are loc prima socializare şi achiziţionarea limbajului – mijloc principal al comunicării, dar şi suport al dezvoltării cognitive. Limba maternă formează viziunea individului asupra lumii şi este un punct de referinţă identitar pentru toată viaţa. În acest sens responsabilitatea familiei emigrate este enormă. Dacă pentru copiii italieni limba maternă este mijlocul de comunicare, este limba studiilor şi a formării sociale, pentru copiii români, inclusiv basarabeni, limba maternă este limitată între pereţii casei. Comunicarea sporadică cu rudele şi prietenii conaţionali nu este suficientă pentru a compensa discrepanţa între competenţele comunicative în română şi în italiană. Şcolarizarea în limba italiană face ca italiana lor să evolueze, îmbogăţindu-se cu termeni din toate domeniile cunoaşterii umane, în timp ce româna se limitează la discuţiile legate de cotidian şi, în rezultat, lexicul ei se reduce considerabil. Unsprezece dintre respondenţi au ajuns în Italia la vârsta de 5-6 ani, înainte de completarea procesului de achiziţie a limbajului. La aceşti copii şi tineri a fost „diagnosticată" pierderea parţială a limbii materne. Ei au avut o educaţie lingvistică rudimentară în limba română, deseori doar pasivă, dezvoltând abilităţi de comprehensiune, nu şi capacitatea de producere a textului lingvistic. Materialele audio înregistrate mărturisesc că o bună parte din aceşti copii au dezvoltat un singur sistem fonetic şi o singură bază articulatorie – cea a limbii italiene şi deci vorbesc româna cu accent străin. Am identificat următoarele particularităţi ale limbajului acestor respondenţi: incapacitatea de a pronunţa fonemele specifice limbii române, inexistente în italiană: spre exemplu, vocalele [â] şi [ă] sunt articulate cu un sunet intermediar între [a] şi [e], vocalele închise [o] şi [u] sunt pronunţate deschis, [e] iotat este monoftongat în [e] sau [ɛ], consoana [z] la început de cuvânt devine [dz], consoana [ş] urmată de o vocală posterioară sau centrală este palatalizată [ʃia], [ʃio], [ʃiu], de exemplu: şarpe [ʃiarpe], şopârlă [ʃiopɨrlə], a şuiera [ʃiuiera] etc. Un alt fenomen interesant este dublarea consoanei iniţiale din rădăcină, urmate de un prefix vocalic, chiar atunci când e vorba de forme derivate din latină şi cristalizate în limba română: „appartament", „allături", „a allăpta".

La nivel de morfologie a fost observat uzul incorect al articolului hotărât: „l-am întrebat pe profesorul" (din italiană „Ho chiesto al professore"); lipsa acordului în gen, număr şi caz – deseori numelui românesc

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

i se acordă prin analogie genul numelui respectiv în limba italiană: „cartea acesta" („questo libro"). Un alt fenomen interesant care se înregistrează în româna copiilor și tinerilor emigrați este tendința spre analitism, marcat, în special, de reducerea paradigmei cazuale, probabil prin analogie cu limba italiană. Pentru cazurile oblice se preferă Nominativul cu prepoziție: „vantajile dela retele de socialisare" în loc de „avantajele rețelelor de socializare" după modelul italian „i vantaggi delle reti...". În domeniul sintaxei am observat tendința de construire a predicatului – verb la indicativ + verb la conjunctiv – după modelul predicatului italian – verb la indicativ + verb la infinitiv: „tindem tot mai mult a reduce spaziu pentru..." în loc de „tindem tot mai mult să reducem spațiul pentru..." („tendiamo sempre di più a ridurre lo spazio..."). Interferența limbii italiene nu se manifestă doar la nivel fonetic, morfologic și sintactic. Lexicul este compartimentul cel mai afectat.

Din cazurile examinate, indiferent de faptul dacă era vorba de bilingvism echilibrat sau neechilibrat, se deduce că fenomenele cele mai frecvente, legate de interferența lingvistică, sunt împrumutul și alternanța de cod. Această interferență se manifestă în mod unidirecțional, adică de la limba italiană (în marea majoritate a cazurilor italiana este limba dominantă) spre limba română. Noțiunile de împrumut și alternanță de cod sunt contradictorii și deseori e dificil să stabilești frontiere rigide între aceste două fenomene. Înainte de a trece la analiza lor e oportun să facem unele precizări. Pornind de la definiția lui Gusmani (1989: 28), împrumutul este trecerea directă a unui element lexical dintr-o limbă în alta cu un grad variabil de asimilare și integrare fonetică, morfologică și sintactică. Alternanța de cod însă este un procedeu al vorbirii bilingve care constă în trecerea de la un cod lingvistic la altul, prezent în repertoriul vorbitorului. Fenomenele cele mai importante ale alternanței de cod sunt comutarea codului (*code switching, CS*) – la nivel de sintaxă și mixarea codurilor (*code mixing, CM*) – la nivel de morfologie.

Împrumutul este prezent atât în corpusul de limbă vorbită, cât și în corpusul de limbă scrisă, adesea conștientizat și semnalat de respondent prin ghilimele: „timp pentru «sfogliare» o carte" („timp pentru a răsfoi o carte"). Motivele pentru care vorbitorii recurg la împrumut sunt multiple. De cele mai multe ori împrumutul este dictat de

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

necesitatea de a suplini un *lapsus* al vorbitorului, alteori pentru că noțiunea nu există în limba dată sau pentru că termenul nu este cunoscut.

Alternanța de cod este foarte frecventă în corpusul limbii vorbite, de obicei este voluntară și rezultă din decizia vorbitorului de a trece la alt cod. Respondenții noștri recurg la acest procedeu pentru a fi mai expresivi, pentru a emfatiza sau a ironiza. Alternanța e motivată și de circumstanțe, atunci când se adresează unui alt interlocutor sau pentru a nu se face înțeleși. Alte cauze pot fi stresul, oboseala, emoțiile. Situațiile în care se recurge la alternanță sunt multiple, iar mecanismul acestui procedeu este foarte complex. În acest articol vom sublinia doar faptul că în cazurile examinate în corpus, limba matrice[9], adică limba care proiectează structura morfosintactică, este, de obicei, limba dominantă – cea italiană.

O analiză minuțioasă a corpusului scris a evidențiat unele carențe. De fapt, producerea de texte scrise este exercițiul cel mai detestat în școlile de pretutindeni. Elevilor și studenților nu le place să scrie, mai mult decât atât, probele scrise sunt apreciate, de obicei, cu note mai joase decât cele orale. Mărturisesc că am întâlnit o anumită rezistență în a-mi convinge respondenții să realizeze textul scris. În unele cazuri, primind chestionarul cu ultima pagină albă, am fost nevoită să o întorc autorului cu rugămintea de a scrie măcar ceva, sau am apelat la intervenția părinților. Mulți respondenți au produs textul în italiană, dar nu și în română sau au scris ambele texte în italiană, motivând că așa le e mai ușor sau mărturisind cu toată sinceritatea că nu au nicio competență de scriere în limba română. Acest rezultat era previzibil. Dacă *limba vorbită* se achiziționează și se învață în toate circumstanțele existențiale, *scrisul,* înțeles ca o serie de abilități grafematice, și *limba scrisă*, înțeleasă ca o varietate a limbii, organizată în baza unor norme și legi proprii – nu pot fi achiziționate, ci doar învățate printr-o serie de acțiuni și activități formale. În rare cazuri părinții se preocupă să transmită copiilor și arta scrisului în limba maternă.

Transcriem în continuare textul produs de un copil de 12 ani, care scrie pentru prima dată în viața sa un text în limba română: „Pentru mine vantajile dela retelor de socialisare sunt ca se puate de comunicat cu diferite persuane si ca este posibil de gasit diferite informazi in ori ce loc si cand

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

vrei. Disavantajile sunt ca niste persuane se inclee pe aceste retele de socializare si ramun numai pe dansele". La prima vedere notăm ca autorul nu cunoaște diacriticile. Vocala [â] este ortografiată prin [a] sau prin [u], consoana [ț] – conform rigorilor italiene – prin [z], diftongul [oa] – prin [ua]. De câte ori este posibil, în mod coerent, aplică normele ortografiei italiene. Dar dacă lacuna ortografiei poate fi suplinită, există alte aspecte ale problemei, care în lipsa școlarizării, în lipsa lecturilor elevate, în lipsa unui mediu lingvistic cult și cizelat nu vor fi depășite niciodată. Cu toate că limba scrisă și limba vorbită sunt sisteme separate, care au finalități diferite și sunt ghidate de legități distinse, totuși ele interacționează reciproc în competența vorbitorului. Respondenții care nu au beneficiat de instruire în limba română au o limbă scrisă puternic marcată de oralitate: simplitatea sintactică, preponderența parataxei, sărăcia lexicală, prezența expresiilor din limbajul colocvial etc.

Concluzie

Copiii din Romania și Republica Moldova intră în contact cu limba română standard prin intermediul scolii, al mass-mediei, iar cu varietatea regională a limbii române – prin relații sociale diverse. Copiii emigrați contactează doar cu varietatea regională a limbii române în mediul familial. Deseori părinții nu sunt un bun model lingvistic, în special cei cu un nivel redus de instruire. Despre cultura lingvistică în Republica Moldova s-a vorbit mult, mai ales în ultimii ani[10]. La auzul limbii române culte, copiii expuși unui model de limbă coruptă și necizelată deseori au dificultăți de comprehensiune.

Familia nu are resurse și mijloace pentru a realiza în mod plenar și eficient educația lingvistică a tinerilor în cheia transmiterii patrimoniului lingvistic și cultural național. Deci se impune intervenția statelor și a instituțiilor responsabile. Considerând că studenții și elevii românofoni sunt categoria cea mai numeroasă în instituțiile italiene, cu efortul comun al statelor interesate și prin contribuția europeană, ar putea fi inițiate itinerare integrative în cadrul programelor școlare, în vederea unei educații lingvistice complete, căci limba este expresia identității culturale, etnice și sociale.

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)

Note

[1] Termenul „bilingvism" va fi utilizat cu valoare generalizatoare, chiar atunci când va fi vorba de competență multilingvă.
[2] Prin „bilingv", doar în acest context, se are în vedere vorbitorul pentru care competența și uzul a mai multe coduri lingvistice este o practică cotidiană firească, rezultată și dictată de mediul familial sau social în care trăiește; se exclud deci toate celelalte categorii de bilingvi, care dobândesc competențe plurilingve interacționând cu un mediu instituționalizat și formalizat.
[3] Am preferat această sintagmă pentru că o găsesc mai neutră în comparație cu termenul „emigrație", care comportă conotație politică, economică și socială.
[4] Nu vom considera, în acest studiu, pluritatea dialectelor italiene, care se nasc și evoluează ca sisteme lingvistice autonome în sânul limbilor neolatine, și nu ca subsistem al limbii italiene.
[5] Bazat pe doctrina „apropierea și fuziunea" (сближение – слияние) limbilor și a culturilor.
[6] În Italia legea despre cetățenie se bazează pe principiul *ius sanguinis*.
[7] Datele publicate de Servizio Statistico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca pot fi consultate pe adresa www.miur.it.
[8] Legea italiană este foarte severă în ce privește datele cu caracter personal.
[9] Despre metodele și tehnicile de colectare a datelor în *L'inquête sociolinguistique*, Paris, 1999.
[10] E-book sau carte tradițională, text digital sau text tipărit, care este mai bun și care va câștiga confruntarea.
[11] Noțiunea *matrix language frame* a fost ideată în lingvistica anglo-saxonă de către Myers-Scotton.
[12] A se vedea E. Bojoga, *Limba Română între paranteze*, Editura ARC, Chișinău, 2013.

Bibliografie

1. Klaus Bochmann, Vasile Dumbrava (sub îngrijirea), *Limba română vorbită în Moldova istorică*, vol. 1, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig, 2002.
2. L. J. Calvet, P. Dumont, *L'inquête sociolinguistique*, în *L'intretien et ses techniques*, Bres A. (sub îngrijirea), Paris, 1999.
3. Tullio De Mauro în Voghera Miriam ș.a. (sub îngrijirea), *E.Li.C.A.: Educazione linguistica e condizioni per l'accesso,* Guerra ed., Perugia, 2005.
4. F. Fabbro, *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma, 2004.
5. F. Grosjean, *Neurolinguists, Beware! The Bilingual is not two Monolinguals in One Person*, în *Brain and Language*, 36, 1989, p. 3-15.
6. R. Gusmani, *Saggi sull'interferenza linguistica*, Firenze, 1986.
7. M. A. K. Halliday, *Lingua parlata e lingua scritta*, scandicci, 1994.
8. M. Wandruszka, I. Paccagnella, *Introduzione all'interlinguistica*, Palermo, Palombo, 1974.
9. W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, 1986.

BDD-A20569 © 2014 Revista „Limba Română"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 23:07:21 UTC)