MOLDOVA STATE UNIVERSITY
FACULTY OF LETTERS
DEPARTMENT OF ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES
in partnership with
"ION CREANGA" STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
GENERAL DIRECTION OF EDUCATION, YOUTH AND SPORT
AMERICA HOUSE CHISINAU
FRANCOPHONE UNIVERSITY AGENCY
CANADIAN STUDIES CENTER
AMERICAN STUDIES CENTER
MINISTRY OF ENVIRONMENT
PROMETEU PROTALENT OF CREATIVITY AND INVENTIVENESS HIGH SCHOOL

HYBRID INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

"DYNAMICS OF THE ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES: TRENDS AND INNOVATIONS"

8th edition

March 28, 2025

CHISINAU, 2025
MSU

HYBRID INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

"DYNAMICS OF THE ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES: TRENDS AND INNOVATIONS"

8th edition

March 28, 2025

CHISINAU, 2025
MSU

CZU 81/821.09+37.016(082)=00
D 98

Hybrid International Scientific Conference **"Dynamics of The Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations",** 8th edition, was organized by the Department of Romance and Germanic Languages in partnership with "Ion Creanga" State Pedagogical University, General Direction of Education, Youth and Sport, America House Chisinau, Francophone University Agency, Canadian Studies Center, American Studies Center, Ministry of Environment, Prometeu Protalent of Creativity and Inventiveness High School

The authors of the articles take full responsibility for their originality and scientific creativity

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii din Republica Moldova

„Dynamics of the Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations", hybrid international scientific conference (8 ; 2025 ; Chisinau). Hybrid international scientific conference „Dynamics of the Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations", 8th edition, March 28, 2025, Chisinau : Conference proceedings / scientific committee: Adriana Cazacu [et al.]. – Chisinau : [S. n.], 2025 (CEP USM). – 374 p.

Cerinţe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Moldova State University, Faculty of Letters, Department of Romance and Germanic Languages [et al.]. – Texte : lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. engl. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art.

ISBN 978-9975-62-904-1 (PDF).

81/821.09+37.016(082)=00
D 98

© USM, 2025

https://doi.org/10.59295/drgl2025

ISBN 978-9975-62-904-1 (PDF)

SCIENTIFIC COMMITTEE OF THE CONFERENCE:

Adriana CAZACU, PhD., Associate Professor, State Secretary, the Ministry of Education and Research of Moldova;
Otilia DANDARA, Doctor Habilitate, University Professor, First Vice-Rector, Moldova State University;
Ludmila USATII, PhD., Associate Professor, Dean of Faculty of Letters, Moldova State University;
Daniela PASCARU, PhD., Associate Professor, Head of the Deparment of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Claudia VISAN, Head of the AUF-Moldova National Office;
Sergio PIRARO, Head of the Canadian Studies Center, University of Messina, Italy;
Daniela MUNCA-AFTENEV, PhD., Cooperative Agreement Provider at America House Chisinau and America House Balti;
Angela SOLCAN, PhD., Associate Professor, the Dean of the Faculty of Foreign Languages and Literatures, "Ion Creanga" State Pedagogical University;
Oxana GOLUBOVSCHI, PhD., Associate Professor, "Ion Creanga" State Pedagogical University;
Ana BUDNIC, PhD., Associate Professor, "Ion Creanga" State Pedagogical University;
Eldina NASUFI, Doctor Habilitate, University Professor, University of Tirania, Albania;
Nadia ABAOUB, Doctor Habilitate, University Professor, University of Manouba, Tunisia;
Karim KEMIH, University Professor, "Mohamed Seddik Benyahia" University, Jijel, Algeria;
Tran Van CONG, PhD., Associate Professor, University of Hanoi, Vietnam;
Karl AKIKI, PhD., Associate Professor, University Saint Joseph of Beirut, Liban;
Steven YOUNGBLOOD, PhD., a 2023-2024 Fulbright Scholar in Moldova, the founding director of the Center for Global Peace Journalism in Parkville, Missouri USA;
Paulus ADELSGRUBER, PhD., Austrian School Foundation in the Republic of Moldova on behalf of the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research;
Christian LUDWIG, PhD., Institute for English Language and Literature, Freie Universität Berlin, Germany;
Philippe LOUBIÈRE, PhD., University of Sorbonne Nouvelle;
Vladimir POTOP, Doctor Habilitate, University Professor, National University of Sciences and Technology, Politehnica Bucuresti, Romania;
Felicia DUMAS, Doctor Habilitate, University Professor, "Alexandru Ioan Cuza" University, Iasi, Romania;
Diana GRADU, PhD., Associate Professor,"Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania;
Dana NICA, PhD., University Lecturer,"Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania;
Carmen-Ecaterina CIOBACA, PhD., University Lecturer,"Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania;
Gabriela IGNAT, PhD, University Professor, University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine "Ion Ionescu de la Brad", Iasi, Romania;
Eugenia BOJOGA, PhD., Associate Professor, Babes-Bolyai University, Cluj-Napoaca, Romania;
Oana BOC, PhD, Associate Professor, Babes-Bolyai University, Cluj-Napoaca, Romania;
Vasile SPIRIDON, PhD., University Professor, "Vasile Alecsandri" University, Bacau, Romania;
Neli Ileana EIBEN, PhD., West University of Timisoara, Romania;
Teodor BIVOL, president of "Vasile Pogor" Cultural-Scientific Association, Iasi, Romania;

Ludmila ZBANT, Doctor Habilitate, University Professor, Moldova State University;
Sergiu PAVLICENCO, Doctor Habilitate, University Professor, Moldova State University;
Tatiana CIOCOI, Doctor Habilitate, Associate Professor, Moldova State University;
Eugenia MINCU, Doctor Habilitate, University Professor, Terminology Centre of the Institute of Romanian Philology "B.P.Hasdeu", Moldova State University;
Ana GUTU, PhD., University Professor, Doctoral School of Humanities and Education, Moldova State University;
Elena GOGOI, PhD., University Lecturer, Technical University of Moldova;
Angela GRADINARU, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Elena VARZARI, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Cristina GROSSU-CHIRIAC, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Vitalina BAHNEANU, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Viorica BREGA, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Svetlana CORCEVSCHI, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Ion GUTU, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Lidia MORARU, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Angela ROSCA, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Elena SAPA, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Tatiana BABIN-RUSU, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Violeta COTILEVICI, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Oxana CREANGA, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Elena GHEORGHITA, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Viorica MOLOSNIUC, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Irina GINCU, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Silvia GUTU, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Viorica LIFARI, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Natalia NASTAS, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Cristina ENICOV, PhD., University Lecturer, Moldova State University;
Dorina MACOVEI, PhD., University Lecturer, Moldova State University;
Laura MIRZAC, PhD., University Lecturer, Moldova State University;
Lucia VESTE, PhD., University Lecturer, Moldova State University;
Emilia TARABURCA, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Natalia SPORIS, PhD., Associate Professor, Moldova State University;
Gabriela SAGANEAN, PhD.,Associate Professor, Moldova State University;
Nina ROSCOVAN, PhD., Associate Professor, Moldova State University;

ORGANIZING COMMITTEE OF THE CONFERENCE:

Daniela PASCARU, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Vitalina BAHNEANU, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Svetlana CORCEVSCHI, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Ion GUTU, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Natalia NASTAS, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Lia BUTUCEL, Lecturer, MA, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Parascovia COZMA, Lecturer, MA, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Ludmila CUTCOVSCHI, Lecturer, MA, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Mariana NITA, Lecturer, MA, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

EDITING COMMITTEE OF THE CONFERENCE:

Daniela PASCARU, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Gabriela SAGANEAN, PhD., Associate Professor, the Department of Translation, Interpretation and Applied Linguistics; Faculty of Letters, Moldova State University;
Svetlana CORCEVSCHI, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Ion GUTU, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Elena VARZARI, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance Linguistics and Literary Science, Faculty of Letters, Moldova State University;

CONFERENCE OBJECTIVES AND FRAMEWORK

The Hybrid International Scientific Conference ***"Dynamics of The Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations"***, *8th edition* is aimed at education specialists (university lectures, PhD students and all those interested in the field), especially at those who teach Romance and Germanic Languages, in order to share experience, identify specific needs and improve the quality of teaching/research. The conference will focus on debates generated by investigations of the vast field of Romance and Germanic Languages and will unite specialists in the field so that they could share experiences as well as individual research results with the purpose of professional development and that of the interuniversity cooperation. The event aims at an effective exchange of ideas on the teaching of Romance and Germanic Languages, the development of communicative competences in the teaching and learning of Romance and Germanic Languages, students' assessment and testing, the certification of linguistic competences for Access to undergraduate, master's and doctoral degrees, the development of online courses and promoting a virtual learning environment. From the perspective of the multicultural context, which is increasingly becoming a reality of the present, we aim to encourage debates on the development of professional communication skills in Romance and Germanic Languages, the way in which it focuses on how foreign language proficiency impacts professional interactions and intercultural contact. The conference has the following objectives:

- pointing out the importance of proficiency in a foreign language for building and developing professional identity of each individual;
- developing and promoting interest in research in the field of Romance and Germanic Languages;
- attracting researchers to develop and present innovative communications;
- creating an appropriate framework for the presentation of scientific results;
- the development of a suitable theoretical framework for the elaboration of didactic strategies in the field of Romance and Germanic Languages;
- presenting the latest trends in the field of human research to specialists in the field from Moldova and abroad;
- encouraging the exchange of experience between researchers and the dissemination of research results across society;
- the advancement and establishment of interdisciplinary methodologies in humanities optimization of researchers' mobility.

The Conference aims to create mixed teams of researchers who will collaborate to crossbreed various types of academic discourse-staging. The core focus will be on sharing the experience of researchers who will represent various education institutions in Moldova, Romania, Israel, Albania, Serbia, Spain, Italy, Uzbekistan, as well as other universities. The International Conference ***"Dynamics of The Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations"***, *8th edition* tends to promote an essential unity which will enhance the participant's aspirations in the applied Romance and Germanic Languages horizon. Given the realities in the Republic of Moldova, through its specificity, this conference aims to highlight the social and cultural realities throughout case studies that will be presented by the participants, but also to propose new perspectives and techniques to address complex realities of social realities. The Conference focuses on the interdisciplinary dialogue which will continue in the following edition due to the participation of researchers from different universities both from Republic of Moldova and from other countries, and the capitalization of research results as well as the stimulation of international collaboration, in the field so important and appealing as Romance and Germanic Languages.

CZU : 811.133.1`282.3(714) https://doi.org/10.59295/drgl2025.01

LE FRANÇAIS QUÉBÉCOIS DANS LE DOMAINE DICTIONNAIRIQUE FRANCO-CANADIEN

QUEBEC FRENCH IN THE FRENCH-CANADIAN DICTIONARY FIELD

Sergio PIRARO

Ph.D., Associate Professor
University of Messina, Italy
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8112-8019

Abstract: ***The French spoken in Quebec is different from all other French in the world. Every word, every expression is a precious legacy from our ancestors. Why is Quebec French different from that of France? One must know the history of Quebec to understand how this language was shaped. Brought in the 16th and 17th centuries by immigrants from various regions of France, the French spoken in Canada consisted of local patois and dialects that were, at the time, well-rooted in the European metropolis. Once here, they often found themselves with a neighbour who spoke a different patois, hence the need for a common language. In what follows, I will attempt to highlight and describe, using a synchronic and diachronic classification, the most salient lexical examples that characterize the Quebec variety. To better examine certain words, I have looked at a few vocabularies. Studying some Quebec words in dictionary works helped us to better understand the Quebec variety.***

Keywords: *vocabularies, Quebec, language, variation, environment*

Introduction

Depuis longtemps, on assiste à l'émancipation linguistique du Québec par rapport à la France dans plusieurs domaines. Cet affranchissement s'observe aussi en lexicographie, le Québec s'étant doté en 2013 du seul dictionnaire général de langue française qui prend pour base à sa description une variété diatopique de français autre que la référence parisienne, le *Usito* [9]. Produit à l'Université de Sherbrooke, ce dictionnaire électronique, réalisé sous la direction éditoriale d'Hélène Cajolet-Laganière et de Pierre Martel, veut combler les lacunes des dictionnaires français, *Larousse* et *Robert*, notamment en ce qui a trait à la description du français en usage au Québec. Dans ce qui suit, je tâcherai de signaler et de décrire, selon une classification synchronique [19 ; 15] et diachronique, les exemples lexicaux les plus saillants qui caractérisent la variété québécoise. Pour mieux examiner certains mots, je me suis penché sur quelques vocabulaires[1], à savoir, ceux de Narcisse Eutrope Dionne [4], de Oscar Dunn [7], de Sylva Clapin [3].

[1] De plus, j'ai consulté quelques vocabulaires en ligne: www.province-québec.com/dico, www.laparlure.com, fr.wiktionary.org/wiki, dictionnaire.sensagent.com/ et franqus.ca/projet/mots

1. Lexique

Les particularités lexicales du français québécois[2] s'expliquent par l'histoire et la géographie. La langue française s'est implantée dans la vallée laurentienne au 17e siècle. Les colons y ont importé différentes variétés de français et les interactions avec les Amérindiens et les Britanniques ont également contribué à caractériser le français laurentien [12]. Plutôt que de se demander d'où viennent les québécismes, on peut aussi les classer selon leur spécificité « différentielle », en d'autres mots, selon les différences qu'ils présentent par rapport au français commun. En synchronie, on peut reconnaître quatre types de québécismes : formels, sémantiques, de statut et phraséologiques. Les premiers se distinguent par leur forme. Il peut s'agir de mots simples, mais aussi de locutions (régionalismes phraséologiques). Parmi ces québécismes, on observe entre autres l'existence de suffixés (*beurrage* formé sur *beurre* ; *binerie* formé sur *bine*), de préfixés (*dézipper* formé sur *zipper*), de composés (*couvre-tout*, *coupe-vent*), de formations savantes (*acériculture*), de sigles (*cégep*) et de mots-valises (*clavardage*, formé sur *clavier* et *bavardage* [10]. Les québécismes formels ne sont pas attestés dans la variété française : *jaser* [23] « raconter, babiller, bavarder, gazouiller », *débarbouillette* [23] « le carré de tissu éponge qui remplace le gant de toilette européen » et *niaiseux–euse* [4, p.461] «dénué d'intelligence, de jugement». On parle de québécisme sémantique lorsqu'un mot dont la forme est déjà attestée en français commun est employé avec un sens propre au français québécois. À la source des régionalismes sémantiques, on trouve les habituelles figures de style : la métaphore (*patineur* pour désigner un insecte qui semble patiner à la surface de l'eau; *cancer* pour se référer plaisamment à une voiture en si mauvais état qu'elle semble atteinte d'un mal incurable); la synecdoque (utiliser le mot *tourtière*, qui à la base désignait un récipient, pour parler en fait de son contenu); l'antonomase, qui consiste à utiliser un nom propre comme un nom commun (un *séraphin* pour un homme avare), ou un nom commun en guise de nom propre (« le » *fleuve*, pour désigner sans aucune équivoque le Saint-Laurent)[11]. Certains mots québécois existent en France, mais dans un sens différent. Par exemple, *cartable* [25] signifie « cahier à anneaux, classeur » au Québec, mais «sac, sacoche d'écolier» en France et le mot *abreuvoir* désigne un «lieu aménagé pour faire boire les animaux» [19] en France, tandis qu'au Québec le mot se réfère à une «fontaine d'eau publique où peuvent se désaltérer les gens» [24]. Les québécismes de statut présentent une particularité concernant le registre d'emploi ou la fréquence relative d'un mot. Certains mots du français commun se caractérisent simplement par une fréquence d'emploi particulière au Québec ou un statut stylistique ou pragmatique différent. Le mot *arachide* a en français québécois le statut d'équivalent «standard» de l'anglicisme *pinotte* mais, en français de France, il est limité à la langue commerciale ou scientifique et on lui préfère *cacahuète*, plutôt inusité au Québec. Le mot *condom* est employé dans la langue technique en France, mais est très commun au Québec et l'adverbe *présentement* [25] est fréquent au Québec, tandis qu'en France on utilise de préférence *actuellement, en ce moment*. En ce qui concerne les québécismes phraséologiques, il s'agit d'expressions qui sont inconnues en France: *c'est de valeur*

[2] Ce n'est qu'après la Révolution tranquille dans les années 1960 qu'on adopte l'appellation « français québécois ».

[7, p. 193] «c'est dommage» et *être après* [7, pp. 8-9] + *inf.* «être en train de + inf.»[3]. Ces régionalismes phraséologiques, sont très nombreux et illustrent bien l'inventivité de la langue populaire (*les yeux dans la graisse de bines*, « le regard absent, fatigué ou concupiscent »; *avoir les côtes sur le long*, « être très maigre »). D'un point de vue diachronique, c'est-à-dire selon leur origine, il y a cinq types de québécismes: *archaïsmes*, *dialectalismes*, *amérindianismes*, *anglicismes* et *innovations*. Les archaïsmes se sont maintenus au Québec alors qu'ils disparaissaient de l'usage parisien. On pense à la locution *jusqu'à tant que*, devenue obsolète en français central alors qu'elle s'est maintenue jusqu'à nos jours au Québec (mais aussi dans le nord et l'ouest de la France). L'adjectif de couleur *brun* s'emploie en français québécois dans des contextes où l'on aurait *marron* en français de France; ce dernier est d'apparition relativement récente en France comme adjectif de couleur (milieu du 18e siècle) et n'arrive pas à se répandre dans le reste de la francophonie, où *brun* continue de monopoliser tous les emplois [11]. On peut citer *astheure*[4], «maintenant» [7, p.11], et des mots désignant les différents repas de la journée: le *déjeuner* (matin), le *dîner* (midi) et le *souper* (soir)[25], (comme dans certaines régions de France, le Nord en particulier et en Belgique). Les colons qui sont venus s'établir dans la vallée laurentienne étaient originaires en grande partie de l'Île-de-France et de l'Ouest français; or le français régional que l'on y pratiquait alors était caractérisé par l'existence d'un certain nombre d'emprunts aux patois locaux. Certains de ces emprunts ont traversé l'Atlantique pour se perpétuer en français québécois. C'est le cas par exemple des verbes *jouquer* (de même origine et de même sens que son équivalent *jucher*) et *bardasser.* Certains mots québécois trouvent leur origine dans les parlers dialectaux des premiers colons: par exemple *achaler* [7, p.3] «ennuyer, embêter quelqu'un, importuner», *beurrée* [7, p. 21] «tartine» et *champlure*[5] «robinet» [7, pp.37, 38, 131]. Les contacts de langues donnent normalement lieu à des phénomènes d'emprunts. Les colons de la Nouvelle-France se sont d'abord trouvés en contact avec les langues amérindiennes (qui ont toutefois légué peu de mots au français québécois), puis de façon beaucoup plus massive avec l'anglais, à partir de la Conquête. Plusieurs amérindianismes se sont diffusés en français général (*manitou*, *caribou*[6] [3, p. 68] *atoca* [4, p.40] etc.), mais certains ne s'utilisent qu'en français québécois: par exemple *pichou*, nom masculin ayant d'abord désigné le lynx ou sa fourrure, puis un type de mocassin.

---

[3] "Etre après faire" se trouve dans Molière, mais n'est plus admis. On dit Etre à, ou En train de. "Se mettre après quelqu'un," le tourmenter, est fr. "Attacher un objet après un autre" n'est pas fr. "Par après" pour Ensuite, est nor. et du Ctre. de la Fr. Que j'aye peine aussi d'en sortir par après (Molière).

[4] Cet adverbe qui nous vient du vieux français, est encore vivant en Picardie. En français moderne on utilise les adverbes et locutions adverbiales *maintenant*, *aujourd'hui* et *de nos jours*. Dans le dialecte sicilien, notamment de Messine, on trouve l'expression *astura* qui signifie à cette heure et qui dénonce une ancienne influence française. Pour A cette heure. On trouve cette curieuse épellation dans Amyot et dans Montaigne.

[5] Trou pour vider un tonneau; Champelure, usité en Normandie pour Robinet d'un tonneau mis en perce; Chantepleure, robinet quelconque.

[6] s.m., Animal sauvage à la chair exquise, que l'on a surnommé le renne de l'Amérique septentrionale. Le caribou a d'ailleurs plus d'un point de ressemblance avec le renne d'Europe, et peut être rangé dans la même famille que ce dernier.

On peut mentionner *sagamité,* terme d'histoire coloniale qui désigne un potage amérindien à base de farine de maïs, ou encore *poulamon*, mot acadien emprunté au micmac et qui désigne aujourd'hui le petit poisson des chenaux [11]. Même si la langue française des colonisateurs européens a absorbé un grand nombre de mots se référant à la réalité locale, les emprunts à l'anglais sont plus nombreux. Dans une brochure qui rassemblait une série d'articles parus dans l'Électeur [13], le journaliste Arthur Buies [5] mettait en évidence que

> Nous sommes infestés par l'anglicisme ; l'anglicisme nous déborde, nous inonde, nous défigure et nous dénature. Ce qui pis est, c'est que nous ne nous en doutons pas la moitié du temps, et pis encore, c'est que nous refusons même, dans l'occasion, de reconnaître ces anglicismes, quand ils nous sont signalés. Nous sommes tellement habitués au mélange des deux langues, française et anglaise, que nous ne faisons plus de différence et que nous ne reconnaissons plus le caractère, la nature propre de chacune d'elles [2].

Beaucoup plus nombreux que les amérindianismes, les anglicismes se rencontrent dans divers champs sémantiques, en particulier ceux qui relèvent de la civilisation matérielle nord-américaine. Parmi les plus anciens et les mieux enracinés, citons quelques mots déjà répandus au 19e siècle : barley (n. m.), « orge »; drave (n. f.), « transport, flottage du bois par eau » (de l'anglo-canadien drive, de même sens); drab, adj. de couleur équivalant à « beige »; beans ou bines (n. f. pl.), « haricots secs »; sink (n. m.), « évier »; baloney (n. m.), « sorte de gros saucisson »; peanut ou pinotte (n. f.), « arachide, cacahuète »; fun (n. m.), « plaisir »; smart ou smatte (adj.), « habile; intelligent; aimable » [11]. Il y a des emprunts formels: par exemple *chum* [4, p. 151] «copain ou petit copain», *gang* [7, p.91] «groupe d'amis ou autres» et il y a des emprunts sémantiques: par exemple *académique* [23] «scolaire, universitaire». L'anglais a aussi donné lieu à de nombreux calques dans la variété québécoise: *beurre d'arachide* «préparation faite à partir d'arachides, de cacahuètes», *centre d'achat* [10] «centre commercial». Les anglicismes pénètrent massivement le français canadien, par champ lexical complet, là où la terminologie française n'est parfois pas connue ou développée (le commerce, les pâtes et papiers, l'industrie automobile, etc.) [9]. Le français québécois se caractérise par un très grand nombre d'innovations. Celles-ci peuvent être nées du contact avec le Nouveau Monde, dont le climat, la topographie, la faune et la flore ont fait surgir de nouveaux dénominatifs (*poudrerie*, *battures*, *blanchon*, *crapet-soleil*; *suisse* au sens de « petit écureuil rayé »; *épinette* pour désigner un certain conifère); les coutumes populaires et les habitudes alimentaires (*tourtière*, *cipaille*, *marinades*, *guedille*, *épluchette*) peuvent aussi avoir provoqué l'apparition de nombreuses innovations, mais parfois les néologismes naissent simplement des besoins expressifs des locuteurs (*sans-dessein*, *baise-la-piastre*, *bardasseux*) [11]. Il y a certaines innovations lexicales, en ce qui concerne le signifiant, comme *allophone* «personne dont la langue maternelle ou d'usage, selon les études, est différente de celle ou de celles employées dans le pays où elle vit» et *fleurdelisé* [6] «drapeau du Québec». Il existe aussi des innovations sémantiques: par exemple *poudrerie* [4, p. 524] «neige soulevée par le vent» et *tourtière* [4, p. 642] «tourte de viande de porc haché». Les québécismes lexicaux ne se limitent pas à des usages populaires: beaucoup de ces mots sont aussi utilisés par les classes non populaires dans des situations de communications familières. Pensons, par exemple, à certains mots: *balayeuse* [25] «aspira-

teur», *liqueur* [25] «boisson gazeuse», *piastre* [7] (prononcé piasse) [3, p. 245] «dollar», *skidou* [25] «motoneige» et *ustensiles* [25] «les couverts». On dit souvent qu'il n'y a pas beaucoup de particularités de la variété québécoise dans les situations de communication formelles. Toutefois, il demeure que les registres neutres et formels contiennent des usages spécifiquement québécois: au Québec, les mots *auto,* et *cellulaire* sont utilisés dans un registre d'emploi tout à fait neutre ou formel, tandis que les Français préfèrent les mots *voiture* et *portable*. Le lexique québécois connaît une structuration originale de ces champs sémantiques [14,pp. 41-60 ; 15, pp. 87-108]; on peut ajouter, un exemple de pragmatique: l'interjection *bonjour* [7, p.24 ; 3, p.50] est souvent utilisée au Québec pour terminer une conversation et la forme *bienvenue* est une formule qui correspond à *de rien*, *je vous en prie*.

2. Aperçu lexicographie

La lexicographie québécoise et celle des québécismes s'articule autour de trois périodes très importantes pour la compréhension du phénomène normatif en lexicologie au Québec. L'ouvrage de première importance qui marque une étape décisive dans l'histoire des Québécois est *le Glossaire du parler français au Canada* [21] (GPFC) publié en 1930. Après sa parution, la langue québécoise passera de l'ère pré-normative à l'ère normative. Parmi les pionniers, on peut citer l'œuvre du père Pierre-Philippe Potier (jésuite belge) publiée dans le Bulletin du parler français au Canada entre 1904 et 1906 [17]. Les relevés du père Potier, constituent l'acte de naissance de la lexicographie du français nord-américain et marquent le début d'une étude objective de la langue québécoise qui continue encore aujourd'hui. L'ouvrage lexicographique, rédigé par Jacques Viger en 1810 [22], présente de plusieurs centaines de formes et de locutions (*avoir bien des croûtes à manger*, *c'est pas de la p'tite bière*, *branler dans le manche*, etc.). Bien que Viger, se soit quelquefois inspiré des notes du Père Potier, toutefois son œuvre est différente, en particulier quant à la présence d'anglicismes comme *appointement* au sens de «pension, gages», *décent*, «beau, honorable», etc. Enfin ses commentaires, nombreux et pertinents, mettent en évidence la localisation géographique de tel terme et sa propension à fournir les séries synonymiques qui tournent autour d'une notion centrale. Pour ce qui concerne la norme, Viger ne condamne pas des tournures ou des mots, mais il les signale par une expression du type «ici nos habitants font usage...». Toutefois, le premier recueil publié au 19e siècle fut le *Manuel des difficultés les plus communes de la langue française, adapté au jeune âge et suivi d'un Recueil de locutions vicieuses* de Thomas Maguire (1841), ouvrage normatif mais néanmoins très précieux pour l'histoire des québécismes, dont il fournit souvent la première attestation. Avec les glossaires d'Oscar Dunn, de Sylva Clapin et de N.-E. Dionne, nous entrons dans la lexicographie québécoise moderne. Avec son *Glossaire* [8], Oscar Dunn donne beaucoup d'importance au phénomène de l'anglicisme qu'il condamne énergiquement, tout en reconnaissant que l'«on met au compte de l'anglais bien des mots, bien des locutions qui nous sont venus directement de Bretagne et de Normandie, ou qui appartiennent au

[7] s.f. Unité monétaire du Canada, équivalant à cent centins, ou environ cinq francs de France. On dit aussi dollar.

vieux langage»[8, p.XIV-XV]. C'est avec son *Glossaire franco-canadien* (1880) que l'ère de la lexicographie descriptive voit le jour au Québec. Cet ouvrage est le premier à montrer que l'origine de nombreux québécismes remonte aux parlers des provinces de France, ou simplement au français central tel qu'il se pratiquait à l'époque coloniale. Le glossaire de Dunn, né à une époque où la dialectologie et la lexicographie historique étaient en plein essor en France, allait être suivi par les ouvrages de Sylva Clapin et de Narcisse-Eutrope Dionne. Dans le Dictionnaire de Clapin on peut y relever la plupart des amérindianismes, des anglicismes et des québécismes connus à l'époque en les illustrant d'exemples, le plus souvent littéraires. De plus, dans son ouvrage, il faut mettre en évidence son attitude intelligente à l'égard des québécismes et de la norme qui devrait les régir. Le glossaire de N.-E. Dionne, un ouvrage imposant de 15 000 lexèmes et syntagmes de toutes sortes, vient compléter cette période de la lexicographie québécoise. D'un point de vue géographique

> L'uniformité du parler populaire dans le domaine du franco-canadien est […] remarquable. Le vocabulaire présente, il est vrai, suivant les régions explorées, des variantes dont on pourrait peut-être faire une certaine distribution topographique […]; mais ces variantes, plutôt accidentelles, n'altèrent pas l'aspect général du lexique. [/] La phonétique accuse une uniformité plus sensible encore, le vocalisme et le consonantisme offrant à peu près partout les mêmes phénomènes [18, p.27].

3. Les Dictionnaires généraux de la langue française au Canada

Le Dictionnaire général de la langue française au Canada de L.-A. Bélisle [1], fut le premier à réunir en un seul ouvrage les mots du français «commun» et les unités lexicales propres au franco-québécois (qu'il a tirées, pour l'essentiel, du GPFC). En effet, il a été le premier, après le Glossaire, à retenir les québécismes historiques, usuels et néologiques. Œuvre d'importance, sa caractéristique essentielle réside dans le classement appliqué aux québécismes, qui témoigne d'une volonté normative, reprenant la notion de canadianismes *de bon aloi*[8]. Depuis le milieu du XXe siècle, la lexicographie québécoise s'est engagée dans la production de dictionnaires généraux, une pratique lexicographique qui, jusque-là, était exclusivement du ressort de la France : le *Dictionnaire du français plus* (DFP 1988), le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (DQA 1993 [1992]) et le *Dictionnaire en ligne Usito* (2013). Les trois premiers résultent de l'adaptation québécoise de dictionnaires français, respectivement le Littré-Beaujean (Beaujean 1874), le Dictionnaire Hachette de la langue française (DHLF 1980) et le Robert d'aujourd'hui (RDA 1991). En ce qui concerne le dictionnaire Usito, sa nomenclature de base a été extraite de la Banque de données textuelles de Sherbrooke (BDTS), un corpus numérisé et lemmatisé de plus de 15.000 textes québécois relevant de plusieurs types de discours (littéraire, journalistique, didactique, etc.).

Conclusion

En guise de conclusion, on peut dire que l'étude de quelques mots québécois dans des ouvrages dictionnairiques nous a aidés à mieux comprendre la variété québécoise. L'histoire de la lexicographie au Québec a mis en évidence deux conceptions opposées.

[8] Cette expression reflète ce qui est, au plan du lexique, authentiquement québécois.

La première, différentielle, qui cherche à décrire les différences du français de France et qui caractérise la variété en usage au Québec; la deuxième, générale, qui reconnaît à chaque variété sa légitimité et cherche à la décrire dans son ensemble. Le Québec est maintenant prêt à une description des usages linguistiques dans un dictionnaire général et normatif de la langue française au Québec.

Bibliographie

1. BÉLISLE, Louis-Alexandre (1974) - *Dictionnaire général de la langue française au Canada, édition spéciale comprenant un supplément illustré de biographies, histoire, géographie, conversions métriques, etc*., Québec-Montréal, Bélisle-Sondec, 1487 p.
2. BUIES, Arthur (1888) - *Anglicismes et Canadianismes*, Québec, Typographie de C. Darveau, p. 18.
3. CLAPIN, Sylva (1894) - *Dictionnaire canadien-français, ou Lexique-glossaire des mots, expressions et locutions ne se trouvant pas dans les dictionnaires courants et dont l'usage appartient surtout aux canadiens-français*, Montréal, C.O. Beauchemin & fils.
4. DIONNE, Narcisse- Eutrope (1909) - *Le parler populaire des canadiens français ou lexique des canadianismes, acadianismes, anglicismes, américanismes mots anglais les plus en usage au sein des familles canadiennes et acadiennes françaises*, Québec, Laflamme et Proulx.
5. *Dictionnaire biographique du Canada* (2003)*,* vol. 13, Université Laval/University of Toronto, consulté le 5 mars 2025, https://www.biographi.ca/fr/bio/buies_arthur_13F.html.
6. *dictionnaire.sensagent.com/.*
7. DUNN, Oscar (1880) - *Glossaire Franco-Canadien et vocabulaire de locutions vicieuses usitées au Canada avec une introduction de M. Fréchette*, Québec, A. Côté.
8. DUNN, Oscar (1976) - *Glossaire franco-canadien et vocabulaire de locutions vicieuses usitées au Canada*, Québec, P.U.L., XIV-XV, coll. «Langue française au Québec, 3e section: lexicologie et lexicographie», 4, 199 p., reproduction de l'édition originale de 1880.
9. ELCHACAR, Mireille (2022). *Le modèle québécois de lutte aux anglicismes : une approche « mur-à-mur » ?*. Espaces Linguistiques, (4). https://doi.org/10.25965/espaces-linguistiques.466
10. fr.wiktionary.org/wiki
11. https://usito.usherbrooke.ca/
12. https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/thibault_2.
13. *Journal de Québec* (1880-1896), La Compagnie d'imprimerie de Québec propriétaire.
14. MERCIER, Louis (2002) - *Le français, une langue qui varie selon les contextes*, dans VERREAULT Claude, MERCIER Louis et LAVOIE Thomas (éd.), *Le français, une langue à apprivoiser*. Textes des conférences prononcées au Musée de la civilisation, Québec, dans le cadre de l'exposition « Une grande langue: le français dans tous ses états » (Coll. «Langue française en Amérique du Nord»), Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 41-60.
15. MERCIER Louis et VERREAULT Claude (2002), *Opposer français "standard" et français québécois pour mieux se comprendre entre francophones? Le cas du Dictionnaire québécois français*, *Le français moderne*, vol. 70, no. 1, pp. 87-108.
16. POIRIER, Claude (1995) - *Les variantes topolectales du lexique français. Propositions de classement à partir d'exemples québécois*, dans FRANCARD Michel et LATIN Danièle (éd.), *Le régionalisme lexical*, Louvain-la-Neuve, Duculot/Aupelf-Uref, pp. 13-56.
17. POTIER, Pierre-Philippe (1743-1748), *Façons de parler proverbiales, triviales, figurées, etc., des Canadiens au XVIIIe siècle*, *Bulletin du parler français au Canada*, Québec, Société du parler français au Canada, t. III : 1904-1905.

18. RIVARD, Adjutor (1914) - *Études sur les parlers de France au Canada*, Québec, J-P- Garneau.
19. ROBERT, P. (1969) - *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*, Paris, Société du Nouveau Littré.
20. SHIATY, A.E. (éd.) (1988) - *Dictionnaire du français plus à l'usage des francophones d'Amérique*, avec la collab. de Pierre Auger et de Normand Beauchemin, [Rédacteur principal: Claude Poirier, avec le concours de Louis Mercier et Claude Verreault.]Montréal, Centre Éducatif et Culturel inc., xxiv-1856 p.
21. SOCIÉTÉ DU PARLER FRANÇAIS AU CANADA (1968) - *Glossaire du parler français au Canada*, Québec, P.U.L., coll.«Langue française au Québec, 3e section « lexicologie et lexicographie», 1, 709 p., Réimpression de l'édition de 1930.
22. VIGER, Jacques (1810) - *Néologie canadienne ou Dictionnaire des mots créés au Canada et maintenant en vogue, des mots dont la prononciation et l'orthographe sont différentes de la prononciation et orthographe françaises, quoique employés dans une acception semblable ou contraire, et des mots étrangers qui se sont glissés dans notre langue*», Bulletin du Parler français au Canada, Québec, Société du parler français au Canada.
23. www.cocoledico.com/dictionnaire/
24. www.laparlure.com
25. www.province-québec.com/dico

CZU: 37.091.33-027.22:004.42:796 https://doi.org/10.59295/drgl2025.02

NAVIGATING THROUGH CHALLENGES AND BENEFITS OF GAMIFICATION IN EDUCATION

Lia BUTUCEL

Lecturer, MA
Moldova State University, Chisinau, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0002-7828-9743

Elena GOGOI

Ph.D., University Lecturer
Technical University of Moldova, Chisinau, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0002-4159-3477

Abstract. ***Gamification has become an increasingly popular strategy in education, offering innovative ways to boost student engagement, motivation, and learning outcomes. This paper explores the concept of gamification, highlighting its practical applications, benefits, challenges, and future directions in educational contexts. It examines key elements that can make classes more interactive and engaging, promoting active participation, collaboration, and problem-solving. However, successful implementation requires careful design to avoid superficial engagement, distractions, and overemphasis on competition. Educators must strike a balance between game mechanics and meaningful learning, while considering students' diverse preferences and access to technology. Not all learners respond equally to gamified approaches, and the ethical implications of reward-based learning on intrinsic motivation must be addressed. Continuous assessment and adaptation are essential to ensure long-term effectiveness. Despite these challenges, gamification holds great potential for transforming learning experiences. This paper offers insights and best practices to help educators harness its advantages while mitigating its limitations.***

Keywords*: gamification, education, student engagement, motivation, learning outcomes, digital learning, game-based learning.*

Introduction

In today's classrooms, the very devices that often distract students, smartphones and other digital tools, can become indispensable elements of their learning experience. Rather than viewing them solely as distractions, educators can harness their potential to enhance engagement and participation. In education, gamification enhances engagement and enjoyment by incorporating game-like elements into the curriculum. This method boosts students' motivation, involvement, and knowledge retention by turning learning into an interactive and rewarding process [1]. This approach revitalizes traditional teaching methods, turning digital devices into tools that promote curiosity, motivation, and continuous learning.

Gamification, by definition, is "the process of adding games or game-like elements to something so as to encourage participation" [2]. More specifically, it refers to "the use of game design elements within non-game contexts" [3 , p. 1], while others extend the concept to making activities more game-like through design strategies [4, p. 372]. In the context of education, gamified learning (or gamification of learning) is a popular pedagogical method that incorporates rule-based, goal-oriented structures to enhance learner motivation and improve knowledge retention [1].

Theoretical foundations describe a game as "a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome" [5, p. 80]. In contrast, *play* refers to more free-form and exploratory activities [6]. Gamification aligns more closely with structured game activities, emphasizing rules, objectives, and feedback loops [3].

Why Gamification Matters: A Response to Changing Learner Needs

The education landscape is undergoing a profound transformation, driven through rapid technological advancements and changing student expectations. No longer confined to textbooks and lectures, modern learning environments are becoming more interactive, personalized, and student centered. Gamification emerges as one of the key catalysts of this shift. Introducing elements of play, competition, and achievement into academic settings, educators can reshape how students interact with content. This transformation is not merely about digitizing old methods; it involves reimagining the entire learning experience to be more engaging, adaptive, and motivating for today's digital native learners.

Today's students were born into a digitalized environment. They grew up online, becoming tech-savvy and highly adaptable [7]. This generational shift places pressure on educators to rethink traditional pedagogies and innovate in response to evolving learner needs. Moreover, the rapid advancement of technology and artificial intelligence has intensified the call for meaningful integration of digital tools into classroom practice. Despite these advancements, educators must create engaging learning environments, which serve as the foundation and essential prerequisite for the educational process [8]. At the same time, game elements in an educational context represent just a way to ensure an effective learning experience. Moreover, gamification, derived from game design principles, has emerged as a powerful tool to enhance adult learning by creating interactive, meaningful, and goal-oriented experiences [9]

Benefits and Challenges of Gamification

Different researchers suggest that gamification can foster a competitive environment, which might hinder collaborative learning and discourage certain students from engaging [10]. When incorporating games into the classroom, regardless of learners' age, the primary goal is to foster engagement. The association of games with enjoyment and relaxation is natural, but their role in higher education extends far beyond entertainment.

In recent years, the integration of gamification in higher education has garnered increasing attention, particularly as institutions seek innovative methods to enhance student engagement and learning outcomes. Popular platforms such as **Kahoot!**, **Quizizz**,

and the use of **video essays** have become widespread in university settings due to their interactive and student-centered approach.

Various researchers highlight the need to thoroughly understand both the advantages and the potential drawbacks of gamification as it continues to develop, so that educators and policymakers can make well-informed decisions regarding its implementation [4].

Increased student engagement and motivation. Studies have consistently shown that game-based learning platforms enhance students' intrinsic motivation and classroom engagement. Tools such as Kahoot! and Quizizz create a competitive yet playful environment, encouraging active participation [11]. Plump and LaRosa [12] also highlight the positive emotional response students have when learning is transformed into a dynamic experience.

Improved learning outcomes and knowledge retention. Gamification strategies are positively correlated with improved cognitive performance. The interactive nature of quizzes and games supports immediate feedback and repetitive practice, both of which aid in knowledge retention [9]. A meta-analysis by Krouska et al. [11] demonstrates statistically significant improvements in academic achievement through gamified instructions.

Development of Critical Thinking and Creativity. Video essays, as a gamified form of assessment, promote deep learning and higher-order thinking skills. They require students to synthesize information, apply theoretical frameworks, and present arguments in a creative, multimodal format [13]. This aligns with 21st-century competencies in communication and digital literacy.

Fostering Collaboration and Social Interaction. Gamified activities often involve team-based components that encourage collaboration, communication, and peer learning. These elements are particularly beneficial in large university classrooms where student interaction can otherwise be limited [14].

Timely Feedback and Self-Assessment. Platforms such as Quizizz provide students with real-time feedback on their responses, allowing them to assess their understanding and take ownership of their learning [15]. This supports metacognitive development and encourages self-directed learning. Research indicates that when students are immersed in a game-like environment, they are more likely to engage deeply, leading to better academic performance and knowledge retention [11]. Moreover, gamification supports the development of critical thinking, problem-solving, and collaborative skills, all crucial for 21st-cenury learners [13].

Gamification enhances student engagement and enjoyment by incorporating game-like elements into the curriculum. These elements—such as points, levels, progress bars, leaderboards, badges, and storylines—transform learning into a dynamic, personalized experience. For example:

- *Points and levels* can be used to track mastery in language learning apps where students progress through vocabulary, grammar, or reading comprehension stages.
- *Badges* can reward students for achievements such as perfect attendance, submitting homework on time, or demonstrating improvement.
- *Leaderboards* can introduce a friendly competitive element by ranking performance on quizzes or participation.

- *Narrative-based quests* can be used in history or literature classes to frame assignments within stories or challenges, encouraging students to "unlock" knowledge as they progress.

Potential Drawbacks and Limitations of Gamification. Despite its many advantages, gamification in higher education presents several challenges that educators must navigate carefully. One major concern is the risk of superficial engagement—students may focus more on earning points or badges rather than developing a deep understanding of the subject matter. Additionally, over-reliance on extrinsic motivators can diminish intrinsic motivation over time, especially if game elements overshadow meaningful content [16]. The competitive nature of leaderboards or timed quizzes can also heighten anxiety or alienate students who do not thrive in high-pressure environments [21]. Furthermore, implementing gamification effectively requires significant planning, technological resources, and continuous assessment to ensure inclusivity and accessibility. If not thoughtfully designed, gamified experiences can exacerbate existing inequities and fail to support diverse learning needs.

Practical Applications: Gamification in Language Learning

Gamification can be implemented in various ways, including integrating point systems, leaderboards, and badges into traditional coursework or developing educational games that simulate real-world scenarios and challenges [17]. The authors also argue that by immersing students in a game-like environment, they are more likely to engage deeply with the learning process, resulting in better academic performance and retention [Ibid.].

Although game activities are separate from real-world tasks, they function within a clearly defined structure being bound by time, space, and specific rules. This structured environment creates a sense of challenge and direction that is often missing in traditional classroom settings. When applied to education, this controlled yet engaging format can help students focus, set measurable goals, and receive consistent feedback.

This paper specifically explores the use of gamification in language learning, where maintaining motivation is especially crucial due to the long-term nature of skill acquisition. In the context of English for Specific Purposes (ESP), platforms like Kahoot! and Quizizz offer valuable tools for customizing language instruction to align with students' academic or professional fields. For example, instructors teaching Business English can create Kahoot! quizzes focused on terminology related to finance, marketing, or negotiations, incorporating situational dialogues and case-specific vocabulary. Quizizz allows for asynchronous gameplay, making it ideal for students to reinforce technical jargon or practice grammar in context outside class hours. These platforms support various question types—multiple choice, fill-in-the-blank, or match-the-pairs—which can be tailored to simulate real-world language use in fields such as medicine, law, engineering, or tourism. Studies have shown that such tools increase student motivation and promote long-term retention of subject-specific vocabulary [18]. This transformation goes beyond simply digitizing traditional methods; it calls for a complete reimagining of the learning experience—making it more engaging, adaptive, and motivating for today's digital-native learners. Through gamification, teachers can turn routine vocabulary drills and reading comprehension tasks into dynamic, competitive activities that boost participation, enhance retention, and promote deeper content mastery.

Video essays serve as a powerful gamified assessment method in ESP classrooms by combining creative storytelling with discipline-specific language use. Assignments can be designed around realistic professional scenarios—for instance, nursing students may create a patient-care explainer video, or engineering students might deliver a project proposal in technical English. This approach not only encourages students to apply their language skills in authentic contexts but also builds essential soft skills such as digital communication, critical thinking, and oral presentation. The multimodal nature of video essays—combining visuals, narration, and structured argumentation—caters to diverse learning styles while promoting higher-order thinking [17]. Instructors can implement rubrics that assess both linguistic accuracy and content relevance, ensuring that students are evaluated holistically. Peer review and classroom screenings further enhance collaborative learning, as students engage in constructive feedback and reflect on discipline-specific language use [19].

Conclusion

Gamification in education holds significant potential to transform traditional learning environments, enhancing engagement, motivation, and knowledge retention. Its effectiveness depends on thoughtful implementation that balances extrinsic rewards with intrinsic motivation, while ensuring inclusivity and ethical considerations. As artificial intelligence and immersive technologies continue to advance, gamification is expected to play an even more prominent role in education. Incorporating game leads to increased student participation and deeper learning. These strategies support immediate feedback, interactivity, and a stronger connection to course content. However, challenges such as design complexity, unequal impact among students, and the need for alignment with learning objectives remain.

Educators should provide adaptable and inclusive gamified experiences that suit diverse learning preferences and abilities. In language learning contexts, especially English for Specific Purposes (ESP), gamification enhances vocabulary acquisition, contextual language use, and communication skills through engaging tools such as Kahoot!, Quizizz, and video essays.

Future research should refine gamification strategies, address existing challenges, and evaluate long-term impacts on student outcomes. When applied with care and purpose, gamification can serve as a powerful catalyst for creating more interactive, personalized, and effective educational experiences.

References:

1. WULAN, D. R., NAINGGOLAN, D. M., HIDAYAT, Y., ROHMAN, T., FIYUL, A. Y. Exploring the Benefits and Challenges of Gamification in Enhancing Student Learning Outcomes. In: Global International Journal of Innovative Research, 2024, vol. 2, no. 7.
2. *Gamification* in Merriam-Webster Dictionary. Available: https://www.merriam-webster.com
3. DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, Tampere, 2011. http://dx.doi.org/10.1145/2181037.2181040
4. SAILER, M., HENSE, J. U., MAYR, S. K., MANDL, H. How Gamification Motivates: A Study on the Influence of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Game Mechanics. In: Pro-

ceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 2017, p. 2855–2868.
5. SALEN, K., ZIMMERMAN, E. Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2004.
6. GROH, F. Gamification: State of the Art Definition and Utilization. In: 4th Seminar on Research Trends in Media Informatics, Ulm, 2012.
7. CEPRAGA, Lucia, GOGOI, Elena. PBL – factor de succes în dezvoltarea Generației Z. In: Relevanța și calitatea formării universitare: compentențe pentru prezent și viitor. Volumul I, 9 octombrie 2020, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, 2020, pp. 10-15. ISBN 978-9975-50-255-9. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/120197
8. DANDARA, O., GOGOI, E. Contextul de învățare, determinantă a eficienței procesului de formare profesională prin învățământul universitar. In: Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale. SS, 9-10 noiembrie 2023, Chișinău, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2023, pp. 217-225. ISBN 978-9975-62-688-0.
9. ZAINUDDIN, Z., RASYIDIN, R., ZANZIBAR, Z., ARUNI, F., NURMASYAHYATI, N. Andragogical Principles in a Gamification Concept: How Does It Work for Adult Learners in an Online Class? In: Journal of Applied Research in Higher Education, 2023, vol. 15, no. 5, p. 1632–1648.
10. ALZAHRANI, F. K., ALHALAFAWY, W. S. Gamification for Learning Sustainability in the Blackboard System: Motivators and Obstacles from Faculty Members' Perspectives. In: Sustainability, 2023, vol. 15, no. 5. https://doi.org/10.3390/su15054613
11. KROUSKA, A., TROUSSAS, C., VIRVOU, M. Gamification in E-learning: The Effectiveness of Badges. In: International Journal of Serious Games, 2021, vol. 8, no. 1, p. 3–17.
12. PLUMP, C. M., LAROSA, J. Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. In: Management Teaching Review, 2017, vol. 2, no. 2, p. 151–158.
13. TORRES-TOUKOUMIDIS, Á., ROMERO-RODRÍGUEZ, L. M., PÉREZ-RODRÍGUEZ, A., CÍVICO-ARIZA, A. Video Essays as a Gamified Strategy to Promote Digital Literacy and Critical Thinking in Higher Education. In: Education and Information Technologies, 2021, vol. 26, p. 873–892. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10277-3
14. DICHEV, C., DICHEVA, D. Gamifying Education: What is Known, What is Believed, and What Remains Uncertain – A Critical Review. In: International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2017, vol. 14, no. 1, art. 9.
15. BASUKI, Y., HIDAYATI, Y. Kahoot! or Quizizz: The Students' Perspectives. In: Proceedings of the 3rd English Language and Literature International Conference (ELLiC), 2019, p. 13–18.
16. DECI, E. L., RYAN, R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, 2000, vol. 11, no. 4, p. 227–268.
17. GHAI, A., TANDON, U. Integrating Gamification and Instructional Design to Enhance Usability of Online Learning. In: Education and Information Technologies, 2022, p. 1–20. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11202-5.
18. LICORISH, S. A., OWEN, H. E., DANIEL, B., GEORGE, J. Students' Perception of Kahoot!'s Influence on Teaching and Learning. In: Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 2018, vol. 13, no. 1, art. 9. https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8.
19. DREON, O., KERPER, R. M., LANDIS, J. Digital Storytelling: A Tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. In: Middle School Journal, 2011, vol. 42, no. 5, pp. 4–10. https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461797

CZU: 811.133.1`42:34 https://doi.org/10.59295/drgl2025.03

TERMINOLOGIE ET ARGUMENTATION JURIDIQUE EN FRANCAIS DE SPECIALITE : LE DISCOURS DE ROBERT BADINTER COMME MODELE DE PERSUATION JUDICIAIRE ET LEGISLATIVE

TERMINOLOGY AND LEGAL ARGUMENTATION IN SPECIALIZED FRENCH: ROBERT BADINTER'S SPEECH AS A MODEL OF JUDICIAL AND LEGISLATIVE PERSUASION

Vitalina BAHNEANU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2314-3851

Steluța POSTOVANU

asistent universitar, MA
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7746-2244

Abstract: ***Legal terminology is distinguished by its precision and its roots in specific legal systems. Gérard Cornu highlights its dual technical and cultural role, while Jean Carbonnier emphasizes its normative power. Legal argumentation, essential for interpreting and justifying decisions, is based on structured reasoning and appropriate discursive strategies. Frédéric Rouvière stresses its role in the legal qualification of facts. Robert Badinter's discourse illustrates the interplay between legal technicality and rhetorical persuasion, particularly in his plea for the abolition of the death penalty. His use of professional legal French combines terminological rigor with accessibility, drawing on historical, ethical, and legal references to persuade. The effectiveness of his argumentation relies on logical structure, striking rhetorical devices, and the appeal to universal values of justice and humanity.***

Keywords: *legal terminology, argumentation, discourse, rhetoric, value, death penalty, humanity*

Cet article propose d'examiner comment la terminologie juridique et les techniques argumentatives structurent le discours de Badinter afin d'en assurer l'efficacité persuasive. L'analyse portera d'abord sur les spécificités du langage juridique et de l'argumentation dans le droit, avant d'étudier leurs manifestations dans ses discours judiciaires et législatifs.

La terminologie juridique se caractérise par sa précision conceptuelle et son ancrage dans des systèmes juridiques particuliers. Comme le souligne Gérard Cornu dans *Vocabulaire juridique* 2007, [1, p. 56], «la langue du droit est à la fois une langue technique et une langue de culture ». Des termes comme «contrat synallagmatique». Jean Carbonnier,

[2, p. 102], explique que « les mots du droit sont des mots de pouvoir, car ils ont vocation à régir la société et les rapports humains ". Cette particularité souligne l'importance d'une terminologie précise pour éviter toute ambiguïté interprétative.

La capacité à argumenter est sans doute l'une des compétences les plus importantes dans la pratique du droit. Ce sujet est dispersé au sein des disciplines juridiques et linguistique. Frédéric Rouvière prend acte du fait que l'argumentation est au cœur du raisonnement juridique. Il explique ensuite que l'argumentation juridique se déploie au moment où il s'agit d'interpréter des faits et des textes pour les traiter en droit. "Le point de jonction entre la qualification et l'interprétation est donc argumentation" [3, p. 14]. Ainsi, le travail du juriste est essentiellement une mise en forme discursive de l'interprétation pour rationaliser et justifier des solutions juridiques: ce que l'on range habituellement sous l'opération "d'interprétation juridique" désigne une classe d'arguments qui discute la lettre du texte et "tout le travail du droit est […] un travail de rationalisation" [p. 7]. L'argumentation c'est un élément de base qui intéresse directement la linguistique. Le sens rhétorique du terme est sujet d'intérêt accentué pour les auteurs comme: Amossy,; Galatanu,; Plantin, Ducrot; Anscombre; Galatanu, qui s axent sur des formes d'implicite argumentatif, dont le fondement est le potentiel argumentatif des mots. Alexandre Viala, [5, p. 67] précise que l'efficacité de l'argumentation juridique dépend de sa capacité à structurer un raisonnement convaincant tout en s'adaptant aux attentes de l'auditoire. En ce sens, l'étude de l'argumentation juridique en français de spécialité permet non seulement de comprendre les stratégies discursives des grands orateurs du droit, mais aussi d'affiner les compétences en analyse et en production d'écrits et de discours juridiques.

Le discours juridique repose sur une articulation rigoureuse entre terminologie spécifique et stratégies argumentatives destinées à convaincre. Cette double dimension se manifeste de manière exemplaire dans les interventions de Robert Badinter, juriste, avocat et homme politique, notamment dans ses plaidoiries et discours parlementaires. Figure emblématique de l'abolition de la peine de mort en France, Badinter incarne un modèle de persuasion judiciaire et législative, où le français professionnel du droit joue un rôle fondamental.

L'argumentation juridique repose sur un raisonnement logique et structurant, articulé autour de principes fondamentaux du droit. Elle s'appuie sur des syllogismes juridiques et des stratégies rhétoriques pour convaincre un auditoire. Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, 6, p. 312], insistent sur l'importance de l'argumentation dans le discours juridique en expliquant que» la persuasion juridique repose sur l'adéquation du raisonnement aux valeurs reconnues par la communauté. Ainsi, l'argumentation juridique ne se limite pas à une démonstration logique mais intègre également des considérations éthiques et sociales.

Un modèle emblématique est celui de Robert Badinter, notamment dans son plaidoyer pour l'abolition de la peine de mort (*Discours du 17 septembre 1981 devant l'Assemblée nationale*) [7]. Dans cette allocution, il combine émotion et rigueur juridique, en citant des jurisprudences, des principes fondamentaux du droit et des exemples historiques pour renforcer son argumentation. Par exemple, il déclare : «La justice est humaine, et donc faillible. Or la peine de mort est irréversible.» Ce raisonnement illustre un recours à l'argument de la précaution et à l'appel aux valeurs fondamentales des droits

humains [p. 24]. Dans le domaine juridique, la terminologie et l'argumentation revêtent une importance capitale, car elles conditionnent la justesse des interprétations et l'efficacité des raisonnements. Le français professionnel du droit garantit clarté et efficacité communicationnelle. L'usage de termes spécifiques, la structuration logique et la neutralité apparente de l'expression visent à assurer la compréhension et l'adhésion. Dans le discours de Badinter, cette maîtrise langagière se traduit par une articulation limpide entre technique juridique et accessibilité. Dans ses plaidoiries, Badinter mobilise une terminologie précise, empruntée au Code pénal et aux textes internationaux. L'emploi de notions telles que «dignité humaine», «inhumanité de la peine capitale» ou «erreur judiciaire» participe à la structuration de son discours, construisant ses raisonnements selon une logique juridique inattaquable, associant syllogisme et recours à l'histoire juridique. Il s'appuie sur des précédents jurisprudentiels pour démontrer l'incompatibilité de la peine de mort avec les principes fondamentaux du droit.

L'analyse du discours de Robert Badinter devant l'Assemblée nationale, en faveur de l'abolition de la peine de mort, met en évidence plusieurs aspects fondamentaux tant du point de vue rhétorique que sémantique. Tout d'abord, son discours s'inscrit dans une tradition historique et philosophique qui valorise les principes humanistes et progressistes. En invoquant les figures emblématiques de Victor Hugo, Albert Camus, Jean Jaurès ou encore la Révolution française, Badinter inscrit son plaidoyer dans la continuité des grandes batailles pour les droits humains. Il use d'une argumentation à la fois historique, morale et politique, appelant à une France fidèle à son héritage de liberté et de justice.

Dans la perspective de la sémantique judiciaire, ce discours se présente comme un discours post/méta-judiciaire. Il convoque des entités lexicales à double appartenance : au vocabulaire juridique et au lexique général. On retrouve ainsi une alternance entre des termes propres à la justice («condamnations», «jurés», «code pénal», «circonstances atténuantes») et des expressions plus générales ou philosophiques («générosité», «conscience humaine», «valeurs»). Cette stratégie linguistique permet de conférer au discours une double dimension : à la fois technique et accessible, rigoureuse et engageante. Par ailleurs, la construction du discours repose sur des figures rhétoriques marquantes. L'anaphore, par exemple, est employée de manière récurrente pour marteler les idées essentielles et accentuer leur force persuasive («La France est grande...», «Pourquoi ce retard ?»). L'opposition entre passé et présent, ainsi que la mise en contraste des idéaux et des réalités politiques, renforce également la puissance de l'argumentation.

Enfin, ce plaidoyer révèle une dimension à la fois personnelle et universelle. Badinter engage non seulement sa propre conviction, marquée par son parcours d'avocat et d'humaniste, mais il interpelle aussi chaque député en tant que citoyen porteur d'une responsabilité morale. L'appel à la conscience individuelle dans un cadre collectif constitue une des forces majeures du discours. Ainsi, ce discours se distingue non seulement par son efficacité oratoire et argumentative, mais aussi par sa capacité à mobiliser un vocabulaire hybride qui ancre la question de l'abolition de la peine de mort à la croisée du droit, de la morale et de l'histoire.

L'émotion et l'éthique jouent un rôle fondamental pour le sens du discours. Dans son discours, il utilise des mots comme « dignité, humanité, justice, abolition», qui résonnent

profondément et traduisent son plaidoyer en faveur du respect des droits fondamentaux. L'emploi de ces termes relève d'un champ sémantique valorisant destiné à légitimer sa cause. Du point de vue linguistique, Badinter mobilise plusieurs figures de pensée et de style pour renforcer la persuasion de son discours. L'antithèse est largement employée, notamment lorsqu'il oppose « justice" et « barbarie « pour montrer l'incompatibilité entre la peine de mort et les valeurs démocratiques. L'anaphore, figure d'insistance, est également récurrent : « La peine de mort est irréversible, la peine de mort est injuste, la peine de mort est inhumaine «, martèle-t-il pour ancrer son message dans l'esprit de l'auditoire. La métaphore est un autre procédé qu'il exploite, par exemple lorsqu'il qualifie la guillotine de « machine à tuer froide et implacable", illustrant ainsi l'horreur mécanique de l'exécution capitale. C'est précisément cette capacité à conjuguer rigueur juridique et éloquence persuasive qui confère à son discours une force redoutable. En conciliant précision terminologique et expressivité stylistique, il transforme une question technique en un véritable enjeu de société, mobilisant ainsi un public bien au-delà du cercle des spécialistes du droit.

Dans son texte du discours Badinter adopte un style où la précision terminologique se conjugue avec une visée persuasive. Son discours s'articule autour de notions juridiques essentielles comme «progrès du droit», «abolition» et «humanité de la justice». L'argumentation repose sur une dialectique entre raison et émotion. Badinter conjugue arguments juridiques et considérations éthiques, soulignant la cohérence entre droit et morale. La rigueur terminologique du français juridique permet de structurer les débats et d'assurer leur portée normative. Badinter use d'un langage technique accessible, garantissant l'adhésion de l'auditoire.

Le français professionnel, dans son usage juridique et politique, est un outil puissant pour influencer l'opinion publique et structurer un plaidoyer efficace. Le discours de Robert Badinter défendant l'abolition de la peine capitale, illustre parfaitement l'impact du français professionnel dans un contexte décisif. Son usage maîtrisé de la langue, conjuguant rigueur juridique, persuasion rhétorique et humanisme, a joué un rôle clé dans l'adoption de la loi du 9 octobre 1981 abolissant la peine de mort en France. Badinter, en tant qu'avocat et ministre de la Justice, mobilise un lexique propre au droit pénal et constitutionnel : des termes comme «réclusion criminelle à perpétuité», «grâce présidentielle», «irrecevabilité des recours» ou encore «déni de justice» permettent de structurer son argumentation. Cette précision linguistique assoit la légitimité de son propos et évite toute ambiguïté qui pourrait affaiblir son plaidoyer. L'usage du français professionnel dans ce contexte illustre la capacité du langage juridique à orienter un débat. En choisissant avec soin ses termes, Badinter ne laisse aucune place à l'interprétation subjective, imposant ainsi un cadre rationnel et rigoureux au dialogue parlementaire.

Ce discours repose également sur une maîtrise de la rhétorique propre au français professionnel politique. Il emploie des figures de style telles que l'anaphore («Demain, grâce à vous...») pour marteler ses idées et marquer les esprits. Son recours au raisonnement logique, appuyé par des faits historiques et des exemples concrets (comme les erreurs judiciaires ou l'inefficacité de la peine de mort comme moyen de dissuasion), renforce la force persuasive de son propos. De plus, l'utilisation du registre pathétique, une stratégie courante dans le français professionnel appliqué à la politique, permet de

sensibiliser les députés. Badinter évoque des cas poignants de condamnés à mort afin de provoquer l'empathie de son auditoire. Cette stratégie linguistique est décisive : elle transforme une question juridique en une question de conscience et d'humanité.

Le français professionnel, dans sa dimension éthique, est un vecteur d'humanisme. Dans son discours, Badinter ne se contente pas d'arguments juridiques : il ancre son plaidoyer dans des principes fondamentaux comme la dignité humaine et la justice. Le choix des mots, la structure du discours et l'appel à des valeurs universelles traduisent une déontologie du langage qui renforce la crédibilité de son intervention. Il inscrit son propos dans une perspective de progrès civilisationnel, affirmant que **„**la justice française ne sera plus une justice qui tue « soulignant ainsi la nécessité d'un système pénal affranchi de la peine capitale. Il insiste sur le fait que la peine de mort constitue une forme de vengeance institutionnelle, contraire à l'idéal de justice : « La justice, lorsqu'elle applique la peine de mort, n'est plus justice : elle se fait vengeance. »

L'un des arguments centraux du discours repose sur l'irréversibilité du châtiment suprême et le risque d'erreur judiciaire, inhérent à toute institution humaine. À cet égard, Badinter rappelle que» l'erreur judiciaire est inhérente à toute justice humaine. Or, la justice qui tue ne peut plus réparer son erreur «, établissant ainsi un lien direct entre l'injustice irréparable et l'abolition de la peine capitale. Il interroge également les parlementaires sur une question essentielle : «Qui peut affirmer que, dans l'histoire judiciaire de notre pays, il n'y a jamais eu un innocent exécuté ? » , mettant en lumière l'impossibilité absolue d'une justice infaillible. Par ailleurs, l'orateur inscrit l'abolition dans une dynamique de progrès moral et juridique, appelant la France à rejoindre les démocraties ayant renoncé à cette pratique. Il affirme ainsi que» L'abolition, c'est un combat pour l'honneur de la France».

Enfin, il conclut son intervention sur un appel solennel à la responsabilité politique et morale des députés, les exhortant à accomplir un acte historique en votant l'abolition : « En votant cette loi, vous accomplirez un grand acte de justice et d'humanité » Ainsi, son discours, structuré autour d'arguments juridiques, éthiques et philosophiques, constitue un modèle de rhétorique persuasive qui a marqué de manière décisive l'histoire du droit pénal en France.

Le discours de Robert Badinter contre la peine capitale est un exemple magistral de l'impact du français professionnel dans un contexte politique et juridique. Son maniement précis du lexique juridique, son art rhétorique et son respect d'une déontologie du langage ont contribué à convaincre une majorité parlementaire d'adopter une réforme historique. Cet exemple d'usage du français professionnel illustre comment la langue, bien maîtrisée et stratégiquement employée, peut changer le cours de l'Histoire. L'exemple de Badinter illustre à quel point le français professionnel du droit constitue un levier essentiel de la rhétorique juridique et politique. Cette étude ouvre des perspectives sur l'évolution du langage juridique dans les débats contemporains.

Bibliographie:

1. CORNU, G. *Vocabulaire juridique* 2007, p. 56.
2. CARBONNIER, J. *Droit civil* 2004, p. 102.
3. ROUVIÈRE, F. *Argumentation juridique*, Paris: PUF, 2023 p. 14.

4. *Thémis droit,* p. 386.
5. VIALA, A. *La rhétorique et le droit*, 2013, p. 67.
6. PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. dans *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique,* 1958, p. 312.
7. Badinter, R. *Discours du 17 septembre, 1981 devant l'Assemblée nationale* Disponible : https://www.cib-avocats.org/wp-content/uploads/2024/02/discours_de_m.badinter_contre_la_peine_de_mort.pdf [Accessé le 20.03.2025].

CZU: [811.133.1`243:82-84]:37.091.32 https://doi.org/10.59295/drgl2025.04

POTENȚIALUL FORMATIV AL PROVERBELOR ÎN STUDIUL LIMBII FRANCEZE

THE FORMATIVE POTENTIAL OF PROVERBS IN THE STUDY OF THE FRENCH LANGUAGE

Viorica BREGA

doctor în filologie, conferențiar universitar
Institutul de Educație Fizică și Sport, USM, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0009-0009-9287-6045

Diana CACIAN

asistent universitar, MA
Institutul de Educație Fizică și Sport, USM, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0009-0000-6769-1924

Abstract: ***The paper studies some teaching activities organized based on the use of proverbs in practical French language classes in IPES.***

Didactic activities based on proverbs are carried out for the most diverse purposes: improving reading techniques, assimilating new vocabulary and consolidating the known, explaining certain specific grammatical structures and specialized texts, developing communicative skills, developing students' critical thinking, etc.

Proverbs present invaluable educational material in terms of developing students' communication skills, in the form of comments, discussions, conversations, essays aimed at students' fluent communication in spontaneous situations.

In addition to the wide range of proverb-based activities and their enormous formative potential, a very important motivational factor must also be mentioned, namely the fact that students highly appreciate these activities.

Keywords: *proverbs, teaching activities, formative values, communicative competences, cultural values.*

Lucrarea dată reprezintă unele considerații privind diverse activități didactice organizate în baza aplicării proverbelor la orele de limba franceză în instituții de învățământ superior cu profil nefilologic.

Interesul pe care-l manifestă, în ultimul timp, lingvistica și metodologia predării limbilor străine față de utilizarea unităților paremiologice în procesul de instruire se explică prin faptul că, funcționând ca un mijloc de păstrare și transmitere a experienței omenești, proverbele constituie baza cognitivă a imaginii lingvistice naționale, reflectând particularitățile relațiilor dintre oameni, cele ale traiului, ale obiceiurilor și ale tradițiilor unui popor.

Conform definiției, proverbul reprezintă un enunț scurt care exprimă un sfat popular, un adevăr de bun simț sau din experiență, devenit de comună utilizare [3].

Judecând după publicațiile consacrate valorificării didactice a proverbelor, observăm că acestea se referă atât la nivelul de învățământ secundar, cât și la cel superior [2, 4, 5, 6, 7].

Scopul lucrării de față este de a pune în evidență unele valențe formative ale aplicării proverbelor în studiul limbii franceze la nivel universitar, unde activitățile didactice bazate pe proverbe sunt realizate în cele mai diverse scopuri: fixarea pronunției corecte, asimilarea lexicului nou și consolidarea celui cunoscut, explicarea și activizarea anumitor structuri gramaticale ce prezintă dificultăți, formarea competențelor comunicative etc.

Activitățile didactice bazate pe proverbe, aplicate la orele practice de limba franceză în IEFS, sunt orientate, în primul rând spre utilizarea acestora în cadrul *cursului introductiv-corectiv*, care are ca scop lichidarea decalajului dintre nivelul real de posedare a limbii franceze al studentului an.I și cerințele cuprinse în curriculumul universitar, preocuparea principală vizând: a) corectarea și asimilarea pronunției franceze conform regulilor fonetice și b) revizuirea/consolidarea unor teme de gramatică foarte importante pentru studiul textelor de specialitate în limba franceză.

Formele de lucru asupra tehnicii citirii în limba franceză sunt înlesnite de faptul că mare parte dintre proverbe se caracterizează prin asonanță sau sunt rimate, de aceea se reține în memorie foarte ușor, de exemplu: *Patience vaut science; Mémoire et usage rendent l'homme sage; Les grands diseurs ne sont pas les grands faiseurs; Comparaison n'est pas raison*.

Proverbele se dovedesc a fi foarte eficiente pentru asimilarea lexicului nou, inclusiv a termenilor de specialitate (când este cazul) și utilizarea celui cunoscut în contexte noi.

În ceea ce privește asimilarea materiei de gramatică, proverbele prezintă un câmp foarte vast de aplicare, care poate fi valorificat cu mare randament: modurile și formele verbale, unele structuri sintactice, verbe și expresii impersonale, pronume nehotărâte etc.

Evident, forma temporală cea mai frecvent utilizată în proverbe este Prezentul, care exprimă un fapt ce se dovedește a fi adevărat în orice moment. E vorba de așa-numitul *Présent intemporel,* desemnând o acțiune/constatare în afara oricărei localizări în durată [1]. În acest sens, sunt selectate mai cu seamă proverbe ce conțin verbe neregulate: *avoir, être, devoir, falloir, savoir, pouvoir* etc : *Tout pain est sain à qui a faim; Chacun doit vivre de son métier; Il faut réfléchir avant d'agir; Le mal vient à cheval et s'en retourne à pied; À l'oeuvre on connaît l'ouvrier; On apprend à tout âge; Plus fait celui qui veut que celui qui peut.*

Se poate afirma cu certitudine că, în orice moment al procesului de predare-învățare, proverbele pot servi drept un mijloc auxiliar foarte eficient în activizarea și automatizarea unor fenomene gramaticale, foarte importante pentru studierea textelor de specialitate.

În cele ce urmează, exemplificăm unele cazuri de utilizare a proverbelor anume în vederea consolidării anumitor fenomene gramaticale :

- ***Infinitif*** *(Par savoir vient avoir; Il faut apprendre à obéir pour savoir commender; Pour se dire ami, il faut avoir mangé ensemble un minot de sel);*
- ***Participe passé*** *(Bien commencé, bien avancé; L'homme surpris est à moitié pris; Chose promise chose due);*

– ***Gérondif*** *(En jouant on perd l'argent et le temps; En ne faisant rien, on apprend à mal faire; En moissonnant se passe l'août; En fuyant le loup, on rencontre la louve; Nul n'est savant en naissant);*
– **Conditionnel și Subjonctif (***Il ne saurait accorder les flûtes).*

În consolidarea temei *Adjectifs et pronoms indéfinis* sunt analizate și memorizate proverbe de tipul : *On ne fait pas d'omelette sans casser les œufs; Qui rien ne sait, de rien ne doute; Chacun recuielle ce qu'il a semé; À quelque chose malheur est bon.*

Pentru tema *Gradele de comparație ale adjectivelor și adverbelor* se potrivesc proverbe ca: *Le plus dégradant esclavage c'est d'être l'esclave de soi-même; Il n'est pire aveugle que celui qui ne veut pas voir; Tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes.*

Construcțiile de evidențiere și cele restrictive, care prezintă unele dificultăți la traducere și în înțelegerea sensului, de asemenea, sunt asimilate mai ușor și automatizate în vorbire prin intermediul proverbelor, de exemplu: *C'est au fruit qu'on reconnaît l'arbre; C'est dans le besoin qu'on reconnaît ses (véritables) amis; Ce qu'il y a de plus difficile, c'est le commencement; Ce n'est pas la robe qui fait le médecin; Il n'y a que le premier pas qui coute; Qui n'entend qu'une cloche, n'entend qu'un son.*

Unele proverbe se pretează foarte reușit pentru a analiza și a fixa un anumit tip de frază, de exemplu cele construite cu expresia impersonală *il y a (il n'y a pas): Il y a plus de bonheur à donner qu'à recevoir; Il n'y a pas de bonne fête sans lendemain.*

Propunem și câteva tipuri de exerciții bazate pe proverbe, care au menirea de a contribui la construirea unor modele de fraze, dar și la formarea competențelor comunicative ale studenților, de exemplu: *Ces proverbes existent aussi en roumain, trouvez-les et expliquez la différence, si vous l'avez saisie: Le fruit ne tombe jamais loin de l'arbre; La vérité est au fond du puits; L'union fait la force; Un homme affamé ne pense qu'au pain; Il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler.*

În asemenea cazuri, studenții au posibilitatea de a demonstra veridicitatea anumitor afirmații din proverbe, de a observa unele asemănări sau diferențe în perceperea realității, în interpretarea lucrurilor. De exemplu, cu ocazia discuției privind proverbul *Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fît,* după ce sunt analizate ambele proverbe (francez și românesc), studenții sunt îndemnați să le compare cu varianta din Biblie: *Fais à autrui ce que tu voudrais qu'on te fît,* și să tragă concluziile cuvenite.

Pentru ca studenții să conștientizeze care sunt părțile componente ale unui proverb și care este locul fiecărui element în enunțul respectiv, este foarte util și exercițiul de reconstruire a unui proverb, de exemplu: *Refaites les proverbes, en mettant chaque élément constitutif à sa place: Semer, il, pour, récolter, faut; Chaque, revers, a, son, médaille; Les, grandes, petits, font, les, ruisseaux, rivières.*

În același scop comunicativ, li se propune studenților să transforme unele proverbe care conțin anumite abateri (lipsă de articol, lipsă de verb, ordinea neobișnuită a cuvintelor etc.), redându-le o formă sintactică în conformitate cu regulile gramaticale corecte. De exemplu: *Telle demande, telle réponse; Coup d'ami, coup cher; Après la bataille, bien des braves; À grande montée grande descente; À bon joueur la balle.*

Studenților cu un nivel mai înalt de posedare a limbii franceze li se propune să elaboreze, oral sau în scris, un eseu în care să descrie un caz, o situație (reale sau imaginate) ce ar ilustra sensul proverbului dat.

La etapa mai avansată de învățare a limbii franceze, utilizarea proverbelor în scop didactic prezintă un interes cu totul deosebit în ceea ce privește formarea competențelor comunicative ale studenților, sub formă de discuții, conversații, comentarii, în cadrul unor teme ce au ca scop comunicarea fluentă a studenților în situații spontane, de exemplu: *Ma spécialité* (*Qui aime le labeur, parvient au bonheur; La personnalité est à l'homme ce que le parfum est à la fleur)*; *Le corps humain (Le corps est le temple de l'esprit; Plus le corps est faible, plus il obéit*; *Il y a des blessures qui ne guérissent pas); La santé (Aux grands maux les grands rémèdes; Santé passe richesse; Netteté nourrit santé); Les sports (On ne devient pas champion sans suer; Dans le sport on admire le plus fort; À coeur vaillant rien d'impossible; Défense est mère de sûreté.)* etc.

Din același punct de vedere, proverbele se potrivesc și ca itemi de creativitate într-un test de evaluare, precum și în calitate de motto la o temă de specialitate ce urmează a fi luată în dezbatere la ora de curs.

Avantajele utilizării proverbelor în scop didactic ar fi că acestea, alături de multe altele, pot fi organizate în orice moment al orei de curs, în orice grupă (în funcție de nivelul de pregătire al studenților), sub orice formă (individual, frontal sau în echipe).

Pe lângă gama largă de activități bazate pe proverbe și potențialul formativ enorm al acestora, se cere menționat, de asemenea, un factor motivațional important, și anume faptul că studenții apreciază înalt aceste forme de lucru, le găsesc interesante și utile, manifestă dorința de a participa activ la îndeplinirea lor, mai cu seamă în timpul discuțiilor.

În concluzie, ținem să subliniem că experiența aplicării sistematice a activităților didactice bazate pe utilizarea proverbelor la orele practice de limba franceză demonstrează că, și la nivel universitar, acestea au multiple valențe formative:

- asigură o predare cu adevărat interactivă, centrată pe student;
- prezintă un mecanism didactic care îi responsabilizează pe studenți pentru rezultatul învățării;
- dezvoltă inițiativa creatoare, perspicacitatea și agerimea minții studenților;
- le formează o atitudine critică față de slăbiciunile și neajunsurile omenești;
- contribuie la formarea competențelor socioculturale, precum și a celor comunicative ale studenților;
- îi motivează să participe activ la orele de curs, stimulând comunicarea vie.

Bibliografie:

1. GREVISSE, M. Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui. 11^{e} édition revue. Duculot, 1980.1519p.
2. HERȚA, L. Strategii de formare a competenței de comunicare prin valorificarea limbajului paremiologic englez. In: *Univers Pedagogic, nr.1 (69) 2021,* p.75-79.
3. Le Petit Larousse. Paris, 1998, 1870p.
4. ВОЙТЕНКО, Ю. А. Использование пословиц для реализации воспитательных целей в процессе обучения иностранному языку на примере английского языка. In: Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России, стр.133-137.
5. ЛИТВИНЕНКО, В.В. Использование русских пословиц в обучении русскому языку как иностранному (на базе английского языка) In: Русский язык как иностранный: лингводидактический аспект. Материалы Международного научно-методического се-

минара. Иркутск. Изд-во Иркутского национального исследовательского технического университета, 2017. стр.159-163.
6. ТЮЛЕНЕВА, Т.В. Пословицы как средство воспитания и развития личности (на примере обучения иностранному языку). In: Гуманитарные исследования. Астрахань, 2016, Nr.3 (59) стр.91-98.
7. ХАМИТОВА, Р.В. Пословицы и поговорки как средство развития языковой компетенции в образовательном процессе по иностранному языку. In: Сборник научных статей и материалов международной конференции, Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт. Сургут, 2017. Изд-во СГУ, стр.426-434.

CZU: 37.016:811.1/.9`243 https://doi.org/10.59295/drgl2025.05

DIMENSIUNEA CORESPONDENȚEI DINTRE CURRICULUMUL SCRIS ȘI CURRICULUMUL PREDAT LA LIMBA STRĂINĂ (2018-2020) : MONITORIZARE, EVALUARE ȘI SUGESTII

THE DIMENSION OF THE CORRESPONDENCE BETWEEN THE WRITTEN CURRICULUM AND THE TAUGHT CURRICULUM IN FOREIGN LANGUAGE (2018–2020): MONITORING, EVALUATION AND SUGGESTIONS

Ioan GUȚU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0003-3302-4829

Tatiana BUCIUCEANU

profesor, grad didactic I
Liceul Teoretic „Alexei Mateevici”, Cahul, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0009-0001-0037-0277

Rodica BOGATU

profesor, grad didactic I
Instituţia Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Bălți, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0009-0003-7219-940X

Abstract: ***In the educational context of the Republic of Moldova, the correspondence between the written curriculum and the curriculum taught in the foreign language is an essential aspect of the educational reform, having a direct impact on the quality of education. The established curriculum sets the official objective, contents and methods of learning, while the taught curriculum refers to the implementation of this curriculum in practice by teachers in the classroom.***

Regarding the foreign language, the adequate and effective implementation of the curricula developed during 2018-2020 may encounter several difficulties or problems. The analysis of these difficulties or problems requires monitoring and reevaluation in order to formulate suggestions and recommendations for the new generation of national foreign language curricula and to ensure a qualitative educational process as a whole.

Keywords: *written curriculum, taught curriculum, foreign language, educational reform, curriculum implementation, curriculum monitoring, quality of education.*

Argument

În contextul învățământului din Republica Moldova, elaborarea și implementarea noilor curricula ca documente de politici educaționale este un proces important și un ritual academic bine pus la punct, întrucât reprezintă un aspect esențial al reformei educaționale, având un impact direct asupra calității învățământului cu ecou național și chiar internațional[1]. Asigurarea bunei funcționări a acestui proces de dezvoltare curriculară și a impactului implementării acestor curricula trebuie să presupună ca obiectiv prioritar ***monitorizarea și evaluarea corespondenței dintre curriculumul scris și curriculumul predat*** pentru a asigura relevanța și eficiența procesului educațional, mai ales înainte de a începe o nouă etapă de dezvoltare curriculară. Aceste activități permit identificarea eventualelor discrepanțe sau nepotriviri între ceea ce este planificat în ***curriculumul scris***, document oficial aprobat de minister ce stabilește *cadrul conceptual, sistemul de finalități și competențe, conținuturile curriculare, metodele de învățare, procedura de evaluare ș.a.*, în timp ce ***curriculumul predat*** se referă la *implementarea acestui curriculum în practică de către profesori în sala de clasă în baza manualului și a altor produse curriculare auxiliare*. [5] Aflată la intersecția teoriei și practicii, procedura în cauză este binevenită să ne ajute să percepem discrepanțele ce există între cele două variante de curricula și să ne ofere date valoroase despre eficiența predării, învățării și evaluării la disciplina dată. Așadar, e necesar de elaborat metodologia și instrumentarul monitorizării acestor curricula, care să propună variate tehnici, instrumente ce asigură eficiența acestui proces important.

Comunicarea noastră vine să expună primele rezultate ale monitorizării corespondenței dintre curriculumul scris și curriculumul predat în cazul *Curriculumului la Limbă străină 1 (CLS1)* [6; 7; 8] la toate treptele școlare (primară, gimnazială, liceală), în diferite instituții școlare din republică (gimnazii, licee din capitală și regiuni), la diferite limbi (franceză, engleză), cu implicarea cadrelor didactice-monitori (CDM) ce au diferit nivel de experiență (tineri specialiști, fără grad, grad didactic doi/unu/superior), inclusiv profesori în funcții de directori sau directori adjuncți de licee/gimnazii. Drept instrumentar de bază la această etapă ne servește *Registrul de monitorizare a CLS 1 (2018-2020)*[2], elaborat conform concepției exprimate în lucrarea *Monitorizarea curriculumului școlar : concept și metodologie* [5] din cadrul Centrului de Cercetări Științifice ”Politici educaționale și sociale” al Universității de Stat din Moldova. Analiza acestor rezultate reiese din primul compartiment al *Registrului* ce ține de *Prevederile conceptuale ale curriculumului scris la LS1: indicatori,* care au fost monitorizate și evaluate de CDM susmenționate și care au elaborat ulterior sugestiile și recomandările de rigoare.

Toate acestea împreună, solicită revizitarea *CLS1* în funcție și ajustarea strategiilor educaționale la noile realități pentru a răspunde mai bine nevoilor elevilor și pentru a îmbunătăți calitatea educației. Mai mult, evaluarea continuă a *CLS1* ajută la alinierea

[1] Am vorbit despre acest proces nu doar la colocvii/conferințe științifice naționale sau cu participare internațională [1; 2; 3, ș.a.], dar și la congrese internaționale ale FIPF [4].

[2] În continuare *Registrul*, totodată, la următoarea etapă vor fi exploatate și alte instrumente de monitorizare precum *Chestionarele pentru elevi, părinți, cadre didactice, cadre manageriale,* privind implementarea *CLS1* [2018-2020] în funcție cu recomandările respective expuse în publicațiile ulterioare din cadrul aceluiași proiect.

acestuia cu cerințele societății, cu standardele educaționale nu doar naționale, precum *Strategia de dezvoltare "Educația 2030"* [9], ci și internaționale, precum *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Volumul complementar (CECRL VC)* [10], facilitând tranziția către o nouă etapă de dezvoltare curriculară.

I. Curriculumul scris la Limba Străină 1 (2018-2020): continuitate și inovație

Ajungând la a patra generație de dezvoltare, documentele de politici educaționale naționale și-au definitivat o structură cvasi-standardizată, ceea ce asigură continuitatea și stabilitatea sistemului educațional, fiind și indicatori ai unei *evoluții* și nu revoluții curriculare. Impactul continuității și stabilității ține de menținerea stării de bine a întregului sistem educațional, a corpului didactic în primul rând. Aici am putea evoca deprinderea de a profita din plin de un sistem bine pus la punct, legat atât de curriculumul ca *proces* (cercetare-proiectare-predare-învățare), cât și de curriculumul ca *produs* (cadru de referință, programe, ghiduri, caiete, teste etc.), inclusiv de o serie de componente deja clasice sau ușor detectabile de beneficiarii de curricula cum ar fi *structura, cadrul conceptual, administrarea disciplinei, sistemul de competențe, unitățile de învățare, unitățile de competențe, unitățile de conținut, sugestiile de predare/învățare, sugestiile de evaluare* ș.a.

În același timp, orice etapă următoare de evoluție curriculară trebuie să aducă o serie de inovații la nivel de *sistem educațional* prin împrospătarea procesului de învățământ conform provocărilor și schimbărilor din lumea mare (globalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc.), din societatea de origine (criza social-politică, economică, demografică etc.) sau de la nivel de treaptă școlară (primară, gimnazială, liceală). Aceste inovații pot surveni și prin diferite componente ale structurii curriculare sau prin abordări mai actuale chiar la nivel de concept curricular pentru a dovedi ralierea la noile cerințe ale societății și procesului educațional per ansamblu.

Astfel, *CLS1 scris* a promovat un șir de inovații stipulate atât în cadrul conceptual curricular, cât și in *Ghidul metodologic al CLS1*. La toate treptele de studii, abordările sau componentele novatoare ale *CLS1* au decurs nu doar din prevederile *Cadrului de Referință al Curriculumul Național (CRCN)* [11], cât și din cele ale *CLS1* [6; 7; 8]. La treapta primară pot fi menționate următoarele elemente novatoare apropiate nivelului A1 de stăpânire a limbii străine conform *CECRL VC* [10]:

- delimitarea clară a *profilului absolventului*,
- precizarea noțiunii de *competentă*,
- redefinirea și articularea în perspectivă pragmatic-funcțională a unor *competențe specifice*,
- restructurarea sau reorganizarea unor *domenii curriculare* anterioare,
- apariția termenului de *unitate de competență,* substituindu-l pe cel de sub-competență etc. [6; p. 84].

La treptele gimnazială și liceală, *CLS1 scris* [7; 8] a continuat și promovat demersurile novatoare de la etapa precedentă, completându-le cu altele specifice etapei mai avansate de învățare a LS1 (franceză/engleză). În acest sens, încercăm pentru prima dată să categorisim tipologia de inovații curriculare conform diferitor criterii ce ar aduce mai multă claritate

la nivel de concept curricular. Iată tipologia stabilită în baza celor două *CLS1* (treapta de gimnaziu și liceu) supuse monitorizării și evaluării complexe la această etapă:

1.1. Inovații conceptuale:

- ***abordarea sistemică a conceptului de curriculum***: promovarea unei viziuni integrate asupra *curriculumului scris*, care să includă toate componentele educaționale într-o structură coerentă.
- ***formarea complexă a profilului absolventului***: promovarea profilului de absolvent capabil să fie un cetățean activ, informat și integru.
- ***abordarea tematică acțională***: structurarea *curriculumului scris* pe teme care contribuie la dezvoltarea personalității elevilor și la formarea competențelor de autodezvoltare, independență și responsabilitate.
- ***axarea pe aspectul comunicativ și acționarea limbii***: concentrarea pe dezvoltarea competențelor de comunicare într-o limbă străină prin acțiuni concrete, nu doar prin teorie.
- ***cultivarea atitudinilor și valorilor curriculare la formarea personalității adolescentului***: formarea unei personalități complete, incluzând atitudini și valori fundamentale.

1.2. Inovații metodologice:

- ***integralizarea procesului de predare-învățare-evaluare***: realizarea unui demers educativ integrat în care predarea, învățarea și evaluarea se influențează reciproc.
- ***prioritizarea sincronizării abordării psihocentrice și sociocentrice***: combinarea abordării orientate spre elev *(psihocentrică)* cu cea orientată spre contextul social *(sociocentrică),* pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor.
- ***descongestionarea/reproiectarea conținuturilor educaționale***: revizuirea și simplificarea materialelor educaționale pentru a le face mai accesibile și mai eficiente pentru elevi.
- ***diversificarea activităților și produselor școlare recomandate***: extinderea tipurilor de activități educaționale și produse școlare pentru a include metode moderne, cum ar fi crearea de bloguri, podcasturi și utilizarea de tehnologii digitale.

1.3. Inovații în proiectarea curriculară:

- ***proiectarea curriculară centrată pe competențe și finalități***: focalizarea pe dezvoltarea competențelor elevilor și pe finalitățile educaționale specifice fiecărei discipline.
- ***corelarea conținuturilor educaționale cu cele din curricula disciplinelor conexe***: crearea unui curriculum integrat care să asigure conexiuni între diferite discipline, în special între cele din aria „Limbă și comunicare".
- ***asigurarea progresiei și complexității unităților de competență pe niveluri/clase***: proiectarea unor unități de învățare care să evolueze treptat în complexitate, adaptându-se la nivelul elevilor.
- ***includerea noilor prevederi ale Volumului Complementar al CECRL*** [10]: aplicarea noilor reglementări ale *CECRL* pentru a asigura o evaluare și monitorizare corectă a competențelor lingvistice.

1.4. Inovații în evaluare și monitorizare:

- ***evaluarea pe baza indicatorilor de performanță lingvistică conform noilor completări la CECRL VC [10]:*** aplicarea noilor standarde pentru a evalua progresul elevilor în achiziționarea competențelor lingvistice.
- ***monitorizarea eficientă și obiectivă a corespondenței dintre CLS1 scris și CLS1 predat***: implementarea unui sistem de evaluare care să asigure corelarea între teoria curriculară și aplicarea acesteia în practică.
- ***introducerea interacțiunii online ca element important al comunicării într-o limbă străină***: valorificarea tehnologiilor moderne, precum comunicarea online, ca instrument de învățare și evaluare.

1.5. Inovații tehnologice:

- ***utilizarea de instrumente digitale pentru învățare și evaluare***: implementarea unor activități educaționale care includ teste interactive online, crearea de postere digitale, formularea de mesaje într-un chat sau forum și înregistrarea de mesaje audio sau video.
- ***includerea indicatorilor care se referă la capacitatea elevilor de a înțelege informația publicată în surse digitale***: evaluarea competenței elevilor de a naviga eficient pe internet și de a participa activ în discuții online.
- ***crearea de portofolii online***: elevii vor folosi tehnologia pentru a-și documenta progresul și pentru a crea materiale educaționale digitale.

1.6. Inovații în organizarea *curriculumului scris:*

- ***îmbogățirea cu liste separate de sugestii pentru contexte și sarcini comunicative***: împărțirea activităților educaționale în grupuri cheie ce reflectă diverse medii *(personal, familial, școlar, natural, cultural, social și informațional).*
- ***prezentarea activităților de învățare ca o listă deschisă de contexte semnificative***: crearea unui curriculum flexibil, adaptabil la nevoile și interesele elevilor.
- ***prezentarea conținuturilor lingvistice pe trepte, niveluri/clase***: clasificarea conținuturilor lingvistice pe diferite niveluri pentru a reflecta progresia elevilor în învățarea limbii străine.

1.7. Inovații în formarea personalității elevului:

- ***deplasarea accentului de pe procesul de predare pe procesul de învățare***: trecerea de la un model de învățare bazat pe predare la unul care pune elevul în centrul procesului educațional, accentuând rezultatele învățării.
- ***crearea unui curriculum care promovează autonomia, creativitatea și responsabilitatea***: elaborarea unui curriculum care să cultive valori precum autonomia, responsabilitatea și deschiderea pentru dialogul intercultural.

Aceste inovații sunt esențiale pentru transformarea și îmbunătățirea procesului educațional, îmbinând abordări conceptuale, metodologice și tehnologice, care vizează o educație apropiată de standardele europene și nivelurile *CECRL VC*, adică mai eficientă, flexibilă și adaptată nevoilor elevilor din învățământul primar, gimnazial și liceal.

Atât parametrii clasici sau tradiționali, dar mai ales inovațiile susmenționate au solicitat din partea echipei de CDM atenția cuvenită pentru o monitorizare și evaluare complexă, calitativă și obiectivă în baza corespondenței dintre *CLS 1 scris* (perioada 2028 - 2020) și *CLS1 predat* (perioada 2018 -2025).

II. Corespondența dintre *curriculumul scris* și *curriculumul predat* : monitorizare și evaluare

Așa cum este stabilit de aproape 30 de ani in spațiul educațional național, curriculumul reprezintă documentul fundamental al procesului educațional, având ca misiune să orienteze activitatea didactică și să definească sistemul integral de competențe *(cheie/ transversale, transdisciplinare, interdisciplinare, disciplinare/specifice)* pe care elevii trebuie să le dobândească la fiecare treaptă de învățământ. Totuși, pentru ca finalitățile curriculare să se reflecte fidel în realitatea din clasă este esențial ca procesul de predare-învățare-evaluare să fie bine corelat cu documentele curriculare oficiale sau scrise. În acest context, ***monitorizarea*** și ***evaluarea*** procesului prin care *curriculumul scris* este transpus în practică și devine *curriculum predat* apar ca procese decisive pentru asigurarea calității educației, îndeosebi la limba străină.

2.1. Monitorizarea și evaluarea curriculară: diferențe și specificități

Diferența între ***monitorizarea*** și ***evaluarea*** curriculară ține de scopul și natura acestui proces. Bunăoară, ***monitorizarea*** se referă la *urmărirea continuă* a acestui proces sau activități pe tot parcursul desfășurării și se impune ca o etapă de *supraveghere constantă*, prin care se colectează date pentru a urmări progresul, a detecta posibilele probleme sau devieri de la planul/programul inițial, cum ar fi *curriculumul scris*. Monitorizarea ajută la îmbunătățirea sau corectarea rapidă a procesului pe măsură ce acesta evoluează. De obicei, acest proces se produce într-un mod mai frecvent și mai detaliat, dar nu presupune neapărat o evaluare finală a succesului. În schimb, ***evaluarea*** se vrea un proces mai *formal* și *sumar* care are loc de obicei la sfârșitul unui proiect sau perioade de timp, cum ar fi perioada *curriculumului predat*. Evaluarea presupune *judecarea rezultatelor* și impactului acestui proces curricular și are drept scop de a *estima* în ce măsură s-au atins obiectivele propuse sau au fost realizate finalitățile educaționale, de a *stabili* eficiența, succesul sau calitatea acestora. Altminteri spus, evaluarea este adesea mai *detaliată* și mai *structurată* decât monitorizarea.

În linii mari, am putea spune că specificitățile țin de faptul că ***monitorizarea*** ajută la observarea procesului, în timp ce ***evaluarea*** judecă rezultatele acestuia la final.

2.2. Importanța monitorizării și evaluării *curriculumului predat* la limba străină

Monitorizarea continuă a curriculumului, în special în domeniul limbii străine, reprezintă un element esențial în asigurarea unei educații eficiente, bazate pe finalități exprimate în termeni de competente și adaptate intereselor elevilor. În acest sens, numeroși autori au adus contribuții semnificative la înțelegerea și aplicarea monitorizării în procesul educațional, inclusiv la limba străină. Spre exemplu, L. Stenhouse [12] a subliniat importanța *monitorizării continue* în implementarea curriculumului, punând accent pe adaptarea acestuia în funcție de nevoile elevilor și ale profesioniștilor în educație. M. Scriven [13], prin distincția dintre evaluarea formativă și sumativă, a evidențiat rolul esențial al *evaluării formative* în cadrul monitorizării, în timp ce *evaluarea sumativă* contribuie la analiza finală a procesului educațional. La fel de cunoscute sunt și viziunile lui B. Bloom [apud 14] referitoare la *evaluarea performanțelor elevilor* care continuă să influențeze monitorizarea curriculumului, în special în domeniul limbii străine, prin analiza progresului elevilor. Savanți precum D. Boud și N. Falchikov

[15] au subliniat importanța *evaluării formative și a feedback-ului constan*t, dominant pentru monitorizarea procesului educațional în cazul limbilor străine, unde progresul elevilor este adesea gradual, evaluarea și monitorizarea continuă ajută la identificarea și corectarea greșelilor în timp util, facilitând învățarea în mod eficient. S. Grundy, la rândul său [16], a pus în discuție ideea că evaluarea nu trebuie să fie doar *formală,* ci și un *proces reflexiv*, permițând profesorilor să-și regândească sau reviziteze practicile. În paralel, numeroși cercetători au evidențiat rolul esențial al feedback-ului în procesul educațional, subliniind contribuția acestuia atât la monitorizarea, cât și la optimizarea implementării curriculumului (Wisnevsky, Zierer, Hattie). [17) În domeniul predării limbilor străine, s-a propus la fel utilizarea evaluării prin *sarcini autentice*, susținută de o *evaluare continuă*, care permite o urmărire riguroasă a progresului elevilor și valorifică importanța unui *feedback permanent* în cadrul curriculumului (Littlewood). [18, p. 319–326] De asemenea, *adaptarea curriculumului* în funcție de ritmul și evoluția învățării elevilor a fost considerată un element esențial pentru succesul procesului educațional în domeniul limbilor străine (Hubbard & Jones) [19]. Semnificative și de mare rezonanță se adeveresc și lucrările cercetătorului M. Byram [20] care au introdus un *cadru european de referință pentru evaluarea competenței lingvistice*, iar V. Kohonen [2001] a propus chiar utilizarea *portofoliilor pentru auto-evaluare și monitorizare continuă* ca metodă foarte valoroasă în evaluarea progresului elevilor în învățarea unei limbi străine.

Astfel, putem constata că toate aceste contribuții oferă un cadru teoretic solid pentru analiza monitorizării și evaluării *CLS*, reliefând importanța unei evaluări continue și a unui feedback constant pentru îmbunătățirea procesului educațional. Aceste concepte sunt fundamentale pentru adaptarea curriculumului la nevoile elevilor și pentru eficientizarea constantă a procesului de învățare. Toți acești autori susțin ideea că monitorizarea și evaluarea continuă sunt esențiale nu doar pentru îmbunătățirea *CLS1*, ci și pentru ameliorarea procesului *învățării și progresului elevilor*, mai ales în domeniul limbilor străine, unde feedback-ul rapid și adaptabil este crucial pentru succes.

III. Sugestii și recomandări postmonitorizare pentru etapa următoare de dezvoltare curriculară

Analiza corespondenței dintre *curriculumul scris* și *curriculumul predat* la LS1 (2018-2020) în baza *Registrului* a prevăzut cinci compartimente în cadrul rubricii *Prevederi conceptuale ale curriculumului scris la LS1: indicatori*, la fiecare dintre acestea fiind exprimate de către CDM sugestii utile în urma monitorizării și evaluării *curriculumul predat* pe durata unui an de studii (2024-2025). Reperele conceptuale ale *CLS1*, asistate de indicatori verificatori, au avut ca sarcini *Fixarea restricțiilor/viziunilor, dificultăților* și *Comentarii/explicații, sugestii de diminuare a acestora.*

În continuarea celor afirmate vom prezenta schematic în cadrul celor 5 subcompartimente *sugestiile și recomandările majore* parvenite din partea CDM de la toate ciclurile de studii, din diferite regiuni ale republicii și de la diferite limbi (franceză, engleză).

3.1. Subcompartimentul I - *Centrarea pe elev.*

Primul subcompartiment ne permite să percepem că procesul educațional devine cu adevărat eficient atunci când pornește de la nevoile, interesele și nivelul de dezvoltare al

fiecărui elev. Această abordare sprijină personalizarea învățării și favorizează implicarea activă a elevilor în propriul parcurs educațional. În cadrul monitorizării *curriculumului predat*, centrarea pe elev facilitează adaptarea strategiilor didactice și a conținuturilor în funcție de progresul real al acestora. Astfel, se asigură o dezvoltare lingvistică autentică și sustenabilă, în acord cu finalitățile educaționale la zi. La fel, acest subcompartiment admite faptul că o predare eficientă presupune valorizarea ritmului propriu de învățare, a stilurilor cognitive și a motivațiilor personale ale fiecărui elev. Prin această abordare, profesorul devine un facilitator al învățării, care ghidează procesul educațional în mod flexibil și adaptat. Centrarea pe elev contribuie și la dezvoltarea autonomiei în învățare, încurajând asumarea responsabilității pentru propriul progres. În plus, se asigură o mai bună calibrare a activităților de predare și evaluare, ceea ce duce la creșterea performanțelor lingvistice. Din perspectiva monitorizării *curriculumului predat*, acest subcompartiment oferă indicii clare despre eficiența strategiilor didactice orientate spre nevoile reale ale elevilor. Propunem câteva sugestii exprimate în acest subcompartiment de CDM cu referire la CLS1 în funcție.

Tabelul 1. Sugestii la subcompartimentul 1.

Nr. d/o	**Prevederile conceptuale ale curriculumului scris la LS1: indicatori**	**Fixarea restricțiilor/ viziunilor, dificultăților**	**Comentarii/ explicații, sugestii de diminuare a dificultăților**
1.	*Centrarea pe elev*:		
	• formarea elevilor cu spirit de inițiativă, independență de opinie și acțiune, deschidere pentru dialog intercultural;	•formarea elevilor cu spirit de inițiativă, deschidere pentru dialog intercultural se produce, *dar poate fi îmbunătățită.*	*Ar necesita mai multă atenție dezvoltarea independenței de opinie și acțiune atât la lecții în cadrul variatelor activități (discuții, dezbateri, proiecte), cât și in cadrul ședinței șefilor de clase cu fiecare clasă. Dezvoltarea independenței de opinie și acțiune ar trebui cultivata începând cu ciclul primar, si mai ales la liceu, prin integrarea unor conținuturi la disciplina Educația pentru media, prin completarea conținuturilor la mediul social si informațional, prin sarcini /activități de învățare sugerate în Ghidul de implementare a CLS1 și actualizate in manualele la LS1.*

	• motivarea elevilor pentru învățare, inclusiv on-line;	• motivarea elevilor pentru învățare, inclusiv on-line se produce *atât prin crearea mediilor reale cât și virtuale și necesită atenție permanentă*.	*Ar fi de dorit ca motivarea să devină un lucru permanent și comun pentru toți actorii și managerii actului educațional și sub toate formele posibile, inclusiv ca automotivare din partea elevului.* ***Modalități:*** *stabilirea unor obiective clare (SMART), crearea unui mediu de învățare pozitiv, utilizarea tehnologiei interactive (platforme online), personalizarea învățării (învățare adaptivă), relevanța conținutului (legătura cu realitatea), feedback constructiv (feedback continuu), promovarea colaborării (activități de grup), flexibilitate (adaptabilitate), încurajarea auto-reflecției (jurnale de învățare). La fel, motivarea elevilor sa fie completată și cu abordarea trans/ interdisciplinară a conținuților mai ales la gimnaziu și liceu, prin crearea sarcinilor și activităților autentice de învățare, conținuturi apropiate de interesele și realitatea elevului, prin crearea sarcinilor necesare, utile și plăcute*
	• învățarea LS1 la nivelul propriu de dezvoltare al elevului;	• învățarea LS1 la nivelul propriu de dezvoltare al elevului se produce, *dar ar necesita unele diferențieri.*	*Ar fi necesar de luat în considerare abordările diferențiate a conținuturilor curriculare pe clase/niveluri prin crearea de sarcini și activități de învățare conform ritmului propriu al elevului/nivelului cu modele de sarcini/activități în Ghidul de implementare a curriculumului dar și în cadrul unui eventual Ghid la manual.*

3.2. Subcompartimentul II - ***Centrarea pe formarea graduală și pe etape a competențelor generale și specifice.***

Al doilea subcompartiment evidențiază importanța unei construcții progresive și coerente a învățării, așa cum, în predarea limbilor străine, competențele nu se formează instantaneu, ci necesită o dezvoltare etapizată, adaptată nivelului de vârstă și de pregătire al elevilor. Monitorizarea atentă a acestui proces permite ajustarea obiectivelor și intervențiilor didactice în funcție de nivelul real de achiziție a competențelor. Această abordare sprijină nu doar acumularea de cunoștințe, ci și transferul lor în contexte variate, funcționale și autentice, permite o evaluare clară a progresului, bazată pe repere formative bine definite. În ansamblu, centrarea pe formarea graduală a competențelor asigură fundamentul unei educații lingvistice solide și orientate spre rezultate durabile. Iată unele sugestii remarcate de CDM la acest subcompartiment privitor la CLS1 în funcție.

Tabelul 2. Sugestii la subcompartimentul II.

Nr. d/o	Prevederile conceptuale ale curriculumului scris la LS1: indicatori	Fixarea restricțiilor/ viziunilor, dificultăților	Comentarii/ explicații, sugestii de diminuare a dificultăților
2.	*Centrarea pe formarea graduală și pe etape a competențelor generale și specifice* (unităților de competențe) *disciplinei LS1*:		
	• asigurarea coerenței între competențele transversale, interdisciplinare și specifice LS1 prin proiectarea didactică de lungă durată și scurtă durată (a unităților de învățare);	• asigurarea coerenței între competențele transversale, interdisciplinare și specifice LS1 prin proiectarea didactică de lungă durată și scurtă durată (a unităților de învățare) are loc, *dar ar fi și unele sugestii.*	*Sugestiile ar fi ca să propunem mai mult decât 2 proiecte interdisciplinare, în care scop ar fi nevoie de mărit numărul de ore la ciclul de gimnaziu și de sugerat autorilor de manuale de la toate limbile sa propună modele de proiecte trans/interdisciplinare, ce ar contribui și la motivarea de învățare a LS.*
	• corelarea obiectivelor operaționale ale lecțiilor la LS1 cu unitățile de competență și cu nivelurile de cunoaștere, aplicare, înțelegere (A1, A2, B1) din perspectivă situațională;	• corelarea obiectivelor operaționale ale lecțiilor la LS1 cu unitățile de competență și cu nivelurile de cunoaștere, aplicare, înțelegere (A1, A2, B1) din perspectivă situațională are loc, *dar nu suficient.*	*S-ar dori mai multă corelare între manual ca sursă de bază și curriculum, mai ales în cazul în care modelele de proiecte de lungă durată să fie propuse chiar de către autorii de manuale la LS1 care ar trebui să fie (măcar unul în echipă!) și autori de Curriculum la LS1 sau să participe la dezbaterile/ formările naționale pe noua generație de CLS1.*

	• orientarea activităților de învățare, sarcinilor didactice, exercițiilor la lecțiile de LS1 spre formarea de competențe conform nivelurilor *CECRL* (A1, A2, B1);	• orientarea activităților de învățare, sarcinilor didactice, exercițiilor la lecțiile de LS1 spre formarea de competențe este conformă nivelurilor *CECRL* (A1, A2, B1), *întrucât chiar și manualele, apărute după, sunt pentru prima dată în sistemul educativ național conforme nivelurilor /subnivelurilor CECRL.*	*E nevoie ca atât la LS1, dar mai ales la LS2, să fie mai multă claritate între autorii de manuale privind sincronizarea intre niveluri/subniveluri și clase în cadrul manualelor și pentru mai mult echilibru la nivel de conținuturi lingvistice și tematice între LS1 - LS2.*
	• racordarea competențelor elevilor la nivelurile de performanță lingvistică conform noilor completări la CECRL (2018);	• racordarea competențelor elevilor la nivelurile de performanță lingvistică conform noilor completări la *CECRL* (2018) are loc, *dar nu e suficientă.*	*Racordarea nu poate fi suficientă, întrucât și CLS1 (2018/2020) și CECRL VC (2018) au apărut în același timp, ceea ce a îngreuiat efortul autorilor de CLS1 să se armonizeze. Mai mult, a apărut și CECRL VC (2020), fapt ce necesită pentru noua echipă de CLS1 să țină cont de toate noutățile CECRL VC (2018-2020) : noua competență plurilingvă și pluriculturală, activitatea de mediere mult mai desfășurată, abordarea textului literar.*
	• aplicarea competențelor la LS1 într-o varietate de contexte tematice și scopuri funcționale, nu doar pe abilități izolate	• aplicarea competențelor la LS1 într-o varietate de contexte tematice și scopuri funcționale are loc nu doar pe abilități izolate, dar poare fi ameliorată	*Ameliorarea poate fi obținută prin varierea sarcinilor/activităților și produselor școlare recomandate conform nivelurilor/claselor, inclusiv cu diferențiere produselor în obligatorii și opționale. Mai mult, contextele și situațiile trebuie să fie autentice.*

3.3. Subcompartimentul III - *Centrarea pe învățarea activă/ interactivă*

În contextul transformărilor rapide ale societății contemporane, învățarea activă și interactivă a devenit un pilon esențial al procesului educațional, oferind elevilor oportunități reale de a se implica, explora și construi cunoștințe în mod autonom și co-

laborativ. Această abordare presupune o schimbare de paradigmă, în care elevul nu mai este un receptor pasiv al informației, ci un participant activ, angajat în procesul propriei formări. Importanța învățării interactive crește constant în peisajul atât în spațiul educativ moldav, cât și în cel european modern, deoarece aceasta favorizează gândirea critică, comunicarea, colaborarea și adaptabilitatea – competențe esențiale pentru secolul XXI. Adoptarea unor strategii didactice centrate pe activitate și interacțiune răspunde nevoii de a face procesul de învățare mai relevant, mai captivant și mai eficient pentru elevi. Într-o lume în care informația este accesibilă instantaneu, accentul cade tot mai mult pe modul în care aceasta este înțeleasă, aplicată și discutată, iar învățarea activă și interactivă joacă un rol central în acest demers. Care sunt recomandările majore ale CDM la acest subiect legat de CLS1 în funcție?

Tabelul 3. Sugestii la subcompartimentul III.

Nr. d/o	**Prevederile conceptuale ale curriculumului scris la LS1: indicatori**	**Fixarea restricțiilor / viziunilor, dificultăților**	**Comentarii / explicații, sugestii de diminuare a dificultăților**
3.	*Centrarea pe învățarea activă / interactivă*:		
	• elevii la lecțiile de LS1 se află în situații de permanentă învățare/ activitate;	• elevii la lecțiile de LS1 se află în situații de permanentă învățare/ activitate, *dar acest proces poate fi mai efectiv.*	*Ar fi de îmbogățit/revăzut abordarea individualizată/diferențiată și numărul de ore mai mare pentru a reuși mai ales în cazul LS învățarea activă și interactivă. Exemple de activități interactive (folosirea jocurilor de rol, a dezbaterilor sau a simulărilor de situații reale), de tehnologii educaționale (utilizarea aplicațiilor și platformelor online, quiz-uri sau activități de învățare colaborativă), proiectele de grup prin utilizarea limbii străine (prezentări sau pliante), feedbackul constant pentru încurajarea autoevaluării și progresului, învățarea bazată pe teme interesante și relevante, care să stimuleze curiozitatea și dorința de a învăța, exerciții de comunicare (dialoguri și conversații în grupuri mici pentru a le îmbunătăți abilitățile de exprimare și a-i face să se simtă confortabil), crearea unui mediu de învățare pozitiv, varietatea în metodele de predare (metodele vizuale, auditive și kinestetice pentru a acoperi stilurile diferite de învățare ale elevilor).*

	• asigurarea învățării active la LS1 prin aplicarea formelor și metodelor moderne: studiu de caz, branstorming-ul, rezolvarea situațiilor-problemă, cercetare, lucru în echipe etc.;	• asigurarea învățării active la LS1 are loc prin aplicarea formelor și metodelor moderne: studiu de caz, branstorming-ul, rezolvarea situațiilor-problemă, cercetare, lucru în echipe etc., *dar care poate fi și mai eficientă*	*Învățarea prin proiecte (lucrul în grupuri), tehnologia în educație (aplicații și platforme online (de exemplu, Duolingo, Quizlet), jocuri educaționale (jocuri de vocabular, jocurilor de rol sau a quizurilor), învățarea bazată pe probleme (situații reale sau studii de caz care necesită utilizarea limbii străine pentru a găsi soluții, stimulând astfel gândirea critică și colaborarea), metode comunicative (conversații, dezbateri și discuții în grupuri mici), învățarea colaborativă (împărțirea elevilor în echipe pentru a rezolva sarcini comune), flipped classroom (învățarea inversată), evaluarea continuă (metode variate de evaluare, precum portofolii, prezentări sau autoevaluări).*
	• asigurarea și promovarea interactivității ca activitate permanentă la LS1, inclusiv prin discuții și conversații on-line (povestiri, postere, chaturi, bloguri, forumuri);	• asigurarea și promovarea interactivității ca activitate permanentă la LS1 are loc, inclusiv prin discuții și conversații on-line (povestiri, postere, chaturi, bloguri, forumuri), dar pot fi și extinse.	*Ar putea fi extinse activitățile online pregătite pe etape (discuții pe forum, blog, proiecte...), prin parteneriate intre școli/ licee și prin elaborarea de produse comune (scriere creativă, reviste , brosuri, ghiduri etc.)*
	• asigurarea și promovarea medierii (reformulare, parafrazare, traducere, sinteză) ca activitate importantă la LS1 în funcție de nivelurile *CECRL*;	• asigurarea și promovarea medierii (reformulare, parafrazare, traducere, sinteză) ca activitate importantă la LS1 în funcție de nivelurile *CECRL* are loc, dar încă modest.	*Asigurarea și promovarea medierii ca noutate conform CECRL VC (2018) și mai ales CECRL VC (2020) nu a fost suficientă din cauza coincidenței temporale a publicării acestor documente (2018), de unde și absența medierii la primar și nevoia de extins prin activități si mijloace de mediere, mai ales prin diferențiere conform nivelurilor CECRL (2018/2020)/ claselor/treptelor.*

3.4. Subcompartimentul IV - ***Orientarea spre interdisciplinaritate a unităților de conținuturi actuale pentru elevi***

Într-o lume marcată de complexitate și interconectare, orientarea spre interdisciplinaritate în proiectarea unităților de conținut devine esențială pentru formarea unei gândiri flexibile și aplicate. Prin abordări interdisciplinare, elevii au oportunitatea de a înțelege mai profund realitatea, depășind granițele rigide ale disciplinelor tradiționale și făcând conexiuni între cunoștințe din domenii variate. Această perspectivă pentru sistemul educativ național favorizează dezvoltarea competențelor transversale, precum gândirea critică, rezolvarea de probleme și creativitatea, toate extrem de valoroase în contextul actual. În plus, unitățile de conținut construite interdisciplinar devin mai relevante pentru viața cotidiană a elevilor, stimulând motivația și implicarea acestora în procesul de învățare. Astfel, școala nu doar transmite informații, ci oferă un cadru coerent și integrat pentru formarea unor elevi capabili să înțeleagă lumea în ansamblul ei. CDM au exprimat si aici o serie de sugestii sau comentarii privitor la CLS1 în funcție.

Tabelul 4. Sugestii la subcompartimentul IV.

Nr. d/o	Prevederile conceptuale ale curriculumului scris la LS1: indicatori	Fixarea restricțiilor/ viziunilor, dificultăților	Comentarii/ explicații, sugestii de diminuare a dificultăților
4.	*Orientarea spre interdisciplinaritate a unităților de conținuturi actuale pentru elevi*:		
	• unitățile de conținuturi la LS1 sunt conforme particularităților de vârstă și de învățare ale elevilor;	• unitățile de conținuturi la LS1 sunt conforme particularităților de vârstă și de învățare ale elevilor, *dar pot fi îmbogățite.*	*Chiar dacă unitățile de conținuturi la LS1 sunt conforme particularităților de vârstă și de învățare ale elevilor, ar fi nevoie de diferențiere si individualizare mai ales în manuale si mai ales conform noilor cerințe ale CECRL VC (2018/2020) prin revizuirea/completarea/ extinderea acestora spre alte discipline.*
	• unitățile de conținuturi la LS1 sunt actuale, atractive, utile și necesare pentru elevi;	• unitățile de conținuturi la LS1 sunt actuale, atractive, utile și necesare pentru elevi, *dar pot fi îmbunătățite*.	*Ar fi de dozat conținuturile tematice la nivel de actualitate, atractivitate, utilitate și necesitate, conform vârstei/nivelurilor CECRL prin diferențiere de la primar la gimnazial apoi la liceu (de raționalizat numărul de ore la mediile tematice de la primar prin revizuirea orelor acordate mediilor personal, familial, școlar cu fa-*

			vorizarea mediilor cultural şi social), mai ales, prin organizarea de sinergii metodologice ale autorilor de manuale, apoi cu autorii de curricula la LS1 si cu profesori practicieni. *Ar fi de extins, mai ales manualele, cu sarcini adecvate şi cu creditarea acestor abilitaţi de la primar la gimnazial si prin variere de saricni/activităţi/produse cu caracter interdisciplinar.*
	• unităţile de conţinuturi la LS1 sunt orientate spre discipline conexe (limba română, LS2, istoria, geografia etc.);	• unităţile de conţinuturi la LS1 sunt orientate spre discipline conexe (limba română, LS2, istoria, geografia etc.), *dar pot fi ameliorate.*	*E de dorit ca unităţile de conţinuturi la LS1 să fie reactualizate şi recorelate pe trepte, niveluri, clase, inclusiv cu teme legate de alte discipline*

3.4. Subcompartimentul V - *Evaluarea eficientă şi motivantă a rezultatelor învăţării.*

Aşa cum ştim, evaluarea reprezintă o componentă esenţială a procesului educaţional, având un rol decisiv nu doar în măsurarea progresului, ci şi în orientarea învăţării şi în stimularea motivaţiei elevilor. O evaluare eficientă nu se limitează la cuantificarea cunoştinţelor, ci oferă feedback clar, constructiv şi relevant, care sprijină dezvoltarea continuă a competenţelor. Atunci când este concepută ca parte integrantă a învăţării, evaluarea devine un instrument de încurajare şi autoreflecţie, contribuind la formarea unei atitudini pozitive faţă de învăţare. Mai mult, o evaluare motivantă pune accent pe progresul individual, valorizează efortul şi stimulează autonomia, înlocuind frica de eşec cu dorinţa de îmbunătăţire. Astfel, rolul evaluării se transformă: dintr-un simplu verdict, într-un proces formativ, orientat spre susţinerea reuşitei fiecărui elev. Aducem câteva sugestii importante si la acest subiect legat de CLS1 predat.

Tabelul 5. Sugestii la subcompartimentul V.

Nr. d/o	**Prevederile conceptuale ale curriculumului scris la LS1: indicatori**	**Fixarea restricţiilor/ viziunilor, dificultăţilor**	**Comentarii/ explicaţii, sugestii de diminuare a dificultăţilor**
5.	*Evaluarea eficientă şi motivantă a rezultatelor învăţării:*		

	• asigurarea evaluării inițiale, formative și finale la LS1;	• asigurarea evaluării inițiale, formative și finale la LS1 are loc, *dar e nevoie de reconsiderări/ redimensionări.*	*De revizuit metodologia evaluării criteriale prin descriptori la ciclul primar pentru a include și LS1, dar ar fi de dorit ca evaluarea inițială să fie doar la început de treaptă, iar evaluarea sumativă să fie propusă la final de fiecare unitate de învățare. Manualele să țină cont de unitățile de competență și sub/nivelurile CECRL VC (2018-2020) și să fie adaptate la cele 4 activități de producere, de receptare, de interacțiune și de mediere.*
	• diversificarea evaluării în raport cu diferite categorii de copii, inclusiv cu CES;	• diversificarea evaluării ar loc în raport cu diferite categorii de copii, inclusiv cu CES, *dar necesita mai multe specificații.*	*De propus evaluarea în cadrul proiectelor unde este mai puțin stresantă, de asigurat corelația dintre conținuturile predate și conținuturile evaluate. La LS copiii cu CES ar putea fi integrați mai ales în mod diferențiat și conform gradului de severitate al diagnozei în virtutea nevoii de exploatare maximă, mereu deficitară, a timpului la ora de LS în intenția de a asculta și implica în activați toată clasa/grupul.*
	• efectuarea evaluării în situații/contexte imprevizibile (conform nivelului B1).	• efectuarea evaluării are loc și în situații/ contexte imprevizibile (conform nivelului B1), *dar necesită încă explicații și completari.*	*Evaluările imprevizibile pot fi propuse la LS, mai ales pentru evaluările orale, prin simulări de conversații (situații neprevăzute, discuții la telefon sau întâlniri informale, reacții spontane), studii de caz (scenarii reale sau fictive cu utilizarea LS), activități de brainstorming (sesiuni de colaborare, discuții), jocuri de rol (crearea unor situații imprevizibile cu jocuri de diverse roluri), feedback în timp real (evaluarea spontană a reacțiilor în cadrul discuțiilor sau a activităților de grup în context dinamic și adaptabil).*
	• promovarea sistematică și echilibrată a tuturor formelor de evaluare (orală/scrisă/ on-line) a competentelor la LS1;	• promovarea sistematică și echilibrată a tuturor formelor de evaluare (orală/ scrisă/ on-line) a competențelor la LS1 are loc.	*Formele de evaluare (orală/scrisă), mai ales on-line, a competențelor la LS1 pot fi extinse la nivel de manual și caiet de evaluări prin activități și produse școlare adecvate. E necesară diversificarea metodelor de evaluare: integrarea evaluărilor orale, scrise și online în curriculum, evaluarea continuă pentru a urmări progresul elevilor și a oferi feedback constant,*

			proiecte și prezentări, teste online, prin utilizarea platformelor digitale pentru a realiza teste de vocabular și gramatică cu evaluarea rapidă și eficientă a cunoștințelor, evaluarea colaborativă, prin încurajarea evaluării între colegi (peer assessment) în activități orale sau scrise, promovând astfel implicarea și responsabilitatea comună, reflecție și autoevaluare, prin încurajarea elevilor să își evalueze propriile competențe și progrese, feedbackul diversificat (adaptat pentru fiecare tip de evaluare, ajutând elevii să înțeleagă unde pot îmbunătăți și cum pot aplica sugestiile primite).

Concluzii.

Monitorizare reușită a corespondenței dintre *CLS1 scris* și *CLS1 predat* în baza *Registrului* a condus spre remarcarea mai multor aspecte ale procesului curricular și ale performanțelor elevilor :

✓ A fost important de analizat *progresul elevilor* în ceea ce privește atingerea finalităților educaț[ionale exprimate în termeni de competențe comunicative langajiere conform *CECRL VC* deja citat. Aceste progrese pot fi evaluate și dovedite prin teste, examene sau evaluări informale.

✓ A fost constatată nevoia de a evalua periodic *relevanța și actualizarea materialului didactic* pentru ca *CLS1* să fie un document de politici educaționale eficient pentru a răspunde nevoilor și intereselor elevilor.

✓ A fost stabilit faptul că materialele didactice și resursele utilizate *sunt în mare parte adecvate și relevante* pentru contextul actual și sistemul educativ moldav, inclusiv pentru învățarea prin metode moderne, cum ar fi tehnologia, prin *adaptabilitatea metodelor* la diversitatea elevilor, ținând cont de ritmul de învățare și de stilurile de învățare individuale, ceea ce a contribuit efectiv și la *motivația elevilor* pentru învățarea limbii străine.

✓ A fost apreciată prin monitorizarea *CLS1 implicarea profesorilor și a elevilor în procesul de învățare,* ceea ce a evidențiat gradul de activitate al profesorilor în procesul educativ, precum și colaborarea acestora cu elevii pentru a asigura un învățământ de calitate.

✓ A fost remarcată la toate treptele școlare *eficiența evaluărilor* și subliniat faptul ca acestea să fie corecte, transparente și să reflecte progresul real al elevilor, or, doar o monitorizare reușită poate sublinia dacă instrumentele de evaluare sunt adecvate și eficiente în măsurarea sistemului de competențe langajiere la limba străină.

✓ A fost formulată ca și concluzie importantă nevoia *formării și dezvoltării continue a profesorilor* pentru a se asigura că aceștia sunt la curent cu cele mai bune practici educaționale și cu noile abordări în predarea limbilor străine.

Constatările obținute postmonitorizare trebuie să servească drept punct de reper pentru elaborarea celei de-a V-a generație de curricula la LS1, oferind informații valoroase despre eficiența actualului *CLS1* prin evidențierea atât a punctelor forte, cât și a celor slabe. Aceste concluzii vor fi transmise noii echipe de conceptori și dezvoltatori de *CLS1* din cadrul ministerului de resort și vor permite luarea unor decizii informate pentru îmbunătățirea calității noilor *CLS1*, a manualelor și altor auxiliare curriculare, a procesului de predare-învățare-evaluare per ansamblu. În acest mod, sugestiile exprimate vin în sprijinul elaborării unui nou *CLS1* mai eficient, capabil să sprijine dezvoltarea competențelor la limba străină într-un mod relevant, coerent și sustenabil.

Referințe:

1. GUȚU, I. Expériences curriculaires moldaves: modernité et actualisation. In : *Actele Conferinței științifice internaționale « Știința politică în Republica Moldova : Realizări și perspective. Atelierul 5. Bazele lingvistice ale optimizării procesului de predare-învățare a limbilor străine de sepcialitate.* Chișinău, 15-16 octombrie 2010. Chișinău : CEP USM, 2010, p. 65-71.
2. GRÎU, N., GUȚU, I. et alii. (experți). Raportul de sinteză a evaluării curriculumului la LIMBI STRĂINE. In: POGOLȘA, L., CRUDU, V. (coord.). *Evaluarea curriculumului național în învățământul general. Studiu.* MECC, IȘE. Chișinău : 2018, p. 298-31.
3. GUȚU, I., LUNGU, S., CHIRIAC, N. Metodología și instrumentarul monitorizării curricula la limba străină: etapizări și strategii, In : *Probleme de lingvistică, traducere și studii literare*, Materialele Conferinței științifice naționale in honorem professoris Iraida Condrea. Chișinău, USM, 25 octombrie 2024. Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP USM), p.140-153.
4. GUȚU, I. Dimension qualitative de l'évolution curriculaire du système d'enseignement moldave : quelle approche pour la didactique du français ? In: A. Proscolli, C. Nikou et S. Tsakagiannis (coord.), *Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation*, Actes du 3e congrès européen de la FIPF, Athènes, 4 au 8 septembre, 2019. Athenes : Presses de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce, 2021, p. 644-653.
5. GUȚU, V., ȚURCANU, C., ȘEVCIUC, M. *Monitorizarea curriculumului școlar : concept și metodologie.* Chișinău : CEP USM, 2024
6. GUȚU, I. (coord.), GUȚU, I., MUNCA-AFTENEV, D. et alii (autori). *Învățământul primar. Curriculum National. Limba străină I. Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar*. Chișinău : MECC, 2018
7. CUTASEVICI, A. [et al.] (coord.), GUȚU, V., GUȚU, I. (exp. coord.), MUNCA-AFTENEV, D. (coord.) [et al.]. *Limba străină : Curriculum național : Clasele 5-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală"). – 156 p.
8. CUTASEVICI, A. [et al.] (coord.), GUȚU, V., GUȚU, I. (exp. coord.), MUNCA-AFTENEV, D. (coord.) [et al.]. *Limba străină : Curriculum național : Clasele 10-12 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. - Chișinău : Lyceum, 2020, (F.E.-P. „Tipografia Centrală"), 128 p.
9. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030" (2023)* - https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf, 2023
10. GUȚU, V., BUCUN, N., GHICOV, A. [et al.] ; coord. *Cadrul de referință al curriculumului național.* Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. Chișinău : Lyceum (F.E.-P. "Tipografia Centrală"), 2017

11. STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London : Heinemann, 1975
12. SCRIVEN, M. *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park: Sage Publications, 1991
13. BLOOM, B. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, apud: TIMOTHY L. J. FERRIS. Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: A Psychomotor Skills Extension for Engineering and Science Education. In : *The International Journal of Engineering Education.* Ed. Vol. 26, No. 3, TEMPUS Publications, 2010, p. 699–707.
14. BOUD, D., & FALCHIKOV, N. *Rethinking Assessment in Higher Education*. Routledge, London and New York, 2007
15. GRUNDY, S. *Curriculum: Product or Praxis*. University of New England, USA, 1987
16. WISNIEWSKI, B., ZIERER, K., HATTIE, J. The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. In : *Frontiers in Psychology*, 22 January 2020, Sec. Educational Psychology, Volume 10, 2019, p.1-14.
17. LITTLEWOOD, W. The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions. In: *ELT Journal*, 58, 2004, p. 319-326.
18. HUBBARD, P., JONES, H., THORNTON, B., & WHEELER, R. *A training course for TEFL.* Oxford: Oxford University Press, 1983
19. BYRAM, M. The Common (European) CEFR of Reference - teaching foreign languages, mediation and intercultural competence. In : *Annual Review of English Learning and Teaching*, V. 16, Mar 8, 2012
20. KOHONEN, V. Developing the European language portfolio as a pedagogical tool for advancing student autonomy. In : KARLSSON, L., KJISIK, F. and NORDLUND, J. (eds), *All together now. Papers from the Nordic conference on autonomous language learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre, 2011, p. 20 – 44

Notă: Articolul a fost elaborat în cadrul Subprogramului (2024-2027) "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar", cifrul 01.14.01, din cadrul Centrului de Cercetări Științifice "Politici educaționale și sociale" al Universității de Stat din Moldova.

CZU: 81`373.4:003.083:37 https://doi.org/10.59295/drgl2025.06

MEANS OF USING ABBREVIATIONS IN SPECIALISED TEXTS

Gabriela ȘAGANEAN

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***orcid id**:* https://orcid.org/0000-0001-7772-2405

Daniela PASCARU

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***orcid id**:* https://orcid.org/0000-0003-1337-8531

Abstract: ***This article explores the use of abbreviations in the specialised text, namely in the field of education, and highlights the importance of their proper introduction to avoid the reader's confusion. Abbreviations play a vital role in improving readability, conciseness, and comprehension in the technical context besides getting readers' attention and easing the process of writing. The study focuses on the benefits of using abbreviations such as acronyms and initialisms to shorten complex terms and the need to decode abbreviations upon their first use, especially for less common terms, considering the potential challenges faced by the non-native readers and those from different fields. Various approaches to introducing abbreviations are presented, advocating for methods that prioritize precision and the reader's understanding over strict adherence to rules. Ultimately, the correct and strategic use of abbreviations can significantly enhance the effectiveness of the technical communication by promoting clarity, avoiding repetition, saving space, and increasing the reader's engagement.***

Keywords: *abbreviation, acronym, initialism, abbreviation usage, specialised text, full form of abbreviations, education field.*

As society evolved, significant changes occurred in people's vocabulary, affecting how they speak and write to communicate and exchange information. This era is marked by rapid actions, movement, and thought, making it natural for people to adapt their language in order to meet various needs. Abbreviations have long been a part of language, appearing in manuscripts and writings throughout history. Their significance increased notably in the 20th century with advancements in science and technology, and today they are commonly used in nearly every field of human activity. The use of abbreviations in education is a relatively recent development, considering that compulsory education itself only became established in the 19th century.

Furthermore, the evolution of abbreviations has accelerated significantly over the past century, indicating that this trend is still developing and will likely continue for an extended period. In just the last 50 years, over 500,000 abbreviations have been introduced, leading to the creation of specialised dictionaries and the ongoing maintenance of online databases to keep everyone informed. Currently, abbreviations are not con-

fined to any specific field or topic; they are prevalent in both the written and the spoken language.

Abbreviations have become so ubiquitous that they are present everywhere around us, leading to the expansion of dictionaries dedicated to abbreviations, acronyms, and initialisms. These dictionaries have grown significantly in size and importance over time. For instance, the first edition of the *Abbreviations, Acronyms, and Initialisms Dictionary*, published in 1960, included 12,000 entries. By the second edition, released five years later, the number of entries had quadrupled. The eighth edition in 1983 featured over 250,000 entries, and by the 16th edition, there were more than 520,000 entries. This surge indicates a substantial demand for such terms.

Currently, over 780,000 definitions cover a broad range of acronyms, initialisms, abbreviations, and similar contractions, facilitating the translation of terms into their full forms or meanings. New terms from diverse fields such as business, politics, education, the Internet, and medicine are regularly included.

Abbreviations which represent the shortened form of a word contribute to saving space and they are frequently seen only as a part of the colloquial speech. Nevertheless, they are very common in the technical writing and the proper use of these devices enhances the reading process, increasing the speed with which they are read and comprehended. When using abbreviation, one is allowed to shorten complex words and phrases and be more concise in their writing. Abbreviations, namely acronyms and initialisms are not meant to make the text hard to understand. However, if they are not used properly, there is a great probability to create confusion. Still there are views that abbreviations make writing cluttered and difficult to understand [7, p.167].

One of the obvious reasons to use abbreviations is the fact that they are efficient and short. Thus, one can say much by using few words. They not only take less space when are written but also require the pronunciation of fewer syllables when spoken. On the other hand, sentences full of abbreviations used in a certain field will be hard to understand for people that are not familiar with this type of speech, for example: ***NCLB*** *was the main law for* ***K–12 GE*** *in the US from 2002–2015.* Therefore, not knowing the concept that stands behind the abbreviation it is impossible to understand that *NCLB* means *No child left behind* and *K-12* refers to *kindergarten to 12th grade* or that *GE* is actually *general education*. This sentence has meaning for people that work with education policies or who are interested in this domain. That is why all abbreviations must be defined at first mention unless likely to be familiar to most readers. Overuse of less familiar abbreviations can be hindrance to foreign language readers and to interdisciplinary communication [2, p. 145].

Most of the time abbreviations have to be concise, easy to remember and accessible for the user, but at the same time they do not have to be completely understood in order to be used by the English speakers.

As a general rule, there are two approaches regarding the presentation of abbreviations in a text. The first one is related to longer works as books or a thesis in which a glossary of abbreviations is introduced in the beginning of the work. In the shorter texts a simple method is used which represents the immediate description or the long form of the acronym or initialism [9].

However, if the abbreviation is very well known and it is familiar to the public, it does not require an explanation: *They have adopted a broad range of measures to curb expenditure: many have cut staff costs (**BG, EL, ES, FR, HU, IE, LV, PT, RO, SI**) or provisions for infrastructure, maintenance and equipment (**BG, IE, RO**).*

*The renewed **EU** agenda for higher education, adopted by the Commission in May 2017, identifies four key goals for European cooperation in higher education. Pupils' mobility, including through **Erasmus+**, could become a regular part of the learning process.*

The above examples are taken from communications of the European Commission and as they are intended to the countries from the European Union it is not necessary to add a full form of the abbreviations. Moreover, the short names of the country are internationally known and at the same time they are a symbol of the country. *Erasmus +* is another program known worldwide and supports education, training, youth and sport in Europe and gives opportunities to more than 4 million students. The name became so common among people in the field of education and even to the general public that it is not considered an abbreviation anymore even though *Erasmus* stands for *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*.

According to T. McArthur and others there are 6 ways of presenting abbreviations in a text [6, p. 369] besides adding an extensive commentary:

1. Indirect association

First a term is presented and then in another part of the text the abbreviation is used to make an indirect association to what has been said before, for example:

***Technical and vocational education** forms part of both the right to education and the right to work (art. 6 (2)). Article 13 (2) (b) presents **TVE** as part of secondary education, reflecting the particular importance of **TVE** at this level of education.*

TVE refers to all forms and levels of education which provide knowledge and skills related to occupations in various sectors of economic and social life through formal, non-formal and informal learning methods in both school-based and work-based learning contexts. There are some alternative meanings of *TVE* abbreviation: *Total Vertical Error*; *Thrusted Vector Experiment*; *Technological and Vocational Education*; *Total Vascular Exclusion*. In such situations it is the context that identifies the proper meaning.

***Vocational education and training** is a key element of lifelong learning systems, which equip citizens with knowledge, skills and competences required in particular occupations and on the labour market. **VET** education is characterised by dual systems which have a high proportion of work-based learning.*

VET is an initialism for *Vocational education and training* and refers to schools or courses where people can improve their employment prospects and advance their career. There are others 28 meanings for this abbreviation for example in the field of transportation: *Vehicle Emissions Testing* or as a clipping from *veterinarian*.

***Quality assurance** is often perceived as focusing on process rather than content. But **QA** still has untapped potential to support institutions in reaching their objectives.*

Quality assurance which represents a systematic process of determining whether a product or service meets specified requirements has *QA* as an intilialism and can be

found in the medical, legal and even the scientific field, for instance: *Quota Adaptation, Quinolinic Acid* or as an abbreviation for country *Quatar*.

And finally, as he was forced to admit two weeks ago, before submitting his resignation in ***Seoul National University,*** *that nine of the eleven stem cell lines were not from the clones at all.... On December 7 a group of young professors at* ***SNU*** *upped the issue by demanding an investigation...*

SNU is an abbreviation for *Seoul National University,* which is a national research university in Seoul, South Korea. *SNU i*s an initialism that belongs to information and technology field. There are almost 29 definitions for this abbreviation as: *Slide Not Used, Southern Nazarene University, etc.*

2. Full form, bracketed abbreviation

Thematic Peer Group A on Qualifications Framework (TPG A on QF) is frequently used even as title in documents on education.

New modes of delivery, such as blended learning or ***massive open online courses (MOOCs****), have the potential to change how education is delivered.*

The European Association for ***Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*** *and the* ***European Quality Assurance Register (EQAR)*** *foster cooperation on* ***QA*** *at European level.*

Participating actively in and implementing key messages resulting from major international surveys and studies such as the ***Adult Education Survey (AES)****, the* ***Continuing Vocational Training Survey (CVTS)*** *and the* ***Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)****.*

Initialisms and acronyms prevail in the field of education and most of the time they are introduced in a text with the full form and the abbreviation between the brackets. This is the main way of presenting abbreviations in a scientific text. Throughout the document, the acronym or the initialism may replace the full form for a number of times. In the English language there is only one different definition for MOOC (*Moderator Out Of Character),* making this acronym unique in the field of education. On the other hand, there are almost 79 definitions for *AES,* many of them in important domains as computing (*Advanced Encryption Standard*), military (*Army Experimentation Site*) or electronics (*Amateur Electronic Supply*). The initialism *CVTS* can be easily mistaken due to its frequent usage in the field of transportation (*Continuously variable transmission),* however it has 13 meanings and the second most known is from the field of education: *Continuing Vocational Training Survey.*

3. Abbreviation, bracketed full form

For this reason, additional data compiled in accordance with the classification on ***COFOG (Classification of the Functions of Government)*** *will be examined towards the end of this section (on differences between UOE and COFOG data, see the Glossary and methodological notes).*

The initialism *COFOG* classifies government expenditure data from the System of National Accounts by the purpose for which the funds are used.

The EU faces skills shortages, in particular in the ***STEM*** *fields* ***(Science, Technology, Engineering and Maths)****, but also in some medical professions and teaching.*

The acronym *STEM* is mostly used as an adjective and also very often can be found in the given phrase *STEM fields* as it refers to four different academic fields. It also resembles a common word from the English language, but originally the word order was different: *SMET – Science, Math, Engineering and Technology.*

4. Using "(stands) for"

Erasmus** stands for **European Community Action Scheme for the Mobility of University Students.

*The working groups cover the various fields of education, from **ECEC** which **stands for early childhood education and care** to higher education, as well as adult learning and transversal key competences.*

Erasmus is an acronym created from different letters of a longer phrase and is a program funded by the European Union which organises student exchange. The term was created at the same time with the program in 1987 and due to a high frequency of usage and convenience of pronunciation in various languages it became well established in English and there is no other phrase that would have the same acronym. *ECEC* is an initialism for *Early Childhood Education and Care*, a field that becomes more and more important in each society. On the other hand, this initialism is used only in the written form, whilst in the oral speech the long form is pronounced.

5. Using full form "or"

*Thirty-two countries endorsed the progress made in building a **European Qualification Framework (or EQF)** at last February's meeting in Budapest, although they called for simplification and clarification of some of the building blocks.*

The *European Qualification Framework* is a common framework which covers qualifications at all levels and in all sub-systems of education and training. It is a programme developed by the European Centre for the Development of Vocational Training or also known as *Cedefop* and currently is involved in 39 countries. The abbreviation has other meanings but they are not so well known: *Estimation Quality Factor.*

***Peer Learning Activities or PLAs** are one of the main tools for passing on expertise in policy development of the Education and Training 2010 work programme.*

Peer Learning Activities are considered very important nowadays because they offer students the opportunity to learn from each other. Moreover, various events are held on this topic where different activities are presented. This initialism has other 72 definitions in English and almost 27 are from the field of education in different English-speaking countries, for example: *Pre-school Learning Alliance (London, UK), Participatory Learning Approach, Pennsylvania Library Association.*

***The Electronic Platform for Adult Learning in Europe or EPALE** is the latest development in the EU's long-term commitment to promoting high quality adult learning in Europe.*

EPALE is a special abbreviation, with no other definitions in the English language and with a mixed pronunciation: [ee-pail]. The platform was created in April 2015 and it proves how productive are the acronyms in the 21st century, being used at large scale by multi-national organisations.

6. Using "as it is known"

*By challenging the traditional research paradigms and discourses of small business participation in **TVET,** this study examines a construct of learning ecologies, or*

*capabilities for social partnerships for embedding sustainable development in learning communities in vocational education and training (**VET as it is known** in Australia).*

*Since 2014 nearly 10,000 Northern Essex Community College students have realized close to a $1.5 million in textbook savings thanks to Open Educational Resources or **OER as it is known** on college campuses.*

*Unlike other exams, the **PISA**, **as it is known**, does not assess what teenagers have memorized.*

This method is not very often met in the official documents submitted to specialists from the field of education as it sounds very colloquial and its aim is to introduce a new term or remember the public about a term that was previously used. In the case of experts, they already know the term, thus this specification is not necessary. The abbreviation *TVET* is more known in the European region whilst *VET* is specific for Asia-Pacific region, especially in Australia. During the time, *VET* became an umbrella term to encompass education and training activities. *OER* is considered any digital asset used for the benefit of educators and learners everywhere. This initialism has other 29 definitions in different fields and one is from the field of education: *Office of Educational Research*. As it was previously stated *PISA* is a programme funded by OECD and it provides the most comprehensive and rigorous international assessment of student learning outcomes every three years.

As it has been noted there are different ways to introduce abbreviations in the text, but many of them are related to the style or formality of the paper. There is no rule that indicates which method to use, but whether abbreviations are explained or indicated in the brackets or preceded by a certain word, they must not create confusion or mislead the reader. The abbreviations have to increase the reading speed and the understanding of the text.

Abbreviations represent a significant and major part of today's specialised terminology in numerous fields, in some of them playing an essential role. Due to the fact that they are so convenient, abbreviations tend to appear more and more frequently even in a non specialised field, like literature. It is worth mentioning that abbreviations facilitate communication and they are language universals. Therefore, many international organisations use acronyms for their names to link different parts of the world. A great number of abbreviations are created by businesses, enterprises or even organisations. Shortened words may draw attention and interest and nowadays they are preferred over the long names by the new generation, this is why companies adjust their official name and sometimes an abbreviation plays an important part in a company going international.

Abbreviations function as polysemous lexical entities, wherein identical letter combinations may represent multiple meanings. In certain instances, the specific interpretation of an abbreviation cannot be inferred from the contextual information and must instead be memorised. Acronyms frequently exhibit homonymy and homophony, requiring contextual clues for accurate interpretation; furthermore, acronyms with similar phonetic sounds can lead to confusion. The interpretation of abbreviations entails a comprehensive analytical approach, primarily involving the use of abbreviation dictionaries alongside contextual analysis.

Bibliography:

1. BAKARADZE, E. *The Study of English Language Vocabulary Development Through Shortened Words And Units.* In: *International Journal of Arts and Sciences,* 2016, pp. 419-433. ISSN: 1944-6934.
2. BEISEMBAYEVA, G., YESKINDIROVA, M., TULEBAYEVA, S. *Abbreviation as a Reflection of Terms Variability in Language for Specific Purposes: Translational Features.* In: *International Journal Of Environmental & Science Education*, 2016. pp. 11319-11330 Volume 11 Issue 18.
3. BARON, D., CLARKE, H. *Units, Symbols, and Abbreviations: A Guide for Authors and Editors in Medicine and Related Sciences.* CRC Press, 2008. ISBN 9781853156243.
4. HALLIDAY, M. *Education and Language*. Editor Johnatan J. Webster. Vol. 9. London: Continuum, 2007, 404 p. ISBN 9781847065766.
5. HATCH, E., BROWN, C. *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge Editorial Press, 1995. 480 p. ISBN-10: 0521479428.
6. McARTHUR, B., McARTHUR, T., McARTHUR, R. *Concise Oxford Companion to the English Language.* Oxford: Oxford University Press, 2005. 692 p. ISBN 978-0-19-280637-6.
7. NEVILLE, W., GOODMAN, M. *Medical Writing: A Prescription for Clarity*. Cambridge University Press, 1997. 358p. ISBN 978-1-107-62815-1
8. PLAG, I. *Word-Formation in English*. New York: Cambridge University Press, 2003. 240 p. ISBN: 978-1-316-62329-9.
9. The Use of Acronyms in Academic Writing. Published on August 1, 2015 by Sarah Vinz. Revised on July 23, 2023. Available: https://www.scribbr.com/academic-writing/abbreviations-and-acronyms [Accessed: 04. 02. 2025].

Source of examples:

1. European Commission Policies on Education: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_en

CZU: 801.82:821.112.2 https://doi.org/10.59295/drgl2025.07

ÜBER DIE ROLLE DES KONTEXTES BEI DER TEXTANALYSE

ON THE ROLE OF CONTEXT IN TEXT ANALYSIS

Tatiana BABIN-RUSU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6127-430X

Abstract. ***This article discusses the role of context in the interpretation of literary texts. Today, German academic literature speaks of intratextual context, intertextual context and extratextual context. By resorting to different contexts, we pursue at least two different methodological functions. First, they serve to understand and explain the text, helping to clarify the content, justifying the peculiarities of the use of language and images, and secondly, they serve to place the text in broader biographical, historical or literary contexts. Such contextual analyses often reveal an interest in knowledge that goes beyond the interpretation of the individual literary work.***

Key-words*: context, intratextual, intertextual, extratextual, context of origin, genesis.*

In literaturwissenschaftlichen Arbeiten und in der Verständigung über Lektüre ist auf vielfache Art von *Kontexten* die Rede. Der Begriff bedeutete ursprünglich nicht mehr als die „Umgebung" des einzelnen Wortes oder Satzes innerhalb eines Textes, so wird heute im Allgemeinen von *Kontext* mindestens in dreierlei Bedeutung geredet:

a) Innertextueller Kontext – das sind alle Elemente eines Textes und dieser als Ganzheit für das jeweils thematisierte Detail;
b) Intertextueller Kontext – das ist die Gesamtheit derjenigen Texte, zu denen der jeweilige Text in ein bestimmtes Verhältnis gesetzt werden kann;
c) Extratextueller Kontext – das ist die Gesamtheit der semantischen Bezugsfelder, zu denen der jeweilige Text in ein bestimmtes Verhältnis gesetzt werden kann.

Die Rede vom Kontext hat überhaupt nur Sinn, sofern man darunter relativ in sich abgeschlossene und strukturierte Einheiten versteht, eben *Texte* im Sinne der texttheoretischen Kulturwissenschaft, wie sie z. B. von J. M. Lotman (1972) und anderen entwickelt wurde. Daher definieren Schulte-Sasse/Werner (1977:194) einleuchtend: „Der Kontextbegriff meint geordnete Zeichenvorräte und rekurrente Bedeutungskomplexe, die in einem relativ festen pragmatischen bzw. institutionellen Rahmen gebraucht werden". Wenn also etwa im Zusammenhang produktionsästhetischer Textanalyse vom *Entstehungskontext* eines Werks gesprochen wird, so ist dieser Sprachgebrauch eigentlich metaphorisch. Denn den Kontext, in den wir das Werk, interpretierend nur noch hineinzustellen brauchten, gibt es nicht für sich. Wir konstituieren ihn in der Analyse selbst, indem wir die komplexen Wirklichkeitsbezüge des Werks schematisieren, d.h. bestimmte von ihnen auswählen und in eine Struktur bringen. Indem wir also sagen: wir verstehen

ein Werk in einem Kontext, sagen wir zugleich: wir konstituieren den Kontext als das Modell eines bestimmten Wirklichkeitsbereichs, in den das Werk aufgrund bestimmter Eigenschaften hineingehört.

Entsprechend haben Rückgriffe auf die verschiedenen Kontexte mindestens zwei unterschiedliche methodische Funktionen. Sie dienen erstens dem Verstehen und Erklären des Textes, indem sie inhaltliche Dunkelheiten aufklären helfen, Besonderheiten des Sprach- und Bildgebrauchs begründen und zweitens dienen sie dazu, den Text in größere lebensgeschichtliche, historische oder literarische Zusammenhänge einzuordnen, wodurch sie zugleich die Textauslegung objektivieren und den jeweils konstituierten Kontext – als einen konkreten Wirklichkeitsbereich – erkennbar machen. Vielfach realisiert sich in solchen Kontextanalysen ein über die Interpretation des einzelnen Werks hinausgehendes Erkenntnisinteresse. Das Werk wird dann als Zeugnis für einen bestimmten Wirklichkeitszusammenhang, eine lebensgeschichtliche, sozial- oder literarhistorische Entwicklung gelesen.

In einem Punkt liegt die Übereinstimmung der drei genannten Kontextarten: sie bilden jeweils ein abgegrenztes in sich strukturiertes Bezugsfeld, im Hinblick auf das der jeweils zu untersuchende Text(teil) erst eine konkrete Bedeutung erhält. Der Kontext gibt die Gesichtspunkte, unter denen eine Vielzahl potentieller Bedeutungen eines Wortes, eines Satzes oder einer Figurenkonstellation – also jeder Art der kommunikativen Handlung – auf eine bestimmte, aktuelle Bedeutung reduziert werden kann. Wenn wir beim Lesen von P. Celans „Todesfuge“ wissen, dass der Mann ein KZ-Aufseher ist, so aufgrund der innertextuellen Kontextbezüge. Ähnliches gilt für den inter- und extratextuellen Bereich: der Name „Sulamith“ gewinnt seine konkrete symbolische Bedeutung erst durch den Rückgriff auf den biblischen Kontext und der „reigenartige“ Sprachgestus des Gedichts wird verstehbar im Hinblick auf die spezifische Funktion von Musik, Gesang und Tanz in der jüdisch-chassidischen Tradition.

Im Rahmen einer methodischen Interpretation ergeben sich also zwei Fragen:

- Wie lassen sich die prinzipiell unbegrenzten Möglichkeiten der Kontextdifferenzierung *systematisch* überschaubar machen?
- Wie verfährt die methodische Interpretation *praktisch* bei der Erörterung von Kontextbezügen?

Man hat es hier zunächst mit dem „produktionsseitigen“ Kontext zu tun, d.h. mit all denjenigen Wirklichkeitsbezügen des literarischen Werks, von denen her sich genetische Erklärungen für die Eigenschaften des Werks und nähere Aufklärung über den in ihm vergegenständlichen geschichtlichen Gehalt finden lassen. Die produktionsästhetische Analyse geht rekonstruierend in die Motivations- und Determinationsgeschichte des Textes zurück, so bedeutet das die Aufgabe, in den gesellschaftlichen Verhältnissen der Entstehungszeit die Voraussetzungen für die in der Textbeschreibung erfassten Eigenschaften des Werks aufzusuchen. Zugleich aber betrachten wir den zeitgenössischen Kontext als die Wirklichkeit, in welche der Autor schreibend eingreifen will, als den Hintergrund der intendierten Wirkung. Sofern wir die Frage nach der zeitgenössischen *Funktion* des Werks nicht ohne Bezug auf ein potenzielles Publikum erörtern können, wird schon an dieser Stelle eine methodische Berücksichtigung rezeptionsgeschichtlicher Fragestellungen unumgänglich. Denn die Objektivierung von Hypothesen über die

Stellung des Werks in seiner Epoche bleibt ohne den Rückgriff auf konkrete Rezeptionszeugnisse höchst unsicher. Die produktionsorientierte Kontextanalyse richtet sich also auf die Erklärung von *Genesis* und zeitgenössischer, d.h. historischer *Geltung* des einzelnen Werks. Hierzu untersucht und erörtert sie im *lebensgeschichtlichen Kontext* des Werks die „autorseitigen Voraussetzungen", im *sozialgeschichtlichen* und *literarischen* Kontext die „realitätsseitigen Voraussetzungen".

Der Versuch, die in der Textbeschreibung erarbeitete Hypothese über die Intention und Situation des Autors zum Zeitpunkt der Textentstehung zu verifizieren und gegebenenfalls zu modifizieren, führt zunächst auf die Analyse des *lebensgeschichtlichen Kontextes.* Wir fragen hier nach der Gegründetheit der Texteigenschaften in Standort, Interesse und Horizont des Autors. Wie ist die Produktion der „Todesfuge" als eine konkret-historische, symbolische Handlung zu verstehen? Auf welche bestimmte Herausforderung antwortet der Text, wie begründen sich seine Gegenstandswahl, sein Verfahren und seine Wirkungsabsicht? Methodisch gesehen geht es auch in diesem Untersuchungsschritt um eine „logische Integration": wir suchen einen stimmigen Zusammenhang zu rekonstruieren zwischen der Situation und Disposition des Autors P. Celan am Ende des Krieges, seinen literarischen Produktionsbedingungen und den beschriebenen Eigenschaften seines Gedichts.

Der Grund für die Wahl des Gegenstandes der „Todesfuge" ist uns aus *biographischen Zeugnissen* bekannt. Aus ihrer Auswertung in der Celan-Forschung gewinnt der Leser ein anschauliches Beispiel dafür, in welcher Weise biographische fakten unter Umständen zum genauen Verständnis eines Textes beitragen können. Lesers Vermutungen, dass es sich bei den im letzten Abschnitt problematisierten Verszeilen – „er trifft dich genau" – um eine Selbstanrede des impliziten Autors handelt, stützt sich auf die Kenntnis von Celans „Überlebensschuldgefühl", meint M. Janz (1984:48), dass er sein Leben lang mit sich trug und dass ihn 1945 dazu veranlasst haben mag, diese seine Rolle als vorgesehenes Opfer des faschistischen Terrors in besonderer Weise ästhetisch umzusetzen.

In diesem Rahmen geben natürlich auch die unterschiedlichen Formen schriftstellerischer *Selbstzeugnisse* – Tagebücher, Briefe, Arbeitsberichte, Essays – Auskunft über die Entstehungsbedingungen des jeweiligen Werks. Wir erfahren über die Schwierigkeiten bei der Herstellung des Werks, die verwendeten Erfahrungen, Quellen, Materialien. Es muss freilich nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass solche Autorkommentare und Selbstdeutungen ihrerseits interpretiert werden müssen; ihre Aussage ist mit der des kommentierten Werks nicht identisch, und es führt zu den absonderlichsten Fehldeutungen, wenn die Selbstinterpretationen von Autoren unvermittelt als „Klartext" der kommentierten Werke gelesen werden.

Über die durch Autorkommentare und Selbstzeugnisse gegebenenfalls gelenkte Suche nach konkreten Kontextbezügen hinaus bedarf es auch im weiteren Umfeld des Werks systematischer Suche nach Detailinformationen, z.B. über die *kulturellen Traditionen,* in denen der Autor aufgewachsen ist, über seine *literarischen Beziehungen,* die Produktionsbedingungen usw. So ist die *Herkunft* Celans aus dem jüdisch-bürgerlichen Milieu der Bukowina der Anlass dazu gewesen, die Aufklärung über die Eingangsmetapher seiner „Todesfuge" in biblischen Schriften zu suchen. Auch für den in dem Gedicht

vermittelten Eindruck einer Zeitenthobenheit des Darstellungsinhalts ließ sich in diesem Kontext eine plausible Erklärung finden. So erinnert Stiehler (1979:26) unter Hinweis auf H. Binder an die besondere Zeitauffassung des Judentums, nach der das Zitat aus der Tradition „ohne Rücksicht auf dessen ursprüngliche Bedeutung, direkt, also ohne Vermittlung der Analogie, als Aussage über seine gegenwärtige Situation verstanden wird".

Solche Feststellung bedeutet nun nicht, dass die Interpretation von der Aufgabe einer sorgfältigen Ermittlung des konkreten Realitätsbezugs dispensiert ist. Das Gedicht ist „nicht zeitlos, es sucht durch die Zeit hindurchzugreifen – durch sie hindurch, nicht über sie hinweg", meint P. Celan.

Also käme es darauf an, den Grund für die auffällig verhaltene, fast rätselhafte Aussagestruktur der „Todesfuge" in den literarischen Produktionsbedingungen zu suchen, unter denen sie entstand. Hier lassen sich sehr konkrete Widerstände aufweisen, welche sich für die literarische Produktion Celans ergaben. Er befand sich in der „Zwangslage", für das biographisch bedingte Thema seiner Gedichte keine Sprache zu haben. Neben die Unvorstellbarkeit des Geschehens tritt die Korrumpiertheit der Sprache, die für ihn „zugleich Mutter- und Mördersprache" (ibidem, 1979: 33) war. Selbstverständlich wäre ein Hinweis auf die „esoterische" Tradition, in der Celans Lyrik steht, auf die Struktur einer bestimmten Linie der modernen Lyrik seit Baudelaire, an dieser Stelle nicht falsch. Er würde jedoch die Frage nach den Gründen für die Wahl dieser künstlerischen Methode nicht beantworten, sondern nur umformulieren. Anders: die Einordnung der Verfahren in der „Todesfuge" in einen literarhistorischen Kontext, kann ihre Deutung im lebensgeschichtlichen und sozialgeschichtlichen Zusammenhang nicht ersetzen.

In den lebensgeschichtlichen Kontext eines Werks gehören auch *rückblickende Aussagen* des Autors über sein Werk. Sie stehen allerdings ihrerseits schon im Zusammenhang der Rezeptionsgeschichte und nicht mehr unmittelbar mit der Frage nach Genesis und zeitgenössischer Geltung des Werks. Celans „Todesfuge" trifft in den 50er Jahren in der Bundesrepublik auf einen Erwartungshorizont, in dem die ästhetisierende Vereinnahmung der Erinnerung an die Opfer und die „Unfähigkeit zu trauern" dazu beitrugen, dass die Frage nach der historischen und politischen Verantwortung der Deutschen zum Schweigen gebracht werden konnte. Wohl aus diesem Grund hat sich P. Celan später geweigert, die „Todesfuge" öffentlich vorzulesen und im Hinblick auf den Gedichtband „Mohn und Gedächtnis", in dem sie in der Bundesrepublik zuerst veröffentlicht wurde, das Urteil gefällt: „In meinem ersten Gedichtband habe ich manchmal noch verklärt – das tue ich nie wieder", erklärt Lorenz (1983:11).

Zusammenfassend kann man sagen, dass unabhängig von Traditionen, die sich der Autor in seinem Werk aneignet, mit welchen er sich auseinandersetzt, erfordert eine gründliche Auswertung aller erreichbaren Kommentare zum Werk. Grundvoraussetzung ist dabei allerdings die theoretische und praktische Erfahrung des Interpreten. Da deren Vorhandensein nicht von Anfang an vorausgesetzt werden kann, ergibt sich nur der Ratschlag ausgedehnter Lektüre und kontinuierlicher Verständigung mit anderen Lesern.

Literaturverzeichnis:

1. Lotman, Jurij M.: Die Struktur literarischer Texte. München: Fink 1972.
2. Schulte-Sasse, J.: Literarische Wertung. 2., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Metzler 1998.

3. Janz, M.: Vom Engagement absoluter Poesie. Zur Lyrik und Ästhetik Paul Celans. Frankfurt/M: Athenäum 1984.
4. Stiehler, H.: Die Zeit der Todesfuge. Zu den Anfängen Paul Celans. In: Sprache im technischen Zeitalter 19, 1979, H.1-2, S.11-40.
5. Lorenz, O.: Paul Celan. In: Kritisches Lexikon der Gegenwartsliteratur. Hrsg. Heinz Ludwig Arnold (Lieferung 1983).
6. Werner, R.: Einführung in die Literaturwissenschaft. München 1999.

CZU: 811.112.2`271.14`233 https://doi.org/10.59295/drgl2025.08

MÜNDLICHE FEHLERKORREKTUR BEI DEN STUDIERENDEN IM DAF-UNTERRICHT

CORECTAREA ERORILOR VERBALE PENTRU STUDENȚI ÎN LIMBA GERMANĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ

Svetlana CORCEVSCHI

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6807-1946

Abstract*: Mistakes are an important component when learning a foreign language and are part of the natural process of acquiring a foreign language. The subject of foreign language lessons is communication in a language, which is why mistakes are inevitably found in every lesson and with every student. Mistakes can be viewed as natural learning companions and learning opportunities in order to motivate students to learn German in the long term. Oral error correction allows students to directly identify and correct their mistakes, resulting in a better command of the language. By pointing out their mistakes, students can avoid them in a targeted manner and develop their language skills.*

Keywords*: Errors, oral error correction, classification of errors, error culture*

Einführung

Fehler sind ein wichtiger Komponet bei dem Erlernen einer Fremdsprache und gehören zum natürlichen Prozess der Aneignung einer Fremdsprache. Der Unterrichtsgegenstand im Fremdsprachenunterricht ist die Kommunikation in einer Sprache, deswegen sind Fehler zwangsläufig in jeder Unterrichtsstunde und bei jedem Studierenden zu finden. Fehler kann man als natürliche Lernbegleiter und Lernchancen betrachten, um Studierende langfristig zum Deutschlernen zu motivieren.

Um einen Einblick in die Thematik der mündlichen Fehlerkorrektur zu geben, ist es wichtig zuerst einmal zu klären, was man unter einem Fehler überhaupt versteht. In der Fachliteratur gibt es zahlreiche Fehlerdefinitionen: Spiekermann [6 p.263] versteht unter einem Fehler eine "Abweichung von einer zu einem Sprachsystem gehörenden Norm". Für Lewandowski [4 p.297] sind sprachliche Fehler „als […] eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegensprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit, eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann." Zur Fehlerklassifikation nennt Kleppin [3] mehrere Ebenen: Eine Klassifikation nach Fehlerursachen, dann eine Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler, eine Aufteilung in kommunikations- und nichtkommunikationsbehindernde Fehler, eine Klassifikation nach Sprachebenen, eine Klassifikation mit weiter gehender Fehlerkennzeichnung und ein ungewöhnlicher Klassifikationsversuch.

Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses, deswegen kann ein effizienter Fremdsprachenunterricht nicht auf die Fehlerkorrektur verzichtet werden. Dieser Meinung ist auch Storch [8 p.315], der meint, Korrigieren sei „ein wesentliches Element des Sprachenlernens und eine Voraussetzung dafür, dass der Lernende seinen Lernprozess kontrollieren kann." Bei der Fehlerkorrektur unterscheidet man die schriftliche und die mündliche, doch diese Arbeit wird sich, wie schon erwähnt wurde, mit der mündlichen Fehlerkorrektur auseinandersetzen.

Hernici und Herlemann [2] unterscheiden bei der mündlichen Fehlerkorrektur vier Typen von Korrekturhandlungen:

- Selbstinitiierte Selbstkorrektur (Der Lernende korrigiert sich selbst, nachdem er den Fehler selbst entdeckt hat)
- Selbstinitiierte Fremdkorrektur (Der Lehrer oder ein Mitlernender korrigiert, nachdem der Lernende selbst angezeigt hat, dass er ein Fehler gemacht hat)
- Fremdinitiierte Selbstkorrektur (Der Lernende korrigiert sich selbst, nachdem ihn der Lehrer oder ein Mitlernender darauf hingewiesen haben)
- Fremdinitiierte Fremdkorrektur (Der Lehrer oder ein Mitlernender korrigiert den Fehler selbst)

Bei der Aufforderung zur Selbstkorrektur unterscheidet man zwei Arten. Man kann entweder verbal auf den Fehler hinweisen, wobei man signalisiert, dass ein Fehler vorkommt, oder nonverbal darauf hinweisen, dass ein Fehler vorliegt, indem man Mimik und Gestik benutzt. Natürlich kann man nicht in allen Fällen beide Arten benutzen. Obwohl die nonverbale Aufforderung nach Kleppin [3 p.97] viele Vorteile hat, wie zum Beispiel, dass sie nicht zu viel Zeit nimmt, muss man bei einigen Umständen zu längeren Erklärungen oder zusätzlicher Hilfe zurückgreifen.

Im Unterschied zur Selbstkorrektur kommt im Unterricht die Lehrerkorrektur häufiger vor. Bei der Lehrerkorrektur unterscheidet Kleppin [3 p.98] zwei Arten: die direkte und die indirekte Lehrerkorrektur. Bei der direkten Korrektur korrigiert der Lehrer direkt, also nennt die richtige sprachliche Struktur. Außer der direkten Verbesserung der fehlerhaften Äußerung kann der Lehrer nach der direkten Fehlerkorrektur auch weitere Kommentare, Informationen oder Fragen stellen. Bei der indirekten Fehlerkorrektur weisen die Lehrer die Lernenden auf den Fehler hin, anstatt ihn sofort zu korrigieren. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die die Lehrer hier verwenden können. Lyster und Ranta [5 p.46] nennen eine Unterteilung zu dieser Art von Korrektur: Reformulierungen (engl. recasts), Wiederholungen (engl. repetitions), Elizitierungen (engl. elicitation) und Klärungsnachfragen (engl. clarification requests). Bei der Reformulierung der fehlerhaften Äußerung des Lernenden wiederholt der Lehrer die Aussage, indem er den Fehler „verbessert" bzw. auslässt. Unter Wiederholung versteht man die Wiederholung der fehlerhaften Äußerung des Lernenden. In solchen Situationen hebt die Intonation des Lehrers den Fehler hervor. Bei den Elizitierungen versuchen die Lehrer, die korrekte Form von den Lernenden zu entlocken, sie machen kleine Pausen, machen kleine Andeutungen auf den Fehler, stellen die Fragen, um richtige Form des Wortes oder Satzes herauszufinden oder die Lehrer bitten den Lernenden seine Aussage neu zu formulieren. Bei den Klärungsnachfragen zeigen die Lehrer den Lernenden an, dass sie ihre Aussage entweder

nicht verstanden haben oder, dass sie nicht richtig formuliert ist, weswegen sie dann eine Wiederholung oder eine Neuformulierung erwarten.

Die Fehler, die nach Kleppins [3 p.99] befragten Lehrern die meist korrigierte sind, sind die Aussprachefehler. Kleppin [3 p.100] ist der Meinung, dass die Aussprachekorrekturen eine der kompliziertesten Korrekturen sind, denn solche Fehler können die Lernenden nicht selbst korrigieren und die Aussagen, wo ein Fehler liegt, müssen von dem Lehrer wiederholt werden. Kleppin [3 p.100] meint, dass man die Aussprachekorrektur, wenn möglich, bleibenlassen sollte. Denn wenn die Aussage verständlich ist, ist es nicht nötig den Lernenden zu unterbrechen. Auf der anderen Seite können solche Fehler beim Vorlesen ruhig korrigiert werden, da der Lernende in dieser Situation den Text vor sich hat.

Eine weitere Art der Fehler sind die morphosyntaktischen Fehler. Im Unterschied zu den Aussprachekorrekturen sind die Korrekturen morphosyntaktischer Fehler viel einfacher, da sie leicht korrigierbar sind und die Kommunikation nicht behindern. Außerdem kann man bei solchen Fehlern in vielen Fällen durch verbale und nonverbale Signalisierung zu einer Selbstkorrektur führen. (Kleppin) [3 p.98] Doch in vielen Fällen wie zum Bespiel bei freier Rede, falls die Grammatik nicht im Mittelpunkt steht, kann man diese Art von Korrektur auch unterlassen und eventuell die Fehler Sammeln und später auf sie zurückkommen.

Im Unterschied zu den morphosyntaktischen Fehlern, kann es bei lexikosemantischen Fehlern dazu kommen, „dass der Sinn eines Satzes mehr oder weniger stark verändert wird“ (Kleppin) [3 p.103]. Bei dieser Art von Fehlern ist es wichtig, manchmal auch neben der Fehlerkorrektur zusätzliche Erklärungen zu ermöglichen, damit der Lernende die Bedeutung des Wortes versteht.

Die nächsten zwei Arten der Fehler sind die inhaltlichen und die pragmatischen Fehler. Die inhaltlichen Fehler gehören nach Kleppin [3 p.98] zu den Korrekturen, die problemlos sind, da sie in natürlicher Kommunikation korrigiert werden können. Auf der anderen Seite sind pragmatische Fehler komplizierter und bei ihnen muss man aufmerksamer sein.

Es ist klar, dass die Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig ist, aber hängt oft mit dem Ziel und dem Thema im Unterricht ab. Wenn die Grammatik im Unterricht geübt wird, werden die grammatischen Fehler in erster Linie korrigiert werden. Wenn ein freies Gespräch im Unterricht im Vordergrund stellt, ist das Ziel, dass sich der Lernende über das bestimmte Thema äußert, sollen die grammatischen und Aussprachefehler nicht unbedingt korrigiert werden, weil sie zur Kommunikationsstörung führen werden. Deswegen ist es sehr wichtig, dass ein positives Lernklima im Fremdsprachenunterricht herrscht, weil Fehler als natürlicher Bestandteil des Sprachenlernens und als Chance zur Verbesserung gesehen werden sollten.

Ziel der Untersuchung

Um einen näheren Einblick in die Thematik zu bekommen, wurde eine schriftliche Befragung der Studierenden der Staatlichen Universität Chișinau der philologischen Fakultät, die die deutsche Sprache als Hauptfach studieren, durchgeführt. An der schriftlichen Befragung nahmen 30 Studierenden teil, die Deutsch schon zwei oder drei Jahre als Hauptfach an der Universität studieren. Die meisten Studierenden (83,3%) haben begonnen, Deutsch an der Universität zu studieren. Das Ziel dieser Untersuchung ist herauszufinden, welche Arten von Fehlern im universitären DaF-Unterricht am meisten oder am

seltensten vorkommen, wenn die Studierenden Deutsch sprechen, wie und von wem die Fehler korrigiert werden, welche Einflussfaktoren es für die Fehler beim Deutschsprechen gibt, und wie man diese Fehler verbessern kann.

Ergebnisse der Untersuchung

Wie die durchgeführte Befragung gezeigt hat, kann man deutlich die Arten von Fehlern sehen, die Studierende während der mündlichen Kommunikation am häufigsten machen. In der Befragung wurden in erster Linie die grammatischen Fehler, Fehler bei der Wortstellung und bei der Bildung der Sätze, Wortschatz- und Aussprachefehler von den Studierenden genannt.

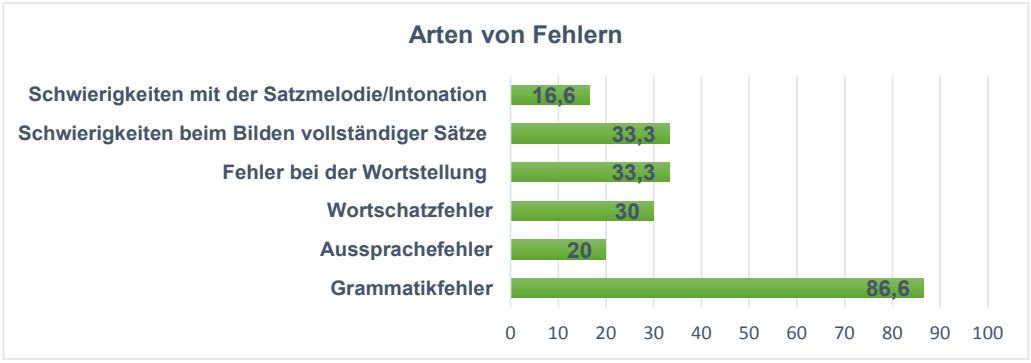


Abbildung 1. Welche Arten von Fehlern machen Sie häufig, wenn Sie Deutsch sprechen? (Mehrfachnennungen möglich)

Aus der Abbildung 1 geht hervor, dass die Mehrheit der Studenten (86,6%) morphosyntaktische Fehler bei der mündlichen Kommunikation machen. Etwa zwei Drittel (63%) der befragten Studenten nennen lexikosemantische Fehler als oft gemachte Fehler. Danach folgen die Fehler in der Aussprache mit 20%. Da die Mehrheit der Studenten die morphosyntaktischen Fehler als am häufigsten gemachte Fehler erwähnt hat, zeigt die Untersuchung auch, welche grammatischen Themen am schwierigsten für die Studierenden sind.

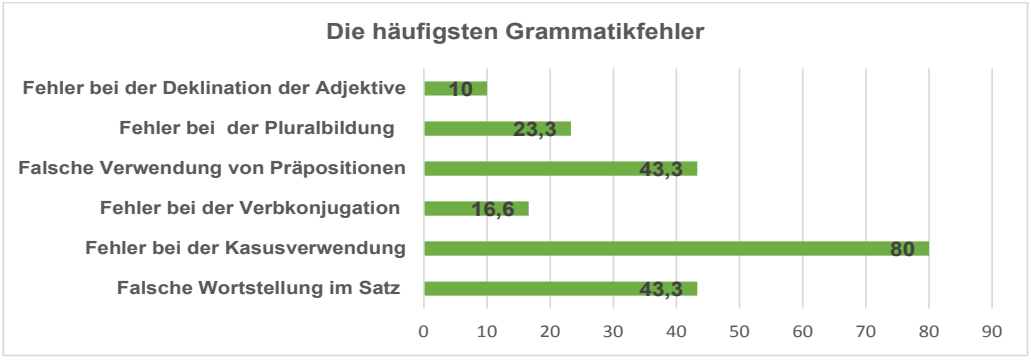


Abbildung 2. Welche der folgenden Grammatikfehler machen Sie am häufigsten? (Mehrere Antworten möglich)

Aus der Abbildung 2 wird ersichtlich, dass für 80% der befragten Studenten das schwierigste Thema die Verwendung des Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) ist, weil sie viele Fehler zu diesem Thema oft machen. Über zwei Fünftel (43,3%) finden die Themen Wortstellung im Satz und den Gebrauch der Präpositionen sehr schwierig, weil sie oft die Sätze falsch bilden oder falsche Präpositionen verwenden. Für weniger als Viertel (23,3%) ist die Bildung der Pluralform der deutschen Substantive sehr schwer. 16,6% der befragten Studierenden haben Schwierigkeiten bei der Konjugation der deutschen Verben, und 10% der Befragten machen Fehler bei der Deklination der Adjektive. Die Abbildung 2 zeigt deutlich, welchen grammatischen Themen mehr Aufmerksamkeit im Unterricht geschenkt werden soll, weil die Studenten Schwierigkeiten bei dem Erlernen dieser Themen haben.

Die Studierenden versuchen an gemachten Fehlern zu arbeiten, einige von ihnen haben bestimmte Strategien ausgearbeitet, um Grammatikfehler zu vermeiden. Einige haben keine speziellen Methoden.

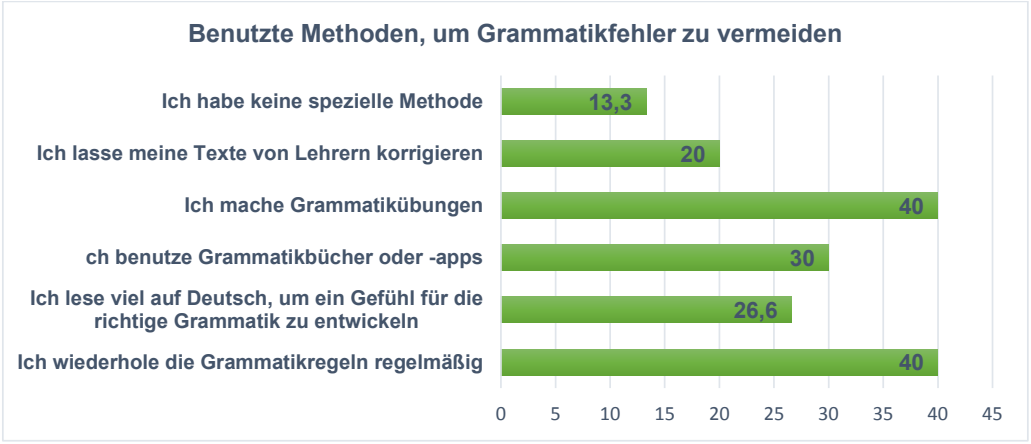


Abbildung 3. Welche Methoden verwenden Sie, um Grammatikfehler zu vermeiden? (Mehrere Antworten möglich)

Die Abbildung 3 deutet darauf, wie es wichtig ist, an der deutschen Grammatik regelmäßig zu arbeiten. 40% der befragten Studierenden wiederholen die Grammatikregeln regelmäßig, und 40% machen Grammatikübungen. Weniger als Drittel (30%) der befragten Studenten benutzt Grammatikübungen oder -apps. Über ein Viertel (26,6%) der befragten Studierenden liest deutsche Texte, um ein Gefühl für die richtige Grammatik zu entwickeln. Genau ein Fünftel (20%) der befragten Studenten brauchen Hilfe von dem Lehrer, der ihre Texte prüft und korrigiert.

Der Wortschatz ist enorm wichtig für die Kommunikation in einer Fremdsprache sowie für die Entfaltung aller Fertigkeiten, denn ohne Vokabeln kann keine Kommunikation stattfinden. Wie die Abbildung 1 zeigt, kann man feststellen, dass auf dem zweiten Platz die lexiko-semantischen Fehler mit 30% liegen, die die befragten Studierenden am häufigsten machen.

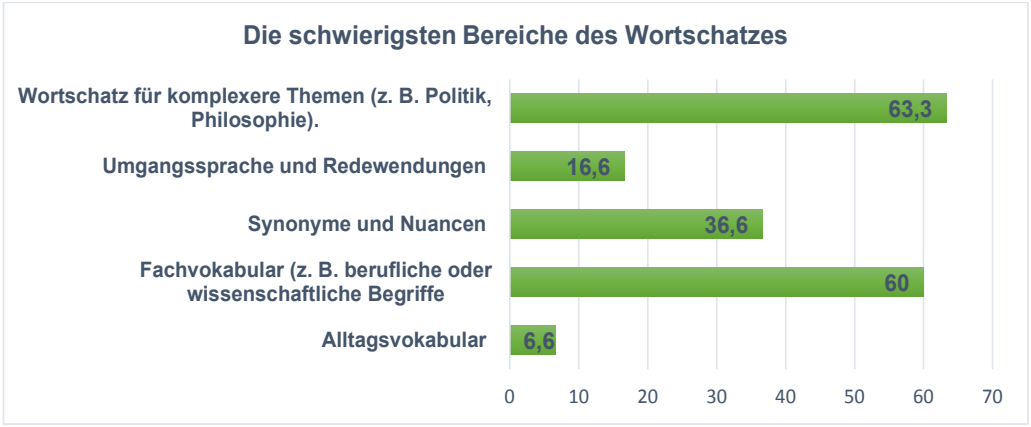


Abbildung 4 Welche Bereiche des Wortschatzes finden Sie am schwierigsten?

Aus der Abbildung 4 wird nachvollziehbar, welche Wortschatzbereiche die schwierigsten für die Studierenden sind. Weniger als zwei Drittel (63,3%) der befragten Studenten haben Schwierigkeiten bei dem Erlernen komplexeren Themen wie Politik, Philosophie, Wirtschaft usw., genau drei Fünftel (60%) geben an, dass sie Probleme mit wissenschaftlichen Begriffen haben. Über ein Drittel (36,6%) findet den Gebrauch von Synonymen schwierig, weniger als ein Fünftel (16,6%) nennt den Gebrauch von umgangssprachlichen oder phraseologischen Redewendungen problematisch. Die Abbildung 5 veranschaulicht verschiedene Arten von lexiko-semantischen Fehlern und deren Häufigkeit.

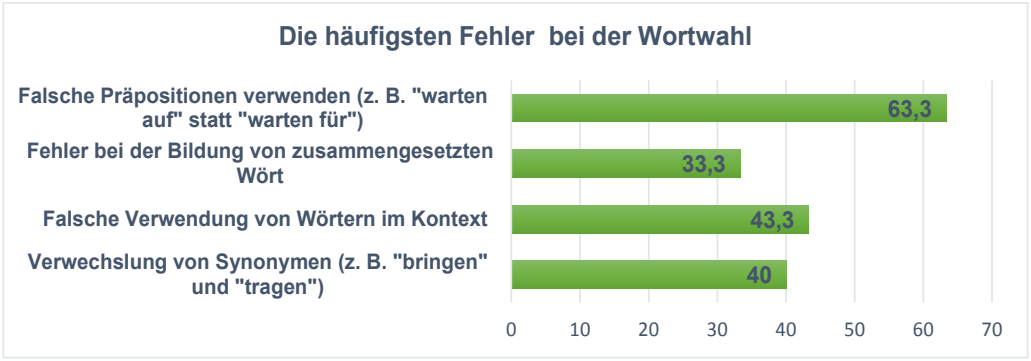


Abbildung 5 . Welche der folgenden Fehler machen Sie am häufigsten bei der Wortwahl? (Mehrere Antworten möglich)

Die häufigste Fehlerkategorie (63,3%) ist die falsche Verwendung von Präpositionen von den Studierenden, was darauf hinweist, dass Präpositionen im Deutschen oft schwer zu erlernen sind. Fast die Hälfte der befragten Studenten (43,3%) macht Fehler bei der Wortwahl im Kontext oder verwechselt Synonyme (40%). Die Bildung von zusammengesetzten Wörtern ist die am wenigsten häufige Fehler, tritt aber dennoch in einem Drittel der Fälle (33,3%) auf.

Die Abbildung 5 zeigt, dass Fehler in der Wortwahl ein häufiges Problem sind, insbesondere im Bereich der Präpositionen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein bewussterer Umgang mit Präpositionen, Wortbedeutungen und Kontexten helfen könnte, diese Fehler zu vermeiden.

Die Abbildung 6 zeigt unterschiedliche Strategien, die die befragten Studenten nutzen, um neue Wörter zu lernen und ihren Wortschatz zu erweitern.

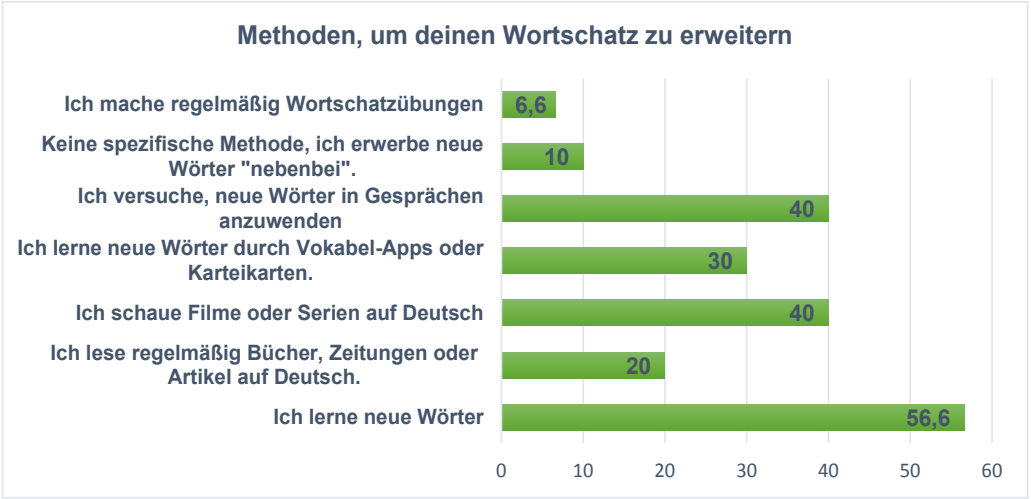


Abbildung 6 Welche Methoden verwenden Sie, um deinen Wortschatz zu erweitern? (Mehrere Antworten möglich)

Aus der Abbildung 6 wird offensichtlich, dass die Methode **„**Ich lerne neue Wörter“ ist mit 56,6 % am häufigsten vertreten, während regelmäßige Wortschatzübungen mit 6,6 % am seltensten genutzt werden. Diese Aussage deutet darauf hin, dass viele Studierende bewusst ihren Wortschatz erweitern, aber keine spezielle Technik verfolgen. Zwei Fünftel (40%) der befragten Studenten zeigen, dass eine sehr effektive Methode ist, wenn Studierende in Diskussionen, Seminaren oder Gruppenarbeiten oft die Möglichkeit haben, neue Begriffe aktiv einzusetzen. Obwohl digitale Lernmethoden heutzutage verbreitet sind, nutzen weniger als ein Drittel (30%) der befragten Studierende sie. Dies könnte darauf hindeuten, dass sie eher auf praktische Anwendung statt isoliertes Vokabellernen setzen. Die Methode „Filme oder Serien auf Deutsch zu sehen“ ist unter 40% der Studierenden beliebt, weil sie oft als hilfreich gilt. Nur 20% der Studierenden arbeiten mit wissenschaftlichen Texten, und es ist naheliegend, dass sie durch das Lesen neuer Fachbegriffe ihren Wortschatz erweitern.

Die Abbildung 7 zeigt die unterschiedlichen Reaktionen von Studierenden auf Fehler

beim Deutschlernen.

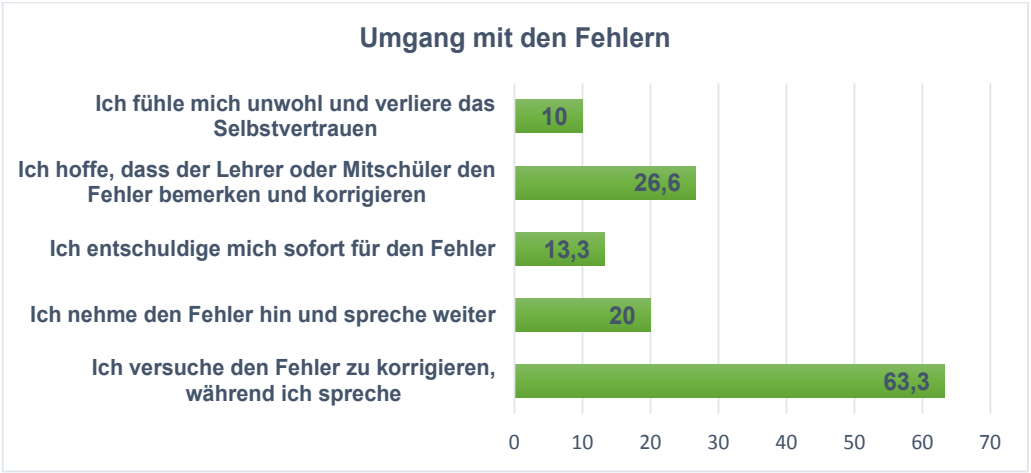


Abbildung 7 Wie gehen Sie mit Fehlern um, wenn Sie beim Deutschsprechen Fehler machen?

Die Mehrheit der Studierenden (63,3%) versucht, ihre Fehler direkt beim Sprechen zu korrigieren. Dies deutet darauf hin, dass sie aktiv an ihrer Sprachverbesserung arbeiten und ein hohes Maß an Sprachbewusstsein haben.Gleichzeitig könnte es aber auch den Redefluss stören, da sie sich stark auf Fehler konzentrieren. Über ein Viertel (26,6%) der befragten Studierenden verlässt sich darauf, dass der Lehrer oder Mitschüler den Fehler bemerken und korrigieren. Dies zeigt eine gewisse Passivität im Lernprozess, möglicherweise aus Unsicherheit oder aus dem Wunsch, nicht selbst eingreifen zu müssen. Ein Fünftel (20%) der Befragten nimmt den Fehler hin und spricht weiter. Dies kann positiv sein, weil es den Sprachfluss erhält, deutet aber auch darauf hin, dass sie weniger Wert auf sofortige Korrektur legen. Eine kleinere Gruppe (13,3%) entschuldigt sich direkt nach einem Fehler. Dies könnte auf Unsicherheit oder auf einen hohen Anspruch an sich selbst hinweisen. 10% der befragten Studierenden fühlen sich durch Fehler unwohl und verlieren Selbstvertrauen. Dies ist problematisch, da Fremdsprachlernen Fehler erfordert, und könnte darauf hindeuten, dass diese Gruppe unter Druck steht oder Angst vor Fehlern hat.

Aus der Abbildung 8 kann man deutlich die Ursachen für Fehler beim Sprechen der deutschen Sprache unter den befragten Studierenden. Die größte Gruppe der Studierenden (53,3%) gibt an, dass Angst vor Fehlern eine wesentliche Ursache für ihre Sprachfehler ist. Dies zeigt, dass viele Lernende sich unsicher fühlen und möglicherweise Hemmungen haben, frei zu sprechen. Mehr als die Hälfte der Studierenden (53,3%) haben Schwierigkeiten die grammatikalischen Regeln in der gesprochenen Sprache korrekt anzuwenden. Die Hälfte der Studierenden (50%) gibt an, dass Nervosität oder Stress zu Fehlern führen. Dies kann darauf hinweisen, dass sie sich unter Druck gesetzt fühlen, perfekt zu sprechen. Hier könnten Entspannungstechniken und Übungsstrategien helfen. Wortschatzprobleme führen bei mehr als einem Drittel der Studierenden (36,6%) zu Fehlern. Dies zeigt die Notwendigkeit, den Wortschatz gezielt zu erweitern. Ein weiteres großes Problem ist die fehlende Sprachpraxis (30%) außerhalb des Unterrichts. Dies

zeigt, dass es möglicherweise an Gelegenheiten fehlt, die Sprache im Alltag zu üben. Mehr als ein Viertel der Studierenden (26,6%) gibt an, dass sie Schwierigkeiten haben, mit schnellen Sprechern mitzuhalten. Dies könnte mit fehlender Hörverstehenspraxis zusammenhängen.

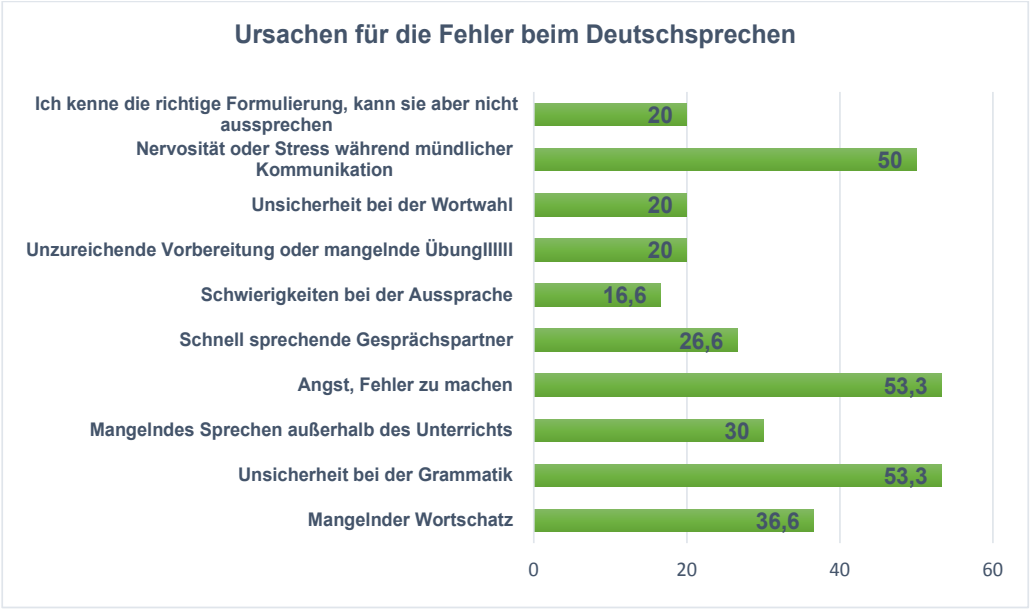


Abbildung 8 Was denken Sie, was die häufigsten Ursachen für Ihre Fehler beim Deutschsprechen sind? (Mehrfachnennungen möglich)

Schlussfolgerungen

Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht spielt eine wichtige Rolle im Lernprozess, da sie den Lernenden hilft, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern und sich sicherer in der Anwendung der deutschen Sprache zu fühlen. Mündliche Fehlerkorrektur ermöglicht es den Studierenden, ihre Fehler direkt zu erkennen und zu korrigieren, was zu einer besseren Beherrschung der Sprache führt. Indem Studierende auf ihre Fehler hingewiesen werden, können sie diese gezielt vermeiden und sich in ihren sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln. Eine gut durchgeführte Fehlerkorrektur fördert das Selbstbewusstsein der Studierenden, da sie sich sicherer in der Sprache fühlen, wenn sie verstehen, warum ein Fehler gemacht wurde und wie er korrigiert werden kann. Dies trägt zur Motivation bei, weiterhin zu lernen und zu üben. Die Korrektur von Fehlern sollte in einem geeigneten Moment erfolgen, um die Kommunikation nicht zu unterbrechen. Eine ständige Korrektur kann die Studierenden verunsichern und ihre sprachliche Kreativität einschränken. Es ist wichtig, eine Balance zwischen der Fehlerkorrektur und dem freien Sprechen zu finden, um eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht ein wesentliches Element ist, um die sprachliche Entwicklung der Studieren-

den zu unterstützen. Sie sollte jedoch stets sensibel und in einem förderlichen Rahmen erfolgen, damit sie ihre positive Wirkung entfalten kann.

Literatur:

1. BARKOWSKI, H. und KRUMM, H. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTB, 2010 ISBN: 9783838584225
2. HENRICI, G. und RIEMER, C. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Bd. 1 und 2, Baltmannsweiler: Schneider,1994
3. KLEPPIN, K. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt. 1998, ISBN 10: 3468496567
4. LEWANDOWSKI, Th. *Linguistisches Wörterbuch*, Band I, 6. Auflage, Heidelberg /Wiesbaden. 1994 ISBN: 3825215180
5. LYSTER, R. und RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 1997, 37-66.
6. SCHLOBINSKI, P. (Hg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Springer Verlag, 1997, p.263-280.
7. SPIEKERMANN, H. Syntaxfehler von Chinesen in der gesprochenen Fremdsprache Deutsch. In: Schlobinski, P. (Hg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Springer Verlag,1997, p. 263-280.
8. STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Stuttgart: UTB. 1999 ISBN: 9783825281847

CZU: 81`373.612.2 https://doi.org/10.59295/drgl2025.09

METAFORA TERMINOLOGICĂ: CONCEPT ȘI DENOMINAȚIE

TERMINOLOGICAL METAPHOR: CONCEPT AND DENOMINATION

Eugenia MINCU

doctor habilitat în filologie, conferențiar universitar
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hașdeu”
al Universității de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***ORCID*:** https://orcid.org/0000-0002-3774-2599

Dorina MACOVEI

doctor în filologie, lector universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***ORCID*:** https://orcid.org/0000-0002-5345-5725

Abstract. ***Eugen Wüster, the „father of modern terminology,” promotes clarity in the concept → denomination relationship. To avoid ambiguity, the terminologist advocates compliance with linguistic norms and the unification of usage contexts. If a concept is assigned multiple meanings, their clarification is recommended depending on the domain. Wüster argues for standardization and biunivocity in the relationship between concept and term. The terminologist Gabriel Otman defines the conceptual relationship as a set of semantic connections between concepts. This perspective helps define, delimit, and validate concepts within a multidisciplinary logical framework. At present, conceptual relationships are classified into two models: hierarchical and non-hierarchical. This article focuses on the terminological metaphor from the perspective of the concept → denomination relationship, a perspective that facilitates the transfer of meaning across domains by adapting an existing term to designate a new specialized concept.***

Keywords: *terminology, metaphor, concept, denomination, approaches to analysis.*

Introducere

Lingviștii despre concept și denominație. În relaţia concept → (de)nominaţie, unele teorii remarcă fenomenul de polisemie (*Teoria comunicării terminologiei*) și omonimie (*Teoria generală a terminologiei*).

Teoria comunicării terminologiei acceptă ideea existenței unui singur concept cu mai multe semnificate care sunt, de fapt, expresia posibilităților semantice ale conceptului în funcție de domeniul specializat.

Teoria generală a terminologiei promovează omonimia. Având drept reper afirmaţia lui Eugen Wüster (1959, 1968, 1975), conceptul poate avea doar un singur semnificat. Deci fiecărui semnificat îi corespunde un concept aparte (se pune sub accent unicitatea conceptului şi a semnificatului). Conceptul iniţial, transferat în diferite domenii speciali-

zate, prezintă dimensiuni diferite şi poate avea o semnificaţie diferită în funcţie de domeniu. În articolul *Wüster par lui même* [2, p. 16-30], autorul face o prezentare succintă a teoriei lui Wüster, care este considerat „părintele terminologiei moderne". Optând pentru supremaţia conceptului, savantul menţionează condiţiile de incitare a nonambiguităţii în relaţia concept→(de)nominaţie: conformarea la normele limbii; constatarea existenţei „lucrului"; unificarea contextelor de utilizare. În situaţia în care unui concept îi revin mai multe semnificate, se recomandă, în funcţie de domeniul de activitate, ***definirea şi (de) nominaţia***, respectând ierarhia în succesiune.

Aşadar, terminologul Eugen Wüster militează pentru o dezambiguizare prin normalizare, stabilirea în limitele posibilului a biunivocităţii în relaţia concept → (de)nominaţie (demers onomasiologic) şi în relaţia concept → termen (demers semiologic).

Cercetătorul Gabriel Otman [12, p. 57], definind o relaţie conceptuală, menţionează faptul că aceasta presupune ansamblul relaţiilor cu conceptele alăturate, prezentând o legătură semantică între două sau mai multe concepte. Gabriel Otman subliniază faptul că o relaţie conceptuală are rol de identificator şi permite: a) a specifica genul de obiecte pe care această relaţie o admite (structural); b) a atribui anumite caracteristici acestor obiecte; c) a le atribui anumite condiţii de validitate; d) a delimita conceptul în sine; e) a defini concepte pe care le generează.

Primele delimitări conceptuale le realizează inginerul Wüster (1959, 1974). Pornind de la aceste delimitări, actualmente, sunt aplicate două modele de relaţii conceptuale [*apud* Candel, 2004, p. 16-30]:

1. Modelul unu: a) relaţii ierarhice (relaţii logice – gen/specie, relaţii ontologice – contiguitate/efect); b) relaţii nonierarhice (relaţii cauzale – cauză/efect, relaţii pragmatice – relaţii nongenerate, nonsistem).
2. Modelul doi: a) relaţii ierarhice (relaţii abstractizante – logice/generice, relaţii ontologice); b) relaţii nonierarhice (relaţii secvenţionale – cauzale/cronologice/genetice/de producere/de transmitere/instrumentale); b) relaţii pragmatice. Tot aici, includem relaţia de meronimie (< gr. *meros* „parte, diviziune"), care presupune o analiză a relaţiei partitive (componentă/obiect; membru/colectivitate; parte/întreg), importantă în stabilirea relaţiilor conceptuale.

În articolul *Nomination, dénomination et néologie : intersection et différences symétriques*, semnat de către Jean-François Sablayrolles, autorul se referă la: extinderea utilizării unui cuvânt prin analogie vagă (fără metaforă) – „oamenii care fac parte din acelaşi grup social aplică un cuvânt unui alt obiect decât referentul său original, în funcţie nu de o metaforă, ci de o analogie vagă" [14, p. 87-99]; specializarea sensului în funcţie de grupurile sociale – „o diversificare semnificativă a sensurilor pe care le capătă cuvinte cu sens original foarte general şi acest lucru în funcţie de grupurile sociale care le folosesc"; autorul dă drept exemplu cuvântul operaţie, folosit de chirurgi, militari, bursieri, profesori sau matematicieni etc., menţionând faptul că sensurile sunt invocate de context [*ibidem*]; extinderea utilizării prin evoluţia treptată a referenţilor – „apar noi realităţi fără ca să fie create noi denumiri" [*ibidem*]. Subiectul abordat se referă la hotarul între extinderea utilizării și/sau specializarea sensului unui cuvânt, pe de o parte, și crearea de omonime sau polisemii, pe de altă parte.

Referitor la „creativitatea" terminologică, lingviștii menționează neologia primară (la nivel de limba-sursă în care a fost conceput termenul) și neologia secundară (adaptarea termenului în limbile receptoare) [10, p. 85-148]. Neologia secundară implică și transpoziția strategiei de „recunoaștere" a neologiei primare, deoarece inovațiile conservă „rădăcinile" din limba/domeniul-sursă. Unii cercetători fac distincție între termenii nominație și denominație [13, p. 48]. Termenul nominație implică o analiză la nivel semantico-discursiv și creează emergența unei noi denominații. Termenul denominație presupune complexul de fenomene ale actului denominativ, „condițiile" de creare a unui nou semn lingvistic într-o „nouă dimensiune cognitivă" (ibidem).

Numeroase studii invocă elementele de „decodare" a termenului în explicarea originii acestuia. G. Petit propune analiza lexemului *encodeur* (analiza codificată) în opoziție cu *décodeur* (analiza decodificată), argumentând prin faptul că „este iluzorie încercarea de a izola actul de nominație subtil și discret". M. Halliday menționează importanța modificărilor sintactice în „nominația care permite abstractizarea și, respectiv, crearea unui vocabular al descoperirilor tehnico-științifice" (Halliday). J. Ormrod analizează construcțiile N + N (N + ...) (= elemente de constituire a termenului) specifice terminologiei și se referă la „creativitate" în mecanismul de formare a termenilor-metaforă. În opinia lui J. Ormrod (2004), modificările la nivel sintactic sunt marcherii cristalizării cognitive și anunță metafora gramaticală.

În mecanismul de creare a neonimului (denominații noi), metafora (denominația indirectă) este omniprezentă. În ultimii ani, studiile care au în vizor metafora terminologică au devenit „la modă". În multe dintre acestea, metaforizarea este explicată făcându-se abstracție de *Teoria generală a terminologiei.*

Metafora terminologică

Referindu-se la noțiunea *termen*, cercetătorul Francis Debuire, în articolul *La notion d'existence en terminologie* [3, p. 12], relevă câteva condiții existențiale ale acestuia, și anume: a) dreptul la existență, definit prin regulile interne ale unei limbi; b) identitatea termenului (acoperă viduri terminologice); c) evitarea unei „existențe paralele" ale termenului.

Suntem parțial de acord cu aceste delimitări, menționând atestarea „existenței paralele" a termenului în mai multe sisteme terminologice, prin instalarea omonimiei terminologice (*Teoria generală a terminologiei*) sau a polisemantismului terminologic (*Teoria comunicării terminologiei*). Cu alte cuvinte, sistematicitatea limbii este condiția forte în transpoziția metaforică (conduit metaphor): la nivel de idee (esența „obiectului"); la nivel de expresii lingvistice (esența „recipientului"); la nivel de comunicare (actul de transmitere). Vorbitorul își transpune ideea (esența „obiectului") în cuvânt (esența „recipientului") și astfel, în comunicare, realizează *conduit metaphor* – auditorul extrage ideea/„obiectul" din cuvântul „recipient" [14, p. 284-310]. Rita Temmerman (2000), în cercetarea procesului de (de)nominație, propune analiza lingvistico-cognitivă. Această metodă de analiză permite a releva unitatea limbă – efort de cunoaștere – nominație la nivel de gândire; cercetătoarea supune criticii metoda analizei terminologice, care limitează rolul metaforei, plasând-o la nivel de „necesitate a denominației" [65, p. 163].

Menționăm faptul că o parte dintre cercetători nu sunt de acord cu sintagma *metaforă terminologică*, afirmând că este vorba de un transfer semantic prin analogie sau metonimie.

Totuși, această sintagmă a prins rădăcini în literatura de specialitate (terminologie).

Considerăm termeni-metaforă unități terminologice autonome (simpli sau complecși), care aduc cunoștințe suplimentare despre „lucrurile" specializate (domeniale) și asigură comunicarea specializată intra- și interdomenială.

„Existențe paralele" ale termenilor-metaforă

În lucrarea sa *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy* (1962), Max Black analizează în profunzime rolul metaforelor în limbajul uzual și în filosofie. Deși nu utilizează explicit termenul *metaforă terminologică*, cercetătorul explorează modul în care metaforele contribuie la înțelegerea și la dezvoltarea conceptelor în diverse domenii. Black introduce noțiunea *interacțiune* la nivel de metaforă, sugerând că aceasta implică două concepte: de bază și secundar, prin aplicarea unui sistem de „implicații asociate". *Teoria interacțională a metaforei*, dezvoltată de către Black, explică procesul de metaforizare drept interacțiune între două concepte diferite. Drept rezultat, se modifică înțelegerea conceptului-sursă, dar și a conceptului-țintă, prin influența asupra percepției, la nivel de receptor. Această teorie evidențiază modul în care metaforele pot modela și restructura înțelegerea omului *versus* concepte prin transferul de atribute de la un domeniu la altul [1, p. 25-42].

În continuare propunem o analiză a termenilor-metaforă în funcție de „existențele paralele" în diverse domenii de activitate.

Exemple:

Atrium (< lat. *atrium, i, n* < lat. ater, atra, atrum „negru", „întunecat")

Termenul *atrium* derivă de la *atrium* „anticameră cu pereții afumați" (< lat. ater, atra, atrum „negru", „întunecat"; alte semnificații ale adjectivului latin sunt: „îmbrăcat în negru", „răutăcios", „nefericit"), denumită astfel, deoarece focul ardea în mijlocul acestei încăperi. Ulterior, desemna încăperea în care erau întâlniți și tratați oaspeții, devenind cameră pentru oaspeți, unde aveau loc anumite discuții, dar și un fel de anticameră în care oaspeții erau rugați să aștepte.

Dicționarul explică termenul în felul următor: „curtea interioară, înconjurată de portițe acoperite, a caselor romane antice", dar și „partea din mijloc a unei bazilici (biserici)".

Cuvântul *antreu* este un împrumut din limba franceză (< fr. entrée) „prima încăpere (de dimensiuni mici) a unei locuințe, în care se intră venind de afară", formând relații de sinonimie cu lexemele „hol, sală de așteptare, vestibul". În Roma Antică, vestibulul și atriumul erau două camere unite. Cu sens figurat, antreu este și „un fel de mâncare care se servește înainte de felul de bază al meniului".

În terminologia medicală, atriul/atriumul este „un spațiu gastric la spongieri, care comunică cu exteriorul prin oscul" și, în forma atriu/atrium, reprezintă cele două despărțituri superioare ale inimii.

În terminologia geologică, cuvântul indică „un culoar care înconjoară un con vulcanic secundar îmbucat în craterul unui vulcan mai vechi" [11, p. 53].

Teoria generală terminologică. **Modelul 1**

Conceptul-invariantă – *atrium*, *i, n* „cameră cu pereţii afumaţi” → relaţie ierarhică ontologică – contiguitate/efect (lat. *ater, atra, atrum* „negru”, „întunecat”); camera în care se face focul are pereţii negri sau întunecaţi.

Conceptul$_1$-variantă – „încăperea în care erau întâlniți și tratați oaspeții, devenind cameră pentru oaspeți unde aveau loc anumite discuții, dar și un fel de anticameră în care oaspeții erau rugați să aștepte”, „anticameră” → relaţie nonierarhică pragmatică – „cameră pentru oaspeți”.

Conceptul$_2$-variantă – „curtea interioară, înconjurată de portițe acoperite, a caselor romane antice”, dar și „partea din mijloc a unei bazilici (biserici)” → relaţie nonierarhică pragmatică.

Actualmente, este dezvoltat conceptul$_1$-variantă (cu rădăcini din istoria antică), care la rândul său, formează mai multe concepte în funcție de aplicabilitate.

Vocabular uzual: conceptul$_1$-variantă – *antreu* „hol, sală de așteptare, vestibul, culoar”.

Domeniul medicinei: conceptul$_2$-variantă – În Roma Antică, *vestibulul și atriumul* erau două camere unite; astfel, în medicină, *atriu/atrium* reprezintă cele două despărțituri superioare ale inimii” → relaţie ierarhică logică.

Domeniul geologiei: **conceptul$_3$-variantă** – „culoar care înconjoară un con vulcanic secundar îmbucat în craterul unui vulcan mai vechi” → relaţie nonierarhică cauzală – cauză/efect.

Între conceptul-invariantă și conceptele-variantă se stabilesc relații de omonimie.

***Teoriei comunicării terminologiei*.** **Modelul 1**

Din această perspectivă, conceptul poate avea mai multe semnificate.

Conceptul *atrium*, *i, n* – **semnificatul$_1$** „cameră cu pereţii afumaţi” → relaţie ierarhică ontologică – contiguitate/efect (lat. *ater, atra, atrum* „negru”, „întunecat”); camera în care se face focul are pereții negri sau întunecați → **semnificatul$_2$** „–„încăperea în care erau întâlniți și tratați oaspeții, devenind cameră pentru oaspeți, unde aveau loc anumite discuții, dar și un fel de anticameră în care oaspeții erau rugați să aștepte”, „anticameră” → relaţie nonierarhică pragmatică→ **semnificatul$_3$** „curtea interioară, înconjurată de portițe acoperite, a caselor romane antice”, dar și „partea din mijloc a unei bazilici (biserici)” → relaţie nonierarhică pragmatică.

Actualmente, conceptul *atrium* deține următoarele semnificate, în funcție de domeniile de activitate: **semnificatul$_1$** *antreu* „hol, sală de așteptare, vestibul” – vocabular general; **semnificatul$_2$** „cele două despărțituri superioare ale inimii” → relaţie ierarhică logică – domeniul medicinei; **semnificatul$_3$** „culoar care înconjoară un con vulcanic secundar îmbucat în craterul unui vulcan mai vechi” → relaţie nonierarhică cauzală – cauză/efect – domeniul geologiei; se stabilesc relații de polisemantism.

Diatribă (< fr. *diatribe* < lat. *diatriba, ae, f* „școală filosofică, retorică”, „discurs polemic” (< gr. *dia* „prin, prin intermediul” și < gr. *tribe* de la *diatribein* „a-și petrece timpul”).

Termenul este un împrumut din limba franceză *diatribe*. Are la bază grecescul *diatribe* „discurs polemic, conversație”, format din < gr. *dia* „prin, prin intermediul” și < gr. *tribe* de la *diatribein* „a-și petrece timpul”.

În accepție antică, termenul desemna „petrecere de timp” pentru „recreație”, „studiu”, „conversație, dispută, discurs” (inclusiv filosofic); adică a-și petrece timpul angajându-se într-o conversație. Ulterior, termenul desemnează „școală filosofică”, „loc de meditare filosofică” [5, p. 464].

Inițial, termenul *diatriba, ae, f* este folosit cu referire la discursurile filosofului stoic antic Epictetus (cca 55-135 *post Chr*.), prelegeri lungi și complexe care vizau teme etico-morale și filosofice. Ulterior, termenul căpătă o conotație generală, fiind folosit pentru a descrie orice tip de discurs sau de scriere polemică.

Totuși, primul care folosește termenul drept titlu este filosoful grec antic Aristofan din Byzantium; lucrarea sa *Diatribes* cuprinde discuții filosofice și observații etice.

Latinescul *diatriba, ae, f* are sensurile „școală filosofică și de retorică” și „dispută”. Verbul latin *tribulo, āre* înseamnă „a face presiune, a uzura”, sens care arată o altă accepție a termenului respectiv. Platon folosește cuvântul *diatriba, ae, f* pentru a arăta „o uzură (de timp)/o pierdere zădarnică de timp”.

Actualmente, termenul *diatribă* se referă la: „critică violentă și răutăcioasă”, „lucrare care conține o diatribă”, „pamflet” – literatură, critică literară; (figurat) „cuvântare polemică” – limbaj uzual; „gen literar, promovat de către filosofi, în scop de popularizare a învățăturilor moral-filosofice, prin intermediul unui dialog cu un adversar imaginar, într-un stil familiar, presărat cu anecdote, aforisme, jocuri de cuvinte” – istorie, literatură antică.

Teoria generală terminologică. **Modelul 1**

Conceptul-invariantă – *diatribe* „discurs polemic, conversație”, format din < gr. *dia* „prin, prin intermediul” și < gr. *tribe* de la *diatribein* „a-și petrece timpul” pentru „recreație”, „studiu”, „conversație, dispută, discurs” → prin stabilirea relației meronimice (relație partitivă) „școală filosofică”, „loc de meditare filosofică” → relație ierarhică ontologică – contiguitate/efect („cu referire la discursurile filosofului stoic antic Epictetus”).

Conceptul$_1$-variantă – „o uzură (de timp)/o pierdere zădarnică de timp” → relație nonierarhică pragmatică.

Conceptul$_2$-variantă – „școală filosofică și de retorică”, „dispută” → relație ierarhică ontologică – contiguitate/efect.

Conceptul$_3$-variantă – prin stabilirea raportului de meronimie „orice tip de discurs sau de scriere polemică” → relație nonierarhică pragmatică.

Actualmente, este dezvoltat conceptul$_3$-variantă (cu rădăcini din istoria antică), care la rândul său, formează mai multe concepte în funcție de aplicabilitate.

Vocabular uzual: conceptul$_1$-variantă – „cuvântare polemică” → relație nonierarhică pragmatică.

Literatură, critică literară: conceptul$_2$-variantă „critică violentă și răutăcioasă”, „lucrare care conține o diatribă”, „pamflet” → relație nonierarhică pragmatică.

Istorie, literatură antică: conceptul$_3$-variantă – „gen literar, promovat de către filosofi, în scop de popularizare a învățăturilor moral-filosofice, prin intermediul unui dialog cu un adversar imaginar, într-un stil familiar, presărat cu anecdote, aforisme, jocuri de cuvinte” → relație nonierarhică cauzală – cauză/efect.

***Teoriei comunicării terminologiei*.** **Modelul 1**

Din această perspectivă, conceptul poate avea mai multe semnificate.

Conceptul *diatribe*– **semnificatul$_1$** „a-şi petrece timpul” pentru „recreaţie”, „studiu → prin stabilirea relaţiei meronimice (relaţie partitivă) „şcoală filosofică”, „loc de meditare filosofică” → relaţie ierarhică ontologică – contiguitate/efect („cu referire la discursurile filosofului stoic antic Epictetus”); → **semnificatul$_2$** –„o uzură (de timp)/o pierdere zădarnică de timp” → relaţie nonierarhică pragmatică; → **semnificatul$_3$** prin stabilirea raportului de meronimie „orice tip de discurs sau de scriere polemică” → relaţie nonierarhică pragmatică.

Actualmente, conceptul *diatribe* deţine următoarele semnificate, în funcţie de domeniile de activitate: **semnificatul$_1$** „cuvântare polemică” → relaţie nonierarhică pragmatică – vocabular general; **semnificatul$_2$** „critică violentă şi răutăcioasă”, „lucrare care conţine o diatribă”, „pamflet” → relaţie nonierarhică pragmatică – domeniul literaturii şi criticii literare; **semnificatul$_3$** „gen literar, promovat de către filosofi, în scop de popularizare a învăţăturilor moral-filosofice, prin intermediul unui dialog cu un adversar imaginar, într-un stil familiar, presărat cu anecdote, aforisme, jocuri de cuvinte” → relaţie nonierarhică cauzală – cauză/efect – domeniul istoriei, literatura antică; se stabilesc relaţii de polisemantism.

S-a propus această analiză implementând metoda definiţilor, care este fundamentală în precizarea „lucrurilor” de specialitate şi pentru a evita confuziile la nivel de discipline.

Concluzii. Aşadar, terminologia (totalitatea termenilor) reprezintă un ansamblu structurat de noţiuni ştiinţifice sau tehnice, iar conceptul este exteriorizat prin (de) nominaţie. Relaţia concept → (de)nominaţie este abordată diferit în teoriile terminologice. *Teoria comunicării terminologiei* acceptă polisemia, susţinând că un concept poate avea mai multe semnificate, în funcţie de domeniul de specialitate. În schimb, *Teoria generală a terminologiei* promovează omonimia, afirmând că fiecărui concept îi corespunde un singur semnificat (Wüster). Wüster subliniază importanţa normalizării şi biunivocităţii în terminologie. Gabriel Otman defineşte relaţiile conceptuale ca legături semantice între concepte, utilizate pentru delimitare şi validare. Modelele relaţiilor conceptuale includ ierarhice (gen/specie) şi nonierarhice (cauză/efect). Jean-François Sablayrolles analizează extinderea şi specializarea sensurilor în funcţie de utilizare. Neologia primară şi secundară sunt discutate în relaţie cu adaptarea terminologică. Unii lingvişti disting între nominaţie (analiză semantică) şi denominaţie (act denominativ). Metafora terminologică este controversată, dar recunoscută ca un mecanism esenţial în dezvoltarea vocabularului ştiinţific. Teoria interacţională a lui Max Black explică metaforizarea prin interacţiunea dintre concepte diferite, modificând percepţia asupra acestora.

În articolul de faţă s-a utilizat metodologia definiţiei (ansamblu de propoziţii în care unităţile nu sunt cuvinte, ci noţiuni) la nivel de metaforă terminologică. Definiţiile etimologice sunt importante în stabilirea statutului de termen-metaforă. Definiţiile furnizate de specialiştii domeniilor de cunoştinţe vizate sunt fundamentale în a distinge clar „lucrurile” de specialitate. „Existenţele paralele” ale termenilor-metaforă în diverse domenii de activitate demonstrează flexibilitatea limbajului specializat, conceptul poate deveni unul specializat în funcţie de contextul disciplinar în care este utilizat şi de cunoştinţele specializate pe care trebuie să le cuprindă.

Bibliografie

1. BLACK, Max (1962) – *Models and metaphors: studies in language and philosophy*, New York, Cornell University Press, p. 25-49, Disponibil: https://ro.scribd.com/document/484416892/04-Black-pdf
2. CANDEL, Danielle. (2004) – *Wüster par lui même.* În: Cahier du C.I.E.L., „Des fondements théorique de la terminologie", Université Paris, p.16-30
3. DEBUIRE, Francis (2004) – *La notion d'existence en terminologie*. În: Cahier du C.I.E.L. (Centre Interlangue d'Études en Lexicologie), Des fondements théorique de la terminologie, Université Paris Denis Dieror et Equipe VolTer, Université du Littoral – Côte d'Opale, p. 105-120
4. DVORETSKY, Iosif (1976) – *Latinsko-russkiy slovar'*, Moskva, Izdatelstvo Russkiy yazyk.
5. HORNBLOWER, Simon, SPAWFORTH, Antony (1996) – The Oxford Classical Dictionary, Ed. III, Oxford University Press, 464 p.
6. https://dexonline.ro
7. https://www.etymonline.com
8. https://www.merriam-webster.com
9. https://www.oed.com
10. HUMBLEY, John (1988) – *Comment le français et l'allemand aménagent la terminologie de l'informatique, Banque des Mottes*, Paris: CILF, p. 85-148.
11. MINCU, Eugenia et al. (2023) – *Didactica metaforei. Mic dicționar ilustrat de termeni metaforă*, Chișinău, Editura Epigraf, 328 p.
12. OTMAN, Gabriel (1996) – *Les représentations sémantiques en terminologie*, Paris: Masson, 1996.
13. PETIT, Gerard (2009) – *La dénomination. Approches lexicologique et terminologique*, Paris: Peeters.
14. REDDY, Michael J. (1979) – *The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language.* În: Andrew Ortony (ed.), Metaphor and Thought. Cambridge, p. 284–310.
15. SABLAYROLLES, Jean-François (2007) – *Nomination, dénomination et néologie : intersection et différences symétriques*. În Neologica: revue internationale de la néologie, Paris, p.87-99. Disponibil https://shs.hal.science/halshs-00154402v1
16. TEMMERMAN, Rita (2000) – *Une théorie réaliste de la terminologie: le sociocognitivisme*. În: Cahiers du Rifal. Terminologies nouvelle. Terminologie et diversité culturelle, nr. 21, p. 138-150.

Notă: Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică", Institutul de Filologie „Bogdan Petriceicu-Hașdeu" al USM.

CZU: 37.091:811.111`373 https://doi.org/10.59295/drgl2025.10

A FRAMEWORK FOR ASSESSING VOCABULARY SELECTION, PRESENTATION, AND DEVELOPMENT IN EFL COURSEBOOKS

Oxana CREANGA

Ph.D., Associate Professor
Moldova State University, Chisinau, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0003-1470-0801

Abstract: ***The study aims to present a comprehensive set of criteria for evaluating vocabulary in EFL coursebooks, focusing on three main aspects of this category of language content: (1) principles of vocabulary selection, integration, and presentation; (2) vocabulary practice activities; and (3) principles that promote learner autonomy in vocabulary expansion. The article provides theoretical input for developing a checklist for analysis, considering whether vocabulary is explicitly taught or integrated incidentally, the volume of lexical items introduced, and whether selection follows a principled approach to presenting structured vocabulary input. Additionally, the study examines criteria for assessing vocabulary development activities, particularly the types of decision-making and production tasks employed. Finally, it suggests criteria for assessing whether materials promote learner autonomy through strategy instruction for vocabulary development. The results are expected to contribute to a broader understanding of vocabulary instruction in EFL contexts and support a principled approach to vocabulary assessment in ELT coursebooks.***

Keywords: *EFL coursebooks, vocabulary selection criteria, presentation, practice, learner autonomy.*

Vocabulary plays a fundamental role in foreign language learning, as it is essential for meaningful communication, with sustained interaction depending on a relevant and extensive range of vocabulary. The linguist David Wilkins pointed out that while grammar enables structure, it is vocabulary that truly allows for expression and understanding, and without it, nothing can be conveyed [1, p. 13]. Allan Cunningsworth adheres to the widely held view that, especially at lower levels, students can communicate more effectively using vocabulary knowledge rather than relying on grammar [2, p. 38]. For much of the 20th century, language teaching methods such as the Direct Method and the Audiolingual Method prioritized grammatical structures, limiting vocabulary teaching and learning to words that fit neatly into the lesson. The Communicative Approach of the 1970s shifted the focus, recognizing vocabulary as essential for effective communication. This led to vocabulary becoming a learning goal in its own right, with coursebooks integrating specific vocabulary activities. As Scott Thornbury notes, despite this shift, most language courses remained grammar-focused due to the perceived productivity of grammar rules in generating multiple sentences [3, p. 14]. However, the rise of the Lexical Approach, which introduced the syllabuses and recognized the importance of lexical chunks, challenged this dominance, emphasizing the role of vocabulary in fluency

and language acquisition. It questions the traditional structuralist view of language that divides it into grammar (structure) and vocabulary (words), emphasising grammatical patterns filled with restricted vocabulary. The Lexical Approach, by contrast, argues that language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text. One of its core principles states, "Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar'", reinforcing the idea that grammar primarily serves to connect and refine the meanings already embedded in words [4, p. 7].

When it comes to assessing vocabulary in EFL casebooks, the following key areas of evaluation arise: principles of vocabulary selection, integration, and presentation; vocabulary practicing activities; and principles that promote learner autonomy in vocabulary expansion.

Selecting vocabulary for teaching usually is based on the criterion of level appropriateness, frequency, and usefulness. In addition, S. Thornbury lists the criteria of learnability and teachability [5, p. 34].

Aligning vocabulary selection to the learner's proficiency level is often guided by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Frameworks like the English *Vocabulary Profile*, an interactive online resource, provide detailed information about the vocabulary learners know at each CEFR level (from A1 to C2), including words, phrases, idioms, and collocations used in both British and American English [6].

The criterion of *usefulness* depends whether words fulfil language use needs, *i.e.* they can be put to immediate use [7, p. 34]. The notion of *a core vocabulary* was devised to help identify useful words. Core words, according to Thornbury, share the following features: they are often used to define other words (e.g., laugh is used to define giggle and guffaw); they widely collocate (e.g., bright pairs with sun, light, idea, smile, and child, compared to radiant that has more limited collocations); they are superordinate terms (e.g., flower instead of rose or geranium); they are neutral in register (e.g., potato instead of spud or doctor instead of medical practitioner).

The Oxford Learner's Word Lists, developed with input from vocabulary experts to ensure reliability in learning and teaching, is based on extensive corpora and aligned with the CEFR. It contains the following categories: the Oxford 3000 covers the most important words for learners at A1 to B2 levels; the Oxford 5000 expands on this with an additional 2,000 words for advanced learners at B2 and C1 levels. In addition, the Oxford Phrase List provides 650 common phrases, including idioms, collocations, and multi-word expressions. The OPAL (Oxford Phrasal Academic Lexicon) offers specialized word lists for academic English, with separate lists for written and spoken words and phrases [8].

The relative *frequency* of a word is another key factor in determining its inclusion in a syllabus. The argument for teaching the most frequent words is based on the premise that the most frequent words express the most frequent meanings in the language [9, p. 38; 10, p. 22]. As Raquel Criado asserts, the criterion of frequency has a twofold importance in vocabulary learning, as the most frequently used words enhance communicative efficiency, while their repeated occurrence provides opportunities for practice, ultimately reinforcing retention and usage [11, p. 865]. Another reason for the importance of high frequency words is that they cover a very large proportion of the running words in spoken and written texts and occur in all kinds of uses of the language. According to P.

Nation, the common method for determining the number of high-frequency words is to analyse the text coverage provided by successive frequency ranked groups of the words [12, p. 22]. The classic list of high frequency words is Michael West's (1953) *A General Service List of English Words*, which contains 2,000 word families. About 165 word families in this list are function words such *as a, some, two, because* and *to*. The rest are content words, *i.e.* nouns, verbs, adjectives and adverbs [*Ibidem*]. When creating a list of high-frequency words, both their frequency and range must be analysed. *Range* is determined by assessing the number of different texts or subcorpora in which a word appears. A word with a broad range is found in many different texts or subcorpora [*Ibidem*, p. 23]. Dilenschneider and Horness [13], drawing on research by West [14], Schmitt & Schmitt [15], and Nation [16], identify the following categories:

- *High-frequency words*, typically the first 2,000 to 3,000 most common words, along with proper nouns, transparent compounds, and marginal words, make up about 90–95% of a typical text;
- *Mid-frequency words* include approximately 7,000 words beyond the first 3,000, covering the 3,000 to 9,000-word frequency range and contributing around 9% of a text;
- *Low-frequency words*, found beyond the 9,000-word level up to the 25,000th word, are more specialized and account for only 1–2% of a text.
- *Off-list words* are words beyond the 25,000-word level, along with proper nouns and other non-core vocabulary, make up around 3–4% of a typical text.

Nation's categorization of words into tokens, types, lemmas and word families has significantly contributed to refining the tools used in vocabulary analysis [17*,* p. 11-12.]. A *token* is any occurrence of a word form in a text, regardless of repetition. Each time a word appears, it counts as a separate token. A *type* refers to each unique word in a sentence or a text, counted only once, regardless of how many times it appears. A *lemma* consists of a headword and some of its inflected forms and reduced forms, belonging to the same part of speech. The English inflections consist of plural, third person singular present tense, past tense, past participle, -ing, comparative, superlative, possessive. A word family consists of a headword, its inflected forms, and its closely related derived forms. For instance, he word family for "act" might include the inflected forms *acts, acted, acting* and the derived forms *action, active, activity, activist, activation*.

Scott Thornbury includes two more factors that determine the choice of vocabulary in a syllabus: the learnability and teachability of words, mainly for beginner students. The first principle refers to how easy is for learners to acquire a particular word, often influenced by factors like its similarity to words in the learner's native language (e.g., cognates or loanwords). Teachability refers to how easily a word can be taught, often depending on whether it can be demonstrated or illustrated. Concrete nouns are generally easier to teach than abstract nouns, verbs, and adverbs [18, p. 35].

Vocabulary in coursebooks is incorporated in three main ways:

- in segregated vocabulary sections;
- integrated into text-based activities;
- incidentally, as in grammar explanations and exercises, task instructions etc. [Ibidem].

In segregated vocabulary lists, vocabulary input is often presented in lexical sets featuring clear *semantic relationships* with one another, such as synonyms, hyponyms, and opposites, part to the whole, or *situational relationships* – word sets associated with particular situations [*Ibidem,* p. 37]. This type of vocabulary presentation, according to Thornbury, seems to reflect the way words are stored in the mind and clarify meanings through different semantic relations. Additionally, words in the same set fit more easily into grammar structures. However, evidence suggests that words too closely related can interfere with each other, hindering learning, as words filling the same sentence slot can often be confused [*Ibidem*].

Vocabulary integrated into text-based activities is generally realized through pre-teaching lexis before reception or production tasks. Words chosen for pre-teaching are usually unfamiliar yet essential for completing the task. However, not all unfamiliar words need to be pre-taught; teachers often decide based on their knowledge of the students. Sometimes coursebooks specify particular words for pre-teaching [*Ibidem*, p. 40]. Allan Cunningsworth claims that the presentation of new vocabulary in meaningful contexts, *i.e.* in association with visuals, or in a text, has the built-in advantage of encountering words in non-linguistic (visual) or linguistic (text) contexts that clarifies the meaning or encourage students to deduce the meaning of unknown lexis based on contextual and other clues, therefore fostering effective communicative strategies. Also, the author maintains that the amount of the new vocabulary in a text should not exceed five percent of the total to ensure a manageable learning load. The process is supported by enough familiar words that provide context for the learners to deduce the meanings of new words more effectively [19, p. 102].

The next important criterion in the analysis of vocabulary in the EFL coursebooks is the nature of *vocabulary practising activities aimed at ensuring memorability*. For vocabulary retention and recall to occur, new words must be integrated into the learner's existing mental lexicon. Drawing on neurological and psychological studies, Raquel Criado and Aquilino Sánchez list three basic conditions that help vocabulary transition from short-term into long-term memory (I) rehearsal or repetitive practice and activation, (II) drawing attention to specific data, and (III) associating new data with already consolidated information [20, p. 864]. In terms of vocabulary practice activities or exercises, teachers and teaching materials must meet conditions to guarantee vocabulary retention. These include providing opportunities for multiple repetition of the presented vocabulary items and engaging learners in "deep" cognitive or affective operations, such as being taken apart and put back together again, comparing, combining, sorting, visualizing, and repeatedly recalling the words. Thornbury prefers the term of *integration activities* for these operations, as it emphasises the cognitive aspect of vocabulary acquisition [21, p. 93]. The range of activities suggested by the author contain a varying degree of cognitive processing that contribute to committing vocabulary to memory and are roughly arranged in an order from the least cognitively demanding to most demanding:

- Identifying – finding vocabulary in written or audio input;
- Selecting – recognising words and making choices about them;
- Matching – recognising words and pairing them with a visual representation, a translation, a synonym, an antonym, a definition, a collocate;

- Sorting – involve grouping words into different categories;
- Ranking and sequencing – putting words into a specific order, e.g., a cline of preference or importance [*Ibidem*, p. 93-98].

These are decision-making tasks and are mainly receptive, where learners make operations about the words without necessarily producing them. On the contrary, productive tasks, such as completion of sentences and texts and creation of sentences and texts require learners to use newly learned words in speaking or writing [*Ibidem*, p. 100]. Allan Cunningsworth underscores the importance of vocabulary development activities that sensitise learners to the structure of the English lexicon and the different relationships that exist within it: *semantic relations*, *situational relationships*, *collocations*, and *relationships of form*, referred to as *word building* [22, p. 38].

The final criterion for the analysis of vocabulary activities in coursebooks is whether material enables students to expand their word stock independently by helping them to develop their own learning strategies for vocabulary building [*Ibidem*, p. 41]. P. Nation suggests the following strategies for vocabulary learning [23, p. 355-356]:

- Analysing word parts: Awareness of the word parts, i.e. affixes and stems, help learners connect related words, confirm guess from context, strengthen form and meaning connections, and even deduce the meaning of unfamiliar words.
- Consulting a reference source: formal sources, such as dictionaries, glossaries, lists, concordances.
- Using parallels with other languages: when encountering unknown vocabulary, similarity of its various aspects to patterns and items the learner already knows from their first language, second language, or other languages, reduce the learning burden, with the most conspicuous similarities found in cognates.
- Using context: drawing on contextual clues and prior knowledge to infer the meaning of unknown words.

To conclude, the evaluation of vocabulary selection and integration criteria include the following: frequency, and range, with high-frequency words being prioritized for their broad application and retention, learnability, and teachability. Vocabulary can be incorporated into coursebooks in diverse ways – segregated lists, integrated into text-based activities, or incidentally through grammar explanations or tasks instructions.

Vocabulary activities that ensure retention must meet key conditions such as repetition, focused attention, and meaningful associations with existing knowledge. Cognitive tasks – matching, sorting, and sequencing – promote deeper processing, while productive tasks – sentence or text creation – ensure that learners actively use and reinforce their new vocabulary. Moreover, activities should also encourage learners to explore the relationships between words, such as collocations and semantic connections, developing a deeper understanding of the language structure.

An essential criterion for evaluating vocabulary activities in the EFL coursebooks is whether they promote learner agency in vocabulary expansion by equipping students with adequate strategies, such as analysing word parts to understand affixes and stems, consulting dictionaries or corpora, drawing parallels with other known languages to reduce the cognitive load, and using context to infer meanings.

Bibliography:

1. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2006. 185 p. ISBN 978-0-582-40599-1
2. CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1995. 195 p. ISBN 0 435 24058 7
3. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2006. 185 p. ISBN 978-0-582-40599-1
4. LEWIS, M. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 200 p. ISBN 978-1-898700-10-6
5. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2006. 185 p. ISBN 978-0-582-40599-1
6. English Vocabulary Profile https://www.englishprofile.org/ [Accessed: 28.03. 2025]
7. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2006. 185 p. ISBN 978-0-582-40599-1
8. Oxford Learner's Dictionaries – Word Lists." *Oxford Learner's Dictionaries*, Oxford University Press, https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/about/wordlists/. [Accessed: 28.03. 2025]
9. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2006. 185 p. ISBN 978-0-582-40599-1
10. NATION, P. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p. ISBN 978-0-521-78189-7
11. CRIADO, R., SÁNCHEZ, A. *Vocabulary in EFL Textbooks. A Contrastive Analysis against Three Corpus-Based Word Ranges*, 2009, https://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/58.pdf [Accessed: 13.03.2025]
12. NATION, P. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p. ISBN 978-0-521-78189-7
13. DILENSCHNEIDER, R., HORNESS, P. Profiling Word Frequency and Readability of Online Learner Dictionary Definitions. In: *rEFLections*, *30*(2), 247–267, 2023, https://doi.org/10.61508/refl.v30i2.267211 [Accessed: 10.02.2025]
14. WEST, M. *A General Service List of English Words*. London: Longman, Green & Co, 1953. 588 p.
15. SCHMITT, N., SCHMITT, D. A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching. In: *Language Teaching*, 2012, Vol. 45, p. 1-20. ISSN 0261-4448
16. NATION, P. How Much Input do you Need to Learn the Most Frequent 9,000 Words? In: *Reading in a Foreign Language*, 2014, Vol. 26, p. 1-16. ISSN 1539-0578
17. NATION, P. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p. ISBN 978-0-521-78189-7
18. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2006. 185 p. ISBN 978-0-582-40599-1
19. CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1995. 195 p. ISBN 0 435 24058 7
20. CRIADO, R., SÁNCHEZ, A. *Vocabulary in EFL Textbooks. A Contrastive Analysis against Three Corpus-Based Word Ranges*, 2009, https://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/58.pdf [Accessed: 13.03.2025]
21. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2006. 185 p. ISBN 978-0-582-40599-1
22. CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1995. 195 p. ISBN 0 435 24058 7
23. NATION, P. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p. ISBN 978-0-521-78189-7

CZU: 37.02:811.133.1`36 https://doi.org/10.59295/drgl2025.11

APPROCHE DÉDUCTIVE-INDUCTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FLE

DEDUCTIVE-INDUCTIVE APPROACHE IN TEACHING FFL GRAMMAR

Viorica MOLOȘNIUC

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0440-1656

Abstract. ***In the present study, we set out to examine the practice of deductive-inductive teaching of FFE grammar. Given the advantages of both approaches: deductive - rapid understanding of how grammatical mechanisms work, and inductive - active discovery, they continue to represent the choice of FFE method authors. But an approach that integrates the two could better meet the needs of heterogeneous classroom learners and the educational goals of learner-centeredness and active teaching techniques.***

Keywords: *deductive approach, inductive approach, discovery approach, conceptualization, reflexivity.*

La didactique actuelle se caractérise par l'exploitation de plusieurs approches dans l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère. De l'évolution des méthodologies de référence en France nous pouvons retenir les approches déductive, inductive, structurale, communicative et actionnelle. Vu le fait que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langue* laisse une grande liberté dans le choix des méthodes d'enseignement des langues étrangères, les didacticiens parlent d'un éclectisme : « À ce jour, en didactique, la méthodologie pour l'enseignement de la/les forme(s) en FLE est plutôt éclectique. » [1, p.12], ou d'une approche multiface : « Please note that we do not argue simply for an eclectic teaching approach. Instead, we advocate a multifaceted approach – using different teaching techniques for teaching different aspects of the three dimensions. [forme, meaning, use] » [2, p. 7] La variété des démarches et techniques utilisées par les enseignants est imposée par plusieurs facteurs qui déterminent le choix devant la classe : « Toute réflexion en didactique de la grammaire implique d'envisager conjointement la dimension de l'enseignement (relation entre théories et méthodologies) et celle de l'apprentissage (obstacles et réussite dans l'appropriation scolaire) ainsi que le rôle de cette discipline dans l'interaction enseignant/apprenant au sein de la classe de langue. » [3, p. 5]

S'il s'agit d'un enseignement explicite de la grammaire du Français Langue Étrangère (FLE), dans le cas des parcours formalisés des apprenants, le choix varie entre la **démarche déductive** et la **démarche inductive**, avec des séquences de démarche communicative ou actionnelle. Alors que celle déductive repose sur l'explication explicite des règles grammaticales suivie d'exercices d'application, celle inductive encourage les

apprenants à découvrir eux-mêmes ces règles à travers des observations et des manipulations linguistiques.

Dans cette étude, nous analyserons l'utilisation des démarches déductive et inductive dans l'enseignement de la grammaire du FLE.

La **démarche déductive** consiste à présenter aux apprenants une règle grammaticale de manière explicite avant de leur proposer des exercices d'application. Cette approche est particulièrement utile pour les structures complexes qui nécessitent une clarification immédiate. Une explication déductive permet de réduire la charge cognitive et d'accélérer la compréhension du fonctionnement des structures linguistiques, ce qui explique l'utilisation de cette démarche dans les manuels nationaux de Français, même les plus récents [4, pp. 11, 33, 82, etc.]. En plus, elle est moins couteuse en termes de temps permettant d'avancer malgré certaines progressions des formes grammaticales qui devancent la conceptualisation en langue maternelle : parfois les notions grammaticales du niveau A1 (par exemple, les pronoms COD/COI proposés au cycle primaire pour le français comme première langue étrangère) sont enseignées avant qu'elles ne soient conceptualisées dans la langue maternelle ou de scolarisation. Les apprenants des niveaux B1-B2, qui disposent déjà d'un appareil conceptuel en grammaire, peuvent bénéficier de cette approche pour approfondir des concepts plus complexes tels que l'emploi des formes non personnelles du verbe, du subjonctif ou des temps passés, des moyens d'expression des relations logico-sémantiques, etc.

Mais dans la perspective du modèle pédagogique socio-constructiviste avec un fort accent sur l'apprenant et les techniques actives, la **démarche inductive** présente plus d'avantages. Elle repose sur l'observation et la découverte des règles à partir d'exemples concrets. L'apprentissage inductif permet aux apprenants de s'engager activement dans la construction de leur savoir et favorise une meilleure acquisition. Même au niveau A1-A2 cette démarche est bien présente dans les méthodes de FLE. Par exemple, *Alter Ego 1* propose une grammaire inductive à plusieurs reprises [5, pp. 21, 27, 28, etc.].

La démarche inductive peut provoquer des discussions liées à son rendement (temps/effort – résultats) : « … l'induction n'est en conséquence ni toujours possible, ni toujours économique… » [6, p. 13]. Son efficacité/applicabilité dépend du type de formation, des contraintes du cadre normatif, du profil des apprenants (niveau de compétence linguistique, style d'apprentissage, culture éducative, degré de conceptualisation en langue maternelle et/ou de scolarisation, etc.).

Quand même les techniques de découverte ou actives restent impératives compte tenu des objectifs actuels du système éducationnel. Dans ce contexte nous pouvons mentionner la démarche de découverte ou la démarche active de découverte [7] : « … elle amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage, celui-ci étant dans état de recherche. Elle lui fait expérimenter des procédures d'observation et de manipulation qu'il peut utiliser dans d'autres domaines. » [7, p. 14] S.-G. Chartrand en propose quelques étapes de réalisation :

- l'observation du phénomène à partir d'un corpus,
- la manipulation (classement, comparaison, modification des énoncés, etc.),
- la formulation d'une ou de plusieurs hypothèses explicatives (si généralisables, se présentant sous forme de lois ou de règles),

- leur vérification dans les ouvrages de référence,
- l'application ou l'exercisation,
- le transfert de connaissances (réinvestissement de ces nouvelles connaissances dans les activités de compréhension ou de production des textes). [7, p. 14]

L'étape où les apprenants passent de l'observation de cas particuliers à une généralisation abstraite est considérée comme conceptualisante. La **conceptualisation** est le processus cognitif par lequel les apprenants formalisent leur compréhension d'une règle grammaticale après avoir mené leur réflexion inductive. Elle « … vise à […] faire élucider les règles par l'apprenant lui-même. » [8, p. 113] Cette démarche, appelée aussi 'résolution de problème', se présente comme une démarche de découverte : analyse guidée d'un corpus contenant des propriétés hétérogènes, avec formulation des hypothèses, pour trouver un principe explicatif du fonctionnement d'un microsystème et sa formulation dans le métalangage des apprenants. [9, p. 125-126] La conceptualisation contribue au développement de la **réflexivité grammaticale** : « … opération qui consiste à réfléchir sur une forme langagière de manière à prendre conscience : de son sens (en langue) ou de sa signification (en discours) ; de l'ensemble auquel elle se rattache du point de vue sémantique et/ou morphologique […] ; de la manière dont elle fonctionne du point de vue syntaxique… » [10, p. 9]

Dans certains ouvrages les **démarches déductive et inductive** sont présentées comme complémentaires. L'utilisation conjointe de ces deux démarches dans l'enseignement de la grammaire peut présenter certains avantages : « Dans la réalité du travail en classe, selon les éléments du contexte de l'intervention éducative (type d'élèves, langue apprise, objet de savoir, etc.), les enseignants peuvent être amenés à créer une situation-problème, à susciter un questionnement ou à faire acquérir des automatismes, ce qui implique tantôt une approche inductive, tantôt une approche déductive. La combinaison occasionnelle des deux types d'approche peut s'avérer d'autant plus pertinente que la variation des pratiques permet d'intéresser, au cours d'une année, un plus grand nombre d'élèves. » [11, p. 94]

En effet, la complémentarité de ces deux approches repose sur un équilibre entre explication et exploration. D'un côté, la démarche déductive permet de fournir des repères structurants aux apprenants, qui peuvent ainsi comprendre et appliquer plus rapidement certaines règles grammaticales. De l'autre côté, la démarche inductive favorise l'implication cognitive des apprenants et leur permet de mieux intégrer les règles par la découverte et l'expérimentation.

En didactique des langues, plusieurs modèles combinatoires ont été proposés pour articuler ces deux approches. Par exemple, le modèle du cycle d'apprentissage grammatical [2] suggère de débuter par une phase inductive, durant laquelle les apprenants explorent les phénomènes grammaticaux à travers des exemples variés, puis de poursuivre avec une phase déductive pour expliciter les règles et les consolider par des exercices dirigés.

Nous pouvons trouver ce modèle dans les méthodes de FLE. Par exemple, *Edito Niveau B2* présente les démarches inductive et déductive dans la même séquence consacrée à un point de grammaire (par exemple, l'expression de la cause et de la conséquence, le passif, les pronoms personnels, etc.). [12, pp. 41, 45, 96-97, etc.] Les trois phases

proposées à chaque fois – « échauffement, fonctionnement, entraînement » – intègrent une démarche inductive (échauffement, fonctionnement) pour la découverte des mécanismes grammaticaux nouveaux ou l'actualisation-révision-rappel du fonctionnement des formes connues, se rapportant plutôt à des régularités, et une démarche déductive (fonctionnement) consacrée à l'étude des cas particuliers ou à des structures plus complexes.

Cette approche mixte peut être adaptée en fonction des profils d'apprentissage des apprenants. Certains apprenants préfèrent une approche plus explicite et structurée, tandis que d'autres tirent davantage des bénéfices d'une approche exploratoire. L'enseignant peut adapter sa méthode en fonction du contexte pédagogique et des besoins spécifiques de ses apprenants.

L'intérêt de l'approche mixte aux cours universitaires dans le cadre des formations initiales des enseignants de FLE est double : d'un côté, les étudiants profitent au maximum des techniques appliquées, d'un autre côté, ils s'habituent à pratiquer les deux ce qui leur permettra de transférer ces modèles d'enseignement dans leurs futures pratiques de classe et d'adapter leur discours et leurs pratiques professionnelles à une classe concrète. La durée d'un cours universitaire permet aux enseignants d'envisager des séquences d'induction, pour des aspects simples ou réguliers, et de déduction, pour l'exposé des aspects plus complexes, cas particulier ou exceptions.

L'utilisation conjointe de la démarche déductive et inductive dans l'enseignement de la grammaire du FLE favorise à la fois la compréhension des règles linguistiques et développe la réflexivité et l'autonomie des apprenants.

Ainsi, une approche combinée semble être une voie prometteuse pour optimiser l'enseignement grammatical, favoriser une acquisition plus consciente des structures linguistiques en FLE et diversifier les pratiques professionnelles des futurs enseignants.

Références :

1. DAMAR, M.-È. « Préface ». In *Enseigner les structures langagières en FLE*. Resp. O. Galatanu et alii. 2010. Bruxelles : Peter Lang. 300 p. ISBN : 9789052015835
2. CELCE-MURCIA, M., LARSEN-FREEMAN, D. The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. 1999. Heinle & Heinle.
3. CHISS, J.-L. « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire ». In *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*. 2002. Volume 13 de Cahier / Institut de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne Numéro 13 de Cahiers de l'ILSL. 115 p.
4. NEGARĂ T. et alii *Le français A2.1 8e classe*. 2024. Chisinau : Editura Texter.
5. BERTHET, A. et alii *Alter Ego 1. Méthode de français A1*. 2006. Paris : Hachette.
6. CHISS, J.-L. « L'étude de la langue dans le cursus de formation des enseignants de français ». In : *La Lettre de la DFLM*, 1991, no 8, pp. 11-15. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1991_num_8_1_977.
7. CHARTRAND, S.-G. « Enseigner la grammaire autrement. Animer une démarche active de découverte ». In : *Québec français*, no 99, 1995. [en ligne] https://id.erudit.org/iderudit/44215ac.
8. BESSE, H., PORQUIER, R. *Grammaire et didactique des langues*. 1991. Paris : Hatier. 286 p. ISBN : 2278069330.
9. VIGNER, G. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette, 2004. 159 p. ISBN: 2011552966

10. PUREN, Ch. *La procédure standard d'exercisation en langue*. 2016. [en ligne] https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/
11. VINCENT, F. et alii « Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? » In : *Québec français*, (170), 93-94. Disponible sur: https://id.erudit.org/iderudit/70522ac
12. HEU, É., MABILAT, J.-J. *Édito. Méthode de français. Niveau B2*. 2015 Paris : Les Éditions Didier. ISBN : 978-2-278-08098-4

CZU: 37.015.3:81 https://doi.org/10.59295/drgl2025.12

MACROPSIHOPEDAGOGIA LINGVISTICĂ FENOMEN UNIVERSAL CONSTRUCTIVIST INTEGRAT ÎN CREȘTEREA CULTURII CUNOAȘTERII ȘTIINȚIFICE

LINGUISTIC MACRO-PSYCHOPEDAGOGY: A UNIVERSAL CONSTRUCTIVIST PHENOMENON INTEGRATED INTO THE GROWTH OF THE CULTURE OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Natalia NASTAS

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Institutul de Educație Fizică și Sport, USM, Chișinău, RM
Universitatea „Dunarea de Jos" din Galați, Romania
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0001-5555-1705

Abstract. ***The linguistic macro-psychopedagogy as a value system in solving the educational problems relating to the acquisition of universal knowledge, skills, abilities and values is one of the fundamental characteristics of all international social problems. The macro-psycho-pedagogical field of linguistic disciplines concerns the scientific study of language. It pays attention to the complex phenomena of evolution and development of languages. At the present time there is a macro-linguist aspect imposed by the conditions of social and political life in the regions annexed by the great empires of Europe. The interest of foreign language learning in schools, universities and in society has been created for all educational actors for lifelong learning. From the requirements of broadening intercultural and work agreements, entering the social life, becoming a necessity imposed by the technical-scientific revolution, but also the requirements of increasing professionalism of psycho-pedagogical language at the universal, epistemological and individual-specialized level, engaged in communicative and participatory progression: communication, culture, connection, comparison, community, bringing them in line with European and international requirements.***

Keywords: *linguistic macropsychopedagogy, communication culture, English language, universal language, epistemological language, individual-specialized language, communication, culture, connection, comparison, teaching-learning-evaluation community.*

Actualitatea și importanța temei abordate

Macropsihopedagogia lingvistică ca sistem valoric în soluționarea problemelor educaționale de achiziție a cunoștințelor, abilităților, deprinderilor și valorilor universale constituie una din caracteristicile fundamentale ale tuturor problemelor sociale internaționale. Domeniul macropsihopedagogic ale disciplinelor lingvistice se referă la studiul științific al limbii. Are în atenție fenomenele complexe de evoluție și de dezvoltare a limbilor. În timpul de față există un macrolingvism impus de condițiile vieții sociale și politice în regiunile anexate de marele imperii ale Europei. S-a creat interesul învățării

limbilor străine în şcoli, universităţi şi în societate pentru toţi actorii educaţionali pentru învăţarea continuă din cerinţe de lărgire a contractelor interculturale şi de muncă, intrarea în viaţa socială, devenind o necesitate impusă de revoluţia tehnico-ştiinţifică, dar şi a cerinţelor de creştere a profesionalismului limbajului psihopedagogic la nivel universal, la nivel epistemologic şi individual-specializat, angajate în progresie comunicativă şi participativă: comunicare, cultură, conexiune, comparaţie, comunitate, racordarea acestora la cerinţele europene şi internaţionale [3, p.17-25; 6, p.98-107].

Studiul limbii străine îl constituie nu numai formarea şi dezvoltarea competenţelor profesionale [8, p.91-92] la studenţi, dar şi educarea ***culturii comunicării,*** determinate de tendinţele mondiale: globalizare, interculturalitate, necesare pentru educarea personalităţilor care acceptă să conviețuiască într-o societate diversificată şi tolerantă, pentru a înţelege oamenii care reprezintă diferite culturi, totodată asigurând progresul şi prosperitatea culturii naţionale. Aderând la opinia lui Petranova D. [10, p.71-85], trebuie să menţionăm că a învăţa o limba străină constă nu doar în achiziţionarea vocabularului şi structurilor de limbă, dar şi a noilor moduri şi modalităţi de gândire, reflectare, viziuni şi filozofii despre civilizaţia contemporană.

Studierea unei limbi străine în aspect profesional în procesul de predare–învăţare, dezvoltă competenţele profesionale şi de comunicare în limba străină, iar prin raportarea strategiilor metodologice, ea trebuie să stea la baza reorientării învăţământului. Se preconizează ca în activitatea didactică să se aplice în mai mare măsură metodele care dezvoltă gândirea studentului, să se trezească curiozitatea şi interesul studenţilor prin comunicare profesională la nivel de calitate, de valoare, cu dreptul de a da informaţii specializate dar şi de a utiliza ca mijloc de comunicare (în schimbul de experienţă, în cantonamente şi competiţii sportive internaţionale, pentru contacte personale etc.) [5, 9].

Formarea limbajului profesional englez la studenţii de la USEFS ajută la cunoaşterea şi aplicarea limbajului sportiv–pedagogic, la formarea competenţelor cognitive generale şi speciale, în baza cărora ei vor desfăşura activitatea educaţională. Deci, procesul de formare-învăţare a limbajului profesional – englez la studenţii din domeniul culturii fizice poate fi amplificat prin raportarea permanentă la practicile sociale şi la contextele concrete de exersare a competenţelor dobândite. Învăţarea devine un proces clar, orientat, care sporeşte motivaţia pentru acţiune [4]. Competenţele mobilizează achiziţiile anterioare ale studentului, oferind posibilităţi concrete în realizarea procesului educaţional, ca urmare dezvoltând competenţele, fapt ce sporeşte motivaţia studenţilor pentru învăţarea limbii engleze. Centrarea pe achiziţiile finale ale instruirii oferă libertate în valorificarea diferitelor stiluri de învăţare, strategii şi tehnologii moderne de pregătire a viitorului specialist cu profil sportiv [1,p.5-6;2,p.5-6].

Scopul lucrării constă în fundamentarea teoretică de tip ştiinţific de menţinere un echilibru între teorie şi practică, între experienţă practică de predare a disciplinelor macropsihopedagogice cu caracter progresiv, al perfecţionării şi eficientizării procesului de instruire, ameliorarea condiţiilor de predare, învăţare şi evaluare pentru ciclu de formare universitară la limba engleză, domeniul de formare a competenţelor: ***comunicare, cultură, conexiune, comparaţie, comunitate.***

Semnificaţia teoretică şi aplicativă este determinată de principiile metodice şi organizatorice, fundamentate ştiinţific şi experimental ale progresului de formare – dez-

voltare a competenței, abilității și deprinderilor profesionale în însușirea și practicarea limbii engleze de către studenții instituțiilor de învățământ superior în domeniul psihopedagogiei, acre completează la nivel universal interpretarea și valorificarea noțiunii de instruire/învățare bilaterală lingvistică.

Metodologia cercetării. Scopul stabilit a fost realizat în baza unui complex de cercetare, și anume:

1. Cercetarea esențelor teoretică-conceptuale, metodologice și practice expuse în literatura științifico-metodică de specialitate.
2. Analiza materialelor documentare de pregătire profesională psihopedagogice a studenților.
3. Observația pedagogică.
4. Chestionarea sociologică (ancheta tip chestionar, intervievarea și convorbirea).
5. Testarea nivelului de pregătire lingvistică.
6. Metoda modelării în formarea competențelor profesionale pedagogice.
7. Metoda experimentului psihopedagogice.
8. Metoda statistico-matematică de procesare a datelor recoltate.
9. Metoda grafică și tabelară de interpretare a datelor experimentale.

Organizarea cercetării științifice. Experimentul psihopedagogic a fost organizat în cadrul Universității de Stat de Educație Fizică și Sport. Pe o perioadă de 3 ani (2021-2024). Urmărindu-se evoluția în timp a două grupe, un eșantion experimental, care a parcurs un demers al procesului educațional universal constructivist de limba engleză având un conținut modernizat, cu preponderență pe domeniul Comunicare, Cultură, Conexiune, Comparație, Comunitate și un eșantion martor, care a urmat cu strictețe conținutul Curriculumului la limba engleză (2021) valabil pentru ciclul I de învățământ .

Experimentul a fost de tip „ modelare”, deoarece conținutul procesului formativ a fost modificat esențial și aspectele organizatorice privind desfășurarea procesului instructiv-educativ au suferit transformări constructiviste, în funcție de scop, obiective și tematica lecțiilor netradiționale. De asemenea, se poate vorbi, în cazul de față, de un experiment comparativ, deoarece, la acest experiment au luat parte două grupe experimentale, relativ omogene ca sex, vârstă și nivel de cunoștințe cu valoare de comunicare interpersonală cu distincție universală compatibile cu cele existente în comunitatea Europeană.

Rezultatele obținute. Dezvoltarea macropsihopedagogiei lingvistice multidimensionale este dependentă de achizițiile și progresele înregistrate în teoria și practica sistemului educațional ce furnizează macromodelarea mijloacelor de învățământ, metodologiei și metodelor de investigație științifică amplă și universală la scara întregii societăți, creșterii interdependențelor dintre națiuni și culturi într-un sistem de învățământ, creșterii competitivității studenților și a absolvenților.

Macropsihopedagogia lingvistică, în cercetarea noastră, s-a ocupat cu stabilirea finalităților educaționale în stabilirea valorilor calității și cantității de cunoștințe, priceperi și deprinderi, competențe, atitudini necesare pentru progresul social. Deci, procesul de formare-dezvoltare a limbajului profesional-englez în domeniul educațional poate fi amplificat prin raportarea permanenta la practicile sociale și la conexele concrete a competențelor dobândite. Învățarea devine un sistem micropsihopedagogic, un proces clar, orientat, **care sporește motivația pentru acțiune.**

Experimentul pedagogic a fost un tip modelare după cum am menționat anterior, deoarece conținutul procesului formativ a fost modificat substanțial cu preponderența procesului educațional de limba engleză, s-a bazat pe 5 domenii Tematice Comunicare, Cultură, Comparație, Comunicare, devenind un concept de Tehnologie a formării competențelor profesionale ale studenților învățământului universitar în raport cu învățarea limbii engleze, dar și educarea culturii comunicării [6,7].

În cadrul domeniului **Comunicare** se formează: a) competențe profesionale lingvistice, la nivel ortografic, lexical și statistic; b) competențe profesionale comunicative, care permit actualizarea efectivă a competenților lingvistice, a abilităților de înțelegere a mesajului oral; c) competențe practice, care asigură alegerea strategiei comunicative și ajustarea la actul de comunicare concret.

Competențe specifice în domeniul Cultură cuprind valori, norme, reprezentări și elemente semnificative: cognitive, axiologice, creative, feed-back al culturii vorbirii în limba maternă și în limba engleză, să interpreteze date metodico-științifice, emisiuni radio televizate, să reutilizeze tehnologii informaționale.

Domeniul Conexiune a cuprins aspecte interdisciplinare, reieșind din aria disciplinelor universitare apropiate, formând competențe profesionale interdisciplinare necesare comunicării în limba engleză, la nivel lexical, gramatical, fonetic în plan național și internațional.

Domeniul Comparație a fost axat pe compararea și apropierea metodologiilor de predare-învățare-evaluare a limbii engleze cu metodologiile disciplinare domeniului de formare în științe al specialității de activitate profesională.

Domeniul Comunitate a favorizat corelarea dintre competențele profesionale, formate în învățământul universitar și existența cotidiană, dintre comportamentele stabilite în societatea de ordine și cele din societatea limbii străine studiate.

În cadrul demersului didactic la limba engleză, procesul de comunicare cognitivă a fost corelat nu numai cu unitățile de conținut și strategii didactice, ci și cu eficiența sistemului de implementare a instruirii bilaterale, utilizând metode de comunicare, ca sursă de cunoaștere, cele expozitive – descrierea, explicația, demonstrația teoretică, prelegerea universitară, informarea și celor interactive - discuțiile, discuție dialog, consultația în grup, metode de comunicare scrisă, oral-vizuală și metoda de raționalizare prin conexiunea conținuturilor și operațiilor de predare-învățare centrate pe performanța profesională, pe eficiența maximă de legături dintre disciplina "Limba Engleză" și disciplinele de formare a viitorului specialist domeniului de activitate profesională.

Modelarea acțiunilor de formare a competențelor profesionale a fost acceptată de către studenți "în foarte mare măsură" și "mare măsură" la nivel de 89,25% respondenți. Trebuie de subliniat și rolul important al studentului care receptează, decodifică și transpune mesajele profesorului în trebuințe de a cunoaște, de a dezvolta la nivel universal capacitatea intelectuală și de evidența imaginea de sine.

Noțiunea de deschidere spre universalism a macropsihopedagogiei lingvistice va fi utilizată în sensul de deschidere spre valorile general-umane educaționale și , în mod convențional spre valorile cunoașterii științifice aflate în circuitul universal. Modernizarea structurii macropsihopedagogiei lingvistice în plan internațional este un fenomen care se identifică și cu deschiderea spre universalitate a cercetării științifice în

aspectele multiple ale psihologiei și pedagogiei lingvistice, constituindu-se politicele educaționale pentru a susține necesitatea compatibilizării europene și mondiale a standardelor educaționale, care reglementează calitatea și caracteristicile lingvistice al sistemului educativ și mai pe larg, în ansamblul societății, contribuind la progresul acestuia.

Concluzii.

1. Datele statistice acumulate în cadrul experimentului constatativ de valorificare a eficienței aplicării strategiilor didactice ale macropsihopedagogiei lingvistice arată că Domeniul Comunicare și Cultură, ca fenomen ale competenței lingvistice este rațional de planificat în primul an de studii, ce conduce în mod logic spre plasarea studentului în centrul sistemului instructiv-educativ de predare-învățare în specialitatea aleasă. Domeniile Conexiune, Comparație și Comunitate în celelalte semestre cu respectarea principiilor didactice, ținându-se cont de macrostructura sistemului de învățământ, de influență a factorilor motivaționali, aspirațiile, dorințele, interesele sociale, care sunt argumentate din punct de vedere psiho-pedagogic.
2. Modelarea conceptelor de formare a competențelor lingvistice la studenții instituțiilor superioare de învățământ susține în mod obiectiv conținutul didactic al procesului instructiv-educativ în etapa instruirii cu caracter pragmatic, structurat pe domeniile de Comunicare, Cultură, Conexiune, Comparație și Comunitate semnificativ cu o probabilitate de 95%-99% la pragul de semnificație $P < 0.05$-0,01.

Referințe bibliografice:

1. BÎRSA, E. (2016) - *Curriculum la limba engleză.* Facultatea de pedagogie. Specialitatea Cultura fizică Recreativă. Chișinău, p.5-6.
2. BOCOȘ, Mușata. (2017) - Macro și micropedagogia – perspectivă didactică. *În Didactica disciplinelor pedagogice.* Un cadru constructivist. Ediția a IV-a revăzută. Pitești: Paralela 45, p. 17-25
3. BRAGHIȘ, E. (2019) - Rolul motivației în reușita învățării limbilor străine. Învățătorul modern. În: *Revista științifico-metodică.* Anul X, Nr 3 (61), p.19-20. ISBN 1857-2820
4. GORAȘ – POSTICĂ, V., BARBAROV S. (1999) - Limba străină. În Limba de comunicare. Chișinău: Pro Didactica, p.76-77. ISBN 9975-79-004-6
5. GUȚU, I., VORONIUC, S., ONOFREICIUC, E., GENUNCHI, L. (2014) - Disciplina limbii străine. În *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.* Coord. L.Pogolșa, N.Bucun. Chișinău: Tipografia Centrală, Sn, p.120-126. ISBN 978-9975-53-333-1
6. GUȚU, V., PÂSLARU, V., RĂILEANU, A., IVANOVICI, L. (1999) - *Limbă și comunicare.* Curriculum național. Chișinău: Centrul editorial Prodidactică, 285 p. ISBN 9975-79-004-6
7. NANU, C. (2006) - *Formarea limbajului profesional pentru comunicarea pedagogică la studenții facultăților de educație fizică și sport.* Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău.
8. NASTAS, N. (2018) - Competența interculturală în predarea limbii străine studenților din domeniul culturii fizice. În: *Știința culturii fizice*. Nr. 31/2, Decembrie, Chișinău: USEFS. p.98-107. ISSN:1857-4114;
9. PETRANOVA, D. (2014) - The media Literacy Level of Slovak. In: *Communication Toda*y, Vol.5, no.1 pp.71-85.

CZU: 808.5 https://doi.org/10.59295/drgl2025.13

LA ELOCUCIÓN EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO: ENFOQUE ESTILÍSTICO, LITERARIO Y DIDÁCTICO

ELOCUTION IN THE CONTEMPORARY CONTEXT: A STYLISTIC, LITERARY, AND DIDACTIC APPROACH

Laura MÎRZAC

doctor în filologie, lector universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7478-9468

Abstract: ***In the contemporary context, elocution faces new challenges due to the tendency toward simplification and immediacy in communication. In a world where language has become more direct and concise, it is easy to assume that elocution has lost its relevance. However, it remains a fundamental tool for achieving effective and expressive communication, capable of informing, persuading, and evoking emotions. From a stylistic perspective, it is essential to analyze how speakers structure their discourse to achieve clarity, impact, and beauty, whether in everyday conversation, public speeches, or academic writing.***

In the literary field, elocution plays a crucial role in the construction of texts with aesthetic and symbolic value. The relationship between style and literature helps us understand how language use goes beyond mere functionality to become an artistic and cultural expression. It is not just about conveying ideas but doing so with nuance, rhythm, and depth, creating a richer communicative experience.

The didactic aspect of elocution is especially important today, as digital communication has transformed expressive norms. In a context where words are shortened and messages seek immediacy, teaching elocution requires strategies that make it appealing and useful for new generations. It is possible to combine traditional techniques with modern tools to foster more effective oral and written expression without losing the richness of language. Elocution is not just an art of the past but an essential skill for both the present and the future. Restoring its value in education and everyday life can transform the way we communicate and understand the world.

Keywords: *Elocution, stylistic approach, literary approach, didactic approach.*

Usando la palabra, las personas han creado mundos, transmitido conocimientos, inspirado y convencido. La palabra puede ser un arma y una medicina, es capaz de destruir y de crear. De la sutileza con la que expresamos nuestros pensamientos depende cómo nos entenderán y qué huella dejaremos en los corazones y mentes de otras personas. Por eso, no solo es importante saber hablar, sino también ser responsables de lo que decimos, ya que cada palabra lleva en sí un poder capaz de cambiar la realidad. La retórica, o la ciencia de la buena expresión mediante la palabra, desde los tiempos más remotos ha intentado transmitir al público el arte de la persuasión, la habilidad de construir un discurso que no solo comunique un significado, sino que también despierte emociones, inspire y haga reflexionar. Los grandes oradores entendían que no solo importa qué decir,

sino también cómo hacerlo: seleccionando cuidadosamente las palabras, la entonación y el ritmo. La retórica nos enseña a abordar conscientemente cada palabra pronunciada, convirtiendo la comunicación en un arte capaz de unir a las personas, guiarlas e incluso transformar la sociedad.

Pocas ciencias pueden afirmar que poseen una antigüedad tan notable como la retórica, puesto que, desde los tiempos más remotos, el "arte del buen decir" ha acompañado constantemente el desarrollo del pensamiento humano y la expresión persuasiva. Además, abarca prácticamente todas las áreas de la actividad humana, siendo una potente herramienta puesta al servicio de las múltiples dimensiones del discurso. Siendo un compartimiento de la retórica, la *elocución* se encarga de seleccionar, colocar y ordenar las palabras para formular las ideas de una manera eficiente. Según DRAE, la elocución representa la "manera de hablar para expresar los conceptos" y el "modo de elegir los pensamientos y las palabras en el discurso". [1] Dado que se refiere tanto a la expresión oral como a la escrita, constituye un aspecto fundamental de la comunicación y expresión verbal, sobre todo hoy en día, cuando se observa una marcada tendencia de minimizar y/o limitar el vocabulario empleado, de evitar la diversidad y de optar por una expresión cada vez más pobre.

Diariamente, nos enfrentamos a un flujo masivo de información y nos vemos obligados a tomar numerosas decisiones importantes. La mayoría de las veces, ni siquiera reflexionamos sobre la naturaleza de nuestras decisiones, convencidos de que se basan en nuestros propios deseos y creencias. Hoy en día, los medios de comunicación priorizan las emociones por encima de la reflexión. Este tipo de influencia bloquea la capacidad de las personas para analizar los acontecimientos de manera razonada. El factor emocional se convierte en una herramienta a través de la cual se nos inculcan miedos, deseos y un modelo de comportamiento social necesario. Lo que más importa es distraer constantemente la atención de lo que realmente tiene importancia, desviándola hacia temas que no tienen relevancia alguna y, por supuesto, sin dejar tiempo para reflexionar sobre la belleza de la expresión. En resumen, se trata más de destruir que de construir y contribuir.

La construcción del discurso es la consecuencia de la puesta en marcha de un complejo mecanismo que consta de cinco fases indispensables: *inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio o pronuntiatio*. Vivimos en un mundo, donde la comunicación es el puente esencial entre ideas y acciones. Captar la atención del interlocutor, que se ve obligado a afrontar un flujo incesante de información, y transmitir un mensaje con claridad y persuasión se ha convertido en un desafío mayor. Es aquí donde la *elocutio*, esa dimensión del discurso que se centra en la selección y la elaboración expresiva de las palabras, se manifiesta como un elemento clave en el arte de comunicar. Si bien la invención, la disposición y la memoria representan pilares tradicionales de la retórica, hoy en día el éxito de un discurso depende en gran medida de cómo decimos las cosas, más que de lo que decimos. En consecuencia, la capacidad de envolver las ideas en un lenguaje cautivador es lo que realmente define el impacto de nuestra comunicación, transformándose la *elocutio* en el elemento de confluencia de las demás operaciones retóricas.

No obstante, según Antoine Albalat, "Estas operaciones no son rigurosamente distintas; al contrario, no puede separárselas. Encontrar un asunto, es ya disponerlo y ponerlo en orden, desde el momento en que se le examina y se madura. A menudo, en el

mismo momento en que se descubre una situación o una escena, acude a nosotros la expresión y la anotamos para no perderla. […] Desde que se pone uno a escribir, todas las operaciones que constituyen este arte, entran en juego simultáneamente Se crea, se ordena, se da color…." [*Apud*: 2, p.287]

La *elocutio*, entendida como la selección de las palabras para expresar ideas, adquiere características únicas dependiendo de si se trata de una expresión oral o escrita. En el discurso oral, la *elocutio* está profundamente influenciada por la inmediatez de la comunicación. Aquí, el ritmo, la entonación y los gestos del orador juegan un papel esencial para reforzar el impacto del mensaje. El lenguaje suele ser más sencillo, repetitivo y emocional, dado que su objetivo principal consiste en captar la atención en tiempo real y contribuir a una comprensión instantánea. En el discurso oral, la conexión con el público es directa y dinámica, por lo que la *elocutio* debe adaptarse al contexto, la audiencia y las reacciones inmediatas.

En la expresión escrita, en cambio, la *elocutio* se caracteriza por un mayor nivel de elaboración y precisión. Aquí, el que escribe tiene más tiempo para refinar el estilo, elegir con cuidado las palabras y estructurar el contenido de manera lógica y coherente. Las metáforas, las descripciones detalladas y las construcciones complejas suelen estar más presentes, ya que el lector puede volver a leer el texto para comprenderlo mejor. La escritura permite un nivel más profundo de análisis y reflexión, pero carece de los elementos no verbales del discurso oral, como el tono de voz o la gestualidad. En resumen, mientras que la *elocutio* en el discurso oral se adapta al momento y busca generar impacto inmediato a través de la expresión vocal y corporal, en la escritura se orienta hacia la claridad, la precisión y la profundidad, permitiendo una conexión más duradera con el lector. Ambos medios requieren estilos distintos, pero comparten el objetivo de cautivar y persuadir a su audiencia.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la elocución, no puede analizarse desde una perspectiva única. En este sentido, el análisis multifacético se vuelve indispensable. En un mundo donde la rapidez y la brevedad dominan la comunicación, investigar la elocución desde el punto de vista de distintas disciplinas permite no solo comprender mejor su funcionamiento, sino también fomentar su riqueza expresiva y su impacto en la formación del pensamiento. Por lo tanto, su estudio y enseñanza requieren una mirada interdisciplinaria, capaz de integrar numerosas perspectivas, tales como la estilística, la literaria y la didáctica, entre otras.

Desde el punto de vista estilístico, la elocución implica la selección precisa de palabras y estructuras que no solo transmitan un mensaje, sino que lo hagan con claridad, belleza y persuasión. En el ámbito literario, se vincula con la creación de sentido, la musicalidad del discurso y el poder evocador del lenguaje. Asimismo, juega un papel fundamental en la construcción narrativa, ya que el autor, a través del tipo de narrador y punto de vista elegidos, no solo determina qué se dice, sino también cómo se dice, moldeando la percepción del mundo narrado y la atmósfera que se desea transmitir. Desde una perspectiva didáctica, la enseñanza de la elocución debe basarse en estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de una expresión rica y matizada. Los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto docentes como estudiantes, deberían ser capaces de alcanzar un dominio progresivo de las habilidades comunicativas, favore-

ciendo una expresión precisa y profunda. En este sentido, las investigaciones actuales resaltan la necesidad de un análisis multifacético. Comprender la elocución a partir de un solo enfoque limita su alcance; en cambio, abordarla desde diversas disciplinas permite revelar sus matices y su función esencial en la sociedad contemporánea.

La belleza del estilo en el contexto contemporáneo es un tema que ha sido objeto de reflexión para diversos investigadores. En el contexto contemporáneo, el concepto de belleza ha experimentado una transformación significativa, alejándose de ideales tradicionales y adaptándose a nuevas realidades estéticas. José Carlos Rivera, en su artículo "El resurgir de la belleza en la era posdigital. Contexto, relevancia y actualización del término desde la estética contemporánea", señala que "la belleza en las artes no está de moda" y que el término ha quedado anclado en "el polémico ideal de belleza del cuerpo" y en una "naturaleza utópica romántica". [3, p.13] El autor constata que la crisis contemporánea contribuye a una "deshumanización" del arte y, ante esta realidad, propone una "rehumanización", sugiriendo la necesidad de actualizar el concepto de belleza para adaptarlo a las particularidades del siglo XXI. Es evidente que este enfoque no debe limitarse únicamente a las artes visuales, sino que también debería extrapolarse a la dimensión verbal, puesto que el lenguaje, al igual que las artes, ha sufrido una transformación en la que la economía y la pobreza de los recursos prima sobre la riqueza expresiva. En una sociedad marcada por la inmediatez y la sobrecarga informativa, el valor estético de las palabras parece haber perdido importancia.

Sin embargo, al igual que en las artes, la belleza en la expresión verbal no es un lujo prescindible, sino un elemento esencial para la comunicación y la construcción del pensamiento. Un estilo cuidado, en el que cada palabra es elegida con precisión y armonía, no solo embellece el discurso, sino que potencia su claridad y persuasión. Igual que el arte en el mundo digitalizado, la expresión verbal necesita reivindicar y recuperar su riqueza estética para seguir siendo una herramienta poderosa de conexión y significado. En estas condiciones, la literatura podría asumir un papel clave en la revitalización de la buena expresión. A diferencia de otras formas de comunicación dominadas por la inmediatez, la literatura tiene la capacidad de combinar profundidad conceptual con riqueza estilística, ofreciendo tanto un contenido narrativamente atractivo como una forma expresiva cuidada.

Las historias bien construidas captan la atención del lector y lo invitan a sumergirse en un mundo complejo, en el que el lenguaje no es una simple fuente de información, sino una herramienta poderosa. La literatura tiene el poder de mostrar, a través de sus estructuras narrativas, que el lenguaje elaborado no es un obstáculo para la comprensión, sino un recurso que enriquece la experiencia del lector. Por otro lado, el buen estilo literario actúa como un modelo de expresión refinada. Obras que combinan precisión y belleza verbal demuestran que es posible comunicar con claridad sin renunciar a la riqueza del lenguaje. En este sentido, la literatura puede ser un puente entre la tradición y la modernidad, enseñando a las nuevas generaciones que un uso cuidadoso del lenguaje no es sinónimo de rigidez, sino de creatividad y poder expresivo.

En el ámbito didáctico, la literatura del siglo XXI ofrece recursos valiosos que permiten modificar la percepción de la expresión elaborada. Según José María Santos Rovira, en el ámbito educativo es esencial promover la lectura literaria, ya que "esta actividad

lúdica permite pasar un tiempo agradable, además de mostrarnos diferentes visiones de nuestro mundo". [4, p.11] Además, la literatura puede contribuir a la solución del problema de la pobreza expresiva al reintroducir formas narrativas que no solo entretienen, sino que también educan sutilmente en el arte de la palabra. A su vez, la selección cuidadosa de los textos literarios puede influir en la manera en que los lectores perciben y utilizan el lenguaje, fomentando una comunicación más rica en matices. Para ilustrar cómo esta selección puede enriquecer el proceso didáctico y generar una reflexión profunda sobre la estética del lenguaje, hemos elegido un fragmento de la novela "Los besos en el pan" (2015) de Almudena Grandes. Este pasaje no solo resalta el valor estilístico y narrativo de la obra, sino también ofrece un elocuente ejemplo de cómo el uso del lenguaje impacta en la construcción del sentido.

"*Ahora su propia vida le parece mentira. La recuerda vagamente, como si la hubiera visto en una película, una comedia amable y femenina con un final tan feliz como el que ella ya no espera. Y la memoria de aquel cansancio fecundo, que nacía de una actividad incesante para producir cosas buenas, útiles, le duele como un remordimiento, la cicatriz de una culpa inexistente. Porque ahora que se acuesta sin poner el despertador para levantarse, y se levanta cuando se cansa de estar acostada, nada le resulta tan duro, tan amargo como la tentación de sentirse culpable por lo que le ha pasado. (...) Marisa, redactora de plantilla en el área de programas informativos de Telemadrid durante casi treinta años, tenía un contrato indefinido en una empresa pública, uno de esos empleos que parecían eternos para siempre jamás. Hasta que cambiaron las reglas del juego*." [5, p.53]

El fragmento citado resulta particularmente atractivo para los estudiantes debido a su enfoque en temas muy próximos a la realidad contemporánea. La protagonista del fragmento, Marisa, experimenta una profunda crisis relacionada con la transformación de su vida laboral, marcada por la incertidumbre económica y la pérdida de un empleo que parecía seguro. Por otro lado, las formas expresivas que usa la autora son accesibles e interesantes, el lenguaje empleado es directo y espontáneo. No obstante, la combinación de lo aparentemente sencillo con lo estilísticamente elaborado provoca una reflexión profunda sobre toda una serie de temas existenciales.

El fragmento ofrece una rica variedad de recursos estilísticos que enriquecen la construcción del sentido y refuerzan las emociones de la protagonista. En primer lugar, la comparación "un final tan feliz como el que ella ya no espera" es un ejemplo claro de cómo la autora utiliza la ironía amarga. Aunque el símil parece ofrecer una imagen positiva, lo que se transmite es la frustración y la imposibilidad de alcanzar esa felicidad. Junto a la comparación, cabe destacar la frase "le duele como un remordimiento, la cicatriz de una culpa inexistente", que no solo crea una antítesis entre el dolor físico y la culpa emocional, sino también introduce una metáfora que alude al peso de una emoción que no tiene fundamento real.

Otro recurso interesante es el oxímoron "uno de estos empleos que parecían eternos para siempre jamás", que juega con la contradicción inherente a la noción de "eternidad" en el contexto de la inestabilidad laboral. La antítesis también desempeña un papel importante en el fragmento: "se acuesta sin poner el despertador para levantarse, y se levanta cuando se cansa de estar acostada". Este contraste entre "acostarse" y "levantar-

se" refleja el vacío existencial de la protagonista, que ya no tiene una rutina estructurada ni un propósito claro, lo que refuerza su sensación de desconcierto. La serie de ejemplos podría prolongarse, dado que este enfoque sigue abriendo posibilidades interpretativas nuevas y originales.

En conclusión, el siglo XXI se presenta como una era de grandes desafíos y contradicciones, caracterizada por problemas complejos y variados. Sin embargo, esto no significa que dichos problemas no tengan solución. La clave para superarlos radica en la capacidad de adaptación y en la búsqueda de soluciones integradoras. En este sentido, un enfoque interdisciplinario, como el que hemos planteado, puede ofrecer una respuesta eficaz. En el caso concreto de nuestro estudio, la confluencia entre el enfoque estilístico, literario y didáctico podría contribuir en gran medida a superar los obstáculos actuales en la enseñanza de la elocución, promoviendo un aprendizaje más completo, significativo y motivador.

Referencias bibliográficas:

1. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23..8 en línea]. Disponible en: https://dle.rae.es [Fecha de la consulta: 06.04.2025]
2. VIVALDI, G.-M., Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo. Madrid: S.A. Ediciones Paraninfo, 2000. 560p. ISBN: 9788428325707
3. RIVERA, J. C., El resurgir de la belleza en la era posdigital. Contexto, relevancia y actualización del término desde la estética contemporánea. En: ANIAV - Revista de Investigación en Artes Visuales, n. 9, p. 13-23, septiembre. 2021. ISSN 2530-9986
4. SANTOS ROVIRA, J.-M., Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. En: Educaçao e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vol.49, n. 1, 2023. ISSN-e 1678-4634
5. GRANDES, A. Los besos en el pan. Barcelona: Tusquets Editores, 2015. 260 p. ISBN: 978-84-9066-581-7

CZU: 81`42:659.1 https://doi.org/10.59295/drgl2025.14

PUBLICITATEA CA SISTEM SEMNIFICATIV: O ANALIZĂ SEMIOTICĂ A STRATEGIILOR DE COMUNICARE LINGVISTICĂ ȘI ICONICĂ

ADVERTISING AS A SIGNIFYING SYSTEM: A SEMIOTIC ANALYSIS OF LINGUISTIC AND ICONIC COMMUNICATION STRATEGIES

Lucia VESTE

doctor în filologie, lector universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2726-0542

Abstract: ***The semiotic model for analyzing advertising discourse is based on perceiving advertising as a structure or a specific sub-code of persuasive communication. The notion of advertising structure refers to a whole made up of linguistic and iconic elements. The advertising message represents a mixed discourse, composed of both text and image. Each of these two components plays a collaborative, coexisting, and complementary role with a commercial purpose, and not a competing one. The two forms coexist within the advertising message. Since advertising constantly seeks innovation, words often cannot be explained except through the image presented in the mixed message, which comes to support the text.***

Keywords: *sender, receiver, denotative semantization, connotative semantization, linguistic reference, extralinguistic reference.*

Interpretarea unui discurs este un proces complex, pentru care lingviștii și literații, de-a lungul câtorva decenii, au propus diferite ***modele de analiză***:

1. modelul *decodificării* sau al *codului,* care operează cu semnul lingvistic ca unitate de analiză;
2. modelul *arhetipal*, numit și modelul *sintagmaticii narative*, propus de literați cu mult timp în urmă;
3. modelul *pragmatic*, cel mai actual, care implică *lectura mentală*[1] (a stărilor emoționale, a convingerilor și a intențiilor destinatarului) și *cogniția socială*, reprezentată de informația despre caracteristicile personale ale interlocutorului [1], [2].

În cele ce urmează, reieșind din diversitatea de modele de analiză, ne propunem să facem o analiză critică a *modelului semiotic* ca și sistem de comunicare lingvistică și iconică în discursul publicitar.

Mesajul publicitar este cel mai des o mixitate text-imagine interpretabilă, cantitativ și calitativ, de către receptor, în funcție de background-ul individual și social (istoria vieții, apartenența culturală, cunoașterea simbolurilor și a miturilor, susceptibile de a fi recunoscute într-un mesaj) [3, pp. 82, 84].

[1] traducere din engleză *mindreading*

„Prezența verbalului și a iconicului în același mesaj nu înseamnă doar suma lor *(text + imagine)*, ci o interrelație" [Ibidem, p. 84], care generează un sens nou, suplimentar și un *echilibru* între text și imagine, care variază în funcție de produs, de scopul publicității (de a informa sau a seduce). „Lectura textului și a imaginii nu este o recepționare pasivă a sensului de către cititor, de aceea problema complexității mesajului publicitar devine și mai importantă" [Idem].

Modelul semiotic de analiză a discursului publicitar tinde să explice achiziționarea produselor dintr-o dublă perspectivă: ca *obiect* și ca *semn* (al unui anume *standing*), ca *praxis* și ca *semiosis*, atât din perspectivă lingvistică, cât și din perspectivă extra-lingvistică. Mai mult decât atât, simbolurile asociate implicit produsului prevalează în raport cu utilitatea sa obiectivă. Așadar, „izotopia publicitară selecționează elementele referențiale dintr-o anumită limbă naturală și le conferă statut denotativ și simbolic, operând închiderea lor în raport cu totalitatea elementelor înconjurătoare" [4, p. 269].

Modelul semiotic permite interpretarea atât a conotațiilor textuale, cât și iconice. În acest sens, termenul de „polisemie" este aplicat de lingviști nu doar cuvintelor, ci și imaginii; căci aceasta din urmă, de asemenea, poate avea diferite interpretări și conotații. Mesajul lingvistic decide, condiționează, accentuează un anumit sens din ansamblul de sensuri propuse de imagine. Or, mesajul lingvistic servește drept pilon ce limitează numărul asocierilor posibile, legate de această imagine [3, p. 83].

Interpretând imaginea discursului publicitar ca pe o *revoluție iconică a erei vizualului* sau un *imperialism al imaginii* [4, p. 43], menționăm că ea este tradusă de coduri-le: *cromatic*[2]*, tipografic*[3], *fotografic*[4]*, morfologic*[5] [*Idem*]. *„*Elementele publicității sunt organizate astfel încât privirea să cadă pe suprafețele ce poartă informații-cheie: reprezentarea produsului, denumirea mărcii și logotipul ei", iar culorile, aranjarea în pagină, propozițiile, tonalitățile, armonia și contrastul, formele, caracterul literelor influențează modul și ordinea în care destinatarul percepe discursul publicitar. Unii autori, precum C. Cossette [5, pp. 199-226], F. Minot [6, p. 32], au scos în evidență anumite moduri de a parcurge pagina cu privirea: în formă de Z, privirea circulară, privirea în oglindă, privirea cadrilată.

Drept exemplu de receptare a discursului publicitar ca formă mixtă de comunicare poate fi analiza automobilului făcută de B. Lämmlein [7, p. 6]: „Automobilul reprezintă, astăzi, mai mult decât un simplu mod individual de transport al unei persoane dintr-un loc în altul. În plus, față de mobilitate nelimitată, mașinile ajută la îndeplinirea dorinței de libertate personală. Mașinile transmit forța și viteza, iar, de cele mai multe ori, imaginea de marcă auto sau modelul sunt mai importante decât funcția sau prețul său. Mașinile sunt ca și cărți de vizită. Acestea comunică atitudinea proprietarului față de viață sau de succesul din afaceri. «Alte elemente constante ale culturii populare contemporane, sunt, în viziunea lui B. Lämmlein, celebritățile, sportul, muzica, religia, utilizate frecvent în publicitate cu scopul de a transforma produsele banale în produsele mult căutate.

În acest sens, pentru B. Lämmlein [Ibidem p. 8], interpretarea semiotică este singura

---

2 accentuarea unei culori

3 hiperbolizare grafică: supradimensionare, subliniere, încadrare, discontinuitate

4 punerea în scenă, manevrarea dimensiunilor și a volumelor

5 antropomorfizarea obiectelor, minimalizarea umanului

direcție posibilă de a înțelege publicitatea sau reclamele, ea fiind un instrument pentru demascarea înțelesurilor ascunse ale mesajelor publicitare.

Discutând modelul semiotic de analiză a publicității, menționăm că întemeietorii semiologiei/ semioticii moderne sunt: lingvistul elvețian F. de Saussure (1857-1913)[6] și filosoful american Ch. S. Peirce (1839-1914)[7]. În viziunea lingvistului elvețian, semnele lingvistice sunt imprevizibile, dat fiind faptul că orice asociere arbitrară între un semnificat și un semnificant produce un semn diferit.

Ch. S. Peirce extinde procesul de comunicare dintre emițător și receptor, propunând modul triadic: semn (representamen), interpretant *şi* obiect.

Unul dintre primii lingviști, care a aplicat modelul semiotic la studiul discursului publicitar, este R. Barthes în lucrarea sa *Rhétorique de l'image* (1964). Cercetătorul preia conceptele de *denotație* și *conotație* de la L. Hjelmslev (1899)[8] şi construiește un model trinivelar al discursului publicitar în care interferează:

a) mesajul *lingvistic* – denumirea mărcii și descrierea verbală (pastele *Panzani*);
b) mesajul *iconic denotativ* – imaginea obiectului, quasi tautologică în raport cu obiectul real (o cutie cu pește într-o plasă pescărească cu legume proaspete);
c) mesajul *iconic conotativ* – semnificația simbolică și asociativă a mesajului iconic (denumirea de *Panzani* constituie o aluzie la italianitate, la fel precum și nuanțele dominante de roșu-alb-verde; legumele proaspete au conotația de naturalețe; pe când amplasarea în pagină adaugă o conotație de estetică artistică în stil *nature morte*).

Un alt exemplu descris de R. Barthes *(Mytologies)* este coperta revistei *Paris-Match*, ce reprezintă un tânăr de culoare neagră, în uniformă militară franceză, salutând drapelul francez. Interpretând această imagine, R. Barthes [8] afirmă că, indiferent de culoarea pielii, toți fiii imperiului servesc Franța și imperialismul francez este apărat.

Precum vedem, R. Barthes [8] interpretează societatea drept un sistem de semne, fiecare act de comunicare fiind codificat și decodificat conform semnelor și miturilor pe care le cuprinde. „Obiectele semiotice definite de practica publicitară sunt rezultatul unui a spune inițial, rostire care înseamnă semantizare denotativă (ciocolata Smash, napolitana Joe) și semantizare conotativă (de la conotațiile naționale*: Masumi, BT, Snagov, Carpați* etc. la conotații exotice: *Fidji, Gitanes* și conotații mitologice: *apa Evian, apă pură figurând Edenul*)" [9, p. 42]. Prin urmare, izotopia publicitară selecționează elementele referențiale dintr-o anumită limbă naturală și le conferă statut denotativ și simbolic, operând închiderea lor în raport cu totalitatea elementelor înconjurătoare [10, pp. 267-286]. Deseori, nivelul denotativ este umbrit de cel conotativ printr-un ansamblu de semne lingvistice și iconice. În felul acesta, discursul publicitar devine un univers ludic [11, p. 102].

În lucrarea sa S/Z [12], R. Barthes distinge cinci coduri: *semic, cultural, simbolic, hermeneutic și proairetic* (codul acțiunii și comportamentului). Putem considera că produsul valorizat de comunicarea publicitară este consumat dintr-o dublă perspectivă:

---

[6] *Le cours de linguistique générale* de Saussure : Le rôle de la langue vis-à-vis de la pensée Sandrine Tognotti, Université de Genève, 1997

[7] C*ollected Papers of Charles S. Peirce*, Harvard University Press, Cambridge

[8] *Le langage*, Paris, Éditions de minuit, 1984, 201 p.

ca obiect și ca semn [Idem]. Astfel, împrumutând exemplele, D. Rovența-Frumușani menționează că săpunul va fi consumat utilitar, dar și socio-cultural (*Lux Camay Elégance, Camay Chic*), mitic (*Citronvert, Fa-mitul naturalității, al prospețimii sălbatice sau purității începuturilor*). Datorită simbolismului produselor sale, putem constata că publicitatea vinde moduri de viață [9, p. 42].

Obiectul la care se ajunge prin decodificare este *referentul*, iar procesul de interpretare este în acest sens un *act referențial* [13, p. 226]. Spre deosebire de *cuvânt*, în cazul *textului/ discursului,* o analiza strict lingvistică a referinței ar fi insuficientă, iar recursul la *extra verbal* devine o necesitate în interpretarea fenomenelor textual-discursive [*Ibidem*, p. 227]. Astfel că, pentru ca actul de referință să se realizeze cu succes, se cere ca referința la care recurge locutorul să coincidă cu cea înțeleasă de interlocutor [*Ibidem*, p. 46].

În funcție de referința lingvistică sau extralingvistică, referentul poate fi *endoforic* sau *exoforic* [13, pp. 48-49]. În viziunea noastră, referentul endoforic ar putea fi identificat cu *textul emic*, care, conform lui H. F. Plett, „are determinări exclusiv interne, manifestând o anumită autonomie" [14, p. 60]. Noțiunea de autonomie a discursului publicitar este luată în discuție și de către M. Cvasnîi Cătănescu [15, p. 203]. Cu privire la *referentul exoforic*, considerăm că acesta caracterizează textul numit *etic* de către H. F. Plett prin „delimitări exterioare textului, deductibile în timpul lecturii" [14, p. 60].

Modelul barthesian a fost ulterior completat de U. Eco prin distincția între *semnificația vizibilă*[9] și *semnificația ascunsă*[10]. U. Eco [16] a demonstrat că în semiotica contemporană *totul poate fi semn, inclusiv un cuvânt, un text, o imagine.* În cercetările sale, semioticianul italian identifică cinci niveluri de codificare a mesajului publicitar:

a) Iconic (similar iconicului denotativ barthesian);
b) Iconografic (similar iconicului conotativ barthesian);
c) Tropologic (reprezentând figurile de stil vizuale: metafora, metonimia);
d) Topic (propriu toposurilor argumentării: al cantității, calității și unicității);
e) Entimematic (actualizarea structurii narative prin mister sau alte tehnici).

Astfel, orice obiect sau mesaj are un conținut denotativ și unul conotativ. Revenind la cazul automobilului descris de B. Lämmlein, o mașină devine subiect de comunicare la nivel fizic (confecționată din diferite materiale), la nivel mecanic (funcționează conform proprietăților specifice), la nivel economic (are un anumit preț), la nivel social (indică un anumit statut) și, în cele din urmă, o mașină rămâne a fi o mașină [7, p. 6].

În acest fel, modelul codului, avându-și originile în lucrarea lui Aristotel, și-a găsit aplicabilitate în semiotica modernă [17, p. 18], în special, în semiotica publicitară [18, p. 187]. Or, cultura contemporană produce și individualizează coduri în permanență, codul fiind în abordarea semiotică mai mult decât o listă sau o paradigmă ce trebuie reconstituită. El reprezintă mai degrabă niște „scântei" a ceva deja citit, văzut, făcut, trăit. El este urma acestui deja.

Trebuie totuși să recunoaștem că acest model prezintă și unele *inconveniențe* ce țin de implicarea unui *context comun* pentru cei doi participanți la actul de comunicare. În abordarea semiotică, mesajul este decodificat „mecanic" de interlocutor [19, p. 492] prin

[9] traducere din engleză *overtmeaning*
[10] traducere din engleză *hiddenmeaning*

utilizarea unei copii a codului folosit de locutor la etapa codificării. O comunicare reuşită presupune, deci, *reproducerea exactă* [20, p. 262] sau chiar *dublarea mesajului*, astfel încât mesajul obținut prin decodificare să fie identic celui codificat, iar reprezentările fonetice (semnalele) să coincidă cu convingerile (mesajele) emise de locutor [21, p. 2].

Evident că astfel de situații nu pot fi excluse, de exemplu, în cazul unui discurs ştiinţific compus din jargoane de specialitate, a cărui interpretare poate fi limitată la decodificarea semantică [20, pp. 261-285]. Totuşi, sunt numeroase cazurile de eşec al actului de comunicare, în mod special, din cauza contextului care nu este luat în considerare de modelul codului [*Idem*]. În acest sens, întrucât discursul publicitar articulează elocvent *denotativul* şi *conotativul*, realul şi imaginarul, verbalul şi non-verbalul, lingvisticul şi non-lingvisticul, studierea acestui tip de discurs depăşeşte frontierele academice. Analiza discursului publicitar presupune o trans- şi ***interdisciplinaritate***, uneori chiar postdisciplinaritate.

Referințe:

1. WILSON D., SPERBER D. Relevance Theory. In: R. Horn and L. Ward, The Handbook of Pragmatics. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. pp. 607-632.
2. WILSON D. Modality and the conceptual-procedural distinction. Walaszewska E., Piskorska A. (eds.), Relevance theory: More than understanding. Newcastle, 2012. pp. 23-44.
3. DRAGANCEA S. Structura mesajului publicitar. In: Economica, nr. 2 (58) / 2007. Chişinău: Editura ASEM. pp. 82-85.
4. ROVENŢA-FRUMUŞANI D. Semiotica discursului ştiinţific. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1995. 253 p.
5. COSSETTE C. Les images démaquillées : Approche scientifique de la communication par l'image (French Edition). Québec : Éditions Riguil Internationales, 2e éd. rev. 1983. 639 p.
6. MINOT F. Quand l'image se fait publicitaire. Approche théorique, méthodologique et pratique. Paris: l'Harmattan, 2001. 256 p.
7. LÄMMLEIN B. Branding & Publicitate și Strategii de comunicare. Teză de doctorat – Rezumat. București: Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării. Universitatea București, 2014. 20 p.
8. BARTHES R. Mythologies. Paris: Editions du Seuil, 1957. 160 p.
9. Rovența-Frumușani D. Semiotică, Societate, Cultură. Iași: Institutul European, 1999. 312 p.
10. LINDEKENS R. Semiotica discursului publicitar. In: Marcus S. (coord.), Semnificație și comunicare în lumea contemporană. București: Ed. Politică, 1985. pp. 267-286.
11. CHARAUDEAU P. Langage et discours. Eléments de la sémiolinguistique. Paris : Hachette Université, 1983. 175 p.
12. BARTHES R. S/Z, Paris: Éditions du Seuil, 1970. 280 p.
13. MUNTEANU M., Semantica textului și problema referinței nominale. Cluj-Napoca: Editura Accent, 2006. 265 p.
14. PLETT H. F. Știința textului și analiza de text. București: Univers, 1983. 445 p.
15. CVASNÎI CĂTĂNESCU M. Retorică publicistică : de la paratext la text. București : Editura Universității din București, 2006. 266 p.
16. ECO U., Sémiotique et philosophie du langage. Paris : Quadrige /puf, 1988, 285 p.
17. BYRNE B. Relevance Theory and the language of advertising. CLS Occasional Paper No. 31, Trinity Coll., Dublin (Ireland). Centre for Language and Communication Studies, 1992. 80 p.
18. FLOCH J. M. Sémiotique, marketing et communication. Sous les signes les stratégies. Paris: PUF, 1990. 233 p.

19. XU Z. Relevance Theory and its Application to Advertising Interpretation. In: Theory and Practice in Language Studies, Vol. 3, No. 3, March, Academy Publisher Manufactured in Finland, 2013. pp. 492-496.
20. RICHARDS C. Inferential pragmatics and the literary text. In: Journal of Pragmatics 9, 1985. pp. 261-285.
21. WILSON D. Linguistic Structure and Inferential Communication. In: Caron B., Proceedings of the 16th International Congress of Linguists. Oxford: Elsevier Sciences, 1997. pp. 1-20.

CZU: 811.111`233:796.077.2 https://doi.org/10.59295/drgl2025.15

SIGNIFICANT CORRELATIONS BETWEEN ENGLISH LANGUAGE SKILLS AND OPTIMAL PERFORMANCE OF THE ELITE ATHLETES

Adelina BARDIER

asistent universitar, MA
Institutul de Educație Fizică și Sport, USM, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0072-7642

Abstract: ***This study investigates the correlations between English language skills and sports performance in elite athletes. The collected data have been done through questionnaires and interviews including 100 athletes from various disciplines to analyze the influence of language skills on success at the international competitions. The results suggest a significant positive correlation, indicating that athletes with advanced English proficiency perform 15% better than those with limited skills. In the era of globalization, performance sport has become an international phenomenon that transcends cultural and linguistic boundaries. Major sports competitions attract participants from all over the world, and success in this interconnected environment depends not only on physical and technical skills, but also on essential language skills. In particular, English, recognized as the language of international circulation, plays a crucial role in facilitating communiacation and collaboration between athletes, coaches, officials and other actors involved in the sports process.***

Key words: *language skills, sports performance, elite athletes, English, globalization;*

Elite athletes participating in international competitions face complex challenges that require not only physical excellence, but also a superior ability to communicate effectively in a multicultural environment. From contract, negotiations and working with coaches, to interacting with the media and attending international conferences, language skills are critical and necessary to the integration and success of athletes on the world stage.

English, as an universal language, facilitates access for athletes to educational resources, training materials and training strategies developed by international experts. Moreover, advanced language skills allow athletes to understand and apply modern methodologies, actively participate in strategic discussions and quickly adapt to changes and demands of international competitions.

This context highlights the importance of assessing the impact of language skills on the sports performance. Previous studies have suggested that the ability to communicate effectively in English can positively influence both mental preparation and tactical aspects of the game. However, there is a continuing need for empirical evidence to confirm these hypotheses and provide evidence-based recommendations for elite athletes and their teams.

In this paper, we aim to examine the significant correlations between English language proficiency and optimal performance of the elite athletes. We will explore how

language skills influence sporting success and analyze the data collected to provide a clear and well-founded picture of the role of language in high-performance sport. In doing so, we aim to provide evidence and recommendations to help athletes and coaches harness the potential of international communication to maximize success on the field of play.

Assumption: Elite athletes with advanced English language skills perform better in international competitions compared to athletes with limited language skills.

The aim of this study is to explore and quantify the influence of English language skills on the sports performance of elite athletes, identifying the significant correlations between these variables.

Objectives:

1. Assessing the level of English language proficiency of the elite athletes.
2. Analysis of sports performance relating to language skills.
3. Identifying the impact of language skills on performance at the international competitions.

Tasks

1. Development and application of questionnaires for the assessment of language skills and sports performance.
2. Conducting detailed interviews with elite athletes to collect qualitative data.
3. Analysis of collected data to identify relevant correlations and trends.

Research Methods

1. Questionnaires: Used to assess the level of language competence and sports performance of athletes. The questionnaires included multiple choice questions and rating scales.
2. Interviews: Conducted with 10 elite athletes to gather detailed information about their experiences of language skills and their impact on performance.
3. Statistical Analysis: The collected data were analyzed using descriptive and inferential statistics to identify significant correlations.

Organization of the Research

• Data Collection:

• Questionnaires: Questionnaires to assess athletes English language skills, were designed including questions about language fluency, sports vocabulary and the ability to understand and use sports-specific terminology. Online Questionnaires were distributed and in physical format to a representative sample of elite athletes in various disciplines to ensure broad coverage.

• Interviews: Semi-structured interviews with athletes, coaches and experts in the field were conducted to gather detailed insights into the importance of language skills in the sporting context. These interviews served to complement the quantitative data obtained through the questionnaires, bringing a deeper understanding of the impact of language skills on performance.

• Data Analysis:

• Quantitative Data Processing: The data obtained from the questionnaires were processed using advanced statistical techniques, including correlation and regression analyses, to identify relationships between language skills and sports performance. Cor-

relation coefficients were calculated to assess the strength and significance of the observed relationships.

• Qualitative Analysis: Data from the interviews were transcribed and analyzed using thematic analysis methods, identifying recurring themes and relevant patterns. This analysis allowed the identification of qualitative factors that influence the link between language skills and sports performance.

• Elaboration of the Report:

• Synthesizing the Results: The results obtained were synthesized in a detailed report that integrates quantitative and qualitative data. The report includes tables and graphs to visualize and interpret correlations between language skills and sports performance.

• Data Visualization: Graphs and tables are used to illustrate observed correlations and distributions. For example, Table 1 shows the correlation between level of language proficiency and average sports performance, and Chart 1 provides a visual representation of this relationship.

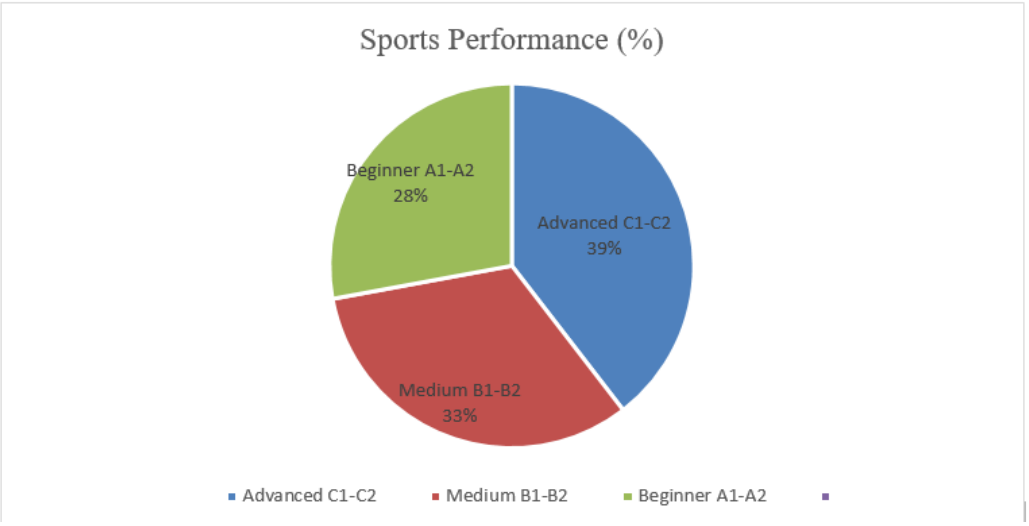
Research results

• Language skills: 60% of the athletes interviewed have an advanced level of English language skills.

• Sports Performance: Athletes with advanced skills perform 15% better compared to those with limited skills.

Table 1: Correlation between language proficiency level and sports performance

Proficiency level	Average sports performance (%)
Advanced (C1-C2)	85%
Medium (B1-B2)	70%
Beginner (A1-A2)	60%



Graph 1: Sports performance according to language skills

Practical-Methodical Indications

1. Integration of English Language Courses: We recommend the inclusion of English language courses in the training of athletes to improve communication and integration in international teams.
2. Periodic Assessment: Implement periodic assessments of language skills to monitor progress and adjust training programs.
3. Psychological Support: Provide psychological support for athletes who have difficulties using the English language to reduce stress and enhance performance.

Conclusions

Advanced English language skills are positively correlated with elite-level sports performance. This study suggests that the integration of English into the training of athletes can have a significant impact on success in international competitions.

Bibliography:

1. Smith, J. (2022). The Role of Language in International Sports. Journal of Sport and Language Studies, 34(2), 145-162.
2. Brown, A. (2021). Global Communication Strategies in Elite Sports. International Journal of Sports Management, 29(1), 33-47.
3. Davis, L. (2020). English Proficiency and Athletic Performance. Journal of Global Sports Performance, 21(3), 198-210.
4. Wilson, R. (2019). Language Skills and Sports Performance: A Review. Sports Education Review, 45(4), 356-370.
5. Green, T. (2018). Communication Barriers in International Sports: Overcoming Challenges. International Journal of Sports Communication, 22(2), 87-99.

CZU: 811.1/.2`343:[378.4:796] https://doi.org/10.59295/drgl2025.16

ABORDĂRI TRADIȚIONALE ȘI MODERNE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR CU PROFIL SPORTIV

TRADITIONAL AND MODERN APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH A SPORTS PROFILE

Diana CACIAN

asistent universitar, MA
Institutul de Educație Fizică și Sport, USM, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0009-0000-6769-1924

Abstract*: The role of the teacher in the process of shaping man was and is perhaps the most important, both in the past (when the teacher was considered the center of attention) and in the present (where learning is student-centered). By placing his students in various instructional situations, he transforms the educational institution "into a temple and a laboratory" (M. Eliade).*

Starting from literature in the field (Cerghit, Mucchielli), teaching methods are historically divided into traditional methods and modern methods.

Not everything that is old is necessarily outdated, just as not everything that is new is modern. It is easier for the teacher in the traditional type of teaching, but the education reform emphasizes the importance of switching the emphasis from the informative side of the educational process to the formative one.

A successful methodology involves the interweaving of the two models, having different proportions between them, depending on the objectives pursued, the collective, and the learning content.

Keywords: *teacher, student, types of teaching, types of learning, teaching methods, traditional methods, modern methods.*

Rolul profesorului în procesul de modelare a omului era şi este poate cel mai important atât în trecut (când se considera că profesorul era în centrul atenţiei), cât şi în prezent (unde învăţarea este centrată pe student). Punându-şi studenții în situaţii variate de instruire, el transformă instituția de învățământ "într-un templu şi un laborator" (M. Eliade) [2].

Într-un context globalizat, sportivii sunt din ce în ce mai implicați în competiții internaționale, interacționând cu colegi, antrenori și oficiali din diverse culturi. Astfel, predarea limbilor străine în instituțiile de învățământ superior cu profil sportiv devine o necesitate esențială, nu doar pentru comunicarea eficientă, ci și pentru dezvoltarea carierei și integrarea în echipe multiculturale.

Conform lui Ioan Cerghit „nu există un singur mod în care studenții învaţă şi cu atât mai puţin nu există nici un singur mod în care aceştia pot fi învăţaţi" [1]. Aşadar, există mai multe tipuri de învăţare, precum există mai multe tipuri de predare.

Scopul acestei lucrări este de a analiza şi de a compara abordările tradiționale şi moderne în predarea limbilor străine în instituțiile sportive, evidențiind avantajele fiecărei metode şi identificând cele mai eficiente tehnici pentru învățarea limbii într-un mediu sportiv. De asemenea, se urmărește evidențierea importanței integrării limbii străine în rutina zilnică a sportivilor, facilitând astfel comunicarea internațională şi dezvoltarea competențelor lingvistice necesare. Adaptarea metodologiilor tradiționale şi moderne la nevoile sportivilor contribuie la o învățare mai dinamică şi aplicabilă în situații reale.

Predarea este, în viziunea ilustrului pedagog român Ioan Cerghit, ”un ansamblu complex de acţiuni şi comportamente didactice specifice, destinate producerii învăţării”. Acelaşi autor defineşte predarea ca act de comunicare, ca ofertă de experienţă educaţională, ca dirijare a învăţării, ca gestiune a învăţării şi ca interacţiune comportamentală. În modelele didactice tradiţionale, predarea se rezumă la o simplă prezentare a materiei, în timp ce în didactica modernă, predarea este un complex de funcţii şi acţiuni multiple şi variate [1]. Predarea ca şi management al învăţării înseamnă a prevedea lecţia, a prevedea schimbările dorite, a le orienta într-o direcţie precisă, a preciza obiectivele învăţării, a stabili natura respectivelor schimbări, adică a determina conţinutul acestora, a stimula participarea activă a studenților, a adapta conţinuturile la studenții prezenţi, a organiza contextul în care se produce învățarea - să mă asigur că am materiale, să organizez grupa, să mă folosesc şi de ceea ce este în jurul meu [3].

Astfel, predarea este un act foarte complex şi întruneşte ce se întâmplă înainte de lecţie, în timpul lecţiei şi după terminarea acesteia.

Dat fiind faptul că conceptul de predare a evoluat în timp şi că a căpătat multe semnificaţii, putem vorbi despre două tipuri de predare, una tradiţională şi una modernă. În ce tip de predare îi este uşor profesorului din zilele noastre? Pentru profesorii debutanţi şi cei care nu sunt de foarte mult timp în sistem, predarea modernă este cea pe care au învăţat-o şi pe care cred că o folosesc. Pentru profesorii care au multă vechime în învăţământ şi care erau obişnuiţi cu tipul de predare tradiţional, adaptarea la modern survine mai greu (din cauza comodităţii sau a neadaptării) sau poate chiar deloc, ei limitându-se doar la predarea tradiţională, pe alocuri cu tentă modernă. Când predă, profesorul are un scop de tip educaţional. În atingerea acestor scopuri, profesorii folosesc strategii didactice: metode şi procedee didactice, resurse şi mijloace de învăţământ. În afară de metode, despre care o să vorbim în continuare, mijloacele de învăţământ îi pun în dificultate pe unii dintre profesori (de exemplu, utilizarea calculatorului în demersul didactic) şi iarăşi ne întoarcem la tradiție - tablă şi cretă. Un alt obstacol în predarea modernă o reprezintă şi grupul de studenți. Există studenți care nu cooperează şi ca atare nu vor să participe la o oră desfăşurată într-un alt stil decât cel tradiţional. Dar, din proprie experienţă, studenții sunt captivaţi de ideea de a fi incluşi în procesul de predare ca actori şi nu ca spectatori (expunerea, exerciţiile îi plictisesc, deşi ele sunt necesare, însă pentru a fi atrăgătoare expunerea ar putea fi „condimentată” cu întrebări la care studenții să răspundă, exerciţiile ar putea fi lucrate în grup de doi sau patru studenți, aceştia fiind motivaţi extrinsec etc. Profesorul trebuie să cunoască grupa şi să simtă pulsul acesteia.

Plecând de la o literatură în domeniu (Cerghit, Mucchielli) metodele didactice sunt împărțite, din punct de vedere istoric, în: metode tradiționale şi metode moderne. Preda-

rea limbilor străine în instituțiile cu profil sportiv poate beneficia, la fel, atât de metode tradiționale, cât și de abordări moderne, adaptate nevoilor specifice ale sportivilor.

Iată câteva exemple de metode tradiționale, cum ar fi: *Predarea frontală*, unde profesorul explică structura lingvistică, iar studenții memorează și reproduc informația; *Traducerea și exercițiile de gramatică,* când se folosește compararea dintre limba maternă și limba străină pentru a înțelege regulile gramaticale; *Dictarea și repetarea*, unde se dezvoltă pronunția și ortografia prin ascultare și scriere repetată; *Lectura textelor,* utilizând articole sau cărți pentru îmbunătățirea vocabularului și înțelegerii.

Unele metode moderne, mai des utilizate la orele noastre, ar fi**:** *Învățarea bazată pe comunicare,* unde punem accentul pe conversație, simulând situații reale din domeniul sportiv; *Tehnologia și aplicațiile interactive,* utilizând platforme digitale, aplicații de învățare și a realității virtuale pentru a crea un mediu captivant; *Proiecte și învățare experiențială*, alcătuind activități bazate pe jocuri de rol, interviuri și colaborare internațională între sportivi; *Metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning),* îmbinând învățarea limbii străine cu concepte specifice sportului, astfel încât ca limba să devină un instrument natural în procesul educațional [4,5,6].

Predarea limbilor străine în instituțiile de învățământ superior cu profil sportiv implicată o combinație interesantă între nevoile specifice ale domeniului sportiv și metodele pedagogice generale utilizate în învățământul limbilor. Abordările tradiționale și moderne în acest context pot fi analizate prin prisma obiectivelor educaționale, a profilului studenților (sportivi sau profesioniști în domeniu) și a cerințelor actuale ale pieței muncii.

În continuare, aducem câteva exemple din cadrul lecțiilor de limba franceză și engleză, concepute pentru a ilustra cum pot fi aplicate metodele în predarea limbilor străine, cu un accent pe contextul sportiv.

Metoda gramatică-traducere, focalizată pe învățarea regulilor gramaticale și traducerea textelor, a fost utilizată frecvent în trecut. În contextul instituțiilor sportive, studenții ar putea traduce texte legat de regulamente sportive sau articole academice. Avantajul acestei metode este că dezvoltă o cercetare profundă a structurilor limbii, iar dezavantajul ar fi lipsa accentului pe comunicarea orală, esențială în sport, de exemplu interacțiunea cu antrenori sau echipe internaționale (*Le joueur a couru rapidement sur le terrain; Les règles du jeu sont expliquées dans le manuel; The athlete trained hard every day; The coach wrote a detailed strategy for the team.).*

Memorarea și *Repetiția* vocabularului specific sportului, de exemplu: termeni tehnici precum *dribbling, penalty, warm-up* sunt învățați prin liste și exerciții repetitive [4]. Avantajul acestei metode este că se asimilează rapid terminologia de specialitate, iar un dezavantaj ar fi că, această metodă, nu încurajează utilizarea spontană a limbii în situații reale (*Passe la balle au center! L'échauffement dure vingt minutes ; Le penalty est tiré par le capitaine ; Kick the ball towards the goal ! The warm-up takes ten minutes; The referee has stopped the match.).*

În c*ursuri bazate pe manual* materialele sunt structurate în jurul lecțiilor scrise, cu exerciții standard și puține adaptări la nevoile specifice ale studenților sportive, iar dezavantajul poate fi perceput ca monoton și deconectat de practică sportive (*Lisez le chapitre sur les techniques de course; Completez les phrases avec les verbes corrects; Read the section on basketball rules; Fill in the blanks with the correct words.).*

Metoda comunicativă pune accentul pe abilități de vorbire și ascultare, esențiale pentru studenții din domeniul sportiv ce participă la competiții internaționale sau colaborează cu echipe multinaționale. Simulările de interviuri post-meci, discuțiile despre strategii sportive sau prezentările în limba străină pregătesc studenții pentru situații reale (*Comment préparez-vous votre équipe pour le match? Je pense que notre défense doit être plus agressive ; Pouvez-vous me donner des conseils pour améliorer mon endurance ? How do you motivate your players before a game? I think we need to work on teamwork; What is your strategy to win this tournament?*).

În cadrul metodei *Învățarea bazată pe sarcini (Task-Based Learning)* studenții rezolvă sarcini practice, cum ar fi redactarea unui raport de meci, organizarea unui eveniment sportiv internațional sau comunicarea cu un sponsor străin. Avantajul este că integrează limba străină în context relevant pentru cariera lor (*Rédigez un courriel pour inviter un sponsor à notre événement ;*
Expliquez à l'équipe comment organizer un tournoi international; Write a short report about yesterday's match; Prepare a presentation on the benefits of sports training.).

Tehnologia și *aplicațiile interactive,* platformele online, aplicațiile de învățare (Duolingo, Babbel, Quizlet) sau analiza videoclipurilor de antrenament în limba străină sunt din ce în ce mai populare. Platformele digitale oferă flexibilitate și access la resurse autentice, studiind interviuri ale sportivilor celebri în engleză sau franceză, urmate de discuții la oră (*Regardez cette video et décrivez la technique du joueur ; Utilisez l'application pour apprendre dix nouveaux mots sportifs ;*
Watch the interview and summarize the athlete's advice; Use the app to practice sports vocabulary for the test.).

Abordarea interdisciplinară oferă oportunitatea de a combina limbile străine cu alte discipline sportive, cum ar fi managementul sportiv, kinetoterapia sau jurnalismul sportiv. De exemplu, studenții pot învăța să scrie articole sau să negocieze contract în limba țintă, iar avantajul ar fi creșterea relevanței cursurilor pentru viitorul profesional (*Négociez un contract avec un joueur dans un jeu de rôle; Écrivez un article sur l'impact du sport sur la santé; Discuss the terms of a sponsorship agreement with your partner; Create a blog post about preventing injuries/accidents in sports.)*.

Acestea au fost câteva exemple de propoziții și fraze, în limbile franceză și engleză, specifice abordărilor tradiționale și moderne de predare a limbilor străine în contextul instituțiilor de învățământ superior cu profil sportiv. Ele sunt adaptate domeniului sportiv pentru a reflecta relevanța practică.

În instituțiile cu profil sportiv, metodele moderne se dovedesc adesea mai eficiente, deoarece le permit sportivilor să exerseze abilitățile lingvistice în contexte reale, precum competiții internaționale sau colaborări în echipe, beneficiind în același timp de învățare structurată acolo unde este necesar. Metodele moderne oferă avantajul unei învățări contextualizate, eficiente și motivante, corelată direct cu activitatea sportivă a studenților.

În concluzie, ținem să menționăm că nu tot ce este vechi este neapărat și demodat, după cum nu tot ceea ce este nou este și modern. O metodologie de succes implică îmbinarea dintre cele două modele, având proporții diferite între ele, în funcție de obiectivele urmărite, de colectiv, de conținuturile învățării.

Studiul metodelor de predare a limbilor străine în instituțiile de învățământ superior cu profil sportiv relevă faptul că o combinație între abordările tradiționale și moderne oferă cele mai bune rezultate. Metodele tradiționale asigură o bază solidă în gramatică și vocabular, în timp ce abordările moderne, bazate pe comunicare, tehnologie și simulări practice, permit sportivilor să utilizeze limba străină într-un mod activ și relevant. Printr-o strategie didactică echilibrată și adaptată la nevoile sportivilor, instituțiile pot contribui la formarea unor competențe lingvistice esențiale pentru succesul acestora în competițiile internaționale și în colaborările multiculturale.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Metode de învăţământ.* E.D.P., Bucureşti,1973
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ed. Polirom, Iaşi, 1996
3. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie.* Ed. All, Bucureşti, 2001
4. CURTIS A. *Methods and Methodologies for Language Teaching* [1st ed.], 2017
5. NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004
6. RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press, 2014

CZU: 811.135.1`373.43:655.4 https://doi.org/10.59295/drgl2025.17

NEOLOGISMS IN THE EDITORIAL-POLYGRAPHIC TERMINOLOGY

NEOLOGISME ÎN TERMINOLOGIA EDITORIAL-POLIGRAFICĂ

Svetlana CALARAȘ

asistent universitar, MA
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0002-7326-853X

Abstract. ***Within the framework of editorial-polygraphic terminology, we distinguish statics and dynamics of language. The static core of the system includes all relatively stable elements (terms) and groups of elements that have not undergone structural and semantic changes for a longer or shorter period of time. Thus, the static core is the center of terminology, represented by generic names of terms. On its periphery there are obsolete or outdated terms, unstable terms, neological terms or terminological units that have appeared relatively recently, which designate, as a rule, the specific concepts that were considered in this work.***

In general, at the present stage, the development of editorial-polygraphic terminology is characterized by dynamism and some chaotic progress in the creation of new terms and their use. The lack of adequate systematic control over new terminology leads to individual, personal creations of terms by specialists at different levels, which introduces elements of arbitrariness into the system of ordering terminology as a whole.

Keywords: *editorial-polygraphic, terminology, neological terms, dynamism, neologism.*

Terminologia editorial-poligrafică evoluează constant, reflectând atât tradiția tipografică, cât și inovațiile aduse de noile tehnologii. Formarea termenilor prin împrumut, derivare, compunere și calchiere contribuie la diversificarea lexicului din domeniu. Digitalizarea și globalizarea industriei editoriale au accelerat apariția neologismelor, ceea ce impune actualizări constante ale resurselor terminologice pentru a menține coerența și claritatea în comunicarea profesională.

În cadrul terminologiei editorial-poligrafice, distingem statica și dinamica limbajului. Nucleul static al sistemului include toate elementele (termenii) relativ stabile și grupuri de elemente care nu au suferit modificări structurale și semantice timp de mai mult sau mai puțin timp. Astfel, nucleul static este centrul terminologiei, reprezentate prin denumiri generice ale termenilor. La periferia sa există termeni învechiți sau depășiți, termeni instabili, termeni neologici sau unități terminologice apărute relativ recent, care desemnează, de regulă, conceptele specifice care au fost luate în considerare în această lucrare.

În general, la etapa actuală, dezvoltarea terminologiei editorial-poligrafice este caracterizată de dinamism și un oarecare progres haotic în crearea de noi termeni și în utilizarea lor. Lipsa unui control sistematic adecvat asupra noii terminologii duce la creații

individuale ale termenilor ale specialiștilor din acest domeniu, ceea ce introduce elemente de arbitrare în sistemul de ordonare a terminologiei în ansamblu. Odată cu dezvoltarea tehnologiilor digitale, terminologia editorial-poligrafică a integrat noi concepte, de exemplu: *cod QR pe copertă, publicare hibridă, audiobook, format EPUB/PDF, revistă interactivă, hyperlink în pagină, tipografie 3D* etc.

Mai mult decât atât, observăm două tendinţe: păstrarea nealterată a tradiţiei formelor consacrate şi adaptarea imediată la necesităţile momentului. Majoritatea elementelor constitutive ale terminologiei editorial-poligrafice româneşti reprezintă împrumuturile neologice, în timp ce termenii populari creaţi pe teren românesc sunt mai puţini la număr. Împrumuturile din limbile străine s-au realizat pe mai multe căi şi diferă de la o perioadă la alta sau de la o regiune la alta.

În terminologie, pentru ca un termen să se formeze, o noțiune trebuie să se aleagă, să se fixeze o denumire (normalizare), sau să se creeze o unitate lexicală conceptualizată (neologia terminologică). Spre deosebire de neologismul lexical, care este natural, spontan, neologismul terminologic este creat si poartă numele de *neonim*.

Termenul general folosit pentru cuvintele de origine externă, introduse în vocabularul unui idiom este acela de *împrumut*. Gradul de asimilare al împrumuturilor se analizează în conformitate cu structura morfematică a termenilor, prezența unor afixe românești și după flexiunea acestora. Fidelitatea absolută în forma fonetico-grafică, morfosintactică şi semantică față de original indică apartenența la clasa împrumuturilor neasimilate (xenismelor/ străinismelor). Astfel, după gradul de clasificare, putem distinge trei clase de împrumuturi: neologisme (neonime), barbarisme şi xenisme (străinisme).

- *neologisme/neonime* – împrumuturile şi formaţiile terminologice realizate în epoca modernă a limbii române şi adaptate sub raport semantic, de exemplu, supra- şi infra-: *supracopertă*, *infraroşie*. Alte exemple de creaţii neologice bazate pe împrumuturi adaptate: *boxă, casetă. matriță, scheci, tehnologie* etc.
- *barbarisme* – împrumuturile semiadaptate – cele care nu s-au diferenţiat prin nici o trăsătură semantică de sinonimele lor: *a aplica* (engl. *apply*), *extensie* (engl. *extension*), *format/a formata* (engl. *format*), *ataşament* (engl. *attachment*), *memorie* (engl. *memory*), *jurnal* (engl. *journal*), *navigare* (engl. *navigate*), *operator* (engl. *operator*), *abțibild* (germ. *Abziehbild*), *acvaforte* (lat. *acquaforte*). Alte exemple relevante: *a digitiza, a formata, a printa, a procesa, a customiza, a upgrada* etc.
- *xenisme* (denumite şi cuvinte aloglote, străinisme/peregrinisme, sau cuvinte străine) – împrumuturile care sunt păstrate intenţionat cu forma şi sensul din limbile împrumutătoare: *ad litteram, advertising, advertising, apud, banner, banner, bestseller, brand, browser, card, copyright, copywriter, curriculum vitae, de facto, desktop, desktop, download, driver, feedback, foxing, hardware, hypertext, in memoriam, kitsch, laptop, marker, mouse, mouse, notebook, puzzle, research, site, software, stick, target, wireless, xerox, zoom* etc.

Observăm în terminologia editorial-poligrafică şi dubletele terminologice neadaptate şi semiadaptate: *cybertext /cibertext, hypertext/ hipertext, laser/ lazer, offset/ ofset, sensor/ senzor, a face upgrade / a upgrada* etc.

Creațiile terminologice moderne au fost analizate, în mare parte, în baza corpusului de termeni selectați online de pe site-urile tipografiilor și întreprinderilor poligrafice, dar și a celor de prestare a serviciilor publicitare și de afaceri, care, la momentul de față, își prezintă gama largă de produse și servicii în magazinele/reprezentările sale online. Astfel, avem acces la creații noi terminologice, pe care le putem identifica, analiza, compara, clasifica și ordona în dicționare de specialitate conform cerințelor pieții muncii. Necesitatea stringentă de a avea acces la terminologia de specialitate într-o profesie subliniază importanța lucrului terminografului, care prelucrează termenii noi-formați, sau noi-apăruți în domeniul de specialitate, pentru a facilita accesul la acest vocabular (numit și jargon) al celor noi-veniți în profesie, a consumatorilor produselor/ serviciilor corespunzătoare acestui domeniu, sau a oamenilor de rând. Astfel, este de datoria terminografului să țină pasul cu noile tendințe în dezvoltarea limbii, așa cum aceasta este un organizm viu.

De exemplu, observăm pe site-urile specializate utilizarea aceluiaşi termen, respectiv, concluzionăm că este un termen deja stabilit, utilizat de ceva timp în acest domeniu îngust de specializare, nu este unul incident, folosit o singură dată, reprezentând un concept ce este pe înțelesul atât emițătorului mesajului, cât și receptorului acestuia (clientul/ consumatorul), familiarizat și acesta atât cu conceptul cât și cu termenul ce-l reprezintă, în caz contrar, interacțiunea eficientă dintre acești doi ar fi imposibil de realizat.

După identificarea acestor termeni neologici, terminologul îi poate analiza, poate constata prezența sau absența lor sau a derivatelor acestora în dicționarele specializate și generale. Dacă nu sunt regăsite acolo, termenii noi trebuie catalogați și îndreptați spre discuție, pentru a fi aprobați și incluși în dicționare. Este o sarcina complexă, dar utilă, ușurând viața și activitatea celor care nu sunt atât de profund implicați în acest domeniu de specialitate.

De exemplu, înregistrarea anglicismelor vizează înregistrarea sau nu a acestora în dicţionare; cu acesta operează Adriana Stoichiţoiu-Ichim [1, p. 39]. Conform opiniei Adrianei Stoichițoiu-Ichim, există:

1) ***anglicisme înregistrate în dicţionar*** (care circulă în limbă cu modificări de frecvenţă, sens şi/sau formă) – *a computeriza, mixaj, resetare, a partaja, keyboard, panou, tastatură* etc.
2) ***anglicisme neînregistrate în dicţionar*** (utilizate relativ frecvent) – *AI-assisted writing, brandare, bookfluencer, cobrandat, ecolibro, hiper-retail, hybrid publishing, hyperbook, metabook, rebrandare, rebrandat, rebrenduit, retailist, smartcover, softist (software engineer), a șerui (engl. shar*e), *story-commerce, print NFT* etc.

Așadar, analizând corpusul de termeni selectați noi, sau relativ noi, din domeniul editorial-poligrafic (site-uri tipografice, poligrafice, edituri, suporturi de curs poligrafice recente, publicitate media și stradală), observăm un flux major de creștere a numărului de împrumuturi, mai puțin creații noi, ceea ce ne duce la gândul că abundența termenilor deja existenți de origine străină exlică lipsa necesității creării unor termeni noi, împrumutând atât termenul, cât și sensul acestuia neschimbat, sau lărgind/ îngustând sensul acestuia.

Mai mult decât atât, trebuie să specificăm că din punct de vedere grafic și al pronunției acestea pot fi incluse în categoria cuvintelor aloglote deoarece își păstrează grafia si pronunția englezească: *advertorial, advertising, banner, bodycopy, brand,*

branding, brief, briefing, copywriter, layout, logo, pitch, spot, storyboard, target, etc. În plus, în multe cazuri acestea sunt însoțite în scris de diferite mărci grafice: ghilimele sau caractere cursive, care indică sentimentul utilizatorului că, recurgând la acesti termeni, se plasează într-un registru anume din punct de vedere comunicațional.

Este evident că marea majoritate a acestor împrumuturi au fost necesare, lucru pus în evidenţă şi de faptul că mulţi dintre termenii aparţinând strict anumitor domenii au intrat şi în uzul publicului larg. Ne referim în special la termenii din domeniul informaticii, care sunt astăzi cunoscuţi de un număr din ce în ce mai mare de vorbitori.

Datorită faptului că tehnologiile moderne de imprimare a textelor şi imaginilor implică tehnica computerizată, putem vorbi de o tangență implicită între terminologia informaticii şi cea a domeniului editorial-poligrafic. De exemplu: *macrocomandă, site, blog, browser, abstract, acurateţe, attachment, computer, download, device, font, preview, printer, scaner, document, server, template, tester, update* etc.

La fel, putem spune şi de o tangență între terminologia editorială cu cea a publicității – *ad, advertorial, advertising, art-director, artdirection, banner, bodycopy, brand, branding, rebranding, brief, briefing, copywriter, entertainment, layout, line (și compusele acestuia headline, deadline, below the line si above the line), logo, indoor, outdoor, pitch, spot, storyboard, target* etc. Astfel, ca efect evident al globalizării, este preluarea termenilor din limba de circuit internațional (engleza), ce stă la baza tehnicii computerizate implicate în procesul editorial-poligrafic.

Împrumuturile directe (cele indirecte sunt exprimate prin calcuri lexicale) se referă la adoptarea sincronică completă sau parțială a termenilor dintr-o limbă străină în limba țintă. Observațiile referitoare la aspectul grafic si fonetic al formațiilor lexicale studiate pot crea impresia că avem de-a face si la nivel morfologic cu unități lexicale complet neadaptate. Corpusul analizat demonstrează însă un comportament diferit al acestora, dovedind existența unor mărci gramaticale capabile să asigure includerea termenilor într-o anumită clasă lexico-gramaticală (substantive, verbe, adjective etc.).

Putem, de asemenea, să le clasificăm în *împrumuturi autentice* şi *pseudoîmprumuturi* [2, p. 273]. În opinia lui Theodor Hristea, anglicismele sunt clasificate în:

a) ***anglicisme autentice***, cu etimologie unică sau multiplă;

b) ***pseudoanglicisme*** (false anglicisme), „acele cuvinte care nu există, de fapt, în limba engleză şi care au fost create de alte limbi (de obicei în franceză) prin combinarea unor teme şi elemente formative de origine englezească. Modelul unor astfel de formaţii (cel mai adesea gazetăreşti), îl constituie împrumuturile preexistente, care provin, neîndoielnic, din limba engleză” [ibidem].

Calcul terminologic reprezintă un împrumut indirect din limba sursă (engleză, franceză, germană etc.) în limba țintă (în cazul nostru, în limba română) a unor structuri terminologice, fie parțial, fie în întregime. Calcul în sine presupune o copie, o imitație o „traducere” mai mult sau mai puțin corectă din punct de vedere structural-semantic a unui termen: calc (*lat.* calcō – a călca > *sp.* calcar – a copia, a calchia, a imita) [3, p. 62-63]

Pe baza cercetărilor lui Theodor Hristea, putem vorbi de trei tipuri fundamentale de calc: calc lexical, calc gramatical şi calc frazeologic [2, p. 275]. Facând un studiu asupra caracteristicilor sincronice ale terminologiei editorial-poligrafice, am divizat aceşti termeni după cum urmează:

1. ***Calcuri lexicale***
   a. *Calcuri lexicale de structură (morfematice)* – de exemplu, calchierea afixelor -ing, -ment, -tion, etc. care sunt substituite cu afixele române –are, -iție, etc. (*interpolation > interpolare, pixelization > pixelizare, edition > ediție*).
   b. *Calcuri semantice – fereastră* (engl. *window*), *vierme, virus* (engl. *virus*), *restaurare* (*recovery, restoration*), *contrapagină* (lat. *verso*), *distribuție* (fr. *distribution*) etc.
2. ***Calcuri gramaticale*** *(morfologice și sintactice) – personalizat* (engl. *user-defined*) – *definit de utilizator, novice* (engl. *newbie*) – nou venit în internet, etc.
3. ***Calcuri frazeologice –*** *calculator gazdă* (engl. *host computer*), *formatare rapidă* (engl. *quick format*) – sistem de formatare care exclude anumite etape, formatare de siguranță (engl. *safe format*), *manualul utilizatorului* (engl. *User's manual*), *coș de gunoi* (electronic) (engl. *recycle bin*), *foaie de calcul, casetă de dialog, registru de lucru, drept de autor* (engl. *copyright*), *sită foto* (germ. *Raster*), *săptămânal* (fr. *hebdomadaire*), *pozitiv foto* (fr. *photocopie*), *bandă desenată* (eng. *comics*) etc.

Observațiile efectuate asupra unor corpusuri de exemple ce atestă existența unor elemente de vocabular noi/recente, extrase preponderent din surse specializate, ne permit să înțelegem că inovarea lexicului românesc se înfăptuiește, în special în ultimul timp, prin intermediul unor unităţi terminologice noi, care au menirea de a acoperi golurile noționale apărute, mai ales, odată cu progresul tehnico-științific, iar *calcul* deține un rol important în formarea noilor termeni editorial-poligrafici, fiind o oglindire a tangențelor dintre limbile lumii, dar și un rezultat al globalizării lingvistice, care, pe de o parte, facilitează comunicarea specializată internațională, dar pe de altă parte, împiedică instituirea limbii naționale drept limbă funcțională într-un domeniu specializat.

De asemenea, am cercetat domeniile tangente celui editorial-poligrafic: domeniul publicitar, cel al tehnologiilor informaționale, dar și cel economic. Atunci când are loc interconexiunea dintre mai multe domenii de specialitate, putem vorbi despre împrumuturi transdiscilinare, sau împrumuturi interne (Fig. 1).

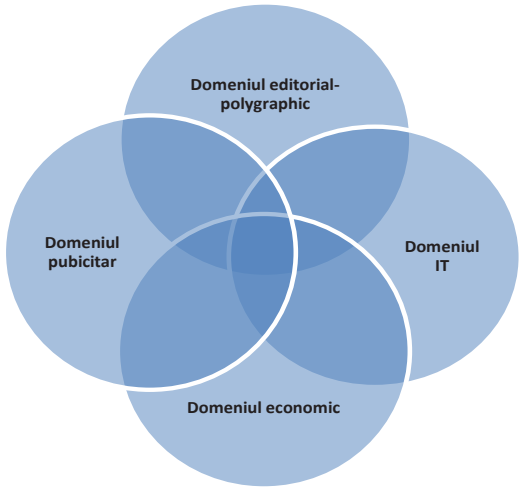


Figura 1. Diagrama Venn privind interconexiunea dintre domeniile editorial-poligrafic, publicitar, IT și economic.

Utilizarea frecventă a limbajului specializat în viața de zi cu zi duce la normalizarea acestuia. Cuvintele care anterior erau considerate jargon și nu erau cunoscute de utilizatorul obișnuit (common user), cu trecerea timpului au devenit o normă. Jargonul în esența sa presupune un nivel ridicat de educație, specialiștii din domeniu achiziționând o mare parte din vocabularul utilizat în cadrul profesiei încă din facultate.

Orice utilizator posedă cel puțin la nivel empiric un volum limitat de terminologie informațională, pentru a se descurca cu navigarea internetului, o necesitate stringentă la momentul actual. Jargonul informaticienilor și al internetului este greu de delimitat, datorită răspândirii largi în limbajul comun. Accesul la internet este un element esențial în integrarea socială, economică și culturală a generației contemporane, iar folosirea internetului zilnic pesupune o acumulare a unor cunoștințe cel puțin de bază în domeniul IT, în consecință, se efectuiază o decodare mai simplă a mesajului specializat, ce duce la asimilarea acestui jargon IT de către publicul larg. Astfel, în domeniul IT, dar și cel editorial-poligrafic, prinde teren un întreg aresenal de termeni: *Alt text, backend, backlink, breadcrumbs, fold, frontend, keyword, link building, SEM, SEO, UI, UX, wireframe* etc.

La fel, am putea vorbi și despre tangența dintre domeniu editorial-poligrafic și cel publicitar. Multe enunțuri publicitare conțin xenisme, advertiserii nu traduc în română termenii ce reprezintă produse și servicii editorial-poligrafice. Mai mult, industria publicitară abundă în termeni neadaptați datorită faptului că copywriterii împrumută metode și modele străine, preponderent anglo-americane de publicitate și marketing [4, p. 234]. Utilizarea acestor termeni este atractivă consumatorilor, datorită modernității lor, dar și a capacității de a trezi interes față de domeniul vizat, respectiv, de a trezi dorința de a utiliza/consuma produsul/serviciul final.

Termenii editorial-poligrafici/publicitari țin de procesele editoriale pre-producție (PrePress) – selectarea informației, formatarea ei, procesele editorial-poligrafice (Press) – crearea și tipărirea materialelor purtătoare de mesaje publicitare (*afișajuri, broșuri, etichete, flyere, pliante, stoppere, wobblere, totemuri* etc.), și procesele PostPress – prelucrarea producției poligrafice, aranjarea ei și difuzarea acestor obiecte promoționale, dar și de persoanele implicate în aceste procese, deseori legate și de domeniul IT, dat fiind faptul că toate procesele moderne PrePress, Press și PostPress sunt computerizate.

Astfel, putem distinge așa termeni din domeniul publicitar conex celui editorial – poligrafic, ca: *adres-tag, advertiser(i), advertising, afișaj peg hook, afișă, autocolant decupat cutter-plotter, banner, banner ad, bestseller, brand, a brandui, brandare/ rebrandare, buklet/ booklet, cartuș de afișare, coaster, ceiling hanger/ dangler, chipiu/ baseball cap, cardholder, contor afișaj, decalcomanie, diafanie, display, display ad, display rack/ rack de afișare/ rafturi de afișare, dummy boxă, plăcuțe layer in/out, poster, publicitate standee, stand-up din carton, table tent, totem din carton Lama, pop-up display, stopper, shelf talker/ shelftalker/ șelftalker, pungă trolly, sidekick display/ afișaj sidekick/ afișaj de șasiu/ afișare laterală, target audience, vetrofanie, window graphics (one way vision), wobbler/ wobler* etc.

Cât privește termenii de afaceri, aceștia, în raport cu terminologia editorial-poligrafică, țin mai mult de etapa PostPress, în procesul de difuzare (comercializare) a producției editorial-poligrafice, având și tangență cu terminologia publicitară, care participă la popularizarea produselor/ serviciilor. Deși unii termeni economici au o răspândire largă

atât în limbajul general, cât și în cel specializat, totuși, există un număr considerabil de temeni necunoscuți publicului larg. Folosirea acestor termeni într-o comunicare cu un consumator de rând are și dezavantajele sale: limbajul este de neînțeles pentru un necunoscător și sună straniu și pretențios, astfel încât formează o reacție negativă, specialistul parcă ar evidenția intenționat superioritatea sa față de consumator, în detrimentul acestuia. În așa caz, emițătorul mesajului trebuie să se asigure că receptorul înțelege cel puțin o parte din mesajul său, asigurând explicația acestuia prin alte mijloace. O altă situație este atunci când are importanță precizia tehnică, când nu poți înlocui termenii specializați cu alte cuvinte, aici deja se pune accent pe profesionalismul emițătorului mesajului.

În dependență de natura textului – specializat (pe site-uri specializate, în literatura de specialitate etc.), sau general (publicitatea în locuri publice, pe rețelele de socializare și în alte mijloace mass-media, bloguri etc.), jargonul de afaceri își exercită funcția de a reda mesajul specializat în dependență de publicul-țintă (target audience) și de gradul de informare al acestuia, altfel produsul/ serviciul nu va fi cumpărat. Exemple de termeni economici/ editorial-poligrafici: *marketing flywheel, hyperlocal marketing, ICP, advertising, advertorial, evangelist, hypertext, influence, keyword, data/ metadata, preview text, e-commerce, eBook, launch, stele, lightbox/ boxă luminiscentă, smarketing (sales+marketing), epayment, cashflow, management, marketing, overdraft, dumping, cold email, POS/ punct de vânzare* etc.

În concluzie, observările efectuate asupra unor corpusuri de exemple ce atestă existența unor elemente de vocabular recente, extrase preponderent din surse specializate, ne permit să înțelegem că inovarea lexicului românesc se înfăptuiește, în special în ultimul timp, prin intermediul unor unităţi terminologice noi, care au menirea de a acoperi golurile noţionale apărute, mai ales, odată cu progresul tehnico-ştiinţific, iar calcul deține un rol important în formarea noilor termeni editorial-poligrafici, fiind o oglindire a tangențelor dintre limbile lumii, dar și un rezultat al globalizării lingvistice, care, pe de o parte, facilitează comunicarea specializată internațională, dar pe de altă parte, împiedică instituirea limbii naționale drept limbă funcțională în domeniul specializat editorial-poligrafic.

Bibliografie:

1. STOICHIȚOIU-ICHIM, A. Observaţii privind influenţa engleză în limbajul publicistic actual. În: *Limbă şi literatură*, vol. II, 1996, p. 39-40, op. cit. BUZATU, M. *Interculturalia, Teoria contactelor dintre limbi; cu privire specială asupra contactelor între română şi engleză*, Institutul de Filologie Română „A. Philippide", 2007.
2. HRISTEA, Th. Pseudoanglicisme de proveniență franceză în limba română. În: *Limba română*, XXIII, 1974, nr. 1, p. 61-71. apud BUZATU, M. *Interculturalia, Teoria contactelor dintre limbi; cu privire specială asupra contactelor între română şi engleză*, Institutul de Filologie Română „A. Philippide", 2007.
3. HANGANU, A., VARZARI, E., NEGRU, V. Cuvinte latine în limbile europene de largă circulație. Chișinău: Elan-Poligraf, 2007.
4. BOGDAN, D. Jargonul modern și publicitatea, p.230-238. Accesat la: http://www.gup.ugal.ro/ugaljournals/index.php/lcls/article/download/1920/1616/

CZU: 81`37`246.3(4-672 UE) https://doi.org/10.59295/drgl2025.18

FUNCȚIONAREA TERMINOLOGIEI MULTILINGVE ÎN CADRUL UNIUNII EUROPENE

THE FUNCTIONING OF MULTILINGUAL TERMINOLOGY WITHIN THE EUROPEAN UNION

Parascovia COZMA

asistent universitar, MA
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0002-7291-3138

Abstract. ***Language has always been a fundamental pillar of human, international, and intercultural relations, playing a vital role in communication and cultural diversity. Multilingualism has become an increasingly valued skill in a rapidly globalizing world, where learning multiple languages is seen as essential for success. Historically, multilingualism was often perceived as a disadvantage, particularly in children, due to concerns over linguistic confusion. However, recent studies highlight its cognitive benefits, such as enhanced executive functions and resistance to cognitive decline. Given its significance, the European Union (EU) has actively promoted multilingualism, as evidenced by the 2018 public consultation on language use within EU institutions. This consultation aimed to balance linguistic diversity with administrative and budgetary constraints, examining norms, language use on websites, public consultations, and the potential for new legislation. The findings emphasized the crucial role of multilingualism in ensuring democratic participation and access to information. Respondents advocated for broader linguistic accessibility, suggesting that key documents and announcements be available in at least five widely spoken languages. Institutions such as the EU Translation Centre (CdT) and the Directorate-General for Translation (DGT) play a vital role in maintaining multilingual communication. Furthermore, style guides and linguistic regulations standardize translation practices, ensuring clarity, consistency, and accessibility. The EU's commitment to multilingualism underscores its dedication to cultural diversity and transparency, yet practical challenges remain in implementing full linguistic equality. Addressing these challenges through improved translation policies and linguistic strategies will be key to maintaining an inclusive and effective multilingual framework within the EU.***

Keywords: *terminology, multilingualism, multilingual communication, multilingual framework, Translation Centre for the Bodies of the EU*

Limba a fost din totdeauna pilonul relațiilor interumane, internaționale și interculturale. Aceasta este o necesitate absolut vitală pentru comunicarea și diversitatea culturală. A fi multilingv este o abilitate dovedită care influențează un viitor de succes. Datorită globalizării rapide, țările din întreaga lume subliniază importanța învățării unei a doua, sau chiar unei a treia limbi. Multilingvismul reprezintă cheia traducerii pe scară internațională. Acesta era văzut ca un dezavantaj – în special în rândul copiilor – deoarece cercetările păreau să arate că persoanele multilingve au mai multe probleme, cum ar fi

limbajul confuz, comparativ cu o persoană monolingvă. Dar în ultimele decenii, studiile au început să arate beneficiile pe care multilingvismul le-a adus, cum ar fi superioritatea copiilor și adulților bilingvi în îndeplinirea sarcinilor care necesită control cognitiv și rezistența creierului bilingv la declinul cognitiv.

În iulie 2018 s-a lansat o consultare publică privind utilizarea limbilor în cadrul instituțiilor, organismelor, oficiilor și agențiilor Uniunii Europene. Consultarea urmărește promovarea unei dezbateri pe această temă, ținând seama de necesitatea găsirii unui echilibru între respectarea și susținerea diversității lingvistice, pe de o parte, și constrângerile administrative și bugetare, pe de altă parte. Consultarea a vizat patru aspecte principale: 1. norme și practici; 2. utilizarea limbilor pe site-urile web; 3. utilizarea limbilor în consultările publice și 4. necesitatea unei noi legislații, costul traducerilor și potențialul instrumentelor de traducere automată. Au fost primite răspunsuri în 19 limbi oficiale ale Uniunii Europene: franceză- 95 răspunsuri, engleză- 57, italiană- 32, spaniolă- 25, germană- 21, neerlandeză- 18, slovacă- 14, maghiară, polonă, portugheză- 3, irlandeză, suedeză, cehă- 2, bulgară, croată, daneză, finlandeză, greacă, română- 1 răspunsuri.

Rezultatele acestei consultări le-am expus sub formă de diagramă (fig. 1.1), pentru o vizualizare generală eficientă a răspunsurilor:

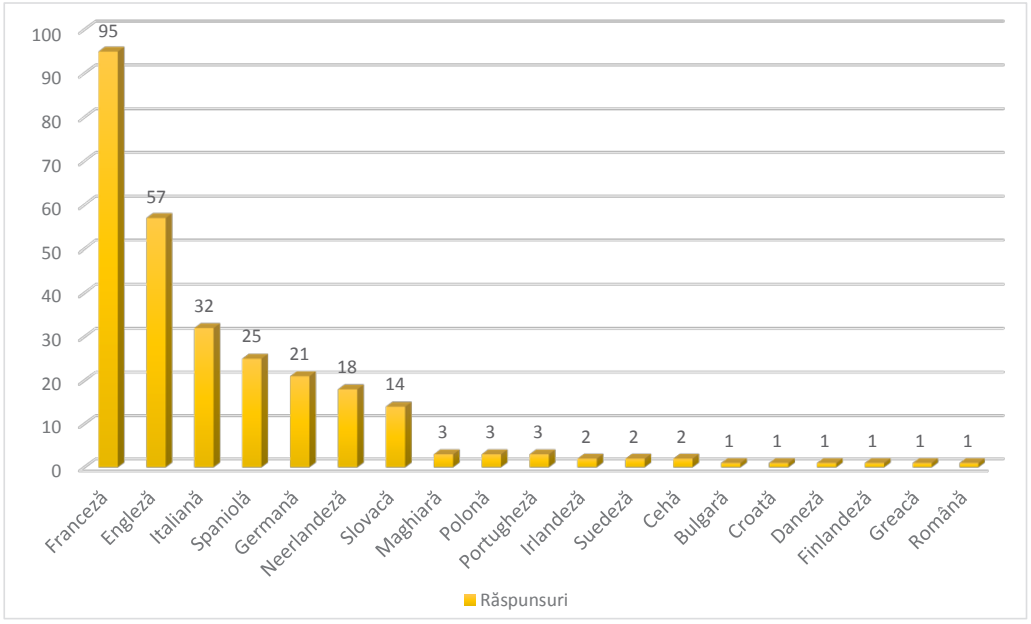


Fig.1.1 Repartizarea răspunsurilor pe limbi

În urma acestor răspunsuri s-au efectuat mai multe concluzii. Numeroși respondenți consideră că limba reprezintă o parte inevitabilă a identității cetățenilor. Barierele lingvistice împiedică participarea cetățenilor la dezbateri și la procesele de luare a deciziilor la nivelul UE. Există îngrijorarea că restricțiile lingvistice oferă acces privilegiat anumitor state membre, ca și anumitor cetățeni și actori economici. Numeroși respondenți menționează că accesul la informație într-o limbă pe care cetățenii o înțeleg este esențial

pentru a menține încrederea acestora pentru politica Uniunii Europene pentru a lichida dezinteresul și suspiciunile.

O altă recomandare expusă de către participanți ar fi disponibilitatea informațiilor în cel puțin trei până la cinci limbi oficiale de uz comun (engleză, franceză și germană, eventual italiană și spaniolă). Anumite informații, însă ar trebui să fie disponibile în toate limbile oficiale: anunțurile de posturi vacante, cererile de ofertă sau ghidurile privind proiectele UE, informațiile cu impact deosebit asupra vieții cetățenilor, precum cele legate de educație, sănătate, drepturile cetățenilor și securitatea socială, documentele care instituie drepturi și obligații cetățenești. Unii respondenți doresc un multilingvism deplin, în cadrul căruia ar trebui utilizate întotdeauna toate limbile oficiale ale UE, traducerile fiind disponibile simultan [1].

Ne dăm seama că multilingvismul se bucură de un sprijin larg. Chiar dacă împarte păreri, soluții și propuneri diverse, acesta prezintă interes sporit. Cu toate acestea, cerința expusă de respondenți este ca cel puțin parțial, site-urile organismelor UE să fie disponibile în toate limbile oficiale ale Uniunii Europene. În general se consideră că publicarea de rezumate privind principalele subiecte de interes în toate limbile oficiale sau în mai multe dintre acestea constituie un compromis util, în acele cazuri în care multilingvismul nu poate fi aplicat în întregime [1]. Același aspect l-am concluzionat în urma analizei documentelor elaborate de Uniunea Europeană, care au format corpusul practic, și anume faptul că în mare parte doar directivele și regulamentele de o necesitate și importanța internațională sunt disponibile în majoritatea limbilor; cât despre publicații și informația care are o tentă culturală, socială nu toate sunt disponibile în mai multe limbi.

1.1 Multilingvismul- respect pentru diversitatea lingvistică

Ce este de fapt multilingvismul? Pentru a oferi o imagine clară a ceea ce presupune acest principiu, prin ce se caracterizează și de ce anume acesta devine trăsătura de bază a Uniunii Europene vom aborda scurt acest subiect, creionând clar semnificația acestuia.

Multilingvismul este utilizarea a cel puțin două limbi, de către un individ sau de către o comunitate [2]. În principal multilingvismul are câteva obiective: încurajarea învățării limbilor străine și promovarea diversității lingvistice în societate, promovarea tuturor sferelor în continuă dezvoltare, să ofere cetățenilor acces la legislația, procedurile și informațiile despre Uniunea Europeană în propriile limbi, întrucât baza legală privind funcționarea Uniunii Europene are ca principiu următoarele: toți cetățenii Uniunii Europene trebuie să aibă acces la legislația Uniunii Europene în propria lor limbă și să poată comunica cu instituțiile UE în propria lor limbă iar regulamentele, directivele și alte texte cu aplicabilitate generală se redactează în toate limbile oficiale. Uniunea Europeană a considerat întotdeauna marea sa diversitate culturală și lingvistică drept un avantaj. Multilingvismul, profund ancorat în tratatele europene, reflectă această diversitate culturală și lingvistică și, în același timp, asigură o mai mare transparență a instituțiilor europene, care devin mai accesibile tuturor cetățenilor Uniunii, acest lucru fiind esențial pentru succesul sistemului democratic al UE. Ținând cont de faptul că multilingvismul UE demonstrează diversitatea culturală și lingvistică a acesteia, stârnește o multitudine de provocări de ordin practic.

În prezent, multilingvismul Uniunii Europene cuprinde 24 de limbi oficiale care presupune un statut de egalitate. În primul rând, menționăm, că pe lângă cele 24 de

limbi oficiale , există şi alte 60 de limbi regionale şi alte limbi co-oficiale. De aici, derivă activitatea de bază impusă de multilingvism, şi anume – traducerea. Pentru calitatea traducerilor efectuate şi calitatea produsului în sine, a limbilor aplicate şi cooperarea între instituţii răspund centrele şi direcţiile Uniunii Europene.

Importanţa multilingvismului este indiscutabilă, având în vedere faptul că presupune o diversitate- lingvistică, de învăţare, culturală. Cunoaşterea mai multor limbi sau accesul la anumite texte şi documente necesare traduse din altă limbă creează bariere de legătură între comunităţi, oferind accesul altor ţări şi culturi la o înţelegere reciprocă mai bună. Cunoaşterea limbilor sporeşte capacitatea profesională, creşte nivelul de competitivitate, dorinţa de a obţine noi cunoştinţe şi de a avea acces la anumite surse. Competenţele lingvistice sunt puncte internaţionale de legătură.

Conform *Concluziilor Consiliului privind multilingvismul şi dezvoltarea competenţelor lingvistice* [3]*,* pentru a promova multilingvismul, statele membre a Uniunii Europene încearcă să îmbunătăţească eficacitatea predării limbilor străine în şcoli şi să stabilească anumite proiecte de cooperare internaţionale în domeniul multilingvismului. Vom reliefa câteva aspecte a importanţei multilingvismului pentru Uniunea Europeana:

- Diversitatea lingvistică este o trăsătură fundamentală a dialogului cultural şi intercultural a UE, iar abilitatea de a comunica într-o altă limbă decât limba maternă este cunoscută a fi una dintre competenţele cheie pe care cetăţenii trebuie să tindă a le obţine.
- Tabloul lingvistic al Uniunii Europene este unul complex şi divers, cu anumiţi factori naţionali care influenţează învăţarea limbii dar şi predarea acestea, în acelaşi timp diferenţe şi practici legislative privind acest subiect.
- Competenţele lingvistice contribuie la modalitatea, capacitatea de angajare şi dezvoltare personală a cetăţenilor europeni, în special a tinerilor.
- În pofida progresului din ultimii ani, există o varietate enormă de posibilităţi de învăţare a limbii, nivelul abilităţilor lingvistice a multor tineri europeni poate fi şi trebuie îmbunătăţit.

Uniunea Europeană şi statele membre evaluează cu regularitate nivelul de dezvoltare a competenţelor lingvistice, contribuind la acest progres în conformitate cu circumstanţele şi contextul naţional al fiecărei ţări. Aceste evaluări permanente a competenţelor lingvistice ajută atât la promovarea cât şi la dezvoltarea, inovarea continuă a multilingvismului, dar şi a calităţii şi eficacităţii predării şi învăţării limbilor.

1.2. Centrul de Traduceri pentru Organismele Uniunii Europene (CdT)

Direcţia Generală Traduceri (DG Traduceri) pentru Organismele Uniunii Europene

Centrul de Traduceri pentru Organismele Uniunii Europene, înfiinţat în 1994 este serviciul care asigură Comisia Europeană cu traduceri de înaltă calitate şi alte servicii lingvistice precum editări, revizuiri, subtitrări video şi terminologie. În acest context, centrul pregăteşte resurse terminologice multilingve în scopul desfăşurării unei comunicări corecte şi complexe. Toată informaţia este stocată într-o bază de date terminologică interinstituţională IATE (*Interactive Terminology for Europe- Terminologia Interactivă pentru Europa)*. Aceasta cuprinde termeni tehnici, denumiri de organizaţii şi organisme

oficiale, abrevieri și acronime, precum și informații suplimentare utile, cum ar fi definiții și note privind utilizarea în toate limbile oficiale. În fiecare zi sunt adăugați termeni noi și baza de date este actualizată în permanență ca răspuns la evoluțiile terminologice și la informațiile primite de la experți. Scopul centrului este de a susține caracterul multilingv al Uniunii Europene, asigurându-se că se produc documente, reglementări, publicații scrise corect în toate limbile oficiale, realizând o disponibilitate multilingvă pentru populație, astfel creându-se o comunicare rezonabilă între cetățenii Uniunii Europene, asigurându-se în același timp faptul că cetățenii se bucură din plin de drepturile lor. Astfel, se evidențiază caracterul accesibil și democratic al Uniunii Europene.

Pornind de la ideea diversității domeniilor de acțiune ale agențiilor Uniunii Europene, Centrul de Traducere pentru Organismele Uniunii Europene, lucrează cu numeroase limbi din interiorul și exteriorul UE, respectiv cu o multitudine de texte specializate [4]. În cadrul unor proiecte speciale sau în perioade de maximă încărcare CdT redirecționează comenzile către traducătorii liberi profesioniști, documentele primite sunt, respectiv verificate și ulterior transmise clienților. Pe lângă serviciile menționate, centrul oferă și servicii de consultanță lingvistică, oferind tactici și sfaturi profesionale raportate la anumite proiecte și soluții de dezvoltare necesare. Centrul de traducere este conștient de importanța multilingvismului pentru comunicare, la fel și de faptul că acesta cere o expertiză și o analiză profundă. De aceea, centrul oferă, așa cum am menționat anterior, nu doar servicii lingvistice dar și consultanță. Acesta analizează necesitățile comunicaționale și ajută clienții să găsească cele mai eficiente căi în obținerea proiectelor multilingve. Misiunea Centrului este dublă: trebuie să ofere în primul rând servicii lingvistice organismelor descentralizate ale UE (în principal agențiilor UE), precum și instituțiilor europene, după caz, pe baza unui acord de cooperare semnat cu fiecare client. A doua sa misiune este de a contribui la cooperarea interinstituțională între diferitele servicii de traducere ale UE, cu scopul de a raționaliza metodele de lucru și de a armoniza procedurile

Alt organism care se ocupă de traducerea tuturor documentelor elaborate de Comisia Europeană este - Direcția Generală Traduceri (DGT sau DG TRAD) -serviciul de traducere al Comisiei Europene . Este unul dintre cele mai importante servicii lingvistice din lume [5]. Misiunea lor principală este de a oferi servicii lingvistice și de a traduce texte de natură legislativă și politică, precum și orice alt document de interes pentru Comisia Europeană, în cele douăzeci și patru de limbi oficiale ale Uniunii Europene. În acest fel, contribuie la promovarea multilingvismului, regimul lingvistic al Uniunii Europene. DGT este împărțită în mai multe subdirecții, care sunt responsabile de traduceri, terminologie, strategia multilingvă (gestionarea cererii, traducerea externă, studii și statistici), resursele umane, financiare, administrative, afaceri juridice, interinstituționale și internaționale, comunicare și informații.

În scopul diferențierii acestei noi instituții de celelalte prin deschidere și diversitate lingvistică, apare principiul multilingvismului, unul care devine o caracteristică definitorie. Astfel, s-a născut principiul „multilingvismului deplin”, oferind o recunoaștere identică tuturor limbilor din țările membre. Prin urmare, misiunea DGT este de a ajuta Comisia Europeană să pună în practică principiul multilingvismului, care este unul dintre principiile fundamentale ale Uniunii Europene. Pentru promovarea acestuia se

organizează diverse evenimente, conferințe și competiții lingvistice pentru traducătorii profesioniști cât și amatori.

Aceste servicii care se ocupă de activitatea traductologică, oferă componente cheie în asigurarea calității traducerilor, și anume: resurse umane încadrate în activitate. Aceştia sunt traducătorii, verificatorii, asistenții, terminologii și experți naționali. Procesul de asigurare al calității traducerilor este unul complex, împărțit în câteva etape : etapa realizată până la traducere, traducerea, etapa realizată după traducere. În prima etapă mecanismele de asigurare al calității includ planificarea, pregătirea materialului sursă (editarea tehnică și lingvistică), resursele terminologice, resurse de traducere și un traducător competent. La etapa de traducere se presupune un suport însemnat cu asistență terminologică pentru traducător, cercetare, consultanța cu experții național. Procesul de asigurare al calității traducerilor, de asemenea cuprinde și calitatea controlului și evaluării, în special în stadiul de post- traducere, incluzând revizuirea bilingvă, revizuire, verificări efectuate de alți specialiști și poate una intre trăsăturile cele mai importante editarea sau aprecierea textului sursă de către vorbitorii nativi în scopul îmbunătățirii calității.

Instituțiile UE, realizează investiții considerabile pentru dezvoltarea resurselor tehnologice, terminologice și lingvistice care susțin traducătorii în procesul traducerii. Astfel de resurse oferă posibilitatea instituțiilor Uniunii Europene să mențină sub control limba și formatul atât textelor sursă cât și textelor țintă, asigurând consistență terminologică, stil instituțional uniform. Aceste instrumente sunt: resursele terminologice- IATE, baze de date a documentelor- EUR-Lex, ghiduri de stil, etc. [6].

Numeroase documente, publicații, regulamente, reglementări și directive sunt traduse, cu toate aceste multe alte documente nu sunt traduse deloc sau sunt traduse într-un număr limitat de limbi. Acest lucru se întâmplă din cauza procedurilor complexe care au loc în cadrul serviciilor de traducere, cât și în afara acestora. Se iau mai multe decizii în scopul de a se traduce mai mult și mai eficient, și anume se efectuează traducerea documentelor esențiale, care vizează cetățeanul. Pe lângă aceasta are loc traducerea asistată de calculator, crescând astfel productivitatea, dar fără a dăuna calității.

1.3. Analiza strategiilor de traducere recomandate în regulamentele Uniunii Europene

Extinderea relațiilor între țări și globalizarea a determinat crearea conceptului de standardizare. Aceasta standardizare presupune un anumit limbaj- unul comun, menit să simplifice transferul de informații, colaborarea și comunicarea internațională, implementarea unui management eficient și a bunelor practice. Astfel, standardizarea limbajului reflect necesitatea conciziei, preciziei, adaptării la context. Deci, acesta reprezintă o normă care facilitează înțelegerea pe plan internațional.

În așa fel, vorbim despre „ghidurile de redactare stilistică”, care includ aceste standard de utilizare a limbajului. Acestea au scopul de a servi drept sprijin și punct de referință pentru cei care se ocupă de analiza, prelucrarea, traducerea informației în diverse domenii de specialitate. Ghidurile reunesc reguli de strictă aplicare în redactarea documentelor privitor la punctuație, ortografie, terminologie și tehnoredactare. Fiecare ghid este, înainte de toate, o procedură de interacțiune dinamică între toți utilizatorii săi, fiind o perspectivă a multilingvismului instituțiilor. În același timp, acestea asigu-

ră o consistență a informației furnizate, permițând cititorul să se concentreze asupra conținutului, contribuind la crearea unei imagini unice a organizației. De cele mai multe ori, acestea sunt foarte importante în cazul organizațiilor mari, cu un număr major de colaboratori care distribuie informația. Fiecare persoană își are propriul stil și preferințe individuale în acest sens, iar atribuirea tuturor la un ghid permite crearea unei informații veridice, corecte, uniforme, fiind o sursă rațională în procesul de scriere și redactare. Aceste strategii propuse, reprezintă un demers al traducătorului, un plan de acțiune pe care îl aplică în procesul traducerii.

Făcând referință la avantajele acestora, atunci, sunt cu atât mai importante pentru traducători, prezentând o sursă majoră de informare. Consultarea ghidurilor sporește eficiența și calitatea procesului de traducere a textelor specializate. Aspectele importante la care poate atrage atenția traducătorul sunt: diverse reguli de ordin lingvistic, ortografia și punctuația preferată, liste de abrevieri și termini specifici organizației, unele aspect de traducere. Cu toate că ghidurile enumeră anumite modalități de utilizare a siglelor și acronimelor, deseori nu se face distincție între conceptele date.

În lucrarea data ne-am propus să analizăm strategiile de redactare recomandate în regulamentele Uniunii Europene. Ulterior, vom analiza modul în care s-au ținut cont de aceste recomandări sau s-a deviat, traducătorii urmând alte principii. În acest context am analizat strategiile propuse de următoarele ghiduri în limba română și a unui ghid în limba engleză: *Ghidul de redactare stilistică a Organizației Mondiale a Sănătății, 2013 (WHO style guide, second edition)*, *Ghid de redactare interinstituțional, Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene, Mic ghid de redactare clară a Comisiei Europene, 2010, Ghid practic al Departamentului de limba română din Direcția Generală Traduceri a Comisiei Europene* (vezi Anexa 1, Anexa 2, Anexa 3, Anexa 4).

Mic ghid de redactare clară a Comisiei Europene, 2010, este un document scris în limba română, bazat în general pe ghidul în limba engleză "*How to write clearly*", prezentând o serie de recomandări specifice redactării, nu reguli. În momentul folosirii, ghidul recomandă luarea în considerare a cititorilor cărora se adresează utilizatorul și scopul documentului redactat. Acesta poate fi de ajutor în redactarea clară, calitativă a actelor legislative, rapoartelor tehnice, proceselor virale, comunicatelor de presă, discursuri, fie în limba maternă, fie în una dintre celelalte limbi oficiale, de lucru le Comisiei [7, p.2]. Inițial, sunt oferite trei motive importante pentru redactarea unui text clar: colaborarea mai eficientă; reducerea corespondenței inutile; dezvoltarea unui spirit constructiv. Cuprinsul este însoțit de zece recomandări :

1. Întâi reflectați, apoi redactați,
2. Cititorul are întâietate,
3. Organizați documentul,
4. SOS: Scurt, la obiect și simplu,
5. Fiți logici- structurați-vă frazele,
6. Evitați substantivele inutile- formele verbale sunt mult mai dinamice,
7. Fiți concreți, evitați abstractizările,
8. Optați pentru diateza adecvată,
9. Evitați „prietenii falși", jargonul, acronimele și siglele,
10. Înainte de final, revizuiți și verificați [7].

Acest scurt, dar foarte clar cuprins reprezintă niște recomandări simple, strict la subiect despre redactarea unui text. Chiar din cuprins, ne dăm seama de recomandarea oferită celui care redactează textul și este interesat de scrierea abrevierilor, și anume necesitatea de a oferi atenție maximă acronimelor și siglelor. Acesta aduce la cunoștință că utilizarea a numeroase sigle și acronime necunoscute poate îngreuna citirea și înțelegerea documentului dar și poate plictisi cititorul. De asemenea, se oferă soluții în cazul în care sensul unui acronim sau al unei sigle ar putea să nu fie clar pentru cititor:

- Scrierea desfășurată, dacă expresia apare doar o dată sau de două ori în document;
- Scrierea în întregime atunci când sunt utilizate pentru prima dată într-un document și menționarea între paranteze rotunde acronimul sau sigla corespunzătoare, urmând ca în restul documentului să se folosească acronimul sau sigla respectivă;
- Includerea unei liste de acronime/sigle sau un link care să indice senul acestora [7, p.13]. Pentru orice soluție la care se optează, se ia întotdeauna în considerare nevoile cititorilor:
- Scrierea desfășurată a acronimelor și siglelor frecvent întâlnite va avea un efect deranjant asupra unora dintre cititori, astfel menționarea în întregime a numelui unei anumite organizații va face documentul mult mai lung și obositor.

Ghidul de redactare interinstituțional, Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene la fel poate fi găsit atât în limba română cât și în limba engleză, dar diferă de primul menționat prin faptul că oferă reguli de scriere și identificare a acronimelor [8]. În acest ghid nu se prezintă anumite modalități de scriere a acestora. De exemplu: „Acronimele formate din segmentele inițiale ale cuvintelor care compun denumirea abreviată se scriu doar cu prima literă mare; Acronimele nu derivă în mod necesar din denumirea dintr-o anumită limbă. Pentru unele denumiri, fiecare limbă a UE are propria sa abreviere, în timp ce pentru altele s-a impus abrevierea din una dintre celelalte limbi (în special din limba engleză sau franceză).” Astfel, se creează ideea că traducătorul este în drept să aleagă modalitatea de scriere cu sau fără descifrări, important să țină cont de scrierea corectă a acestora.

În paralel cu acesta am analizat *Ghidul practic al Departamentului de limbă română din Direcția Generală Traduceri a Comisiei Europene, ediția 2021 revăzută și adăugită.* O caracteristică observată și în *Micul ghid de redactare clară a Comisiei Europene, 2010,* care lipsește în celelalte menționate și în cele ulterioare, este delimitarea și diferențierea denumirilor, adică se vorbește atât despre sigle cât și despre acronime, nu se generalizează doar la denumirea de abreviere [9]. Subiectul acestui ghid include doar aspecte și proleme care pot apărea în versiunile în limba română ale textelor elaborate la nivelul Comisiei Europene. Făcând referință la subiectul care ne interesează, și textul acestui ghid oferă definiție a ceea ce înseamnă o siglă și un acronim: „Siglele (literele inițiale ale cuvintelor dintr-o secvență) se scriu întotdeauna cu majuscule, nu derivă în mod necesar din denumirea dintr-o anumită limbă, pentru unele denumiri fiecare limbă are propria sa abreviere, în timp ce pentru altele s-a impus abrevierea din una dintre celelalte limbi: ”, [9, p.20]

EN ***Antimicrobial resistance (AMR)***
RO ***Rezistență la antimicrobiene (RAM)***

EN ***European Medicine Agency (EMA)***

RO ***Agenția Europeană pentru Medicamente (EMA)***

Acronimele (formate din segmentele inițiale ale cuvintelor care compun denumirea abreviată) se scriu doar cu prima literă mare, există însă, excepții:

EN ***Consumers, Health, Agriculture and Food Executive Agency (CHAFEA)***

RO ***Agenția Executivă pentru Consumatori, Sănătate și Alimente (CHAFEA)***

În același timp, se menționează și despre tendința actuală de a scrie siglele fără puncte ,ceea ce permite traducătorului să progreseze și să atingă un nivel nou de dezvoltare și să fie la curent cu schimbările care se produc în acest domeniu. Diferit de celelalte ghiduri, acesta prezintă și a doua parte, în care se discută despre *Problematica traducerii textelor UE*. Considerăm că este un aspect la fel, foarte important și un beneficiu major pentru traducător.

Ghidul de redactare stilistică a Organizației Mondiale a Sănătății (WHO style guide, second edition 2013) este un ghid găsit doar în limba engleză, întrucât politica Organizației Mondiale a Sănătății interzice reproducerea, transmiterea, distribuirea, traducerea sau adaptarea conținutului fiind disponibil doar pentru comunitatea interesată [10]. Acesta propune strategii de scriere a numelor, numerelor, simbolurilor și abrevierilor; prezintă limbajul non- discriminator, formatarea și ilustrarea; scrierea referințelor bibliografice. În acest ghid, diferit de cele menționate anterior, se recomandă insistent tutor membrilor care produc informație scrisă pentru Organizația Mondială a Sănătății, personalului care scrie și editează, să țină cont de recomandările ghidului. Acesta prezintă, după cum am menționat mai multe aspecte , dar se bazează în principal pe două reguli:

1. Folosirea corectă a numelor pentru Organizația Mondială a Sănătății, Statelor Membre și a partenerilor.
2. Tratarea corectă și coerentă a textelor [10, p.2].

Ghidul prezintă nu doar reguli și exemple, dar oferă și link-uri pentru alte surse de ghidare și susținere.

Făcând referință la strategiile propuse pentru scrierea abrevierilor, în ghidul dat se oferă , întâi de toate, două variante de definiție a abrevierii: "*An abbreviation is a shortened form of a word or phrase (such as "etc."); an acronym is an abbreviation formed from the initial letters of other words (such as "WHO")*" [10, p.19]. Conform acestuia, autorii folosesc abrevierile cu intenția de a economisi spațiu în tabele și imagini și de a evita repetarea aceluiași termen în text. Urmează prima recomandare prezentată de ghid: Folosiți-le cu moderație în textele obișnuite și evitați-le dacă duc la confuzie sau obscuritate [10, p.19]. Unele abrevieri, utilizate des, în diverse texte și diverse domenii precum- HIV, DNA, nu au nevoie de definiție sau descifrare. Ghidul recomandă insistent **introducerea tuturor abrevierilor** între paranteze, chiar dacă este oferită descifrarea, iar în tabele și imagini folosirea acestora fără descifrări. La fel, se recomandă crearea unei liste de abrevieri împreună cu descifrarea acestora în antetul publicației, documentului sau textului.

Strategiile de scriere a siglelor și acronimelor propuse în ghidurile de redactare stilistică, atât cele menționate, cât și altele cu o însemnătate la fel de importantă, presupun prezența unui stil caracteristic de scriere, punctuație, terminologie și modalitate de scriere a informației. Aceste ghiduri oferă căi speciale de folosire a limbajului în diverse

instituții și organizații, menite să îndeplinească anumite cerințe. Respectând sau ținând cont de acestea, utilizatorii primesc unele avantaje:

1. În primul rând, prin transmiterea corectă a informației și a produsului menit să ajungă la cititor, cu un aspect veridic, profesionist crește cu siguranță, credibilitatea pentru instituția emițătoare de informație. Atunci când autorul folosește un stil coerent, cititorii au posibilitatea de a obține informația necesară fără a fi distrași de posibile pronunțări, punctuații, terminologie și formulări. Informația care are un aspect profesional este mult mai credibilă și convingătoare pentru cititor.
2. Un aspect important al folosirii ghidurilor de redactare, este posibilitatea de a prezenta o imagine unică, comprehensibilă cititorilor, chiar dacă în text abundă o diversitate de exemple și aspecte. Acest fapt, reprezintă nivelul calității instituției de a transmite informația.
3. De asemenea, acestea fluidizează și măresc eficacitatea scrierii și procesului de editare. În momentul în care autorul este cunoscut cu formatul de scriere al textului, cu ilustrarea corectă, acestea pot oferi o atenție aparte, mai importantă la conținutul care trebuie transmis.

Distincția dintre sigle și acronime nu se prezintă în toate ghidurile, de cele mai multe ori se limitează la denumirea de abrevieri. Această trăsătură este caracteristică publicațiilor mai vechi. Prezența distincțiilor în publicațiile noi demonstrează interesul și tendința de dezvoltare în acest domeniu, dorința de a clarifica tipologia abrevierilor și categorisirea corespunzătoare a acestora.

În linii generale, fiecare ghid conține aspect lexicale, formale (ortografie și punctuație), gramaticale, stilistice și de formatare. Pe lângă explicarea modului de utilizare, de ortografie și de stabilire a nivelului de frecvență a diverselor tipuri de abrevieri într-un text specializat, ghidurile oferă liste exhaustive a acronimelor și siglelor specifice instituțiilor pe care le reprezintă. Corpusul de ghiduri lecturate ne permite identificarea asemănărilor și a deosebirilor în modul, în care acestea abordează fenomenul abrevierilor în textele oficiale. În plus, ne permite să constatăm dacă acestea fac disocierea între diversele tipuri de abrevieri, și cel mai important – între „acronime" și „sigle". Iar listele anexate cu abrevierile frecvente în activitatea instituțiilor ne oferă posibilitatea să observăm structura sintagmelor, modul în care sunt scurtate și modul în care sunt traduse în alte limbi.

Concluzii

Legătura interculturală în cadrul Uniunii Europene este asigurată de caracterul său multilingv, fiind sprijinit pe larg și demonstrând un interes sporit. Aplicat în întregime sau parțial, multilingvismul devine indispensabil pentru înțelegerea informațiilor furnizate de instituțiile Uniunii Europene. În același timp transmite o tentă motivațională, deoarece încurajează învățarea limbilor străine, promovând diversitatea lingvistică. În acest context responsabilitatea pentru efectuarea traducerilor documentelor Uniunii Europene, astfel încât întreaga comunitate să aibă acces la informația corespunzătoare, îi revine Centrului de Traduceri pentru Organismele Uniunii Europene (CdT) și Direcției Generale Traduceri (DG Traduceri) pentru Organismele Uniunii Europene în paralel cu ghidurile de redactare stilistică. Pentru standardizarea informației, înțelegerea pe plan internațional, sprijin și punct de referință pentru cei care se ocupă de analiza, prelucrare,

traducerea informației, oferă regulamentele Uniunii Europene. Acestea includ anumite standarde de utilizare a limbajului, asigură consistența informației furnizate și contribuie la crearea unei imagini unice a organizației. Ne dăm, astfel, seama de importanța monitorizării și corelării tuturor ramurilor instituțiilor UE în crearea unei informații calitative, veridice și credibile.

Referințe:

1. OMUDSMANUL EUROPEAN. Multilingvismul în cadrul instituțiilor UE, Februarie 2019 file:///C:/Users/xXx/Downloads/Multilingualism_public%20consultation%20report%20CAB%20-%20Translation%20RO.pdf (accesat la 13.05.2022)
2. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/75838 (accesat la 07.12.2021)
3. https://ec.europa.eu/food/system/files/2021-09/ff_ffn_annual-report_2020_1.pdf
4. https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/translation-centre-bodies-european-union-cdt_ro (accesat la 25.05.2022)
5. http://cdt.europa.eu/ro/european-commission-directorate-general-translation (accesat la 25.05.2022)
6. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2019-0023_DE.html (accesat la 10.12.2021)
7. *Mic ghid de redactare clară a Comisiei Europene,* 2010 https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/bb87884e-4cb6-4985-b796-70784ee181ce (12.03.2022)
8. *Ghid de redactare interinstituțional*, Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene https://publications.europa.eu/code/ro/ro-4100203.htm (accesat la 12.03.2022)
9. *Ghid practic al Departamentului de limba română din Direcția Generală Traduceri a Comisiei Europene*, ediția 2021 revăzută și adăugită, Comisia Europeană. Direcția Generală Traduceri. Direcția B- Traduceri. Departamentul de limbă română https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/styleguide_romanian_dgt_ro.pdf (accesat la 05.05.2022)
10. *WHO style guide, second edition* (Ghidul de redactare stilistică a Organizației Mondiale a Sănătății, 2013) https://www.unaids.org/sites/default/files/sg13_web_v4%20pdf%20-%20adobe%20reader.pdf (accesat la 12.03.2022)

Anexe

Anexa 1. Ghidul de redactare stilistică a Organizației Mondiale a Sănătății, 2013 (WHO style guide, second edition), https://www.unaids.org/sites/default/files/sg13_web_v4%20pdf%20-%20adobe%20reader.pdf

Anexa 2. Ghid de redactare interinstituțional, Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene https://publications.europa.eu/code/ro/ro-4100203.htm

Anexa 3. Mic ghid de redactare clară a Comisiei Europene, 2010 https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/bb87884e-4cb6-4985-b796-70784ee181ce

Anexa 4. Ghid practic al Departamentului de limba română din Direcția Generală Traduceri a Comisiei Europene, ediția 2021 revăzută și adăugită https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/styleguide_romanian_dgt_ro.pdf

CZU: 81`42:32 https://doi.org/10.59295/drgl2025.19

MULTIMODAL DISCOURSE ANALYSIS IN TEACHING SPECIALIZED LANGUAGES: TOOLS FOR UNPACKING POLITICAL MANIPULATION

Ion GUȚU

Lecturer, Ph.D. student
Moldova State University, Chisinau, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8975-3353

Abstract: ***This article explores the application of multimodal discourse analysis (MDA) in teaching specialized languages, particularly focusing on uncovering political manipulation strategies. Drawing from foundational works, including those by Chilton, Fairclough, Kress, and van Leeuwen, the study integrates insights from critical discourse analysis and systemic functional perspectives. By examining political texts such as speeches and advertisements, the study identifies how metaphors, visual rhetoric, and rhetorical devices are used to shape public perception and legitimize political agendas. The findings highlight the importance of multimodal resources in constructing persuasive political messages and the role of discourse in maintaining power structures. Practical implications for education are discussed, emphasizing the need for incorporating MDA into curricula to foster critical literacy and media literacy skills. The study provides a comprehensive framework for analyzing multimodal political discourse, aiming to empower learners to critically engage with political communication.***

Keywords: *multimodal discourse analysis, political manipulation, critical literacy, specialized language teaching, visual rhetoric*

Introduction

In recent years, multimodal discourse analysis (MDA) has emerged as a crucial methodological approach for dissecting the intricate layers of meaning found within various forms of communication. This approach is particularly valuable in the context of teaching specialized languages, where understanding the interplay between different semiotic modes—such as text, image, and sound—can provide deeper insights into the underlying ideologies and power dynamics. This study aims to explore the application of MDA as a tool for unpacking political manipulation in the teaching of specialized languages. By drawing on the theoretical and methodological frameworks provided by key scholars in the field, this study seeks to demonstrate how MDA can be used to dissect and understand the subtle mechanisms of political influence and control.

Political discourse often involves the strategic use of language and other semiotic resources to shape public perception and legitimize power structures. According to Chilton [3], political discourse is inherently manipulative, as it seeks to influence beliefs and actions through carefully constructed narratives. Fairclough [4] emphasizes the critical role of discourse in the construction and maintenance of social power relations.

Similarly, Wodak [12] highlights the importance of analyzing political discourse to reveal the hidden agendas and ideological underpinnings that shape political action. These scholars provide a foundation for understanding the mechanisms through which political discourse operates and influences public perception.

In the context of teaching specialized languages, it is essential to equip learners with the analytical tools necessary to critically engage with political discourse. This involves not only understanding the linguistic features of political texts but also recognizing how visual and other non-verbal elements contribute to meaning-making. Kress and van Leeuwen [6] argue that images and other visual resources play a crucial role in shaping our understanding of the world, often working in conjunction with language to create powerful multimodal messages. Their work highlights the importance of considering multiple modes of communication to fully grasp the nuances of political discourse.

Jewitt [5] provides an extensive overview of the methodologies and analytical frameworks used in MDA, highlighting the importance of a comprehensive approach that integrates linguistic and visual analysis. This integration is particularly important in the analysis of political discourse, where the interplay between text and image often carries significant ideological implications. For example, political campaigns frequently use visual elements to reinforce verbal messages, creating a multimodal narrative that is more persuasive and memorable than text alone.

Machin [8] explores the critical aspects of MDA, emphasizing the importance of understanding how different modes of communication can work together to shape meaning and influence perception. This approach allows for a more nuanced analysis of political texts, considering the broader social and cultural contexts in which these texts are produced and consumed.

The integration of MDA into the teaching of specialized languages also aligns with broader educational goals, such as promoting critical thinking and media literacy. As political communication becomes increasingly multimodal, it is essential for learners to develop the ability to critically analyze the interplay of different semiotic modes. By incorporating MDA into language education, educators can foster a deeper understanding of political discourse and empower students to engage with political texts in a more informed and discerning manner.

We believe it is crucial to examine the theoretical foundations of multimodal discourse analysis and its application in the teaching of specialized languages. By analyzing various examples of political discourse, we aim to illustrate how MDA can be used to uncover the subtle and often covert strategies of political manipulation. The integration of MDA into language education not only enhances linguistic competence but also promotes critical thinking and media literacy, enabling learners to become more informed and discerning consumers of political information.

Conceptual Basis and Analytical Approach

Multimodal discourse analysis (MDA) is grounded in the understanding that communication extends beyond verbal language to include multiple modes of meaning-making. This approach draws on semiotics, the study of signs and symbols, and their use or interpretation. Gunther Kress and Theo van Leeuwen's foundational work, *Reading Im-*

ages: The Grammar of Visual Design, provides a foundational framework for analyzing how images interact with language to convey complex messages [6]. Their approach emphasizes the need to consider the interplay of different semiotic resources in constructing meaning. In *Reading Images*, Kress and van Leeuwen propose a visual grammar that parallels linguistic grammar, detailing how elements such as color, composition, and perspective function similarly to words and syntax in a text. They argue that images, like language, follow specific conventions that can be systematically analyzed to uncover underlying meanings. This visual grammar provides tools for dissecting the visual components of political messages, such as campaign posters, news photos, and social media imagery, to understand how they contribute to the overall communicative act [6].

Multimodality is inherently interdisciplinary, bridging linguistics, visual communication, media studies, and more. This interdisciplinary nature makes MDA particularly suitable for analyzing political communication, which often relies on the seamless integration of various semiotic modes to persuade and inform. By examining the visual, auditory, and linguistic elements together, MDA allows for a comprehensive analysis of political messages, revealing the strategies used to shape public opinion and behavior [5].

In the context of political communication, these multimodal strategies are often employed to shape public opinion and advance specific agendas. Politicians and media outlets use a combination of textual and visual elements to craft persuasive narratives, employing techniques such as framing, metaphor, and visual rhetoric. Understanding these strategies requires a nuanced analysis that goes beyond traditional linguistic methods, making MDA an indispensable tool.

Framing, for instance, involves the selection and emphasis of certain aspects of a perceived reality, thereby influencing how an audience interprets events or issues. Visual frames can be created through camera angles, lighting, and composition, which direct the viewer's attention and elicit specific emotional responses. Linguistic frames are constructed through word choice, tone, and rhetorical structures that shape the narrative. MDA examines how these visual and linguistic frames work together to construct a coherent and persuasive message [8].

Metaphor is another key concept in MDA. Lakoff and Johnson's work on conceptual metaphors highlights how metaphors structure our understanding of abstract concepts through more concrete experiences [7]. In political discourse, metaphors are often used to simplify complex issues and make them more relatable to the public. For example, describing an economic crisis as a "storm" frames it as a natural and uncontrollable event, thus shaping the audience's perception and response. MDA explores how visual metaphors in political imagery complement and reinforce these linguistic metaphors.

Visual rhetoric, a subset of visual communication, focuses on how visual images communicate messages and persuade audiences. It involves the use of images to create arguments and convey points of view. In political communication, visual rhetoric is used to evoke emotions, establish ethos, and create persuasive narratives. For instance, the use of national symbols in political campaigns can evoke a sense of patriotism and unity, thereby strengthening the candidate's appeal. MDA provides tools for analyzing these visual elements, examining how they contribute to the overall persuasive strategy [2].

Norris [9] provides a methodological framework for analyzing multimodal interactions, which is particularly useful for examining the dynamic interplay between different semiotic modes in political discourse. Her approach allows for a more detailed and nuanced analysis of how visual and linguistic elements work together to construct meaning.

O'Halloran [10] offers a systemic-functional perspective on multimodal discourse analysis, which emphasizes the role of different semiotic modes in realizing various communicative functions. This approach is useful for understanding how political texts use multimodal resources to achieve specific rhetorical and ideological goals.

Van Leeuwen [11] introduces new tools for critical discourse analysis, focusing on the interplay between discourse and practice. His work provides valuable insights into how political discourse is constructed and how it functions to maintain power relations and social structures.

Fairclough [4] and Wodak [12] provide essential insights into the role of discourse in maintaining social power relations. Their frameworks for critical discourse analysis help to identify the rhetorical strategies used to legitimize political actions and shape public perception. By combining these insights with the principles of MDA, we can develop a more comprehensive approach to analyzing political discourse.

It has become necessary for teachers to develop instructional strategies that incorporate multimodal analysis into their curricula. This includes designing activities and assessments that encourage students to critically engage with political texts, analyzing both linguistic and visual elements.

The methodology for these types of studies involves a multimodal transcription and analysis approach as outlined by Baldry and Thibault [1]. This approach emphasizes the importance of examining both linguistic and visual elements, considering how these modes interact to create meaning. The texts selected for analysis can include political speeches, campaign advertisements, and news articles, which are rich in both verbal and visual content. By selecting a diverse range of political texts, one should aim to capture various strategies employed in different contexts to manipulate public perception.

Such a methodology should involve several key steps:

1. **Data Collection**: Gathering a representative sample of political texts that include both linguistic and visual elements. The selection criteria is based on the relevance of the texts to current political issues and their richness in multimodal features. The data set includes speeches from prominent political figures, campaign materials from recent elections, and news articles covering significant political events. This diverse selection ensures a comprehensive analysis of different multimodal strategies used in political discourse.
2. **Transcription**: Creating detailed transcriptions of the texts, noting the use of language, images, layout, and other semiotic resources. The transcription process involves segmenting the texts into meaningful units and annotating each segment with descriptive labels to capture the multimodal features accurately. This detailed transcription allows for a thorough analysis of how different semiotic modes interact to create meaning. The transcription process can be divided into:

- **Segmentation**: The text is segmented into meaningful units, which can be sentences, phrases, or other relevant chunks of information. Each segment is analyzed individually to ensure a thorough examination of all elements.
- **Linguistic Annotation**: The linguistic components of the text are transcribed verbatim. This includes noting down the exact words, phrases, and sentences used in the speech or text. Special attention is given to rhetorical devices, such as repetition, parallelism, and metaphors, which are marked and categorized accordingly.
- **Visual Annotation**: Visual elements are meticulously described and annotated. This includes images, colors, typography, and layout features. For each visual element, notes are made about its position, size, color scheme, and any other relevant attributes. For example, in a campaign advertisement, an image of the candidate might be annotated with details about their pose, facial expression, clothing, and background setting.
- **Multimodal Interaction**: The interaction between text and visual elements is analyzed to understand how they work together to create meaning. This involves noting how images complement or contradict the verbal message, how layout and design elements guide the viewer's attention, and how visual rhetoric is employed to reinforce or modify the textual message. For instance, a speech about economic growth might be accompanied by images of bustling marketplaces and thriving businesses, which serve to visually emphasize the spoken claims.
- **Temporal Sequencing**: In cases of video or multimedia texts, temporal sequencing involves noting the timing of visual elements in relation to the spoken or written text. For example, in a political speech video, annotations might include timestamps for when certain images appear on screen, synchronized with specific parts of the speech.
- **Intersemiotic Relations**: This step involves analyzing the relationships between different semiotic modes, such as how text and image interact to convey a cohesive message. It includes identifying patterns of coherence and cohesion across modes, such as how an image might illustrate a point made verbally or how color schemes might evoke emotional responses that align with the text's sentiment.

3. **Coding**: Identifying and categorizing key themes, rhetorical strategies, and multimodal elements within texts. The coding process can be iterative, involving multiple rounds of coding and refinement to ensure the reliability and validity of the identified themes and strategies. This iterative process helps to uncover patterns and connections between different semiotic modes and their contributions to political manipulation.
    - **Initial Coding**: In the initial phase, broad categories are identified based on the research questions and theoretical framework. These might include categories like "metaphors," "visual framing," "rhetorical devices," and "ideological themes."
    - **Focused Coding**: In subsequent rounds, more specific codes are developed to capture finer details. For example, within the "metaphors" category, subcodes might include "war metaphors," "economic metaphors," and "natural

metaphors." This focused coding helps to organize the data systematically and allows for a more nuanced analysis.

4. **Analysis**: This step inolves comparing the multimodal strategies across different texts and contexts to identify common patterns and unique variations. By applying these theoretical frameworks, we aim to uncover the underlying mechanisms of political manipulation and demonstrate the utility of MDA in the analysis and teaching of specialized languages.

Unpacking Multimodal Strategies: Findings and Implications

The analysis of political texts often reveals several key strategies of political manipulation that are commonly employed in multimodal political discourse. These strategies include the use of metaphor, framing, visual rhetoric, and various rhetorical devices to shape audience perception and legitimize political agendas. By examining these elements in detail, we can better understand how multimodal resources are used to influence public opinion and maintain power structures.

Lakoff and Johnson [7] emphasize the role of metaphors in shaping our cognitive frameworks and influencing how we perceive and understand complex issues. In political texts, metaphors are frequently used to frame political actions and policies in a favorable light. For example, military interventions are often described using metaphors of "protection" and "defense," which serve to legitimize these actions and downplay their aggressive nature. By framing military actions as necessary for protection, political actors can create a narrative that justifies their decisions and minimizes opposition [13].

We can also scrutinize the use of economic metaphors to frame political issues. For instance, government spending can often be discussed in terms of "investment" and "growth," suggesting positive outcomes and long-term benefits. This framing helps to create a positive perception of government policies, even when they involve significant expenditures. By using metaphors that evoke growth and prosperity, political actors can shape public perception and gain support for their policies [14].

Kress and van Leeuwen [6] highlight the importance of visual elements in constructing meaning and influencing audience perception. In political advertisements and campaign materials, images are strategically used to evoke emotions and reinforce verbal messages. For example, images of smiling families and patriotic symbols can be commonly used to create positive associations with political candidates and their policies. These visual elements can quickly convey complex messages and elicit emotional responses, making them powerful tools for political manipulation.

The use of color, layout, and typography can also play a significant role in shaping audience perception. Color schemes are often chosen to evoke specific emotions or associations, such as using national colors to evoke patriotism or muted tones to convey seriousness and reliability. The layout and typography are designed to guide the viewer's attention and emphasize key points, making the message more accessible and impactful. For example, bold headlines and strategically placed images can draw attention to important information and create a sense of urgency or importance.

As previously mentioned, scholars usually discuss the various rhetorical strategies used in political discourse to influence public opinion. The analysis of political speeches

reveals the frequent use of rhetorical devices such as repetition, parallelism, and appeals to authority. These strategies enhance the persuasiveness of political messages by creating a sense of coherence, authority, and emotional appeal.

Repetition is often used to reinforce key messages and create a sense of urgency. For example, repeated references to "security" and "safety" in political speeches emphasize the importance of these issues and frame the speaker as a protector of the public. Parallelisms, or the use of similar grammatical structures in successive phrases, create a rhythm and flow that make the speech more engaging and memorable. Appeals to authority, such as citing experts or referencing historical figures, add credibility to the speaker's arguments and bolster their legitimacy [15].

The analysis also revealed how different semiotic modes work together to create a coherent and persuasive political message. For instance, in campaign advertisements, the verbal message emphasized the candidate's commitment to economic growth, while the accompanying images depicted bustling cities and successful businesses. This visual representation reinforces the verbal claims, creating a synergistic effect that enhances the overall impact of the message.

The integration of visual and linguistic elements is particularly evident in political campaign materials. Images of candidates interacting with diverse groups of people, combined with slogans emphasizing unity and progress, create a powerful multimodal narrative. This narrative not only conveys the candidate's political platform but also constructs an image of the candidate as a relatable and trustworthy leader.

The analysis of multimodal political texts also highlights the role of discourse in shaping ideologies and maintaining power structures. Chilton [3] and Fairclough [4] argue that political discourse is inherently ideological, as it seeks to legitimize certain power relations and social practices. By analyzing the multimodal elements of political texts, we can uncover the ideological underpinnings of political messages and understand how they serve to maintain the status quo.

For example, the use of nationalistic imagery and rhetoric in political campaigns often serves to reinforce notions of national identity and unity. By appealing to shared values and collective identity, political actors can legitimize their authority and garner support for their policies. Similarly, the use of economic metaphors and visual representations of prosperity can reinforce neoliberal ideologies and justify policies that prioritize economic growth over social welfare.

Practical instructional strategies could include activities such as multimodal text analysis, where students deconstruct political advertisements and speeches to identify the rhetorical and visual strategies used. Additionally, teachers can design assessments that require students to create their own multimodal political messages, applying the principles of MDA to construct persuasive narratives. These activities not only enhance linguistic competence but also foster critical thinking and media literacy.

Overall, the integration of MDA into the teaching of specialized languages provides a comprehensive framework for analyzing political discourse and developing critical literacy skills. When teachers help students learn how to analyze political texts critically, they give them the skills to understand and participate more effectively in political discussions and the democratic process.

Conclusion

This study demonstrated the efficacy of Multimodal Discourse Analysis (MDA) in dissecting the persuasive strategies inherent in political communication, particularly within the context of specialized language education. By examining the interplay of verbal and visual elements in political texts, we identified common manipulative techniques, including strategic metaphor use and visual framing, which aim to shape public perception and reinforce existing power structures. The findings strongly advocate for integrating MDA into language curricula. Such integration moves beyond traditional language skills, cultivating the critical and media literacy necessary for learners to navigate the complex, multimodal nature of contemporary political discourse. Ultimately, fostering these analytical capabilities empowers individuals to engage more critically and knowledgeably with the messages designed to influence their beliefs and actions in the public domain.

Furthermore, the analytical skills honed through MDA extend beyond the specialized language classroom, equipping individuals to critically evaluate multimodal messages encountered daily across various media platforms. In an era where digital communication often blurs the lines between information, persuasion, and manipulation, the ability to deconstruct how meaning is made multimodally becomes a fundamental aspect of informed citizenship. By fostering such competencies, educators contribute not only to linguistic proficiency but also to the resilience of public discourse against subtle forms of influence, thereby supporting a more discerning and engaged populace.

References:

1. BALDRY, A., & THIBAULT, P. J. *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Equinox, 2006.
2. BATEMAN, J. A. *Text and Image: A Critical Introduction to the Visual/Verbal Divide*. Routledge, 2014
3. CHILTON, P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. Routledge, 2004
4. FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman, 1995
5. JEWITT, C. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge, 2009
6. KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge, 2021
7. LAKOFF, G., & JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, 2003
8. MACHIN, D. *What is Multimodal Critical Discourse Studies?* In Critical Discourse Studies, 10(4), 2013, pp. 347-355.
9. NORRIS, S. *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. Routledge, 2004.
10. O'HALLORAN, K. L. *Multimodal Discourse Analysis: Systemic-Functional Perspectives*. Continuum, 2004.
11. VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press, 2008
12. Wodak, R. *The Discourse of Politics in Action: Politics as Usual*. Palgrave Macmillan, 2011.
13. Remarks by Secretary of Defense Lloyd J. Austin III at the Reagan National Defense Forum, U.S. Deartment of Defense website, accessed 25 March 2025, https://www.defense.

gov/News/Speeches/Speech/Article/3604755/a-time-for-american- leadership-remarks-by-secretary-of-defense-lloyd-j-austin-i/
14. Spring Budget 2024 speech as delivered by Chancellor Jeremy Hunt, accessed 26 March 2025, https://www.gov.uk/government/speeches/spring-budget-2024-speech
15. Remarks by the President in State of the Union Address, January 20, 2015, the White House website, accessed 30 March, 2025, https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/01/20/remarks-president-state-union-address-january-20-2015

CZU: 81`42:659.1:574 https://doi.org/10.59295/drgl2025.20

MODES OF ADDRESS IN PRINTED ECO ADVERTISING AND THEIR IMPACT ON AUDIENCE ENGAGEMENT

Diana MOTRENIUC

Lecturer, Ph.D. student
Moldova State University, Chisinau, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7038-3471

Andrei BRAESCU

Lecturer, MA student
Moldova State University, Chisinau, RM
ORCID*:* https://orcid.org/0009-0008-4003-6565

Abstract: ***This article explores the use of ecological printed advertisements in raising environmental awareness and promoting eco-friendly behavior. By analyzing various examples of eco-centric slogans and their underlying modes of address, the article examines how different strategies influence public perception and call to action. The interplay between textual context, social context, and technological constraints is also considered in the construction of these messages. By analyzing these linguistic strategies, we can better understand their persuasive potential and their role in fostering ecological consciousness.***

Key-words: *Mode of address, eco-advertising, audience engagement, multimodality, discourse analysis, environmental communication*

The study of modes of address falls under the domain of pragmatics, discourse analysis, and ecolinguistics. According to Jakobson [7], the conative function of language is instrumental in directly influencing the recipient. Similarly, Fairclough's [4] critical discourse analysis highlights how language structures power dynamics and social relations. In the context of ecological advertising, these theoretical perspectives allow us to examine how address forms shape public perception and engagement with environmental messages.

Ecological printed advertisements play a pivotal role in fostering environmental consciousness and encouraging sustainable practices among the public. The effectiveness of these advertisements largely hinges on their modes of address - the way in which they communicate with the reader. The primary objective of this article is to investigate the nuances of these modes and their potential impact, using examples such as *Don't complain about the heat. Plant a tree* and *The planet suffocates* to illustrate key points. Understanding these modes of address can illuminate the strategies used to encourage public engagement with environmental issues.

In the study of multimodal and media discourse, the concept of modes of address is foundational to understanding how texts position their audiences. Originating from the intersection of semiotics, narratology, and critical discourse analysis, the mode of

address refers to the specific linguistic, visual, and structural means by which a text addresses to its audience, constructing relationships between senders and receivers [4;8;9].

Mode of address occupies a central role in the analysis of mediated communication, as it pertains to the ways in which texts position their audiences both linguistically and semiotically. Drawing on Chandler [2], the mode of address is not an isolated rhetorical choice but the result of a complex interplay of contextual factors—textual, social, and technological—which collectively shape how audiences are constructed and interpellated by discourse.

From a textual perspective, genre conventions and narrative structures impose significant constraints and possibilities on how address is realized linguistically. The lexico-grammatical choices—including tone, modality, voice, and deixis—are heavily influenced by the genre-specific expectations of formality, subjectivity, or evidentiality. For instance, a documentary typically adopts a factual and impersonal tone, employing declarative mood and nominalizations to project authority and objectivity. In contrast, advocacy advertising might employ second-person pronouns, imperative mood, and evaluative adjectives to forge an emotional connection and urge action, aligning with the persuasive aims of the genre. Thus, textual context governs not only the stylistic register but also the communicative stance of the speaker toward the audience.

The social context further refines the mode of address by anchoring it in the sociodemographic and ideological positioning of the audience. The perceived identity of the addressee—whether a child, consumer, policymaker, or activist—determines the level of linguistic accessibility, politeness strategies, and even the semiotic density of the message. For example, advertising targeted at children often incorporates simplified syntax, direct address, and highly salient visuals, whereas messages aimed at institutional audiences employ bureaucratic jargon, hedging, and formal deixis to construct credibility and detachment. Moreover, the visibility or invisibility of the text producer—whether the speaker is foregrounded as a personal voice or remains effaced—affects the interpersonal dynamics encoded in the discourse. This reflects a Bakhtinian view of language as dialogic, where utterances presuppose not just a respondent but a socially-situated interlocutor.

In addition to genre and social identity, technological constraints serve as material conditions that shape the communicative behavior embedded in the mode of address. As Messaris [10] suggest, each medium offers a specific set of affordances that guide how language is realized and received. Print media privilege visual hierarchy and spatial layout, often relying on typography and color to direct attention and encode affect. In digital and interactive environments, the mode of address becomes increasingly conversational and responsive, mimicking oral interaction through chat interfaces, comment sections, or algorithmically personalized content. Here, linguistic immediacy—expressed through elliptical constructions, emojis, or informal contractions—enhances engagement and simulates interpersonal proximity.

The mode of address not only determines the interpersonal relationship between the text and the viewer but also influences the persuasive power of the message. The advertisements depicted in the visual corpus reflect a diverse array of strategically deployed address forms, each eliciting varying degrees of engagement, emotional response, and cognitive involvement.

Many of the eco-ads utilize second-person pronouns—a hallmark of direct address—to establish a dialogic relationship with the viewer. This is linguistically realized through the use of *you* or its implied presence, such as in the slogans *"Dear human, please don't destroy me"* and *"You can help by becoming a community volunteer"*.





Such constructions personalize the ecological issue, appealing to individual agency and moral responsibility and exemplifies this mode by anthropomorphizing nature and invoking a letter-like structure that positions the reader in a deeply personal and moral relationship with the natural world. According to Goddard, this form of address enhances message recall and emotional involvement, situating the reader not as a passive observer, but as an active participant in the environmental narrative. Moreover, the use of imperative mood in the phrase *please don't destroy me* adds a pleading tone, intensifying the emotional weight of the message. The lexical choice of *destroy* introduces moral urgency, casting the viewer not merely as an observer but as a potential agent of harm and, implicitly, of salvation. This form of ideological interpellation [1] positions the viewer as a moral actor, compelled to reassess their ecological impact.

Other advertisements opt for first-person plural pronouns like *we*, which constructs a sense of collective identity and shared responsibility. For instance, the ad stating *We only have one planet. Let's keep it clean.* enacts a communal ethos, inviting the audience to align themselves with a broader societal movement.



From a sociolinguistic perspective, this aligns with social identity theory, wherein language constructs in-group cohesion, prompting viewers to act not just as individuals, but as members of a collective cause.

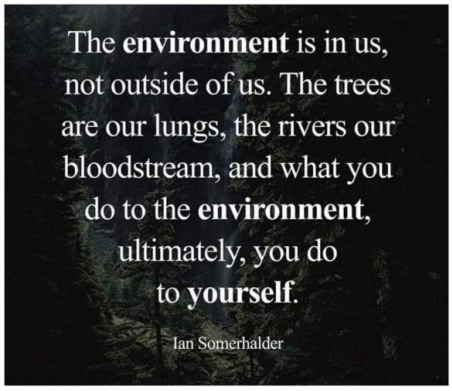
A substantial number of eco-ads make use of imperative mood constructions, such as *Protect the forests, Get involved now, or Stop building a spaceship to Mars and just plant some damn trees*.





These verbal imperatives function as calls to action, linguistically encoded to generate urgency, directive force, and behavioral intention. The use of command language aligns with Cook's [3] findings on the efficacy of imperatives in advertising, particularly in promoting environmentally responsible behaviors. Notably, these structures are often visually reinforced by bold typography and striking imagery (e.g., litter, endangered animals), amplifying the emotional and moral force behind the directive.

In contrast, certain advertisements adopt a more detached and abstracted tone, eschewing personal pronouns in favor of nominalizations and passive constructions. Statements like *The environment is in us* exemplifies this approach.



While such formulations may appear less interactive, they lend objectivity and authority to the message [6], placing the content as universally relevant and grounded in facts

rather than opinion. This discursive neutrality is often associated with institutional or governmental discourse, where the aim is to inform and instruct rather than directly persuade.

It is also important to note that the linguistic mode of address does not operate in isolation; it is embedded within a multimodal framework where visual, textual, and spatial semiotics converge. In the ad that spells *THE END* using cigarette butts, the linguistic minimalism is counterbalanced by powerful symbolic imagery, which reinforces the message of environmental degradation and finality without explicit textual persuasion.



Similarly, the image of a tree as an umbrella (*Protect the forests, they are the climate umbrella of our planet*) uses visual metaphor to anchor the declarative slogan in an emotionally resonant and easily interpretable icon.

In ecological advertising, the audience is not merely a passive recipient of information but is actively constructed, positioned, and interpellated by the text. Drawing on Althusser's [1] theory of ideology, advertisements operate as ideological apparatuses, where language and image collaborate to interpellate the viewer into a predefined role—such as the responsible citizen, the ignorant perpetrator, or the empowered eco-activist. This interpellative function is central to the mode of address and relies on the dynamic interaction of linguistic, visual, and narrative strategies that assign meaning, identity, and responsibility to the audience.

The linguistic choices embedded in eco-ads—particularly the use of personal pronouns, imperative mood, and nominalization—serve to construct a specific ideological relationship between the viewer and the issue at hand. For instance, the ad with the message *Dear human, please don't destroy me* anthropomorphizes the environment, directly addressing the viewer through second-person appeal. This intimate, emotionally charged address constructs the reader as both a culpable actor and a potential savior, leveraging pathos to elicit empathy and guilt.

On the other hand, ads that employ passive constructions, such as *Pollution must be reduced or Sustainability is the future*, enact a more abstract and institutional tone, distancing the reader from direct blame while invoking a sense of shared social responsibility. These linguistic forms—characterized by nominalizations and the omission of agentive subjects—position the audience as collective observers or evaluators, thereby promoting reflection rather than confrontation.

Complementing linguistic address, visual codes such as gaze, salience, framing, and camera angle [8;10] play a significant role in constructing the *ideal viewer*. For example, in the image that spells *THE END* using cigarette butts, the downward angle and centered composition direct the viewer's gaze toward a finality—a visual metaphor that positions the viewer as a witness to impending environmental collapse.

In the ad showing a giant cigarette butt standing upright among buildings, the exaggerated scale and low-angle perspective elevate the object to monstrous status, framing pollution as an overwhelming force. The viewer, in turn, is cast as the critical observer who must acknowledge the disproportionate impact of human behavior.

Narrative structure also plays a critical role in defining audience engagement. Eco-ads often construct their narratives around the contrast between human action and environmental consequence, embedding the viewer within a storyline that requires moral evaluation or action. In the ad that reads *We are not planting trees on Earth, but we dream about planting trees on Mars*, the viewer is positioned within a paradoxical and ironic scenario—framed not only as complicit in environmental neglect but also as part of a society that misplaces its technological ambitions. The mode of address here functions simultaneously on rational and emotional levels, invoking logos through contrast and pathos through irony.

The constructed *ideal reader* is not a universal subject but a culturally situated, morally responsive, and ideologically shaped figure, whose engagement is orchestrated through precise semiotic cues. Whether addressed directly (*You can help*), collectively (*We must act*), or abstractly (*Pollution hurts all of us*), the audience is consistently positioned within a communicative framework that seeks to align beliefs, stimulate action, and promote ecological awareness.

By recognizing the ideological and pragmatic implications of address in eco advertising, we better understand how environmental discourse not only informs but recruits, shapes, and activates its audiences—turning readers into agents of change or, at the very least, into reflective witnesses of environmental urgency. In environmental discourse, modes of address are particularly strategic. Eco-advertisements often navigate between alarmism and empowerment, shame and solidarity, leveraging direct address to engage viewers ethically and emotionally.

Thus, the study of modes of address is essential to understanding audience engagement, discursive manipulation, and the ideological work performed by texts—particularly in areas like ecological communication, where the goal is not just awareness, but behavioral change.

In conclusion, the mode of address is a multidimensional construct, linguistically instantiated through the interplay of grammatical form, discourse function, and sociotechnological embeddedness. A critical linguistic analysis of mode of address thus necessitates an interdisciplinary lens, capable of accounting for how audiences are not only spoken to but also ideologically shaped and socially positioned within a given communicative act and revealing how language functions not just as a medium of information, but as a tool of moral, emotional, and social activation.

The mode of address in printed ecological advertisements is a crucial linguistic choice that shapes the cognitive and emotional experience of the viewer. Whether em-

ploying direct appeals, inclusive framing, imperatives, or abstracted nominalizations, each strategy contributes to different forms of audience alignment, engagement, and potential behavior change. When integrated within a multimodal design, these linguistic forms gain additional semantic depth and persuasive power, highlighting the intricate relationship between language, image, and ecological discourse.

Through this multifaceted lens, the article contributes a comprehensive analytical framework that can be applied in future studies of ecological, persuasive, or multimodal discourse, with potential implications for public communication strategies, environmental advocacy, and media literacy education.

Bibliography

1. ALTHUSSER, L., *On ideology*, London, UK, 2008, ISBN-13: 978-1-84467-202-8
2. CHANDLER, D., *Semiotics: The Basics*, NY Routledge, 2017, ISBN: 978-1-138-23292-1
3. COOK, G. *The discourse of advertising*. London, Routledge. 1992, ISBN 0-415-04170-8
4. FAIRCLOUGH, N., *Language and Power.* Longman, NY, Routledge, 2015, ISBN: 978-1-138-79096-4
5. HALL, E. *The Hidden Dimension*, Published in the United States by Anchor Books, 1982, ISBN 0-385-08476-5
6. HALLIDAY, M.A.K., An Introduction to Functional Grammar, 2nd ed., London, Edward Arnold, 1994, ISBN: 978-0340573544
7. JAKOBSON, R., Linguistics and Poetics, in *Language in Literature*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987, pp. 62–94, ISBN: 978-0674510262
8. KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, NY Routledge, 2006, ISBN10: 0–415–31914–5
9. LEE, D., *Genres, Registers, Text Types, Domains and Styles: Clarifying the Concepts and Navigating a Path through the BNC Jungle*, Springer Netherlands, 2010, ISBN:9789048191789
10. MESSARIS, P., *Visual Persuasion: The Role of Images in Advertising*, Sage Publications, 1996, ISBN: 0-8039-7245-8
11. TANNEN, D., *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*, Harper Collins e-books. 2013, ISBN:9780062210098

CZU: [37.091.3:316.72]:811.134.2`243 https://doi.org/10.59295/drgl2025.21

LA CULTURA COMO METODOLOGÍA: EJEMPLOS DE LITERATURA, MÚSICA Y CINE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

CULTURE AS METHODOLOGY: EXAMPLES FROM LITERATURE, MUSIC, AND FILM IN THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Mariana MURIAS MARTÍNEZ

Lector MAEC/AECID, España
Universidad Estatal de Moldavia, Chisinau, RM
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7839-1574

Abstract: ***The article aims to disseminate Spanish through an interdisciplinary methodology. To promote reflection on culture from within culture itself, it is suggested to investigate past events using contemporary mechanisms as a starting point. This means highlighting modern works of art that can connect students with historical aspects while fostering their motivation. In alignment with the Common European Framework of Reference for Languages, three ideas are offered in order to enrich purely linguistic approaches. They are literary materials, closer to entertainment than to traditional didactic resources, and figuratively expose some of the key issues of recent Spain. The first proposal consists of a rapper's poetry that tackles sensitive topics for Western society, while the second one focuses on the new version of a folk composition by another female artist. Thirdly, the role of an actress in the movie about a tragic period for Spaniards is referenced. The poem, the song and the film seem interesting because they are likely also unknown to foreign learners. Ultimately, the objective is to shed light on the contrasts and similarities between their own values or heritage and those of the target language.***

Keywords: *interculturality, art, feminism, immigration, politics.*

¿Qué entendemos por cultura?

Los rasgos identitarios de una comunidad de hablantes, al igual que sus prácticas artísticas, constituyen una parte fundamental del lenguaje: su contexto. Podemos afirmar que el relato histórico de un pueblo condiciona su sistema de comunicación[1] -nuevamente alterado en las producciones literarias. De esta forma, aislar el factor verbal de las nociones sociales, religiosas, económicas o estéticas que lo acompañan favorece una suerte de reduccionismo.

[1] Montoya Saénz, J. (1995) Lenguaje, Conocimiento e Historia. Antigüedad y cristianismo: revista de estudios sobre antigüedad tardía, ISSN 0214-7165, ISSN-e 1989-6182, Nº 12, págs. 15-24.

Feliciano Delgado León distingue tres elementos culturales[2]: conocimientos o ideales; artefactos o ritos, y creaciones o manifestaciones. Se vinculan, respectivamente, con las esferas de la educación, la colectividad y la individualidad. En este sentido, el lenguaje aparece como un medio para "intercambiar experiencias interiores y exteriores"[3] y como una capacidad innata apoyada en "actos intencionales anteriores y paralelos a los actos propios"[4].

Sabemos que los idiomas expresan concepciones determinadas del mundo[5], puesto que representan una perspectiva de la realidad cristalizada en palabras. Gramática, vocabulario, pronunciación y ortografía de una lengua son herramientas de aproximación al entorno en continua evolución. Por tal motivo, mi propuesta pretende contribuir al realce de la historia y los valores que existen detrás del español, a través de un uso lírico o narrativo del mismo, en la didáctica de ELE.

¿Cómo se integra hoy en la enseñanza de una lengua?

El fin de emplear las competencias comunicativas bajo un enfoque holístico y actual es impulsar los saberes, las destrezas y las habilidades establecidos por el MCER con "un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural"[6]. La consecuencia, por otra parte, es una mayor involucración del estudiantado en las clases, gracias al potencial lúdico de materiales como la literatura.

Además, las alternativas al alcance del profesorado se han incrementado, pues "lo que antes se hubiera leído en clave de desvío respecto de los intereses específicos del campo disciplinario de la *literatura* (…) son reconocidas ahora como construcciones de sentido que realizan los sujetos (…) atravesados por posibles horizontes de referencia al calor de teorías transversales"[7]. El eclecticismo en las aulas es cada vez más apreciado y, al mismo tiempo, más accesible, dado que Internet es una fuente constante de recursos a disposición del alumnado.

Acudiendo a la utopía, es plausible "transformar lo contingente en necesario dentro de una sociedad concreta que responde a una ideología dominante"[8], ya que es un instrumento para la perpetuación del pensamiento. La narración y la poesía, por consiguiente, poseen una carga tanto ética como afectiva muy poderosa a la hora de educar. "El com-

---

2 Delgado León, F. (2001) Lenguaje y cultura. *Ámbitos: revista de estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, ISSN 1575-2100, Nº. 5-6, págs. 11-15.

3 Ídem. Pág.

4 Ídem. Pág.

5 Montoya Saénz, J. (1995) Lenguaje, Conocimiento e Historia.

6 Pág. 47. Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Instituto Cervantes.

7 Pág. 89. Bombini, G. (2019) Entre las teorías y las *performances*: lecturas y mediaciones de la literatura de hoy. *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura.* Visor Libros

8 Pág. 133. Sánchez García, R. (2019) Cuando la literatura (también) es ideología. Del canon literario al canon escolar. *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura.* Visor Libros

promiso emocional con la ficción no es una idea romántica, sino un hecho que se puede medir"[9] en términos neurocientíficos.

El verdadero aprendizaje nace de la curiosidad frente al asombro. En definitiva, es deseable instaurar un ambiente educativo sorprendente a la par que relajado. Fomentar el disfrute implica que el docente pueda entregar indirectamente claves esenciales para la comprensión lectora. Al utilizar un método dinámico, será capaz de combinar fácilmente la lectura con actividades de audición y, como cierre de la secuencia, añadir tareas finales de expresiones oral o escrita.

¿Cuáles son las características literarias del cine y de la música?

Los siguientes ejemplos textuales, sonoros y audiovisuales para la culturización en los cursos de ELE proceden de España, de modo que no remiten, en este caso, al resto de naciones de habla hispana. Su función es acercar al aprendiente una panorámica de las creencias o costumbres vigentes y agudizar su sensibilidad ante asuntos que provocan polémica entre los españoles.

Se trata de muestras auténticas que han sido recientemente elaboradas o interpretadas por mujeres y que mezclan hechos reales con ficticios en torno a figuras retóricas. En cuanto a la canción, la letra es reforzada con la voz, mientras que la película incorpora, a su vez, la imagen. Cada formato presenta unas propiedades que permiten explotar su contenido desde distintas posiciones. Su rasgo en común, considerando los niveles del PCIC, es su pertinencia en la fase académica de consolidación, concerniente a los productos culturales (jóvenes escritores, miradas femeninas, folclore, éxitos de taquilla), los acontecimientos (exilio de la intelectualidad), la población (corrientes migratorias) y la organización territorial (movimientos nacionalistas) [10].

También surgen temas correspondientes a la etapa formativa justo anterior, dedicada a la profundización[11]. Se exploran los hitos del siglo XX, como el franquismo, o los premios Goya, en cuya última edición el largometraje en cuestión fue doblemente galardonado. En realidad, ya en la fase de aproximación[12], donde es oportuno hablar de la Guerra Civil, la política lingüística y los cantantes o actores con proyección internacional, parece adecuado analizar estas tres composiciones, ajustando el grado de dificultad al grupo meta.

La primera autora es Gata Cattana, que se hizo famosa rapeando sus poemas. Tras su muerte, se publicó un segundo libro con su obra llamado *No vine a ser carne*[13]. Su estilo reivindicativo destaca por denunciar la opresión patriarcal, la precariedad juvenil y la inmigración irregular. Aparte de enunciar fuertes preocupaciones contemporáneas, menciona a renombrados literatos hispanos como Neruda o Unamuno y retrata facetas cotidianas de Andalucía.

---

9 Pág. 59. Nikolajeva, M. (2019) Leer ficción es bueno para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura.* Visor Libros

10 Instituto Cervantes (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.

11 Ídem.

12 Ídem.

13 Cattana, G. (2020). *No vine a ser carne.* Aguilar.

Podemos tomar como modelo la sección *Ni una más*, escrita en prosa y titulada en honor al grito contra la violencia de género: "Se rio de sí misma, de su ingenuidad al pensar que el yugo que aplastaba su vida iba a cambiar, de cuando creía que una metamorfosis idealista lo iba a convertir de nuevo en el dulce adolescente que la enamoró. Una sonrisa bailó en su boca. Abrió la puerta y se fue, rompiendo su silencio con un portazo."[14] Más allá de admitir un estudio de los pretéritos imperfecto e indefinido, el fragmento requiere, ante todo, un esfuerzo hermenéutico para captar su significado, visto que se despliega figuradamente.

Habiendo definido los conceptos complicados, preguntamos a los alumnos qué entienden ellos. Después de llegar a un consenso, les pedimos que pongan en común sus sensaciones, como preámbulo para exponer la relevancia del activismo feminista en varias ciudades españolas, donde las manifestaciones en oposición al machismo han devenido eventos multitudinarios. Una opción a modo de resolución es invitarles a redactar un microcuento inspirado en la lucha por la igualdad o la paz, no sin antes haber escuchado los raps más conocidos de la poeta.

Por otro lado, es conveniente prestar atención a la última versión de *El emigrante,* cantada por La Tania. La artista no solo es crucial por haber ganado un Goya con el documental de C. Tangana -muy interesante como reflejo de la escena flamenca-, sino por recuperar un gran problema de los años 50, 60 y 70. El dolor de tantos individuos obligados a abandonar sus casas y marchar a Alemania, Francia, Suiza o Sudamérica, ya fuera por exilio político o por pobreza, resuena en la actualidad de manera universal, aunque tintado de nuevos matices y bajo unas circunstancias diferentes.

Asimismo, el clásico de Juanito Valderrama, como toda copla, está formado por versos octosílabos agrupados según unas normas métricas y rítmicas que el profesor puede explicar desde el punto de vista poético. Si prefiere centrarse, por el contrario, en el mensaje, puede ocultar el estribillo y mostrar solo el principio: "Tengo que hacer un rosario / con tus dientes de marfil, / para que pueda besarlo / cuando esté lejos de ti. / Sobre sus cuentas divinas, / hechas con nardos y jazmín, / rezaré para que me ampare, / aquella que está en San Gil."[15] Los aprendices tendrán que adivinar cuál es el propósito que reside bajo las alegorías católicas.

Las estrofas dan pie a comentar algunos de los efectos ocasionados por la guerra y la posterior dictadura, como el destierro. Desde una óptica gramatical, en cambio, procede detenerse en los verbos conjugados en subjuntivo, que pertenecen a oraciones subordinadas de finalidad. Para cerrar la sesión, se puede buscar la pieza original con el objetivo de comparar ambas elecciones musicales y decidir colectivamente cuál es más acertada, propiciando una activación grupal de carácter emotivo debido a la formulación del criterio y los gustos personales.

En tercer lugar, es preciso señalar las ventajas de trasladar *La infiltrada*, dirigida por Arantxa Echevarría y protagonizada por Carolina Yuste, al campo de ELE. En la línea de los trabajos previamente citados, plantea un debate acerca de la libertad, las raíces y el patriotismo, poniendo el foco, en esta ocasión, sobre el terrorismo de ETA. Es decir,

[14] Pág. 15. Ídem.

[15] Valderrama, J., Serrapí Sánchez, M. (1949) *El emigrante.*

recoge la simbología asociada al conflicto vasco y describe la tensión gubernamental que persistió hasta hace una década.

Si no disponemos del tiempo suficiente para realizar un visionado íntegro, siempre podemos reproducir el tráiler como disparador de conversación. Una vez deducido el argumento, se lleva a cabo un ejercicio de predicción donde se lanzan hipótesis relativas al rumbo que tomará la trama. Con la guía y las aclaraciones apropiadas, los estudiantes podrán compartir las opiniones que les suscita el rol policial, la postura independentista o el daño ejercido contra las víctimas.

La industria cinematográfica aporta situaciones comunicativas completas que tocan estructuras kinésicas, proxémicas y diacríticas, a saber, los gestos corporales, la distancia interpersonal o las decisiones estilísticas. Son materias idóneas para abordar la pragmática, que puede aplicarse dramatizando diálogos extraídos del guion. Actuar resulta positivo porque estimula la grabación de recuerdos en la memoria, al modificar la lección convencional y generar una vivencia.

En conclusión, la tendencia de cara a entrenar la competencia literaria es evitar la sacralización de los pasajes en favor de una mayor diversidad expresiva. La metáfora, en tanto que imaginativa, supone una potente estrategia para comunicar que no debemos dejar de lado. La ambigüedad que entraña el arte abre un espacio interasociativo donde confluyen todo tipo de intuiciones y percepciones.

Bibliografía

1. Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: MECD- Anaya.
2. Instituto Cervantes (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
3. CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, Mar. y QUILES CABRERA, María del
4. Carmen, eds. (2019) *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura.*
5. Visor Libros
6. CATTANA, Gata (2020) *No vine a ser carne.* Aguilar.
7. DELGADO LEÓN, Feliciano (2001) Lenguaje y cultura. *Ámbitos: revista de estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, ISSN 1575-2100, Nº. 5-6, págs. 11-15.
8. MONTOYA SÁENZ, José (1995) Lenguaje, Conocimiento e Historia. *Antigüedad y cristianismo: revista de estudios sobre antigüedad tardía*, ISSN 0214-7165, ISSN-e 1989-6182, Nº 12, págs. 15-24.

CZU: 37.026.6:81`343 https://doi.org/10.59295/drgl2025.22

HOW A MOTIVATING ENVIRONMENT FUELS SECOND LANGUAGE MASTERY

Mariana NIȚA

Lecturer, MA student
Moldova State University, Chisinau, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0003-0998-9161

Abstract: ***Creating a motivating environment is essential for thriving when learning a second language. Motivation, whether intrinsic or extrinsic, plays a pivotal role in language acquisition, influencing engagement, retention, and overall success. A supportive atmosphere—enriched with interactive activities, cultural exposure, and positive reinforcement—fosters confidence and encourages learners to take risks. Furthermore, social interactions, technology, and real-life applications enhance immersion, making the learning process more effective and enjoyable. This paper explores the impact of motivation on second language acquisition and highlights strategies to cultivate an environment that empowers learners to succeed.***

Key words: *motivation, language acquisition, learning environment, interactive learning, social interaction*

Motivation plays a pivotal role in the acquisition of a foreign language. According to cognitive theory, learning is most effective when students engage in active mental processing of the material they encounter. In the context of second language learning, motivation is commonly understood as the learner's purpose for engaging in the learning process. It functions as an internal drive that encourages individuals to initiate and sustain efforts toward achieving meaningful educational outcomes. Regardless of the teaching method employed, the primary objective of the teacher is to enhance the student's interest in the foreign language being studied. Student engagement with the culture and traditions of English-speaking communities can contribute significantly to effective language acquisition. Practice shows that there is a wide range of interactive methods that can increase learners' motivation to study English. However, it is the teacher's responsibility and often their professional challenge to determine which method or instructional practice is most appropriate for a specific group of students and the particular conditions present at a given stage of the lesson. Learners do not engage in the English language acquisition for identical reasons, as their goals and motivations can vary significantly. It is therefore essential to consider learners' specific communicative needs when selecting instructional materials and determining the sequence of pedagogical activities. In contemporary language learning environments, it is widely acknowledged that students acquire English not only through interaction with teachers, but also through peer collaboration and exposure to authentic language outside the classroom. The more actively learners pursue such opportunities for language use, the greater their potential for successful acquisition.

Although motivation has been defined in various ways across the literature, scholars generally concur that it plays a central role in shaping human behaviour by activating it and providing direction. Among the most widely recognized distinctions in motivational theory is the dichotomy between **intrinsic** and **extrinsic** motivation – as J. Harmer reports [1, p.90]. According to Brown (2000), motivation in language learning can be classified into three distinct categories: **global motivation**, **situational motivation**, and **task motivation**. *Global motivation* refers to a learner's overarching orientation toward acquiring a foreign language and reflects their general desire to engage in language learning. *Situational motivation* is context-dependent, shaped by the specific conditions under which learning occurs, including both classroom settings and real-life environments. *Task motivation*, on the other hand, pertains to the learner's willingness to complete particular learning activities or tasks during the instructional process. In Brown's view, these three types of motivation operate simultaneously within the foreign language teaching and learning process, though they may vary in intensity depending on individual learners and contextual factors. This layered perspective underscores the complexity of motivation as a dynamic and multifaceted construct in language education [2, p.38-41]. It is essential that students are provided with meaningful classroom experiences that foster positive attitudes toward language learning. It is crucial to conceptualize motivation as a fundamental component of language teaching. In many EFL (English as a Foreign Language) contexts, the key conditions typically associated with successful second language acquisition are often absent. These include limited exposure to authentic English input in the surrounding environment, insufficient opportunities for interaction with native speakers, and a lack of visible role models who actively promote English language learning. The sense of achievement derived from fluent communication in a foreign language, along with the satisfaction gained through meaningful interaction, serves as a powerful motivational factor that encourages learners to further develop their language skills and communicative competence.

According to *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 1985), learners are more likely to persist in developing their abilities when they experience a sense of competence and autonomy. In this context, the success learners achieve in speaking fluently, along with the intrinsic satisfaction derived from effective communication, enhances their *self-efficacy* (Bandura, 1997) and serves as a powerful motivator for continued improvement in linguistic skills and communicative competence [3, p.15-18]; [4, p.37]. All effective learning, including language learning, is deeply intertwined with the learner's personal interests. In this context, *interests* refer to the learner's core life goals, emotionally significant concerns, and the domains that hold personal meaning and relevance. When instructional content aligns with these individual priorities, the learning process becomes more engaging and enduring. It is essential to implement instructional techniques that not only foster the development of students' communicative competence but also enhance their professional creativity and problem-solving abilities. Such an integrative approach prepares learners to function effectively in both linguistic and professional contexts. There is now widespread consensus among language educators and researchers that learners require meaningful opportunities to engage in communicative interaction. Participation in diverse, engaging, and collaborative tasks, particularly those that

require learners to negotiate meaning, is considered fundamental to the language acquisition process. Such activities provide learners with comprehensible input and encourage the production of output, both of which are critical for the development of linguistic competence. Moreover, such communicative tasks offer learners authentic contexts in which to use the language, thereby facilitating the development of fluency through meaningful and purposeful interaction. Instructional materials serve as a foundation for structuring language input and guiding learners through progressively complex communicative tasks. Their primary role is to provide exposure to language forms and functions in context, supporting the development of linguistic, sociolinguistic, and strategic competencies. Well-designed materials offer models of authentic language use, present opportunities for interaction and practice, and facilitate learner autonomy through supplementary resources such as audio recordings, videos, digital platforms, and interactive exercises [5, p. 32]. Furthermore, instructional materials significantly influence learner motivation. When materials are relevant, culturally responsive, and adapted to learners' interests and goals, they are more likely to engage students and sustain their attention Conversely, materials that rely heavily on outdated or grammar-heavy content may hinder motivation and communicative development. Instructors must therefore critically select or adapt materials to align with pedagogical objectives, learner needs, and current methodological approaches such as Communicative Language Teaching (CLT) or Task-Based Learning (TBLT). Ultimately, instructional materials do not simply support instruction—they shape the learning experience, mediate the student-teacher-content relationship, and serve as a bridge between classroom practice and real-world language use. Tomlinson emphasizes that instructional materials are not merely tools for delivering language content; they serve multiple functions:

- **Instructional**: Providing learners with information about the language.
- **Experiential**: Offering exposure to the language in use.
- **Elicitative**: Encouraging learners to produce language.
- **Exploratory**: Facilitating learners' discovery of language patterns and rules.

One of the primary objectives of instructional materials is to **e**nhance the meaningfulness of classroom activities by providing extralinguistic context, such as visual, situational, or cultural cues, that support learners in both understanding and acquiring the target language [6, p.55]. These contextual elements bridge the gap between form and meaning, facilitating more natural and effective language development. Materials should offer learners rich and authentic experiences of language in use.

In her 2001 article *"A Question of Motivation"*, Megan Downs emphasizes that student motivation is strongly influenced by emotional engagement and the relevance of classroom activities. She advocates for *task-based learning*, where meaningful, real-world tasks enhance learners' sense of purpose and involvement. The teacher's role is portrayed as pivotal, not only in creating a supportive atmosphere, but also in modelling enthusiasm and fostering *learner autonomy*. Downs also highlights the value of incorporating *culturally relevant content* to sustain interest and make language learning personally meaningful. Overall, she argues that motivation thrives when students are given ownership of their learning and see language as a tool for authentic communication. Research indicates that one of the reasons students fail to make and sustain ad-

equate progress in language learning is the insufficient amount of instructional time and personalized attention they receive in class. Given the time constraints in most formal educational settings, it becomes evident that the input provided during classroom instruction alone is often inadequate. Therefore, it is essential for educators to supplement instruction by guiding students toward additional learning opportunities, such as reputable language learning websites, educational podcasts, and interactive multimedia materials (e.g., audio recordings, video content, and quizzes), that can sustain learner interest and promote autonomous language development beyond the classroom. Drawing on the insights of Megan Downs, several pedagogical principles can be identified as central to fostering motivation in the language classroom:

1. **Emotional involvement** plays a critical role in sustaining learner motivation. When students are emotionally connected to the learning experience, they are more likely to remain engaged and committed.
2. **Meaningful, task-based activities** contribute significantly to motivation, as they enable learners to see the practical value of language use in real-life situations.
3. The **teacher's role** is instrumental—not only in delivering content but in creating a motivating classroom environment. Teachers who display enthusiasm, encouragement, and genuine interest in their students' progress can significantly influence learners' attitudes.
4. Encouraging **learner autonomy** is another key factor; when students are given opportunities to make decisions and take responsibility for their learning, their intrinsic motivation tends to increase.
5. Finally, the use of **culturally relevant materials** enhances engagement by connecting language learning to contexts that are meaningful and familiar to the students [6, p.30-35].

Unfortunately, many course books still contain material that fails to engage learners effectively, primarily due to their overemphasis on decontextualized grammar exercises and vocabulary that lacks personal or situational relevance. Such content often does not align with students' communicative needs or interests, thereby reducing motivation and limiting opportunities for meaningful language use. The teacher's attitude toward students plays a pivotal role in shaping the learning environment, particularly when it reflects sensitivity to individual learner differences, including preferred learning styles, personality traits, and cognitive needs. When educators acknowledge and adapt to these individual characteristics, they create more inclusive, motivating, and effective learning experiences. It is essential that students perceive their teacher as competent and knowledgeable, as this perception fosters trust in the learning process. When learners have confidence in their teacher's expertise and instructional decisions, they are more likely to remain engaged in classroom activities and participate actively in communicative tasks. This sense of professional credibility contributes to a positive classroom climate and supports sustained learner motivation [1, p.93].

Building on the points discussed above, it becomes evident that emotions and affective factors play a significant role in shaping a learner's level of motivation. Learners' emotional states, such as anxiety, confidence, or self-perception, can either facilitate or hinder their engagement with language learning. Implementing language activities

that promote self-esteem is one effective strategy for challenging and reshaping learners' limiting beliefs about their capabilities. In this regard, the teacher assumes a dual responsibility: not only to make the development of the English language skills appear attainable and personally meaningful, but also to help students believe in their potential to reach communicative and academic goals. The development of learners' motivation is closely linked to the teacher's professional competencies. It depends significantly on the teacher's ability to select appropriate, engaging learning activities, their linguistic and methodological expertise, and their personal attributes. A teacher's enthusiasm, adaptability, and interpersonal skills can have a profound influence on shaping a motivating and supportive learning environment. Such efforts undoubtedly contribute to the enhancement of learning motivation, which can only be achieved when the teacher is genuinely committed to making the learning process as engaging and meaningful as possible for the students. When learners perceive lessons as enjoyable and relevant, this not only fosters sustained motivation but also provides the teacher with a sense of moral fulfilment and professional satisfaction.

Biography:

1. HARMER, J. *The practice of English language teaching.* Pearson Education: England, 2015, p.90, ISBN 978-1-4479-8025-4
2. BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Fran cisco, 2000, p.38, ISBN 0-13-328220-1
3. EDWARD, L., RYAN, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Plenum Press, 1985, p.15-18, ISBN-10: 0306420228
4. BANDURA, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* W.H. Freeman, 1997, p.37-38, ISBN-10**:** 0716728508
5. Tomlinson, B. Materials Development in Language Teaching. Cambridge University Press, 2011, ISBN-10: 0521762855
6. Krashen, S., Terrell, D. *The Natural Approach: language acquisition in the classroom.* Pergamon: Oxford, 1983, ISBN-10: 0880840056
7. Downs, M. *A question of motivation.* In: ELI Teaching: A Journal of Theory and Practice, Volume 55(1), 2001, p. 30–35.

CZU: 811.111`243:373.042:159.955.5 https://doi.org/10.59295/drgl2025.23

IMPLEMENTING VISIBLE THINKING ROUTINES IN EFL CLASSROOM

Inga SUHARI

Lecturer, MA student
Moldova State University, Chisinau, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0009-0006-1991-2618

Abstract. ***The research aims to evaluate the effectiveness of implementing VT (Visible Thinking) routines in the EFL classroom for 8th-grade students to develop their critical and creative thinking skills. The objectives include defining VT, examining its impact on critical thinking, identifying thinking practices that support language learning, assessing its effectiveness in learner engagement, exploring its role in fostering creativity, and analyzing the teacher's role in activating VT skills. The study's theoretical value lies in synthesizing research on VT routines and providing recommendations for their implementation in EFL classrooms. It explores ways to enhance learning, improve competencies, and promote mindful critical and creative thinking. The practical value involves assessing the impact of VT routines on language acquisition and cognitive skill development. The quasi-experimental design offers insights into the benefits and challenges of integrating VT strategies into EFL teaching.***

Keywords : *visible thinking, thinking routines, cognitive skills, critical thinking, creative thinking, one-group-only pretest-posttest quasi-experimental design.*

Learning is considered a consequence of thinking. Therefore, different types of thinking, primarily critical and creative thinking, are of paramount importance in the process of language acquisition. Critical thinking incorporates lower thinking skills such as remembering, identifying, understanding, and classifying, and higher thinking skills such as analysis, problem-solving, imagination, evaluation, etc. Additionally, creativity is a type of thinking that implies exploring ideas, formulating alternatives, searching for many right answers rather than just one, and partaging of results. In other words, creative thinking aims at developing learners' curiosity in discovering something new, i.e. their openness to acquire new skills [1, p.1-2].

To nurture both critical and creative thinking, researchers of Project Zero at Harvard Graduate School of Education proposed a new method of teaching – Visible Thinking (VT). According to its founders, VT is not only a simple approach but also a flexible and systematic conceptual framework, which aims at integrating the development of students' thinking with content learning across subject matters [2, p.3]. According to its website, the aim of Project Zero is to understand and enhance learning, thinking, and creativity in the arts, as well as humanistic and scientific disciplines, in formal and informal contexts, and at the individual, group, and institutional levels. Project Zero includes various topics such as Arts&Aesthetics, Assessment, Evaluation & Documentation, Civic Engagement, Cognition, Thinking & Understanding, Collaboration & Group

Learning, Digital Life & Learning, Disciplinary & Interdisciplinary Studies, Ethics at Work, Global & Cultural Understanding, Humanities & Liberal Arts, Leadership & Organizational Learning, Learning Environments, Making & Design, and Science Learning. Within the topic of "Cognition, Thinking & Understanding", researchers of Project Zero have explored the range of thinking dispositions, the nature and the culture of thinking, as well as proposed a new approach to teaching named Visible Thinking(VT). Within the large area of approaches, methods, techniques, and study frameworks, VT is a conceptual framework recently developed that aims at fostering learners' thinking dispositions such as truth-seeking, understanding, fairness, and imagination. Undoubtedly, the implementation of VT plays an essential role in the process of language acquisition as well as in increasing EFL learners' level of proficiency. In addition, VT routines are not only practices, which help teachers in engaging their learners' active thinking, but also are tools for supporting their own thinking. Thus, being involved in their own thinking abilities, learners become more independent and active thinkers. [6]

In *Making Thinking Visible or How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*, to explain the complexity of Visible Thinking Routines (VTRs), the authors classify them according to the three distinguished criteria: as tools, because with their help learners achieve certain goals or perform the given tasks (e.g. Think – Puzzle – Explore), as structures, because they serve as scaffolds that guide learners' thinking towards higher-order levels, such as mind mapping (e.g. Generate – Sort – Connect – Elaborate), and as patterns of behavior, because the repertoire of routines plays an important role in establishing the context shared between learners and teachers as well as their behavior (creates a dynamic classroom environment). In the same book, the authors sort several VTRs according to following categories: Introducing and Exploring Ideas (e.g. See, Think, Wonder), Synthesizing and Organizing Ideas (e.g. Colour, Symbol, Image), and Digging Deeper into Ideas (e.g. Values, Identities, Actions) [7, p.30].

VTRs foster critical thinking skills among learners. Such routines as *Circle of Viewpoints*, *I Used to Think…Now I Think…, See, Think, Wonder,* or *Compass Points* encourage and promote learners' critical thinking. For instance, *Circle of Viewpoints* is a routine that aims at developing students' critical thinking through exposing them to different points of view or opinions. This routine promotes students' awareness of the existence of different points of view in different circumstances, events, issues. In fact, this helps learners understand and motivates them to accept the diversity of people. For example, one may think in a way similar to the learner's and another one may think very different but regarding the same thing. It is important to mention the role of this routine on critical thinking skills. Through noticing and investigating different views, learners engage into a complex process of analysis, problematizing and contextualization, and furthermore the evaluation stage, which leads to understanding. Another thinking routine that is a tool of advancing in critical thinking is I *Used to Think, Now I think*. This routine is noteworthy for fostering students' critical thinking because aims at making students reflect on their own thinking style. While participating in this routine, students are engaged in thinking about their own thinking. They are encouraged to think about the way their thinking has changed and the reasons of this change. This routine helps learners by

involving them into examining their thinking, constructing their minds able to identify the relation between cause effect. It is important to reinforce that this thinking routine strengthens students' critical thinking skills by enabling them to think openly of their thinking [7, p.160-165].

The above-mentioned information stated that additional to critical thinking, creative thinking can be acquired through the implementation of VTRs in EFL classroom. In the University Journal of Florida "Relationships between Critical and Creative Thinking", the authors state that "creativity is a complex system and is expressed through a wide set of intelligences including linguistic, musical, mathematical, spatial, kinesthetic, interpersonal, intrapersonal (Gardner, 1985). Also, there are five typologies for creativity: expressive, productive, inventive, innovative, and emergenative." The authors provide a general interpretation of the notion creativity by certain researchers such as Gardener and Taylor. From this statement, creativity can be defined as a complex range of different intelligences and that it can be classified. [4]

In chapter four of the booklet "Creativity in the English Language Classroom" edited by Alan Maley and Nik Peachey, the author Chrysa Papalazarou frames the definition of creative thinking. She states that creative thinking is a type of thinking that implies exploring ideas, formulating alternatives, searching for many right answers rather than just one, and partaging of results. In other words, creative thinking aims at developing learners' curiosity in discovering something new, their openness to acquire new skills. As it was mention previously, the main goals of Visible Thinking are to strengthen learning by deeper understanding of the content and to cultivate thinking dispositions. Thinking dispositions or habits of mind that foster a creative mindset, according to Project Zero researchers include some of the following units: 1.Wondering and questioning; 2. Observing closely and describing; 3. Building explanations and formulating interpretations; 4. Reasoning with evidence; 5. Making connections; 6. Understanding the core content and formulating conclusions; 7. Searching for many other ideas, solutions, answers; 8. Being controlled at making judgements; 9. Making mistakes; 10. Sharing one's thinking with others; 11. Thinking about one's thinking [5, p.37].

There are some VTRs described by the author as essential in promoting creative thinking among learners. One of this thinking routines is called *Step inside: perceive-believe - care about*. This routine aims at developing students' creative mind through engaging them in a kind of role-play activity. The students are invited to step inside a character that is to imagine they are a different person and to try to think from their character's perspective. The teacher may select various topics or characters and provide students with material and questions like "What do you perceive?" , "What might you believe?" , "What might you care about?" In this way, students learn to be empathetic to each other and to change their views on certain matters. Another routine for nurturing creative thinking is *Looking Ten Times Two*. This method is included in another program of Project Zero, which is called Artful Thinking. It is aimed at developing habits of mind and thinking skills such as observing closely, selecting the right words for describing what they see. Because this routine involves using visual input such as pictures, students may feel curious, interested, and entertained. The routine called *Color, Symbol, Image* is another approach of developing creativity. This routine aims at helping students to

capture the idea and go beyond surface meaning. Learners are engaged in making connections and thinking metaphorically. They are invited to choose a color, a symbol, an image and to associate them with the input provided by the teacher. In this way, they are encouraged to articulate their thoughts and provide arguments. [7, p.39-41]

Acquiring a language through both creative and critical thinking nurture a set of clear and purposeful thinking patterns among students. By implementing VT routines in an EFL classroom, teachers prompt students to use actively their thinking dispositions in problem-solving, capturing the essence of an idea/text/message, visualizing a concept/idea/word, predicting content, sharing and comparing ideas/opinions/arguments. Moreover, learning a language through the routines provided by this approach, means adopting an authentic and structured way of thinking. Learners are able to think and verbalize their thoughts using authentic language across a variety of contexts. Additionally, depending on the level of students, they can learn to use their thinking in different activities that target the range of language areas such as reading, writing, listening and speaking.

In the article *How Visible Thinking Enhances Children's Learning*, the author Angela K. Salmon states some cultural forces that build the basis of thinking. These are the following: creating high expectations – teachers can create high expectations when they value thinking and appreciate children's curiosity and capacities of thinking; offering opportunities – teachers provide students with opportunities to experience thinking so that students can actively involve their cognitive skills; scaffolding thinking and learning – VT is used repeatedly and as a result it becomes a tool of understanding and exploration; focusing on language and conversations – teachers use and encourage the use of language of thinking; modelling thinking as a way of practicing – teachers are those role-models who show how to use the language in order to explore, analyze, discuss, etc.[8]

Ron Ritchart, one of the main founders of Project Zero, tries to frame a set of expectations that help educators and teachers portray the role of VT in creating a culture of thinking. He states that when both teachers and students prioritize learning as an outcome of work it becomes the means of the thinking (learning itself) and not the end. Additonaly, he underlines the idea of teaching for understanding versus real knowledge. Through this, he aims at highlighting that understanding is incomplete without knowledge, which incorporates such skills as exploring, looking for connections, searching perspectives and comparing. Another key point of the author is independence versus dependence. In this sense, he underlines the idea that VT aims at developing independent learners who are able to reflect, to find solutions and resources, self-evaluate and take challenges. Teachers should leave students to think by themselves and not impose their ways of thinking. This is why, teachers should consider the diversity of students' mindsets. Some of them might have a fixed mindset that is hard to motivate, whereas others might possess a growing mindset that is more acceptable and open to challenges. Thus, teachers should appreciate each student equally and also try to challenge unchallengeable ones [2].

The aim of the conducted research consists in conducting a quasi-experimental investigation aimed at evaluating the effectiveness of implementing VTRs in the process of language acquisition through the activation of thinking skills. The conducted research hypothesis is that implementing VT routines in the EFL classroom fosters learners' criti-

cal and creative thinking skills. The corresponding routines of this approach nurture learners' overall learning outcomes. In addition, VT fosters learner engagement and active participation, and establishes a positive, open-minded collaborative environment in the EFL classroom. The formulated objectives of the research are: to investigate how VTRs develop learners' critical thinking; to identify different thinking practices which enhance language learning; to examine the effectiveness of VT strategies on learners' engagement in the EFL classroom; to explore the influence of VT techniques in nurturing the creativity of EFL learners; to analyze the role of the teacher in activating learners' VT skills; to conduct a quasi-experimental design aimed at assessing the impact of VTRs on learners' critical and creative thinking and their overall learning outcomes.

To prove the hypothesis of the research, a quasi-experimental design was conducted at the "Mircea Eliade" Theoretical High School in Chișinău. The group involved was the 8th graders and numbered a total of 17 subjects. The research methods used were based on pre and posttest quasi-experimental design namely one-group-only pre and posttest design, observation, analysis and comparison of the results. The input used for the group included materials from National Textbook English: Level A 2.4 (2023) and additional sources suitable for integrating VT activities. Even though the 8th graders level of English is A2.4 according to National Curriculum, the majority of the pupils have a level higher from A2 to B1-B2. Having analyzed the long-term plan and the national book, the activities integrating VT routines were implemented. The thematic content during the internship was diverse (Traditions and events in the family: festive table, family recipes, Recreational Activities in the Family, Responsible Consumption of Resources, Recycling/Sorting, Important Historical Events and Personalities from the Allophone Country, Literature for Teenagers from the allophone area (simple/adapted stories, poems, simple plays)). According to the Reading Part of the long-term plan, additional topics were included such as The Most Important Qualities and Skills for a Job, Culture and civilization: Government Systems in Allophone Countries, the Origin of St.Valentine's Holiday, etc. There were allocated 2 hours for each main topic and 1 hour for extra ones. The activities implemented were selected according to their major classification within Project Zero: targeting core thinking skills, introducing and exploring ideas and digging deeper into ideas. The tasks and routines implemented during the one-group-only quasi-experimental design targeted three areas: Core Thinking Skills (Making observations (noticing) – See, Think, Wonder), Introducing and Exploring Ideas (Activating schemata (elicitation) – Think, Puzzle, Explore), Digging Deeper into Ideas (Summarising – Colour, Symbol, Image). The one-group-only pre and posttest design started with a pretest, continued with the treatment and ended with a posttest. Both the pre and posttests were focused on four major VTRs (Beginning, Middle, End (BME), Think, Puzzle, Share (TPS), Color, Symbol, Image (CSI), Values, Identities, Actions (VIA)) targeting each of the above-mentioned areas. In terms of the pretest, the results showed an average mark of 7,29 while the posttest indicated an average mark of 8,29. Thus, showing that after the implementation of VTRs the posttest mark increased with 1 point. In order to show the impact of VTRs on learners' overall learning outcomes, the results of the pre and posttests showing the usage of each VTRs were calculated. Thus, BME usage increased from 13,60% to 18,70%, TPS usage rose from 17% to 22,10%, CSI usage increased from 17%

to 22,10% and VIA usage rose from 10,20% to 15,30%. Hence, the contrastive results demonstrate a boost in the number of students who have successfully applied VTRs in doing the tasks during the posttest.

Overall, the implementation of VT routines during the quasi-experimental design was a step further in creating a culture of thinking in a language classroom. Moreover, through making students be aware of their own thinking, they discover that learning in a 21st century classroom is not only about rules of grammar and sets of vocabulary that should be learnt and memorized. Instead, learning a language in the 21st century means integrating different thinking skills that transform traditional studying into a meaningful process and environment where questions and different opinions/perspectives are welcomed and appreciated.

Bibliography:

1. CRESWELL, John W. Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, 4th Edition. Boston: Pearson Education, 2012. 650p.
2. https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2005-volume-43 number-3#child-617 (Accessed on 21.04.24)
3. https://pz.harvard.edu/who-we-are/about (Accessed on 12.03.23)
4. https://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411(Accessed on 25.02.23)
5. MALEY, A. and PEACHEY, N. Creativity in the English Language Classroom, British Council, London, 2015. 180p.
6. PERKINS, D. Making Thinking Visible, Harvard Graduate School of Education, American Educational Research Association, San Francisco, 20 p.
7. RICHHART, R., CHURCH, M., MORRISON, K., Making Thinking Visible, How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners, 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-1741, 2011, 285 p.
8. SALMON, A., K., How Visible Thinking Enhances Children's Learning, Encouraging Thinking and Understanding Exchange Magazine, 2016. 17p.

CZU: 81`233:[331.103.1:657] https://doi.org/10.59295/drgl2025.24

NAVIGATING THE RECRUITMENT HIGHWAY: KEY STAGES IN THE TRUCKING INDUSTRY HIRING PROCESS

Angela TULEI

asistent universitar, MA
Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, RM
***ORCID*:** https://orcid.org/0000-0003-2648-8027

Abstract: ***This article, "ESP: Navigating the Recruitment Highway: Key Stages in the Trucking Industry Hiring Process," provides an in-depth exploration of the critical stages involved in recruiting within the trucking sector. It outlines the intricacies of job postings, applicant screening, interviews, and onboarding, emphasizing the unique challenges and requirements of hiring in this fast-paced industry. By examining these stages, the article highlights the importance of tailored communication and specific language skills crucial for effective recruitment in trucking.***

As an English for Specific Purposes (ESP) teacher at Moldova State University, I plan to leverage this article to enhance my students' understanding of industry-specific terminology and communication strategies. By integrating real-world contexts from the trucking industry into the curriculum, students will develop the linguistic competencies necessary for navigating recruitment processes, thereby bridging the gap between language learning and practical application in their future careers. This approach not only enriches their ESP training but also prepares them for successful engagement in specialized fields.

Key-words: *recruitment, trucking, hiring, stages, candidates, compliance, onboarding.*

"If you talk to a man in a language
he understands, that goes to his head.
If you talk to him in his language, that goes to his heart."
Nelson Mandela

Introduction

In today's increasingly globalized society, the ability to speak foreign languages, particularly English, has become an invaluable asset. English serves as a global lingua franca, facilitating communication across diverse cultures and regions. In the labor market, proficiency in English enhances employability, as many multinational companies and organizations require employees who can navigate international business environments. Employers often prioritize candidates who can communicate effectively with clients, partners, and colleagues from different backgrounds, making English proficiency a critical skill. Moreover, with the rise of remote work and digital communication, English has solidified its role as the primary language for online collaboration, further emphasizing its importance. Workers who are fluent in English not only gain access to a wider range of job opportunities but also improve their chances for career advancement, as they can engage in global networks and participate in international projects. Further-

more, learning foreign languages enriches cognitive abilities, fosters cultural awareness, and promotes adaptability - traits that are increasingly sought after in a dynamic job market. As businesses expand their reach and cross-border interactions become more common, the demand for multilingual employees continues to rise. Thus, speaking foreign languages, especially English, is not just a personal advantage; it is a strategic necessity that empowers individuals to thrive in an interconnected world, enhances workplace diversity, and drives innovation by bridging communication gaps across cultures. In essence, the ability to communicate in multiple languages is a key contributor to personal and professional success in the contemporary labor market.

As university educators, our primary role extends beyond imparting knowledge; we are tasked with shaping the future workforce to ensure our students are well-prepared to navigate the complexities of today's labor market. In an era characterized by rapid technological advancements and globalization, the ability to adapt to diverse requirements across various fields is paramount. We must equip our students not only with theoretical knowledge but also with practical skills that are highly sought after by multinational companies. This includes fostering critical thinking, problem-solving abilities, and effective communication skills, which are essential for success in any professional setting. Furthermore, it is crucial to incorporate experiential learning opportunities, such as internships and collaborative projects, which allow students to engage with real-world challenges and develop a deeper understanding of their chosen industries. As educators, we should also emphasize the importance of cultural competence and global awareness, as today's professionals often work in multicultural environments and must be able to collaborate with individuals from diverse backgrounds. Encouraging students to pursue interdisciplinary studies can further enhance their adaptability, allowing them to blend knowledge from various domains and innovate in their respective fields. Additionally, we must stay attuned to the evolving demands of the job market, continuously updating our curricula to reflect emerging trends and skills that employers seek. By fostering a growth mindset and encouraging lifelong learning, we can empower our students to embrace change and view challenges as opportunities for growth. Ultimately, our commitment to preparing students for the workforce is not just about securing jobs; it is about cultivating resilient, forward-thinking professionals who will contribute positively to society and thrive in an ever-changing global landscape.

As the trucking industry continues to expand, the demand for skilled professionals is at an all-time high, creating a wealth of job opportunities that extend beyond the driver's seat. Companies across the market are seeking qualified candidates to help navigate the complexities of recruitment, making it an attractive career path for individuals with a knack for communication and a passion for logistics. With many students honing their foreign language skills, particularly in English, the prospect of becoming a *recruiter* in the trucking sector presents not only a lucrative career opportunity but also a chance to leverage their linguistic abilities in a growing field. In this article, we will explore the various stages of the recruiting process within the trucking industry, highlighting how students can position themselves for success in this dynamic environment.

The trucking industry is a vital component of global commerce, facilitating the transportation of goods across vast distances. As the demand for transportation services

continues to grow, so does the need for qualified drivers. The *recruitment process* in the trucking industry is multifaceted and requires careful navigation through various stages to ensure that the right candidates are selected. As an educator specializing in English for Specific Purposes (ESP) at Moldova State University, my aim is to bridge the gap between language learning and industry requirements. This article will outline the key stages in the recruiting process within the trucking industry, emphasizing the pivotal role of interviews and the importance of tailored communication in the recruitment process.

The role of a recruiter in the trucking industry is critical, serving as the bridge between companies in need of skilled drivers and the potential candidates who can fulfill those roles. As the trucking sector faces a persistent shortage of qualified drivers, effective recruitment becomes essential to ensure that freight transportation remains efficient and reliable. Recruiters are responsible for identifying, attracting, and securing talent, often employing various strategies to engage potential candidates. Their expertise extends beyond just filling positions; they must also assess the qualifications, experience, and compatibility of drivers with the company's culture and operational needs. In an industry that often requires communication across diverse teams and regions, the ability of a recruiter to speak English fluently is paramount. English is the primary language of business in many countries, including the United States, and facilitates clear communication with both candidates and employers. This linguistic proficiency enables recruiters to conduct interviews, explain job expectations, and discuss safety regulations effectively, ensuring that both parties are aligned. Moreover, many truck drivers may come from varied backgrounds, and a recruiter who speaks English can help bridge cultural gaps, fostering a more inclusive hiring process. Ultimately, the effectiveness of a recruiter in the trucking industry not only impacts the immediate hiring needs but also contributes to the long-term success and safety of transportation operations, making their role indispensable in navigating the complexities of workforce management in this vital sector.

Stage 1: Initial Contact

The recruitment journey often begins with an initial contact that establishes the first impression of both the company and the candidate. This stage can occur through various channels, including job postings, referrals, or direct outreach from recruiters. For instance, a recruiter may reach out to potential candidates with a call similar to:
"Hi! I am XXXX with XXXXXX (company name). I am calling you regarding the driver position. We are hiring company drivers and owner-operators. Are you looking for the position of a Company Driver or an Owner Operator?"

This initial interaction is crucial as it sets the tone for the subsequent stages. It is essential for candidates to articulate their experiences and preferences clearly, which exemplifies the need for effective communication skills in the trucking industry.

Stage 2: The Interview

The interview is perhaps the most critical stage in the recruitment process. It is an opportunity for both the employer and the candidate to assess mutual compatibility. During the interview, recruiters gauge the candidate's qualifications, work history, and interpersonal skills. In the trucking industry, specific questions are often asked to determine the candidate's experience with various types of trailers and their understanding of industry regulations.

For example, a recruiter may ask:

- *"How many years of experience do you have, and what types of trailers did you pull?"*
- *"Did you do tarp on flatbed or did you do just power only?"*

The emphasis on these questions underscores the importance of industry-specific vocabulary and knowledge, making it essential for candidates to be well-versed in the terminology and practices of the trucking industry. English for Specific Purposes plays a significant role here, as it equips candidates with the necessary language skills to navigate such specialized dialogues effectively.

Stage 3: Background Check

After a successful interview, the recruitment process moves into the background check stage. This stage involves verifying the candidate's history to ensure they meet safety and regulatory standards. Key components of the background check include:

1. **Clearinghouse:** A database that tracks drug and alcohol violations.
2. **Motor Vehicle Record (MVR) and Pre-Employment Screening Program (PSP):** These reports provide insights into the candidate's driving history.
3. **Verification from Other Companies:** Contacting previous employers to confirm the candidate's work history and performance.

The background check stage emphasizes the importance of reliability and accountability in the trucking industry. Candidates must understand the implications of their driving records and previous employment experiences, which may become a focal point of discussion during the interview phase.

Stage 4: Safety Review

Following the background check, a safety review is conducted to ensure that the candidate meets all safety protocols required by the trucking company. This review assesses the candidate's driving skills, knowledge of safety regulations, and ability to handle emergency situations. It is essential for candidates to communicate their understanding of safety practices effectively, as this knowledge is crucial for the role of a truck driver.

Stage 5: Schedule Drug Test Appointment

As part of the safety review, candidates are typically required to undergo a drug test. Scheduling this appointment and ensuring timely completion is vital to move forward in the hiring process. Candidates need to be aware of this requirement and prepare accordingly, as it reflects their commitment to maintaining industry standards.

Stage 6: Documentation

Once the drug test is completed, candidates must provide necessary documentation, including their commercial driver's license (CDL), medical certificates, and any other paperwork required by the company. This stage is crucial as it verifies the candidate's eligibility to operate commercial vehicles. Effective communication skills are essential here, as candidates need to ensure that all documentation is correctly submitted and that they understand any legal implications.

Stage 7: Orientation

After documentation is verified, candidates typically participate in an orientation program. This stage familiarizes new hires with company policies, safety regulations,

and operational procedures. It is crucial for candidates to engage actively during orientation, as this is where they can clarify doubts and build relationships with colleagues.

Stage 8: Onboarding

The final stage of the recruitment process is onboarding, which involves integrating the new employee into the company culture and providing the necessary resources for their role. Onboarding may include training on specific equipment, fleet management systems, and company protocols. Effective communication remains essential during this stage, as new hires must understand their responsibilities and how to utilize the tools available to them.

Conclusion

In conclusion, the study of English for Specific Purposes (ESP) plays a pivotal role in preparing students for the demands of the global job market, particularly within multinational companies. As businesses continue to expand their reach across borders, the need for employees who are not only proficient in foreign languages but also possess specialized knowledge pertinent to their field is more crucial than ever. For instance, a recruiter in a trucking company, which operates in a highly competitive and regulated environment, must navigate a complex landscape that includes understanding logistics, compliance, and international regulations. Proficiency in multiple languages can significantly enhance a recruiter's ability to communicate effectively with diverse stakeholders, including clients, suppliers, and regulatory bodies.

Moreover, as companies increasingly prioritize cultural competence alongside technical skills, students who study foreign languages are uniquely positioned to bridge communication gaps and foster stronger relationships in a multicultural workplace. This advantage is particularly pronounced in industries like logistics, where understanding regional nuances can lead to better negotiations, improved efficiency, and ultimately, greater profitability.

By prioritizing ESP within foreign language curricula, educational institutions equip students with the necessary tools to excel in their careers. This tailored approach not only enhances language proficiency but also imbues learners with industry-specific vocabulary and contexts, making them more attractive to potential employers. As multinational companies seek versatile employees who can adapt to diverse markets, the ability to communicate across languages becomes a vital asset. In an interconnected world, the synergy between language skills and specialized knowledge will continue to drive career opportunities, making ESP an essential component of modern education. As such, students who embrace this focus are not merely enhancing their linguistic capabilities; they are also unlocking a wealth of possibilities in the global job market.

Navigating the recruitment highway in the trucking industry requires an understanding of the various stages involved in the hiring process. From initial contact and interviews to background checks and onboarding, each stage plays a vital role in ensuring that qualified candidates are selected. As an educator in English for Specific Purposes, it is crucial to prepare students not only for the language skills they need but also for the industry-specific knowledge required to excel. By integrating ESP into the curriculum, we can better prepare students for successful careers in the trucking industry and beyond.

Bibliography

1. https://routeonetransport.com
2. https://routeoneeld.com
3. www.driverreachapp.com
4. www.myescreen.com
5. https://clearinghouse.fmcsa.dot.gov/
6. https://safer.fmcsa.dot.gov/

CZU: 001.2:373.091:82 https://doi.org/10.59295/drgl2025.25

ABORDĂRI INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARE ALE TEXTULUI LITERAR

INTER- AND TRANSDISCIPLINARY APPROACHES OF THE LITERARY TEXT

Dorina ROTARI

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6230-3714

Abstract*: Inter- and transdisciplinary approaches represent global trends in education and research, aiming to overcome traditional disciplinary boundaries. In the realization of a modern, formative education, the correlation of knowledge contributes substantially to the formation and development of the flexibility of thinking, the capacities of application in practice. At the same time, the integration of inter- and transdisciplinary perspectives in the educational process favors the multifaceted development of students: intellectual, emotional, social and aesthetic. In the context of studying literary texts, inter- and transdisciplinary perspectives are extremely valuable, because they promote their deep understanding by correlating them with other fields of knowledge (social sciences, history, philosophy, exact sciences, etc.), offering a complex vision of literature, stimulating critical thinking and creativity.*

Keywords: *interdisciplinarity, transdisciplinarity, educational process, literary text, reception, didactic strategies etc.*

Actualmente, tendința sistemului de învățământ, orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor-cheie, este de a valorifica un nou model de predare-învățare-evaluare, prin integrarea și consolidarea cunoștințelor din diverse domenii/discipline, în vederea educării unei persoane inteligente, capabile să înțeleagă lumea și să răspundă imperativelor acesteia. În acest sens, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea asigură o învățare conectată la realitate, la provocările lumii contemporane, susținând nu doar performanța academică a elevilor, ci și formarea lor ca cetățeni implicați, critici și creativi. Dacă interdisciplinaritatea integrează concepte și metode din mai multe discipline pentru a aborda un subiect comun, transdisciplinaritatea transcende frontierele disciplinare pentru a oferi o perspectivă unitară asupra unor teme complexe, vizând o cunoaștere holistică și o înțelegere aplicabilă în viața reală.

O analiză complexă a interdisciplinarității pedagogice realizează Sorin Cristea în *Dicționar de pedagogie* (1998), argumentând că aceasta definește, la nivel teoretic, „un mod de abordare a educației care orientează activitatea de învățare a elevului în direcția dobândirii simultane a unor cunoștințe - capacități - atitudini comune sau/și complementare mai multor discipline de învățământ”, iar, la nivel practic, „un tip de abordare a conținutului instruirii care antrenează, în mod necesar, o amenajare specială a situațiilor

didactice, în funcţie de corelaţiile existente între diferite materii şcolare/universitare" [1, p. 241].

În plan pedagogic, modelul interdisciplinar vizează atingerea finalităților educaționale prin învățarea integrată a cunoştinţelor din mai multe discipline, precum și prin schimburi de ordin conceptual şi metodologic. Acest fapt permite transferul și aplicarea cunoștințelor în diferite domenii; clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe discipline; creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor şcolare; constituie o abordare economică în ceea ce privește raportul dintre volumul de cunoștințe și volumul de învățare.

În raport cu transferul metodelor între discipline, cercetătorul Basarab Nicolescu distinge trei grade de interdisciplinaritate:

- un grad aplicativ (integrare aplicativă): în urma transferului de metode, rezultă aplicaţii practice concrete;
- un grad epistemologic (integrare epistemologică): în urma asimilării de metode din alte domenii, în cadrul disciplinei respective se iniţiază analize profitabile în privinţa propriei epistemologii;
- un grad generator de noi discipline (integrare hibridă): transferul de metode între două sau mai multe discipline conduce la apariţia unui domeniu autonom [2].

Important este ca interrelaţionarea diverselor elemente să asigure construirea unui tot organic, procesul presupunând „a îmbina, a aduce împreună părţi separate într-un întreg funcţional, unitar şi armonios", aşa încât integrarea părţilor să ducă la „un produs/rezultat care depăşeşte suma acestor părţi" [3].

Transdisciplinaritatea merge mai departe decât interdisciplinaritatea, promovând o abordare unitară ce depășește frontierele disciplinelor tradiționale și vizează o cunoaștere integrată și aplicabilă în viața reală. Eliminarea barierelor dintre domeniile cunoașterii, prin transferul de cunoștințe, metode și mijloace, oferă posibilitatea corelării și combinării cunoștințelor însușite pe parcurs. Modelul transdisciplinar fundamentează astfel învățarea pe realitate, favorizează viziunea globală, transferul de cunoștințe în contexte diverse. La modul practic, demersul de predare-învățare-evaluare este structurat pe teme sau probleme complexe, încurajând elevii să le exploreze dintr-o perspectivă holistică și să-și dezvolte astfel abilități esențiale pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Din perspectivă didactică, inter- și transdisciplinaritatea reprezintă abordări complexe, orientate spre dezvoltarea unei educații integrative, care să reflecte realitățile complexe și interconectate ale lumii contemporane. Acestea se realizează prin integrarea materiilor în două moduri: a) internă – „elevul unifică și pune în relație ansamblu experiențelor sale"; b) externă – „profesorul amenajează mediul într-o modalitate care să favorizeze" reușita școlară [4, p. 788]. În primul caz, elevul își dezvoltă gândirea analitică, abilitățile de integrare și sinteză; în cel de-a doilea, cadrele didactice colaborează pentru a crea proiecte comune sau teme de cercetare ce solicită perspective variate. Produsele curriculare organizează conținuturile instruirii la trei niveluri de referință care vizează: a) „mai multe discipline" abordate pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar"; b) „o disciplină" abordată intradisciplinar; c) o disciplină sau mai multe discipline raportate la diferite probleme ale vieții, „integrate funcțional, intra sau interdisciplinar" [4, p. 789]. Aceste modele pedagogice oferă elevilor cadrul formal adecvat pentru organizarea

cunoștințelor; sunt centrate pe elev și bazate pe experiențele anterioare; prezintă un înalt grad de complexitate în ceea ce privește conținutul, dar și metodologia de abordare; sunt permanent actualizate ca urmare a feedbackului obținut.

În cadrul disciplinei Limba și literatura română, abordarea inter- și transdisciplinară are în atenție un spectru amplu de valori și atitudini aferente formării personalității elevului: gândire creativă, spirit critic și autocritic, toleranță față de opiniile celorlalți, conștientizare și implicare în probleme de interes global, deprinderi de a recurge la concepte, metode și cunoștințe din alte discipline în abordarea unor situații cotidiene ori pentru rezolvarea unor probleme practice. În acest context, *Curriculumul național la limba și literatura română* pentru gimnaziu și liceu (2020) prevede formarea unor competențe centrate pe conexiunile cu viața, așa încât achizițiile finale ale învățării să fie valorificate la modul acțional și racordate la așteptările societății. Actuala ediție curriculară promovează o viziune holistică asupra învățării, ce presupune corelări inter- și transdisciplinare la nivelul conținuturilor educaționale proiectate, prin sincronizarea cu disciplinele conexe și promovarea modalităților de învățare bazate pe acțiune (învățarea experiențială, învățarea bazată pe cercetare, învățarea prin descoperire, învățarea în bază de sarcini/rezolvare de probleme, învățarea bazată pe proiecte etc.). În același context, studiul integrat al limbii, al comunicării orale scrise, al textului literar și nonliterar asigură paradigma comunicativ-funcțională în dezvoltarea la elevi a culturii comunicării, prin stăpânirea resurselor limbii și a culturii literar-artistice, prin cunoașterea/interpretarea/asumarea valorilor literare și gestionarea lor în diferite contexte ale vieții.

Ca o derivate ale competențelor-cheie/transversale, inter- și transdisciplinaritatea sunt promovate explicit în *Curriculum la Limba și literatura română* (clasele V-IX), prin teme transdisciplinare în cadrul unităților de conținut ce vizează CS1 (*Perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță*) și CS6 (*Integrarea experiențelor lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes*):

- Clasa a V-a: CS1 („Harta culturală a satului/orașului meu”); CS6 („Imagini muzicale și literare” ; „Natura în literatură și muzică”; „Mama în cântec și în literatură”; „Literatură, pictură și muzică” ; „Limba română cântată”).
- Clasa a VI-a: CS1 („Limba română în Europa”, „Obiceiuri și tradiții naționale”); CS6 („Lumea în viziunea mea și a altora”; „Chipul mamei în pictură și lectură”; „Lumea cu ochii mei”; „Citesc și pictez”).
- Clasa a VII-a: CS1 („Limba română în localitatea mea”; „Dialog cultural”); CS6 („Lumea și artele”; „Literatura și teatrul”; „Magia artelor”).
- Clasa a VIII-a: CS1 („Valori naționale și europene”; „Cunoașterea culturii europene”; „Deschidere spre școală europeană”); CS6 („Călători și călătorii”; „Dialogul cultural”; „Aventura și călătoria”; „Fereastră spre lume”).
- Clasa a IX-a: CS1 („Personalitățile neamului, oameni ai Cetății”; „Valori naționale într-o vitrină a lumii”); CS6 („Tradițiile neamului meu”; „Personalitățile neamului”) [5, p. 12-44].

Studierea acestor teme, cu implicații inter- și transdisciplinare evidente, se realizează prin intermediul unor activități integrate de tipul proiectelor, ce presupun corelarea învățării cu alte discipline și/sau cu situațiile din viața cotidiană etc. Totodată, aborările

inter- şi transdisciplinare în cadrul disciplinei Limba şi literatura română nu se limitează doar la cele două competenţe specifice vizate direct, ci se impun şi în procesul de receptare a textului literar (vizând CS3), care constituie o activitate intelectuală de bază, înscriindu-se într-un proces educaţional flexibil şi dinamic. La acest capitol, curriculumul disciplinar promovează principiul interacţiunii literaturii cu alte domenii (filozofie, istorie, sociologie, psihologie, etică etc.) şi cu alte arte (muzică, pictură, sculptură etc.), dezvăluind potenţialul de educaţie literar-artistică şi estetică a elevilor. Or, nicio altă disciplină şcolară nu este în stare să realizeze funcţia cognitiv-estetică şi educativ-estetică ce le revine activităţilor verbal-artistice, elevii înşişi fiind participanţi activi ai propriei formări estetice. În acest sens, textul îşi revendică o valoare formativă prin excelenţă, întrucât, aşa cum se stipulează în Curriculum, „atât cultura comunicării, cât şi cea literar-artistică se vor forma, în principal, pornind de la textul literar sau nonliterar” [6, p. 10], care solicită o înţelegere/interpretare la diferite niveluri interdependente şi interacţionale.

Prin urmare, actul lecturii se prezintă ca un act complex ce presupune, deopotrivă, cufundarea în text, identificarea cu lumea lui şi ieşirea din text, depărtarea şi instaurarea privirii deasupra (o privire interpretativă şi critică). Didactica lecturii transformă procesul simultan al interacţiunii cu textul în etape succesive, pentru a le putea aborda şi exersa independent. Pentru asigurarea educaţiei literar-artistice şi dezvoltarea competenţelor lectorale/literare sunt recomandate activităţi participative, valorificându-se resursele intelectuale şi creative ale celui educat. În acest sens, strategiile inter- şi transdisciplinare reprezintă un mod inovator de abordare a textelor literare, ce oferă posibilităţi de interacţiune cu diverse discipline/domenii/arte/contexte de viaţă, prin prisma universului axiologic al elevului-cititor, contribuind la dezvoltarea gândirii critice şi creative a acestuia. Important este ca elementele interrelaţionate în procesul receptării textului literar să formeze un tot armonios şi să permită corelarea rezultatelor învăţării cu situaţiile din viaţa cotidiană.

Tabelul 1. Exemple de abordări inter- şi transdisciplinare ale textului literar

Arheologie	Vizite de studiu la muzeu şi documentarea privind principalele obiective istorice şi culturale vizate în operele literare studiate.
Mitologia/folclor	Jurnalul de lectură/Agenda cu notiţe paralele pe baza unor legende despre locurile/figurile reprezentative reflectate în textele literare.
Geografia	Determinarea cadrului geografic de desfăşurare a acţiunilor din opera literară. Harta interactivă a textului sau traseul geografic al personajului (de ex. Vitoria Lipan din *Baltagul* de Mihail Sadoveanu). Realitate şi ficţiune cu referire la localităţile prezentate în operele artistice (Căpriana, Ciutura etc.).
Muzica	Colaj muzical cu tematică apropiată textelor literare analizate. Identificarea unui fundal muzical adecvat stărilor afective şi atmosferei generale a textului literar studiat. Interpretarea unor piese muzicale în cadrul activităţilor curriculare şi extracurriculare.

Arta plastică	Realizarea unor desene în baza textelor literare studiate. Expoziție de desene tematice/tablouri raportate la operele literare.
Arta fotografică	Expoziție fotografică ce ar surprinde locuri și monumente cu valoare istorică și culturală, personalități remarcabile vizate în operele citite.
Arta teatrală/ cinematografică	Vizionarea spectacolelor/filmelor realizate în baza operelor literare studiate. Compararea textului literar cu realizarea scenică sau cinematografică. Elaborarea unui scenariu în baza cărții citite. Dramatizarea textului literar.
Publicistică/ jurnalism	Elaborarea unor reportaje, afișe publicitare, pliante informative etc. privind locuri/monumente/evenimente cu valoare istorică și culturală, reflectate în opera literară. Interviu (real sau imaginar) cu personalități istorice/culturale notorii și/sau cu personaje literare.

Abordarea inter- și transdisciplinară a textului literar poate fi facilitată de diverse platforme digitale care integrează resurse, instrumente interactive și modalități de colaborare:

- **Platforme online pentru crearea de conținuturi digitale (cărți și postere digitale):** Story Jumper, Book Creator, Bookemon, Issu, Glogster, ThingLink;
- **Instrumente pentru crearea de activități interactive:** Learning Apps, Socrative, Quizziz, Quizalize, ProProfs, Purpose Games, Quizlet, Wand Education
- **Platforme online pentru crearea de portofolii digitale:** Genially, Wiser.me, Weebly, Sutori etc.

Abordările inter- și transdisciplinare rămân, în continuare, un deziderat al învățământului contemporan, contribuind, prin asociere cu alte inovații educaționale, la sporirea eficienței pedagogice și la pregătirea elevilor pentru învățarea continuă. În acest sens, *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2025) promovează principiul inter- și transdisciplinarității prin integrarea unor „teme cross-curriculare" după „modelul satelizării", fapt care presupune centrarea „pe un aspect specific al disciplinei principale, în jurul căruia se organizează conținuturi interrelaționate din disciplinele conexe, creând astfel o abordare integrată și contextualizată" [7, p. 26]. În aceeași ordine de idei, se impun și câteva recomandări privind integrarea temelor cross-curriculare în procesul de dezvoltare și implementare a curriculumului disciplinar: colaborarea între autorii de curriculum de la diverse discipline/cadre didactice; planificarea integrată a conținutului curriculumului; aplicarea strategiilor didactice interactive; evaluarea multiplă a competențelor; adaptarea la nevoile elevilor; extinderea învățării bazate pe proiecte și pe cercetare [7, p. 27].

Subliniem, în concluzie, că abordarea holistică a cunoașterii este obligatorie în lumea contemporană, inter- și transdisciplinaritatea asigurând acest deziderat prin formarea la elevi a competențelor transferabile. Implementarea activităților inter- și transdisciplinare în cadrul orelor de limba și literatura română contribuie semnificativ la dezvoltarea unei perspective integrate asupra cunoașterii, oferindu-le elevilor oportunitatea

de a înțelege conexiunile dintre discipline, de a aplica noțiunile, metodele și cunoștințele însușite în contexte variate, de a-și dezvolta competențe transversale esențiale, precum gândirea critică, creativitatea și colaborarea, ce determină succesul în viaţa personală şi socială a educabilului.

Referinţe bibliografice :

1. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, 2000. ISBN : 973935551X, 9789739355513.
2. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea* : *manifest.* Iași : Polirom, 1999. ISBN : 9736832341
3. CIOLAN, L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iași : Polirom, 2008. ISBN : 978-973-46-1034-1
4. *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 3-e édition, Montréal : Guérin, 2005. ISBN: 9782760168510.
5. *Limba și literatura română: Curriculum Național. Clasele V-IX*. Chișinău: Lyceum, 2020. ISBN 978-9975-3437-3-2.
6. *Limba și literatura română: Curriculum Național. Clasele X-XII*. Chișinău: Lyceum, 2020. ISBN 978-9975-3437-2-5.
7. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Proiect*, 2025. Disponibil: https://particip.gov.md/ro/document/stages/proiectul-cadrului-de-referinta-al-curriculumului-national/13875 [Accesat: 31.03.2025].

CZU: 81`253 https://doi.org/10.59295/drgl2025.26

DE L'AMBIGUÏTÉ À LA CLARTÉ : LE CONTEXTE AU SERVICE DU TRADUCTEUR

FROM AMBIGUITY TO CLARITY: CONTEXT IN THE SERVICE OF THE TRANSLATOR

Angela GRĂDINARU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5225-6583

Abstract: ***Ambiguity is a recurring challenge in translation, requiring the translator to navigate multiple possible interpretations of a text. This article explores the crucial role of context in resolving linguistic ambiguities and ensuring accurate meaning transfer between languages. Contextual elements - ranging from lexical, syntactic, and pragmatic factors to cultural and situational cues - act as guiding tools that help translators clarify meaning and reduce uncertainty. The study examines different types of ambiguities (lexical, syntactic, and pragmatic) and illustrates how context aids in their resolution through concrete examples. Special attention is given to the role of extralinguistic context, including cultural references, speaker intent, and discourse conventions, which significantly influence translation choices. Furthermore, the article highlights the cognitive processes involved in interpreting ambiguous structures and discusses strategies translators use to achieve clarity, such as explicitation, reformulation, and disambiguation techniques. The findings underscore the necessity of a deep contextual understanding to produce accurate and coherent translations. By demonstrating the interplay between ambiguity and context, this research contributes to a broader understanding of translation as an interpretative act. It reinforces the idea that mastering contextual analysis is essential for translators to navigate linguistic complexities effectively.***

Keywords: *ambiguity, context, disambiguation, equivalence, interpretation, linguistic inference, meaning negotiation, translation.*

Introduction

L'ambiguïté est une caractéristique inhérente aux langues naturelles et constitue un défi majeur pour les traducteurs. En raison de la polysémie des mots, des structures syntaxiques équivoques et des implicatures pragmatiques, le passage d'une langue à une autre implique inévitablement des risques d'interprétation divergente. Dès lors, le contexte devient un élément fondamental pour orienter le processus de traduction et garantir une transmission fidèle du sens.

Le contexte, entendu dans sa dimension linguistique, situationnelle et culturelle, joue un rôle déterminant dans la désambiguïsation des énoncés. Il permet au traducteur d'identifier les intentions communicatives des locuteurs, de lever les ambiguïtés

et d'opérer des choix lexicaux et syntaxiques pertinents. Ainsi, la prise en compte du contexte ne se limite pas à une simple lecture du texte source, mais implique une analyse approfondie des éléments extralinguistiques qui influencent le sens.

Cet article propose d'examiner les différentes formes d'ambiguïté en traduction et d'analyser les stratégies mises en œuvre par les traducteurs pour y remédier. À travers des exemples concrets, nous mettrons en lumière l'importance du contexte comme outil essentiel pour passer de l'ambiguïté à la clarté et assurer une traduction précise et cohérente.

Le concept d'ambiguïté dans la vision des linguistes contemporains

L'ambiguïté constitue une propriété fondamentale du langage qui suscite de nombreuses réflexions parmi les linguistes contemporains. Qu'elle soit lexicale, syntaxique ou pragmatique, elle représente un défi dans l'interprétation des énoncés et influence la communication. Ce concept, au cœur des études linguistiques, est analysé sous divers angles afin de mieux comprendre ses mécanismes et ses effets sur la transmission du sens. Le portail lexical français *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* distribue la définition suivante « Caractère de ce qui est susceptible de recevoir plusieurs interprétations » [1]. Cette définition met en évidence la nature plurielle du sens. Cela suggère que certaines expressions ou énoncés peuvent être perçus de manières différentes selon le contexte ou l'interprétation du récepteur. Cette multiplicité de significations peut être liée à des éléments linguistiques comme la polysémie, la syntaxe ou les jeux de mots. L'ambiguïté joue un rôle crucial dans la communication, car elle peut entraîner des malentendus ou enrichir la compréhension en fonction des perspectives de chacun. Selon le dictionnaire *Larousse*, l'ambiguïté est définie comme « Point ambigu ; expression, mots ambigus ; Caractère de ce qui est ambigu : L'ambiguïté d'un texte, d'un personnage ; point ambigu ; dont le caractère, la conduite sont complexes et se laissent malaisément définir » [10]. Cette définition met en lumière l'ambiguïté comme un trait qui se manifeste dans des expressions, des mots ou des situations difficiles à interpréter de manière claire. Elle se réfère à des éléments, comme un texte ou un personnage, qui peuvent être perçus sous différentes facettes, rendant leur compréhension plus complexe. L'ambiguïté est également associée à des aspects indéfinissables, où les caractéristiques ou les comportements échappent à une définition précise. Cette caractéristique souligne la richesse et la complexité du langage et des relations humaines, où plusieurs interprétations peuvent coexister. Ainsi, l'ambiguïté devient un enjeu majeur dans la communication. *L'internaute* donne la définition suivante du terme ambiguïté « équivoque, ambivalence, amphibologie » [11]. Cette définition souligne différentes nuances de l'ambiguïté. « Équivoque » désigne une situation où un mot ou une expression peut avoir plusieurs significations, entraînant une incertitude quant à l'interprétation. « Ambivalence » fait référence à une coexistence de sentiments ou de significations opposées, créant une confusion dans la perception d'un phénomène ou d'une situation. « Amphibologie », quant à elle, désigne une ambiguïté due à une construction syntaxique mal claire, où l'énoncé peut être compris de plusieurs manières selon l'organisation des mots. Ces trois termes, bien que proches, illustrent la diversité des formes que peut prendre l'ambiguïté, qu'elle soit lexicale, émotionnelle ou grammaticale.

Dans un sens large, tout énoncé, mot ou phrase peut être considéré comme ambigu. Pour illustrer cette idée, il suffit d'imaginer qu'une unité lexicale soit extraite de son contexte ou d'un discours et analysée de manière isolée. En se détachant de son cadre, elle devient sujette à diverses interprétations et peut être conceptualisée sous plusieurs angles. Cette approche permet non seulement de comprendre le sens qu'elle revêt dans un contexte précis, mais aussi de découvrir d'autres significations possibles dans des contextes différents. Ainsi, on en vient à l'idée que tout élément pris hors de son contexte peut être perçu comme ambigu. Ces unités, isolées, peuvent acquérir de multiples significations qui se répartissent en diverses dimensions, allant de significations distinctes à des sens interconnectés, complémentaires ou convergents.

Catherine Fuchs définit l'ambiguïté comme « l'ajustement mutuel entre les significations respectives des différents lexèmes qui jouent le rôle de prédicat, d'arguments et de circonstants » [4, p.148]. Cette définition souligne que l'ambiguïté résulte de l'interaction entre les significations des lexèmes au sein d'une phrase. Selon cette perspective, les lexèmes jouent des rôles spécifiques comme ceux de prédicat, d'arguments ou de circonstants, et leurs significations peuvent interagir de manière complexe. L'ambiguïté surgit lorsque ces éléments s'ajustent de manière à offrir plusieurs interprétations possibles selon le contexte. En d'autres termes, les relations entre les mots d'une phrase peuvent créer des zones floues où les significations se chevauchent ou se transforment. Cette approche souligne que l'ambiguïté n'est pas seulement une question de sens isolé, mais dépend de la manière dont les lexèmes interagissent entre eux dans une structure syntaxique donnée.

Selon Catherine Fuchs, l'ambiguïté est définie comme « un cas de non bi univocité entre formes et sens, entraînant un choix nécessaire et impossible, et représentant un cas d'univocité dédoublée » [5, p.5]. La définition de Fuchs présente l'ambiguïté comme une situation où il n'existe pas de correspondance unique et précise entre une forme et son sens. Cette « non bi univocité » entre formes et significations indique que plusieurs sens peuvent être associés à une même forme linguistique. Cela entraîne un « choix nécessaire et impossible », ce qui signifie qu'une personne doit choisir l'une des interprétations possibles pour comprendre l'énoncé, mais ce choix est contraint, car les significations sont mutuellement exclusives. Enfin, l'idée d'« univocité dédoublée » suggère que les différentes interprétations ne sont pas simplement confondues, mais plutôt divisées en deux ou plusieurs options clairement distinctes et de même niveau. En somme, cette définition met l'accent sur l'interaction complexe entre la forme linguistique et les significations qu'elle peut revêtir, ainsi que sur la nécessité d'un choix interprétatif dans un cadre où ces significations sont distinctes mais également légitimes.

Une autre définition de l'ambiguïté est proposée par la philologue russe Lyudmila V. Enbaeva, qui affirme « L'ambiguïté est un problème de traduction résultant de l'asymétrie inter-langues et interculturelle. Ses perceptions sont influencées par l'autoconstruction (abduction) et la synchronisation (l'impact des connaissances, de l'expérience et des éléments préexistants au moment de la perception de l'ambiguïté) » [3, p.7]. La définition de Lyudmila V. Enbaeva souligne que l'ambiguïté est avant tout un défi dans le domaine de la traduction, causé par l'asymétrie entre les langues et les cultures. Cette asymétrie reflète les différences dans les structures linguistiques et les représentations culturelles,

rendant le sens difficile à transmettre de manière précise d'une langue à l'autre. En outre, la perception de l'ambiguïté est influencée par l'autoconstruction (abduction), un processus cognitif où l'individu interprète et reconstruit les significations en fonction de ses connaissances antérieures et de son contexte. La « synchronisation » joue également un rôle essentiel, car elle désigne l'impact des éléments préexistants (comme l'expérience personnelle et le savoir antérieur) au moment de la perception d'une ambiguïté. Ainsi, cette définition met en lumière l'interaction complexe entre les dimensions linguistiques, culturelles et cognitives dans la gestion de l'ambiguïté lors de la traduction.

En conclusion, le concept d'ambiguïté, tel qu'examiné par les linguistes contemporains, révèle une dimension complexe et multidimensionnelle du langage. Que ce soit à travers la diversité des significations lexicales, les interactions entre formes et sens, ou les influences culturelles et cognitives, l'ambiguïté joue un rôle central dans la communication et la traduction. Les différentes perspectives des linguistes permettent de mieux comprendre comment les ambiguïtés peuvent surgir, affecter la compréhension et nécessiter des choix interprétatifs.

Le contexte dans les théories linguistiques contemporaines

La notion de contexte occupe une place centrale dans les études linguistiques contemporaines. De la pragmatique à la sémantique, en passant par la traduction et la psycholinguistique, les chercheurs s'accordent sur le rôle fondamental du contexte dans l'interprétation du langage. Cependant, la définition et l'étendue du concept varient selon les courants et les perspectives théoriques. Cet article se propose d'analyser l'impact du contexte sur l'étude du langage et de la communication interlinguistique.

Les linguistes contemporains considèrent le contexte comme un ensemble d'éléments influençant la production et l'interprétation des énoncés. Différentes approches linguistiques ont mis en lumière le rôle du contexte dans l'interprétation du langage :

1) *La pragmatique et la théorie de la pertinence* (Sperber & Wilson, 1986) : Selon cette approche, le contexte cognitif est dynamique et évolutif. Un énoncé n'est interprété qu'en fonction des informations accessibles au locuteur et à l'interlocuteur.
2) *La linguistique énonciative* (Benveniste, 1970) : Le contexte est ici envisagé à travers la subjectivité du langage. L'énonciation inscrit le locuteur dans un cadre spatio-temporel spécifique qui influence l'interprétation du discours.
3) *L'analyse du discours* (Foucault, 1969 ; Maingueneau, 1991) : Le contexte est vu comme un ensemble de contraintes discursives qui orientent la production et la réception des énoncés. Il inclut les rapports de pouvoir, les cadres institutionnels et les normes discursives.
4) *L'approche cognitive* (Fillmore, 1982 ; Fauconnier & Turner, 2002) : Le contexte est intégré aux structures mentales permettant la compréhension du langage. Les cadres conceptuels et la théorie de l'intégration conceptuelle illustrent l'importance du contexte dans la construction du sens.

En reprenant la célèbre déclaration de Roman Jakobson selon laquelle « le langage doit être étudié dans toutes ses fonctions », on souligne avec assurance que la mission du linguiste est d'analyser l'utilité d'une langue. L'examen attentif du schéma de la commu-

nication verbale proposé par Roman Jakobson met en évidence six facteurs de communication – destinateur, destinataire, message, contact, code – auxquels correspondent six fonctions du langage, révélant ainsi l'importance du contexte. La fonction référentielle, attribuée au contexte, se distingue clairement. Roman Jakobson l'explique en précisant que le contexte correspond à ce que l'on appelle le « référent ». Dans cette perspective, le terme même de « contexte » demeure souvent ambigu, tant d'un point de vue général que dans ce cas précis. Roman Jakobson souligne que le contexte peut être « soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé ». La fonction référentielle, telle qu'il la conçoit, renvoie à « ce dont on parle ». Elle est associée à un concept qui interroge la notion de vérité et exige des précisions ainsi que des éclaircissements pour être pleinement comprise [6, p.213]. Avec le développement de la pragmatique, de l'étude du langage en contexte et de l'approche interactionniste, la notion de contexte a gagné en importance.

Le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* propose une définition du contexte en linguistique. Il le décrit comme « l'ensemble des unités d'un niveau d'analyse donné (phonème, monème ou morphème, unité lexicale, syntagme, phrase...) constituant l'entourage temporel (dans la parole) ou spatial (dans l'écriture) d'une unité ou d'un segment de discours identifié par une analyse du même niveau » [1]. Cette définition du contexte met en avant une approche structurale et linguistique, en insistant sur les niveaux d'analyse et la nature de l'entourage linguistique d'un élément. Le contexte est défini comme un ensemble d'unités appartenant à un niveau d'analyse donné, ce qui souligne une vision hiérarchisée et systémique du langage. Les niveaux mentionnés (phonème, monème ou morphème, unité lexicale, syntagme, phrase) montrent que le contexte peut être analysé à différentes échelles, du plus petit élément linguistique aux unités plus complexes. La définition prend en compte la distinction entre le contexte temporel (dans la parole) et le contexte spatial (dans l'écriture). Cela reflète les différences fondamentales entre l'oral et l'écrit : À l'oral, le contexte repose sur la linéarité et la séquentialité du discours. À l'écrit, il dépend de l'organisation spatiale des éléments textuels. La définition précise que le segment analysé doit être étudié dans un cadre du même niveau. Cela implique une méthodologie cohérente et structurée, où l'analyse d'un élément linguistique doit se faire en fonction des unités qui lui sont directement associées. Cette définition permet une analyse rigoureuse du contexte en fonction du niveau linguistique étudié. Elle ne prend pas en compte les dimensions pragmatiques, socioculturelles ou cognitives du contexte, qui jouent un rôle essentiel dans l'interprétation du sens. Par conséquent, cette définition met en avant une approche structuraliste et analytique du contexte, en insistant sur les unités linguistiques et leur organisation.

Une tendance similaire se retrouve dans la définition proposée par *L'internaute* qui considère le contexte comme « l'ensemble des éléments d'un texte accompagnant un mot, une expression ou une phrase, et permettant d'en éclairer le sens » [11]. Cette définition met l'accent sur l'importance du contexte linguistique dans la compréhension du sens d'un élément textuel. Le contexte est défini comme un ensemble d'éléments qui accompagnent un mot, une expression ou une phrase. Cela implique que le sens d'un mot ne peut être pleinement compris de manière isolée, mais dépend des éléments qui l'entourent dans le texte. L'objectif principal du contexte est de clarifier le sens d'un élément linguistique. Il joue un rôle déterminant dans la désambiguïsation des mots,

en aidant à distinguer différentes acceptions possibles en fonction de l'environnement linguistique. Cette définition adopte une perspective essentiellement linguistique et textuelle, sans inclure les aspects sociaux, culturels ou situationnels du contexte. Elle est particulièrement pertinente en lexicographie, en traduction et en analyse de texte, où la prise en compte de l'environnement immédiat d'un mot est essentielle pour en restituer la signification exacte.

Le dictionnaire français *Larousse* propose la définition suivante du terme « contexte » : « Ensemble du texte à l'intérieur duquel se situe un élément d'un énoncé et dont il tire sa signification ; Ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours » [10]. Cette définition du contexte met en évidence deux dimensions essentielles : la dimension textuelle - Le contexte est décrit comme l'ensemble du texte dans lequel un élément d'un énoncé apparaît et dont il tire sa signification. Cela souligne l'importance de l'environnement linguistique immédiat pour comprendre un mot, une expression ou une phrase. Le sens d'un élément linguistique ne peut être pleinement saisi sans tenir compte de son cadre textuel ; et la dimension extralinguistique - La définition inclut également les conditions naturelles, sociales et culturelles entourant un énoncé ou un discours. Cette approche élargit la notion de contexte au-delà du texte, en intégrant des facteurs extérieurs qui influencent la production et l'interprétation du langage. Ainsi, cette définition met en avant la complémentarité entre le contexte linguistique (strictement textuel) et le contexte situationnel (facteurs sociaux et culturels), deux aspects fondamentaux dans l'analyse du sens en linguistique et en pragmatique.

Herman Parret propose une définition assez abstraite du contexte, suggérant que le contexte ne peut être défini de manière précise. Parret affirme que le contexte ne peut être compris qu'en relation avec le texte : « La portion pertinente du contexte n'est pas indépendante du texte. Elle en dépend et varie avec lui, ou plutôt, il existe une interdépendance entre le texte et le contexte. On pourrait craindre un cercle vicieux, où le contexte est nécessaire pour « désambiguïser » le texte, et le texte est nécessaire pour définir le contexte. Toutefois, il est possible de rompre ce cercle en reconnaissant que certains mots ne changent pas selon le contexte. » [14, p.349]. Cette définition aborde la notion de contexte dans son ensemble et met en lumière divers phénomènes liés à la contextualité. L'auteur place le contexte et le texte au cœur de tous les efforts pragmatiques, engendrant ainsi ce qui est appelé le « cercle vicieux », où l'on a l'impression que l'interprétation pragmatique repose essentiellement sur ces deux concepts. En soulignant ces deux dimensions, il développe une théorie sémantique dans laquelle la notion de contexte est pleinement reconnue, tout en proposant une explication de cette notion à travers son interaction avec le texte. Il s'agit là d'une approche efficace pour aborder le contexte d'un point de vue linguistique et en présenter une définition.

Selon le linguiste américain William Labov, le contexte inclut également les relations sociales « l'étude de la langue dans son contexte social soulève les mêmes types de problèmes linguistiques que les autres approches théoriques de la linguistique » [9, p.206]. Cette définition met en lumière l'approche sociolinguistique du contexte, en élargissant la compréhension de ce dernier au-delà des seules dimensions linguistiques formelles. Le contexte inclut également les relations sociales - cette partie de la définition

introduit l'idée que le contexte ne se limite pas à l'environnement linguistique (textuel ou situationnel), mais englobe également les relations sociales dans lesquelles la langue est utilisée. Cela signifie que le contexte social joue un rôle crucial dans la manière dont les individus utilisent et interprètent le langage, influençant les choix lexicaux, stylistiques et les stratégies de communication. L'étude de la langue dans son contexte social soulève les mêmes types de problèmes linguistiques que les autres approches théoriques de la linguistique - cette partie de la définition met en avant une idée importante : les problèmes linguistiques abordés par la sociolinguistique ne sont pas fondamentalement différents de ceux analysés par d'autres courants théoriques de la linguistique. En d'autres termes, les enjeux de la sociolinguistique (tels que la variation linguistique, l'analyse des registres de langue ou des pratiques langagières) s'inscrivent dans la même logique d'analyse que ceux des linguistes formels ou théoriques, mais en intégrant une dimension sociale. Cette définition montre bien que, selon Labov, la langue ne peut être dissociée de son contexte social. La variation linguistique est souvent le reflet de facteurs sociaux tels que la classe sociale, le genre, l'âge ou l'origine géographique. Cela sous-entend que la langue est modelée par les interactions sociales et qu'une analyse purement linguistique ne saurait rendre compte de tous les aspects du langage sans intégrer cette dimension sociale. Cette définition souligne que la langue ne peut être comprise uniquement par des règles formelles, mais doit aussi être analysée à travers les interactions sociales qui la façonnent et la modifient.

La linguiste française Catherine Kerbrat-Orecchioni soutient que le contexte n'est réellement pris en compte et jugé digne d'analyse que lorsqu'il est perçu comme « un fournisseur d'informations permettant d'éclairer le texte, une sorte de réservoir dont on extrait ce qui est nécessaire pour enrichir l'analyse descriptive » [7, p.44]. Cette définition met en évidence une vision utilitaire du contexte dans le cadre de l'analyse linguistique. La première partie de la définition « un fournisseur d'informations permettant d'éclairer le texte » présente le contexte comme une source d'informations qui aide à clarifier et à enrichir le sens du texte. Le rôle du contexte est donc d'apporter des éléments extérieurs au texte lui-même, mais nécessaires à son interprétation. L'idée sous-jacente est que le texte seul peut être ambigu ou incomplet, et que l'ajout du contexte permet de lever ces ambiguïtés, en offrant une compréhension plus profonde du contenu. En comparant le contexte à un réservoir d'informations, Catherine Kerbrat-Orecchioni suggère qu'il contient une multitude d'éléments possibles. Cette image du réservoir évoque l'idée que le contexte est vaste et peut offrir des informations multiples, mais qu'il faut savoir sélectionner ce qui est vraiment utile, selon les besoins de l'analyse. La dernière partie « pour enrichir l'analyse descriptive » souligne l'objectif pragmatique du contexte, il sert à compléter ou affiner l'analyse du texte. Le contexte ne se limite pas à fournir des informations supplémentaires, mais il améliore l'analyse linguistique en ajoutant des éléments qui peuvent donner du sens ou des nuances au texte étudié. Cette définition met en avant une approche fonctionnaliste du contexte. Le contexte est vu avant tout comme un outil d'analyse, un moyen de clarifier ou d'enrichir la compréhension du texte. Elle met également l'accent sur le fait que le contexte ne doit pas être vu comme une entité fixe, mais plutôt comme un ensemble d'informations dont on peut sélectionner les éléments pertinents selon les besoins analytiques du moment. Cette définition de

Catherine Kerbrat-Orecchioni propose une vision pragmatique et utilitaire du contexte, le présentant comme un outil d'enrichissement de l'analyse du texte. Le contexte devient ainsi un élément indispensable pour interpréter correctement le langage, mais son rôle est de fournir des informations sélectionnées, selon les besoins spécifiques de l'analyse. La linguiste déclare que le contexte fait référence à l'environnement extralinguistique [8, p.76]. La définition selon laquelle le contexte fait référence à l'environnement extralinguistique met en lumière une approche contextualiste du langage, en soulignant l'importance des facteurs externes au langage pour comprendre pleinement un énoncé. L'utilisation du terme « extralinguistique » indique que le contexte englobe tous les éléments qui ne relèvent pas directement de la langue elle-même, mais qui influencent et façonnent la communication. Cela inclut les aspects sociaux, culturels, psychologiques et situationnels du discours. Cette définition prend donc en compte le fait que le sens d'un message ne se limite pas à ses éléments linguistiques (mots, syntaxe, phonologie) mais dépend également de ce qui se passe en dehors du texte, c'est-à-dire dans le contexte de communication (lieu, moment, relation entre locuteur et auditoire, etc.). En insistant sur l'environnement extralinguistique, cette définition suggère que le sens d'un énoncé peut être ambigu ou incomplet sans prendre en compte les circonstances extérieures à la langue. Par exemple, une même phrase peut avoir des interprétations très différentes en fonction de l'endroit où elle est prononcée, du contexte culturel des interlocuteurs, ou des intentions du locuteur. Cela fait écho à la théorie de la pragmatique, qui met l'accent sur l'importance du contexte de communication pour comprendre non seulement ce qui est dit, mais aussi ce qui est sous-entendu ou ce qui est implicitement commun entre les participants à la communication. Cette définition met en lumière une approche holistique du langage, où le contexte extralinguistique joue un rôle essentiel dans la compréhension complète d'un énoncé. Elle est particulièrement utile dans des domaines comme la pragmatique, la sociolinguistique et l'analyse du discours, où les dimensions externes à la langue (situation de communication, statut des interlocuteurs, contexte culturel, etc.) sont cruciales. Cette vision peut être perçue comme trop centrée sur l'aspect social et situationnel du contexte, en laissant de côté des dimensions plus formelles et structurelles du langage, qui peuvent également influencer la signification, comme la syntaxe, la sémantique ou la phonologie. Cette définition rappelle que pour saisir pleinement un énoncé, il est nécessaire de considérer non seulement les éléments linguistiques, mais aussi les facteurs externes qui influencent la communication.

Les types de contextes

D'après la théorie interprétative de la traduction, on distingue plusieurs types de contexte : verbal, situationnel et cognitif. Cependant, notre analyse montre que la typologie et la classification des contextes varient d'un linguiste à l'autre. *Le contexte verbal* fait référence à la relation qui s'établit entre des mots, des groupes de mots, des énoncés ou des phrases dans un discours oral ou écrit, créant des connexions logiques avec les unités linguistiques précédentes ou suivantes. La notion de contexte verbal renvoie aussi à un cadre énonciatif, tel que défini par le linguiste Umberto Eco, qui l'évoque comme « le cadre effectif d'une expression au cours d'un processus de communication efficace » [2, p.289]. Cette définition de la notion de contexte verbal propose une approche énon-

ciative en soulignant l'importance du cadre dans lequel l'expression se manifeste. La notion de contexte verbal est ici associée à un cadre énonciatif, ce qui signifie qu'elle ne se limite pas simplement aux éléments linguistiques, mais intègre aussi les circonstances et les conditions dans lesquelles une énonciation a lieu. Cela inclut, par exemple, les relations entre le locuteur et l'auditeur, le but communicatif de l'énoncé, ainsi que les références partagées entre les interlocuteurs. En citant Umberto Eco, la définition insiste sur le fait que le contexte verbal fait partie d'un processus de communication efficace, soulignant l'interaction dynamique entre l'énoncé et son environnement de réception. L'énoncé n'existe pas isolément, mais prend tout son sens dans le cadre d'une communication fluide et partagée entre les participants. La référence à un processus de communication efficace suggère que la compréhension d'un énoncé ne se fait pas uniquement à travers sa structure linguistique, mais dépend également de la manière dont l'information est transmise et reçue dans un contexte particulier. Cette approche met en lumière l'importance des facteurs pragmatiques et contextuels pour garantir que le message soit bien compris.

Eugeniu Coşeriu propose sa propre conception du contexte verbal, qu'il définit comme le cadre dans lequel le discours agit en tant que support linguistique. Selon lui, le contexte verbal peut être caractéristique non seulement d'un signe particulier, mais aussi de chaque élément du discours. Pris dans son ensemble, il englobe tout ce qui a été dit précédemment, ainsi que ce qui sera dit dans le même discours. Coşeriu explique également que le contexte verbal inclut non seulement les signes qui précèdent ou suivent un signe donné, mais peut aussi couvrir des dimensions plus vastes, telles que l'intégralité du discours [13, p.320]. Il convient de souligner que la présence du contexte verbal ne fournit pas toujours suffisamment d'informations pour garantir une interprétation claire. Ainsi, la théorie distingue deux types de discours verbal : le discours verbal positif et le discours verbal négatif. Cette distinction fait référence à l'idée suivante : dans le discours, le contexte englobe à la fois ce qui est explicitement mentionné et ce qui n'est pas mentionné, mais qui peut être déduit du contenu.

Le contexte situationnel englobe l'ensemble des connaissances partagées entre l'émetteur et le récepteur concernant une situation culturelle et psychologique. Il intègre leurs expériences personnelles ainsi que celles liées aux circonstances de leur discours. Ce contexte influence la communication et englobe toutes les conditions spécifiques à l'interaction [12, p.79]. Ce contexte est qualifié de situationnel car il varie en fonction des circonstances. Eugeniu Coşeriu illustre ce concept et lui attribue une autre désignation. Il distingue deux types de contexte : le verbal et l'extra-verbal. Ce dernier regroupe l'ensemble des éléments non linguistiques connus des interlocuteurs et se divise en six catégories : physique, empirique, naturel, pratique, historique et culturel. Le contexte physique, en particulier, comprend les éléments visibles par les locuteurs ainsi que ceux auxquels un signe fait référence. Il implique l'analyse de la situation de communication en tenant compte de tous les facteurs inhérents à l'échange linguistique. Le contexte empirique ne se limite plus à ce qui est visible pour les interlocuteurs, mais repose sur leur connaissance d'un espace ou d'un moment donné. Le contexte naturel repose sur l'individualisation empirique des noms. Selon Eugeniu Coşeriu, le contexte pratique correspond à une conjoncture particulière qui se produit au cours d'un discours. Ce

contexte implique qu'une unité lexicale ne peut être correctement interprétée que si elle est utilisée dans un cadre temporel et spatial approprié. Le contexte historique désigne l'ensemble des événements et des circonstances du passé connus des interlocuteurs. Il peut être spécifique ou universel, actuel ou passé, et coïncider avec la période des événements vécus par les participants ou bien être simplement connu d'eux. Enfin, le contexte culturel peut être considéré comme une forme particulière du contexte historique. Il englobe tous les éléments de la tradition culturelle d'une communauté, incluant idéologies, idées, thèmes ou motifs qui prennent des significations spécifiques dans un cadre donné. Ce contexte est défini par le modèle culturel transmis et partagé au sein d'un groupe.

Le contexte cognitif correspond à un réservoir de mémoire qui se construit au fil de l'assimilation du sens d'un discours ou d'un texte. Il englobe les informations récemment intégrées et se relie aux unités de sens perçues dès le début de la communication.

Dans l'étude des types de contextes, il a été jugé pertinent de mettre en avant d'autres catégories considérées comme essentielles, parmi lesquelles le contexte sémantique, lexical et syntaxique. *Le contexte sémantique* désigne l'ensemble du cadre sémantique qui joue un rôle clé dans l'interprétation du sens. Il comprend des éléments tels que la référence, le sens propre, ainsi que certaines valeurs de vérité. Ce contexte repose sur un réseau d'associations liées à un mot et participe à la construction du sens en fonction des images et des connexions établies par les destinataires [12, p.62]. Le contexte sémantique ne se limite pas à l'interprétation du sens des mots, mais analyse également les relations qui peuvent exister entre eux. Il prend en compte des phénomènes tels que la synonymie, l'antonymie, la polysémie et l'homonymie. *Le contexte lexical* renvoie à la signification d'un mot, d'un terme ou d'un lexème tel qu'il est défini dans un dictionnaire. Il est également désigné sous les termes de signification sémantique, dénotative ou centrale. Ce contexte joue un rôle clé dans la détermination du sens lexical, notamment à travers les collocations impliquant des mots polysémiques. D'autres phénomènes, tels que la paronymie, les jeux de mots et la polysémie, contribuent également à la construction du sens. Les contextes lexicaux constituent une composante essentielle du discours, en lien direct avec le sens des phrases. Celui-ci se manifeste à travers la signification des mots et leur rôle individuel dans l'énoncé en tant qu'unités lexicales [12, p.59]. *Le contexte syntaxique* repose sur des indices qui facilitent l'identification d'un mot inconnu ou complexe pour le lecteur. Ces indices permettent d'interpréter le sens en s'appuyant sur la structure des phrases et les énoncés du texte.

La désambiguïsation grâce au contexte et le choix du traducteur

Dans le domaine de la traduction, le contexte joue un rôle fondamental dans la résolution des ambiguïtés et l'adaptation culturelle des textes. Les traducteurs doivent prendre en compte le contexte linguistique et extralinguistique pour assurer la fidélité du message.

La désambiguïsation grâce au contexte est un processus essentiel en traduction. Il s'agit d'interpréter correctement un mot, une expression ou une phrase en fonction des informations environnantes et de choisir la bonne équivalence. La désambiguïsation consiste à lever les ambiguïtés qui peuvent exister dans le langage. Un même mot peut avoir plusieurs significations (polysémie), et seule l'analyse du contexte permet de dé-

terminer le sens pertinent. Le contexte permet de résoudre ces ambiguïtés en fournissant des indices linguistiques et extralinguistiques : le co-texte (les mots voisins), le contexte situationnel (le cadre dans lequel une phrase prononcée influence l'interprétation) et les connaissances du monde (elles aident à comprendre les sous-entendus et les références culturelles). La désambiguïsation est un processus fondamental pour garantir la clarté et la précision du langage, en s'appuyant sur le contexte pour lever toute confusion. Pour illustrer ce phénomène, nous prendrons comme exemple un extrait du roman *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, dans la traduction de Demostene Botez : « *Et il continua donc à exposer ses opinions générales et ses sympathies personnelles, jusqu'au moment où Justin vint le chercher pour* ***un lait de poule*** *qu'il fallait faire.* » [15, p.251] = « *Și continuă să-și expună, așadar, opiniile generale și simpatia personală, până în momentul în care Justin veni să-l caute pentru a pregăti* ***un gălbenuș cu lapte și zahăr*** *»* [16, p.46]. L'expression française « *lait de poule* » désigne une boisson composée de lait, de jaune d'œuf et de sucre, souvent consommée pour ses vertus fortifiantes. En revanche, prise littéralement, elle pourrait être interprétée comme du « *lait produit par une poule* », ce qui serait absurde. En traduisant « *lait de poule* » en roumain, on remarque que l'équivalent exact « *lapte de găină* » ne fonctionnerait pas, car il induirait une interprétation erronée et absurde. La traduction correcte proposée, « *un gălbenuș cu lapte și zahăr* », repose sur plusieurs indices contextuels qui permettent de lever l'ambiguïté : le contexte culinaire et culturel - dans le texte source, « *lait de poule* » est utilisé dans un cadre où il est consommé comme une boisson nourrissante. En français, il s'agit d'un nom lexicalisé pour une recette spécifique. En roumain, le même concept existe, mais n'a pas une dénomination figée aussi courante, d'où la nécessité d'expliciter la composition. Le contexte linguistique - en français, l'expression est une métaphore figée, mais en roumain, une traduction littérale n'aurait pas de sens. La solution adoptée en roumain explicite directement les ingrédients, évitant ainsi toute confusion. L'interprétation pragmatique - le lecteur, en fonction du contexte du récit (par exemple, si la boisson est administrée à un personnage malade ou en hiver), comprend qu'il s'agit d'un remède fortifiant et non d'un lait animal inhabituel. Grâce au contexte, la traduction « *un gălbenuș cu lapte și zahăr* » permet d'éliminer toute ambiguïté et de transmettre correctement le sens de l'expression française, en respectant les réalités culturelles et linguistiques du public roumain.

Les ambiguïtés résultant de la polysémie et de l'homonymie sont généralement levées spontanément grâce au contexte linguistique. Celui-ci peut être apporté par le mot régissant le terme polysémique ou par son déterminant, comme dans l'exemple suivant : « ***La bonne*** *ouvrit la lucarne du grenier et parlementa quelque temps avec un homme resté en bas, dans la rue. ... Or il y a, de Tostes aux Bertaux, six* ***bonnes*** *lieues de traverse, en passant par Longueville et Saint-Victor. »* [15, p.28] = *« **Fata în casă** deschise ferestruica de la pod și discută un timp cu cineva care era jos, în stradă. … Dar, de la Tostes la Bertaux sunt, mergând de-a dreptul prin Longueville și Saint-Victor, șase leghe* ***bune*** *de drum »* [16, p.4]. L'extrait en français présente deux occurrences du mot « *bonne* » dans des contextes différents : « *La bonne ouvrit la lucarne du grenier…* » - ici, « *bonne* » désigne une domestique, une servante. Le contexte permet de lever l'ambiguïté, car le mot est suivi immédiatement d'un verbe indiquant une action domestique

(*ouvrir la lucarne*). En roumain, cela est rendu par « *fata în casă* », qui correspond au sens spécifique de servante dans ce contexte. Dans le cas de « *six bonnes lieues de traverse…* », « *bonnes* » est un adjectif intensif qui signifie « *complètes, entières* ». Le contexte ici est un complément de distance (six lieues), ce qui exclut toute confusion avec le premier sens de « *bonne* » (servante). En roumain, cette intensification est traduite par « *șase leghe bune* », où « *bune* » conserve son rôle d'adjectif qualificatif sans ambiguïté. Le contexte permet au traducteur de lever l'ambiguïté et d'éviter une traduction erronée. Dans la première occurrence, une traduction littérale de « *bonne* » par « *bună* » en roumain aurait été incorrecte. D'où le choix de « *fata în casă* », qui exprime clairement le statut de la servante. Dans la seconde occurrence, « *bune* » est conservé en roumain, car il garde le même rôle d'intensification du nombre de lieues. Le contexte linguistique et situationnel est essentiel pour lever les ambiguïtés dues à la polysémie. Dans cet exemple, il permet au traducteur d'interpréter correctement « *bonne* » selon ses deux acceptions et d'adopter les équivalences les plus appropriées en roumain. Les ambiguïtés sémantiques, souvent dues à la polysémie, nécessitent une analyse approfondie du contexte pour choisir la traduction la plus pertinente. Un même mot peut avoir plusieurs significations selon son emploi, et seul le co-texte ou la situation permet au traducteur d'éliminer toute confusion. En traduction, le contexte joue un rôle essentiel pour éviter les contresens et adapter les nuances culturelles associées aux différents sens d'un terme ambigu. À la lumière de l'exemple suivant, il paraît particulièrement intriguant de comprendre comment le traducteur est passé de « *belles couleurs* » à « *obraji rumeni* » : « *Aussi poussa-t-il comme un chêne. Il acquit de fortes mains, de* ***belles couleurs***. » [15, p.17] = « *Astfel crescu ca un stejar. Ajunse să aibă mâini puternice și* ***obraji rumeni*** » [16, p.3]. L'ambiguïté de l'expression « *de belles couleurs* » en français réside dans sa polysémie : elle peut désigner une variété de teintes attrayantes (par exemple dans un paysage ou un tableau) ou bien, dans un contexte physiologique, une bonne mine, un teint rosé et sain. Le contexte joue un rôle clé pour lever cette ambiguïté et guider le choix du traducteur. L'expression « *Aussi poussa-t-il comme un chêne* » évoque une croissance vigoureuse, une robustesse physique. La phrase suivante précise cette force en mentionnant « *de fortes mains* », ce qui indique un développement corporel. Dans ce cadre, « *de belles couleurs* » ne peut pas être interprété comme une référence à des teintes variées, mais bien comme un signe de santé et de vigueur. Le traducteur a opté pour « *obraji rumeni* », une expression plus explicite en roumain qui traduit l'idée d'un teint sain, souvent associé à la force et à la vitalité. Une traduction littérale, comme « *culori frumoase* », aurait créé une confusion, car en roumain, cela aurait évoqué des couleurs esthétiques mais non liées à l'aspect physique d'une personne. Le contexte, en insistant sur la vigueur physique du personnage, oriente l'interprétation de « *belles couleurs* » vers un teint sain. Le traducteur a donc fait un choix adaptatif en explicitant ce sens avec « *obraji rumeni* », une solution naturelle en roumain qui préserve la cohérence du texte et évite toute ambiguïté.

Dans l'exemple « *Il n'y comprit rien ; il avait beau écouter, il ne saisissait pas. Il travaillait pourtant, il avait des cahiers reliés, il suivait tous les cours, il ne perdait pas une seule* ***visite***. » [15, p.21] = « *Nu pricepu o boabă din toate astea; oricât asculta, nu prindea nimic. Cu toate acestea, muncea, avea caiete legate, se ducea regulat la toate*

*cursurile, era nelipsit la **vizitele bolnavilor***. » [16, p.3], l'ambiguïté de l'expression « *il ne perdait pas une seule **visite*** » en français provient du fait que le mot « *visite* » peut avoir plusieurs sens : une visite médicale (dans le cadre d'un apprentissage ou d'un suivi de patients) ; une visite sociale (rendre visite à quelqu'un, comme des amis ou de la famille) ; une visite d'un lieu (tourisme, inspection, etc.). Le contexte immédiat est essentiel pour comprendre que « *visite* » fait référence aux visites médicales : le personnage est dans un cadre d'apprentissage « *il suivait tous les cours* », ce qui laisse entendre un contexte éducatif, probablement dans un domaine médical. Il travaille, prend des cahiers reliés, ce qui évoque une formation sérieuse. La mention de « *suivre tous les cours* » suggère un parcours structuré, renforçant l'idée d'un apprentissage lié à la médecine. Le traducteur roumain a interprété correctement « *visite* » comme étant des visites médicales et a explicité ce sens en traduisant « *il ne perdait pas une seule visite* » par « *era nelipsit la vizitele bolnavilor* ». Une traduction directe comme « *nu pierdea nicio vizită* » serait restée ambiguë en roumain et aurait pu être interprétée comme des visites sociales. L'ajout de « *bolnavilor* » clarifie immédiatement qu'il s'agit bien d'un contexte médical et non de visites amicales ou touristiques. Le traducteur a levé l'ambiguïté en s'appuyant sur le contexte, en reformulant « *visite* » de manière explicite pour éviter toute confusion. Grâce à cette adaptation, la traduction en roumain transmet fidèlement le sens du texte original et s'intègre naturellement dans le contexte médical du récit.

Prenons un autre exemple tiré du roman *Madame Bovary* qui illustre comment le contexte permet de lever l'ambiguïté : « *Mais, pardon ! Longuemarre et Boudet ! **Sac à papier** ! Voulez- vous bien finir ! Et, d'un bond, il s'élança dans l'église*. » [15, p.232] = « *Dar, iertați-mă... Longuemarre și Boudet ! **Arde-v-ar focul**! Isprăviți odată! Și se năpusti în biserică* » [16, p.42]. L'ambiguïté principale dans cet extrait provient de l'expression « *sac à papier !* », qui ne possède pas de signification évidente en dehors de son contexte et qui peut être interprétée de plusieurs manières. L'expression idiomatique ou juron atténué « *Sac à papier* ! » semble être une forme édulcorée d'un juron plus grossier comme « *sacré nom de Dieu* » ou « *sacrebleu* ». En français, ces formes euphémiques étaient courantes pour éviter des blasphèmes explicites. La scène décrit une situation tendue, où le personnage perd patience avec Longuemarre et Boudet, probablement en train de se disputer ou de causer du désordre. L'exclamation exprime donc une irritation marquée. Le traducteur roumain a opté pour « *Arde-v-ar focul* ! », qui se traduit littéralement par « *Que le feu vous brûle* ! ». Il s'agit d'une exclamation courante en roumain, marquant la colère et l'exaspération. Elle transmet efficacement l'émotion du personnage sans recourir à une traduction trop littérale qui aurait pu être incompréhensible. Une traduction littérale de « *sac à papier* » n'aurait aucun sens en roumain et aurait nécessité une note explicative. Grâce au contexte, qui révèle un moment d'énervement, le traducteur a levé l'ambiguïté en remplaçant « *sac à papier* » par une exclamation roumaine plus naturelle et expressive. Ce choix assure une meilleure fluidité et compréhensibilité du texte pour le lecteur roumain.

Examinons maintenant l'exemple suivant afin d'analyser comment le contexte permet de lever l'ambiguïté et d'orienter le choix du traducteur : « *Du reste, il était toujours content de lui, disait même que le jeune homme avait **beaucoup de mémoire*** » [15, p.18] = « *De altfel, el era totdeauna mulțumit de elevul său ; spunea chiar că tânărul*

avea o ***memorie foarte bună*** » [16, p.3]. L'expression « *beaucoup de mémoire* » dans l'exemple français peut prêter à confusion en raison de sa polysémie et de son interprétation contextuelle. Le sens le plus courant de « *mémoire* » dans ce contexte est celui de la capacité de retenir et de se souvenir d'informations, ce qui correspond à la compétence cognitive du jeune homme. Moins probable ici, mais « *mémoire* » pourrait aussi être interprétée de manière métaphorique pour signifier une qualité de personnalité, ou un souvenir marquant. Le passage suggère une évaluation positive du jeune homme. L'idée qu'il est « *toujours content de lui* » et qu'il « *disait même que le jeune homme avait beaucoup de mémoire* » indique clairement que l'on parle de la capacité intellectuelle du jeune homme à retenir des informations, et non d'un souvenir ou d'une caractéristique personnelle. Cette interprétation est d'autant plus renforcée par le fait que l'on parle d'un « *jeune homme* » et non d'un adulte avec une mémoire affective ou liée à des événements passés. Le traducteur a opté pour « *memorie foarte bună* » en roumain, qui renforce l'idée de mémoire intellectuelle en parlant de « *o memorie foarte bună* » (une très bonne mémoire). Ce choix est approprié, car il correspond à l'interprétation la plus plausible du texte français, tout en conservant la clarté du sens dans le contexte d'évaluation d'une personne dans un cadre intellectuel. Le traducteur a levé l'ambiguïté de « *mémoire* » en choisissant une traduction qui met l'accent sur la capacité cognitive, en cohérence avec le contexte. Ce choix garantit que le sens de la phrase reste fidèle à l'intention originale et facilite la compréhension du texte pour le lecteur roumain.

Conclusion

En conclusion, l'analyse des exemples présentés montre que le contexte joue un rôle fondamental dans la résolution des ambiguïtés sémantiques en traduction. En effet, lorsqu'un terme ou une expression est susceptible d'avoir plusieurs significations, c'est souvent le cadre linguistique et situationnel qui permet au traducteur de choisir l'équivalence la plus appropriée. Le contexte permet ainsi d'éliminer les ambiguïtés et d'assurer que le sens du texte original est préservé et correctement transmis dans la langue cible.

Le traducteur, en s'appuyant sur le contexte, ne se contente pas de traduire littéralement, mais doit interpréter le texte avec attention pour éviter les contresens. L'importance de la compréhension fine du contexte culturel, situationnel et émotionnel est primordiale pour garantir une traduction fidèle et fluide. À travers l'étude des différents exemples, il devient évident que le traducteur, en choisissant judicieusement les termes adaptés, œuvre à l'éclaircissement de l'ambiguïté et à la clarté du message.

Ainsi, le contexte s'impose comme un outil indispensable pour le traducteur, non seulement pour lever les ambiguïtés mais aussi pour adapter le message de manière précise et pertinente. La capacité à interpréter les indices contextuels permet de rendre une traduction plus naturelle, tout en respectant l'intention de l'auteur. En définitive, le contexte n'est pas seulement un cadre de référence, mais une clé essentielle pour naviguer entre les nuances de sens et garantir la cohérence du texte traduit.

Références bibliographiques :

1. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, 2005. Disponible : www.cnrtl.fr/ [consulté 04.03.2025]

2. ECO, Umberto. *Limitele interpretării*, ed. a II-a, trad. Ștefania Mincu și Daniela Crăciun. Iași: Polirom, 2007, 286 p. ISBN 9789734606238
3. ENBAEVA, Lyudmila. Ambiguïtés comme problème de traduction. In : *L'Ambiguïté dans le discours et dans les arts*. Actes du Colloque International d'Albi Languages et Signification. Perm State Pedagogical-Humanitarian University, 2011, p. 493-499.
4. FUCHS, Catherine. Les *ambiguïtés du français*. Collection L'essentiel français. Paris : Ophrys, 1996, 184 p. ISBN 978-2708007727
5. FUCHS, Catherine. L'ambiguïté : du fait de langue aux stratégies interlocutives. In *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 2009, no.50, p.5-18. Disponible : https://doi.org/10.26034/tranel.2009.2808 [consulté 11.03.2025]
6. JAKOBSON, Roman. *Les Fondations du langage. Essais de linguistique générale* I. Paris : Éditions de Minuit, 2003, 260 p. ISBN 9782707318411
7. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Texte et contexte. In : *Scolia*, *Contexte(s)*, 1996, no.6, p.39-60. Disponible: www.persee.fr/doc/scoli_1253-9708_1996_num_6_1_914 [consulté 15.02.2025]
8. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*, tome I, Approche interactionnelle et structure des conversations. Paris : Armand Colin, 1998, 318 p. ISBN 9782200019396
9. LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1973, 344 p. ISBN 9780812276572
10. *Larousse*, 2001. Disponible : www.larousse.fr/ [consulté 05.03.2025]
11. *L'internaute*, 2000. Disponible : www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/ [consulté 05.03.2025]
12. MAHMOUDIAN, Mortéza. *Le contexte en sémantique*. Louvain-la-Neuve : Peeters, 1997, 163 p. ISBN 9782877233286
13. PĂDURARU, Carmen. *Coșeriu Eugeniu. Contribuții la pragmatica lingvistică*. Iași : Editura Lumen, 2009, 135 p. ISBN 9789731661193
14. PARRET, Herman. *Le Langage en contexte : études philosophiques et linguistiques de pragmatique*, Amsterdam : John Benjamins, 1980, 790 p. ISBN 9027231125, 9789027231123

Corpus d'étude

1. FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Paris : Librairie de France, Édition du centenaire, 1929, 904 p. Disponible : https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-Bovary.pdf [consulté 05.02.2025]
2. FLAUBERT, Gustave. *Doamna Bovary*. *Moravuri de provincie*, traducere de Demostene Botez. București : Editura Minerva, 1968, 145 p. Disponibil : https://www.academia.edu/33190304/Doamna_Bovary_Moravuri_de_provincie

CZU: 821.131.1-2.09 https://doi.org/10.59295/drgl2025.27

MELANJUL ITALO-NAPOLITAN ÎN PIESELE LUI EDUARDO DE FILIPPO

THE ITALIAN AND NEAPOLITAN BLEND IN EDUARDO DE FILIPPO'S PLAYS

Tatiana PORUMB

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***ORCID*:** https://orcid.org/0000-0003-4186-2507

Abstract: ***This paper aims to analyze the linguistic dimension of the post-war theater of Eduardo De Filippo (1900-1984), one of the most prominent figures of Italian theater in the 20th century. Coming from a family deeply rooted in the world of show business, Eduardo developed an original dramaturgic style, marked by a careful reflection on stage language. The study looks at how, from the post-war period onwards, the playwright redefined his theatrical language, gradually abandoning traditional dialect forms in favor of a hybrid variety combining Neapolitan dialect with standard Italian. By analyzing some representative comedies, the research explores the motivations of these linguistic choices and highlights the historical-social influences on the construction of the scenic discourse. The conclusion emphasizes the innovative nature of his approach, in which language becomes not only an instrument of artistic expression, but also a means of faithfully reflecting the post-war Italian everyday reality.***

Keywords: *theatre, play, playwright, dialect, language, speech.*

Teatrul este una dintre acele forme de artă care, din păcate, riscă să dispară, înghițită de societatea modernă, deși ar trebui, dimpotrivă, valorizată pentru forța sa artistică și evocatoare, capabilă să emoționeze pe cei care știu să o aprecieze. Tradiția teatrală italiană are rădăcini adânci și a supraviețuit până în zilele noastre prin opere monumentale. Școala napolitană face parte din această moștenire culturală, adaptându-se de-a lungul secolelor la progres, fără a-și pierde demnitatea și recunoașterea internațională. De altfel, această regiune a Italiei se remarcă prin anumite trăsături excepționale care revin constant, reușind să captiveze diverse categorii de public. Teatrul napolitan, una dintre cele mai vechi și cunoscute tradiții artistice ale orașului Napoli, a fost înainte de secolul al XX-lea strâns legat de masca lui Pulcinella. Pulcinella este un personaj care a reflectat întotdeauna viziunea napolitană asupra lumii, provenind dintr-un mediu social modest, dar reușind mereu să triumfe datorită vicleniei și abilității sale de a depăși orice situație neplăcută.

Eduardo De Filippo (Napoli, 24 mai 1900 – Roma, 31 octombrie 1984) a fost un dramaturg, actor, regizor și poet italian de mare influență, considerat una dintre cele mai importante figuri ale teatrului italian din secolul al XX-lea. Născut la Napoli, un

oraș vibrant, plin de contraste și mister, De Filippo a devenit vocea emblematică a culturii napolitane, reușind să transpună pe scenă teme de relevanță universală prin prisma vieții cotidiene și a conflictelor umane. Viața lui Eduardo De Filippo a fost marcată de numeroase dificultăți și încercări. A fost fiul croitoresei de teatru Luisa De Filippo și al actorului și dramaturgului Eduardo Scarpetta, care, deja căsătorit cu o mătușă a Luisei, a avut cu aceasta și alți copii, printre care Titina și Peppino, frații lui Eduardo. Eduardo și-a petrecut copilăria și adolescența într-o familie săracă și problematică, dominată de figura autoritară a tatălui său și de conflictele cu frații și surorile sale vitrege.

De Filippo se definește într-o declarație "fiu al nimănui" (*figlio di NN, cioè figlio di nessuno*). Deși Eduardo a urmat calea tatălui său, devenind un mare actor și dramaturg, relația lor nu a fost întotdeauna ușoară. Eduardo a exprimat deseori frustrarea că tatăl său nu l-a considerat suficient de valoros ca actor. Când era copil, tatăl său i-a oferit un birou la care putea „copia piese de teatru, zece pagini pe zi". Astfel, micul scrib napolitan a învățat mecanismele scrisului dramatic, analizându-le în funcție de impactul cuvântului pe scenă: „Am scris din necesitate, pentru exersarea scenică, deoarece tata mă punea să copiez continuu scenarii, iar astfel am ajuns să stăpânesc tehnica. Am învățat meseria copiind comedii – unele valoroase, altele mai puțin reușite, care nu se potriveau cu viziunea mea. Așa am învățat din greșelile altora" [1, p.135]. Totuși, în ciuda tensiunilor familiale, Eduardo De Filippo a recunoscut întotdeauna valoarea operei tatălui său și a continuat să ducă mai departe tradiția teatrală a familiei.

Prin exercițiul constant al scrisului și al scenei, tânărul ucenic și-a dezvoltat o memorie actoricească excepțională. De altfel, Eduardo a mărturisit de mai multe ori că putea scrie o piesă în doar câteva zile, după ce o „scenizase" minuțios într-un proces mnemonic ce dura ani de zile, timp în care repeta și asculta în minte dialogurile tuturor personajelor. Toate aceste aspecte demonstrează clar că, pentru Eduardo, scrisul a avut întotdeauna o dimensiune discursivă, însă nu una bazată pe oralitate imediată și spontană, ci rezultatul unei elaborări atente și perspicace. Referitor la pregătirea actorilor, Eduardo subliniază într-una dintre însemnările sale că „jocul scenic natural este cel mai elaborat și dificil lucru care există" (it. «la recitazione naturale è la cosa più costruita e difficile che ci sia») [2, p.152].

De asemenea, limbajul teatral trebuie să posede trăsăturile unei naturaleți verosimile, care nu poate fi obținută prin simpla spontaneitate a vorbirii, ci necesită un proces riguros de elaborare stilistică. În această direcție, opțiunile lingvistice ale lui Eduardo De Filippo nu se reduc la recursul exclusiv la dialect, întrucât acesta ar fi dificil de armonizat cu diversitatea și complexitatea realității lingvistice reprezentate pe scenă. Din același considerent, utilizarea unei forme standardizate de italiană literară ar fi, de asemenea, inadecvată pentru exprimarea teatrală autentică. Eduardo subliniază în mod expres această problematică, evidențiind nevoia unui limbaj scenic construit cu finețe și discernământ: „Cred că limbajul teatral trebuie adaptat în funcție de tipul de dramaturgie. Există comedie, dramă, tragedie, farsă, grotesc, satiră – o varietate de registre care fac parte din limba vorbită, din expresia cotidiană. Limba literară, în schimb, este altceva și reprezintă, după părerea mea, o constrângere pentru teatru. Limbajul trebuie să fie flexibil și să

se adapteze temei, compoziției și contextului. Nu există un singur limbaj pentru teatru" [1, p.135] (trad.noastră)[1].

Melanjul italo-napolitan din piesele lui Eduardo De Filippo reprezintă un element definitoriu al operei sale, reflectând atât realitatea lingvistică a sudului Italiei, cât și complexitatea identitară a personajelor. Dialectul napolitan nu este doar un simplu mijloc de comunicare, ci un instrument esențial pentru caracterizarea personajelor, evidențierea diferențelor sociale și amplificarea impactului dramatic. În două dintre cele mai cunoscute piese ale sale, *Filumena Marturano* și *Natale in casa Cupiello*, dialectul napolitan este folosit strategic, conferind scenelor un realism puternic și sporind autenticitatea poveștilor.

Filumena Marturano este una dintre cele mai cunoscute piese de teatru ale dramaturgului napolitan Eduardo De Filippo, scrisă în 1946. Povestea urmărește lupta unei foste prostituate, Filumena, care încearcă să le asigure un viitor respectabil celor trei fii ai săi, într-o perioadă dificilă de după război, când Italia era devastată.

Dialectul napolitan este omniprezent în această piesă și are multiple funcții. Filumena vorbește aproape exclusiv în napolitană, subliniind astfel originea sa modestă și efortul de a fi acceptată în lumea lui Domenico Soriano, bărbatul alături de care a trăit timp de 25 de ani. În același timp, dialectul îi evidențiază autenticitatea, fiind limba inimii, a spontaneității și a adevărului. În momentele de tensiune, durere sau furie, utilizarea dialectului napolitan amplifică dramatismul scenelor, conferindu-le un impact emoțional puternic:

Dialect napolitan: «'E figlie so' ffiglie! E so' tutt'eguale!»
Limba italiană: „I figli sono figli! E sono tutti uguali!"
Limba română: „Fiii/copiii sunt toți fii! Sunt toți egali!"

Filumena susține cu fermitate dreptul copiilor săi de a fi tratați în mod egal, fără discriminare. Replica ce urmează subliniază demnitatea și mândria Filumenei, iar dialectul evidențiază identitatea unei femei puternice și combative:

Dialect napolitan: «Io nun voglio carità! Voglio 'o rispetto!»
Limba italiană: „Io non voglio carità! Voglio rispetto!"
Limba română: „Nu vreau caritate! Vreau respect!"

Personajul Domenico Soriano oscilează între utilizarea limbii italiene standard și a dialectului napolitan, alegerea sa lingvistică fiind profund marcată de intenția de a-și afirma statutul social. Astfel, recurge la limba italiană pentru a menține o distanță simbolică față de interlocutori și pentru a-și evidenția superioritatea socială. În relația cu Filumena, Domenico folosește italiana standard în mod deliberat pentru a o ridiculiza și a-i ataca demnitatea:

Limba italiană: «Filumena, tu non sai quello che dici!»
Limba română: "Filumena, tu nu știi ce spui!"

---

[1] It. «Io credo che il linguaggio teatrale sia trattabile secondo il tipo di drammaturgia. C'è la commedia, il dramma, la tragedia, la farsa, il grottesco, la satira. Ci sono tanti linguaggi da usare in teatro che fanno sempre parte della lingua usuale, della lingua parlata. La lingua letteraria è un'altra cosa, ed io ritengo che sia sempre un carcere per il teatro. Bisogna adattare la lingua secondo il tema, il componimento e l'ambiente che trattiamo. Non esiste un linguaggio unico per il teatro»

Însă, atunci când este copleşit de emoţie, trece spontan la dialect, exprimând profundă implicare prin reacţiile sale: Dialect napolitan: «Filumé, che si pazza? Che staie dicenn'?»

Limba italiană: «Filumena, sei pazza? Cosa stai dicendo?"

Limba română: „Filumena, eşti nebună? Ce tot spui?"

Spre finalul comediei, se observă o schimbare în limbajul lui Domenico: pe măsură ce se apropie de adevăr şi o acceptă pe Filumena şi copiii ei, dialectul napolitan devine tot mai predominant. Aceasta simbolizează apropierea lui Domenico de realitate şi de familie. Astfel, tonul său nu mai reflectă atitudinea unui om dominant, ci a unui bărbat care încearcă să înţeleagă şi să accepte situaţia. Folosirea dialectului, în acest context, marchează o transformare emoţională a personajului:

Dialect napolitan: «Filumé… chi so' sti figli?»

Limba italiană: „Filumena… chi sono questi figli?"

Limba română: "Filumena... cine sunt aceşti copii?"

DOMENICO: «No…pecchè te voglio bene, simme state inzieme vinticinc'anne, e vinticinc'anne rappresentano una vita: ricordi, nostalgie, vita in comune…. L'ho capito da me che mi troverei sbandato….e po', pecchè ce credo; sono cose che si sentono, e io lo sento. Ti conosco bene e perciò te sto parlanno accussì. Io 'a notte nun dormo so' diece mise, 'a chella sera te ricuorde?…Che nun aggio truvato cchiù pace. Nun dormo, nun mangio, nun me spasso….nun campo! »

Fragmentul următor reprezintă scena finală a actului II din *Filumena Marturano* [3]. Protagonista retrăieşte etapele vieţii sale de mizerie, decizia dureroasă de a se prostitua, maternitatea ascunsă, sacrificiile pentru a-şi întreţine copiii, până la înşelăciunea iubitului Domenico, cu care s-a căsătorit pretinzând că este pe moarte: acum avocatul Nocella a început demersurile pentru anulare. În această scenă contrastul lingvistic redat prin replicile în dialect ale Filumenei şi italiana standard a avocatului Nocella, marchează diferenţa lor socială:

NOCELLA Ma la legge non può sostenere un vostro principio, sia pure umano, rendendosi complice di un espediente perpetrato ai danni di un terzo. Domenico Soriano non intende unirsi in matrimonio con voi.

DOMENICO E ci devi credere. Se hai qualche dubbio, chiama un avvocato di tua fiducia.

FILUMENA No, ce credo. No pecché m' 'o ddice tu che hai tutto l'interesse… No 'pecché m' 'o ddice l'avvocato, pecché io ll'avvucate nun 'e ccunosco… Ma guardànnote nfaccia. Te pienze ca nun te cunosco? He pigliato n'ata vota 'a stess'aria 'e padrone. Te si' calmato… Na buscia me l'avarrisse ditta senza me guarda' nfaccia, cu ll'uocchie nterra… pecché tu buscie nun n'he sapute maie dicere. È overo.

Filumena este o figură feminină care se revoltă împotriva rolului său subordonat faţă de bărbaţi. Sărăcia nu i-a ştirbit demnitatea, simţul profund al familiei şi datoria faţă de copiii ei. Îi mărturiseşte lui Domenico că l-a înşelat pentru a-şi întreţine copiii, apoi îi dă dovada paternităţii sale cu acea bancnotă de o sută de lire cu care bărbatul îi plătise iubirea şi pe care ea o păstrase, pentru că «i figli non si pagano» /„copiii nu se plătesc"/, dar şi ca amintire a iubirii pe care o simţea pentru el. Deşi acţionează conform logicii răzbunării, Filumena reuşeşte să facă dreptatea şi valorile vieţii să triumfe, devenind purtătoarea unui adevăr universal: familia este mai presus de interesele individuale, iar toţi copiii sunt egali. Umanitatea ei îl atinge chiar şi pe Domenico, care, la finalul piesei,

o recunoaște pe Filumena drept soția sa legitimă și acceptă toți cei trei copii ca fiind ai săi. Imediatețea dialectului napolitan intensifică momentul revelației pe scenă.

În opoziție cu această comedie caracterizată printr-un deznodământ optimist, *Natale in casa Cupiello* este o piesă tragicomică, una dintre cele mai reprezentative pentru stilul lui Eduardo De Filippo, care surprinde drama unei familii napolitane în perioada Crăciunului. Protagonistul poveștii este Luca Cupiello, capul familiei, un bărbat din mica burghezie, cu maniere calme, uneori exagerat de pompoase, devenind capricios și irascibil pe fondul vârstei înaintate. Profund atașat de valorile tradiționale ale familiei, el își dedică timpul construirii propriei iesle, activitate care îl entuziasmează și pe care o realizează cu sârguință, în ciuda criticilor din partea rudelor. Totodată, alege să ignore problemele sentimentale ale fiicei sale, Ninuccia, aflată într-o relație extraconjugală ascunsă. Pe parcursul comediei, apar secrete, neînțelegeri și tensiuni familiale, iar Crăciunul se transformă într-o ocazie de revelații dureroase și confruntări emoționale. Deși umorul care caracterizează opera este prezent pe tot parcursul acesteia, comedia explorează teme precum deziluzia, singurătatea și dificultatea comunicării în cadrul familiei. Pe măsură ce comedia avansează, devine evident că Luca ascunde o boală gravă, al cărei simptome se manifestă prin dificultăți motorii și lingvistice.

Concetta, soția lui Luca, este o femeie pragmatică și directă, aflată într-un contrast pronunțat cu firea visătoare a soțului ei. Ea îndură cu răbdare plângerile acestuia și, în general, poartă pe umeri toate dificultățile, mari și mici, ale familiei. Deși personajul său are o puternică dimensiune comică, asemenea lui Luca, în cazul ei se conturează și o latură profund dramatică: suferința de a fi singura care cunoaște adevărul despre relația extraconjugală a fiicei lor, Ninuccia. Pe parcursul piesei, poverile acumulate o copleșesc treptat, sfărâmând masca sub care se ascunde și conducând-o către crize emoționale. În tot acest timp, Luca Cupiello, personajul principal, încearcă să păstreze viu spiritul festiv al Crăciunului, în ciuda conflictelor adânci care macină familia.

Majoritatea personajelor din această piesă se exprimă frecvent în dialectul napolitan, fapt ce evidențiază legătura lor profundă cu viața cotidiană și cultura populară din Napoli. Luca Cupiello, patriarhul familiei, utilizează dialectul firesc și spontan, iar modul său de a vorbi trădează simplitatea și naivitatea unui om profund ancorat în tradiție. Un exemplu elocvent este momentul în care Luca se adresează familiei:

Dialect napolitan: «Ma che state a fa', eh? Ma ‚sta casa è tutta na confusione! »

Limba italiană: „Ma che state faccendo, eh? Ma questa casa è tutta una confusione!"

Limba română: „Ce faceți aici, eh? Dar casa asta este o întreagă confuzie!"

Concetta, soția sa, de-asemenea se exprimă în dialect, cei drept cu un ton mai realist și mai pragmatic, manifestând adesea oboseală și frustrare față de naivitatea soțului ei.

LUCA Tu sei permalosa, sei diventata permalosa, Non ti piglià collera, Conce'. Tu sei una donna di casa e sai fare tante cose, come si deve. Pasta e faggioli, 'a frittata c' 'a cipolla, sei maestra, sei la reginetta della frittata c'a' cipolla, come la fai tu non la sa fare nessuno. Ma 'o ccafè non è cosa per te.

CONCETTA (arrabbiata) E nun t' 'o piglià… Tu a chi vuoi affligere.

LUCA Non lo sai fare e non lo vuoi fare, perché vuoi risparmiare. Col caffè non si risparmia. È pure la qualità scadente: questa fete 'e scarrafone. (posa la tazza sul comodino) Concetta fa freddo fuori?

CONCETTA (irritatissima) Si, Lucarie', fa freddo il freddo non l'ho creato io, ma il Padreterno perciò ti devi rassegnare, fa freddo! Fa freddo, fa freddo ahhhhhhhhh!!!!!

LUCA Cunce', ma che t'avesse data na mazzata ncapa? Ho solo chiesto: fa freddo fuori, come sei diventata aspra!

CONCETTA Me l'he addimandata già tre volte !!

Ninuccia, fiica lor, alternează între dialect şi italiana, exprimându-se în italiană atunci când încearcă să-şi exprime disconfortul şi dorința de a evada din mediul familial opresiv. Dialectul, aşadar, este limbajul intimității domestice, al vieții de zi cu zi şi al relațiilor afective. Este, de asemenea, limbajul comediei şi al umorului care caracterizează o mare parte a comediei, datorită jocurilor lingvistice şi expresiilor tipice dialectului napolitan. Dialogurile dintre Luca Cupiello şi soția sa, Concetta, sunt un exemplu perfect al umorului napolitan bazat pe ritmul vorbirii, pe expresii specifice şi pe tonalitatea folosită. Replicile lui Luca, precum celebra frază pe care o repetă frecvent „Te piace 'o presepe?" (Îți place ieslea de Crăciun?), sunt exemple ale modului în care dialectul napolitan poate deveni un simbol cultural.

În această piesă dialectul mai are şi funcția de a reflecta conflictul generațional. Tinerii, precum fiul lui Luca, Nennillo, tind să folosească o italiană mai apropiată de cea standard, marcând astfel distanța față de părinți şi tradițiile vechi. În timp ce, Luca şi Concetta vorbesc aproape exclusiv în napolitană, subliniind ataşamentul lor față de valorile şi stilul de viață tradițional napolitan.

Şi în această piesă dramaturgul foloseşte iscusit dialectul şi pentru a accentua momentele dramatice. Pe măsură ce povestea avansează spre finalul tragic, utilizarea napolitanei devine tot mai intensă, mai ales în scenele în care Luca îşi dă seama că familia sa este destrămată. Dialectul serveşte aici ca un element de intensificare a durerii şi nostalgiei, sporind suferința personajelor care pare reală. Dialogul final dintre Luca şi Tommasino, în care fiul, la întrebarea tatălui „Te piace 'o presepe?", răspunde în cele din urmă în napolitană „Da, tată, îmi place", este un moment de împăcare, semn al întoarcerii în cea mai profundă sferă emoțională. Alternanța dintre italiană şi napolitană, evidențiază, astfel, contrastul dintre viziunea nostalgică a lui Luca Cupiello, care vrea să mențină vie unitatea familiei şi tradițiile, şi a copiilor săi, care încearcă să se detaşeze de acea lume.

Este important să menționăm faptul că Eduardo De Filippo şi-a supus comediile la diverse revizuiri, atât în funcție de tipul de punere în scenă ales de fiecare dată (teatru, radio, televiziune, cinema), cât şi în funcție de edițiile tipărite ale textelor. *Natale in casa Cupiello* a fost scrisă în 1931 ca piesă într-un singur act şi, ulterior, i-au fost adăugate încă două acte, primul şi al treilea. Iată primele rânduri ale textului final. Prima versiune este din ediția din 1971 (foarte apropiată de prima ediție din 1959) [4, p.67-68]:

CONCETTA (col tono monotono di chi sa in anticipo che dovrà chiamare chi sa quante volte prima di essere ascoltata) Lucarie'… Lucarie'… Scétate, so' 'e nnove (Pausa. Luca continua a dormire. Concetta c. s. ma un poco più forte) Lucarie'… Lucarie'… Scétate, so' 'e nnove (Luca ha un grugnito di sotto le coperte girandosi dall'altro lato. Pausa. Concetta c. s. sempre con lo stesso tono) Lucarie'… Lucarie'… Scétate, so' 'e nnove. Pigliate 'o ccafè.

LUCA (senza capire, ancora mezzo addormentato) Ah?... 'O ccafè? (Mormorando qualche cosa mette fuori prima la testa che ha avvolta completamente in uno scialle di lana, poi siede in mezzo al letto, stende un braccio come per prendere il caffè, ma pian

piano lo abbandona, reclina la testa e riprende a dormire. Tutta l'azione è stata eseguita da lui ad occhi chiusi).

CONCETTA (vedendo che si è riaddormentato, riprende calma) Lucarie'… Lucarie'… Scétate, so' 'e nnove. (Piccola pausa) Lucarie'…

LUCA (aprendo gli occhi infastidito ripete con lei) Lucarie'… Ah! E comme si' scucciante! Lucarie'… Lucarie'… E famme durmi'!

CONCETTA Pigliate 'o ccafè…

LUCA (di malavoglia) 'O ccafè… Sissignore. Miette ccà.

CONCETTA (dandogli la tazzina) Tie'…

LUCA Che or'è?

CONCETTA T'aggio ditto: so' 'e nnove.

LUCA (sbadiglia) Già 'e nnove?... È un affare serio, sapete… Nun te puo' cucca' ca sùbbeto se fanno 'e nnove. Fa friddo?

CONCETTA (completando il suo abbigliamento e senza voltarsi) Haie voglia, Lucarie'… Fa friddo assaie.

A doua versiune figurează în ultima ediție din 1979 [5, p. 359-360]:

CONCETTA (entra dalla destra con passo cauto […] Con tono di voce monotono, abitudinario, cerca di svegliare il marito) Lucarie'… Lucarie'… Scétate, songh' 'e nnove! (dopo una piccola pausa, torna alla carica) Lucarie'… Lucarie'… Scétate, songh' 'e nnove. (Luca grugnisce e si rigira su se stesso, riprendendo sonno. La moglie insiste) Lucarie', Lucarie', scétate, songh' 'e nnove.

LUCA (svegliandosi di soprassalto) Ah! (Farfuglia) Songh' 'e nnove…

CONCETTA Pigliate 'o ccafè. (Luca, pigro e insonnolito, fa un gesto come per prendere la tazza del caffè, ma il sonno lo vince di nuovo […]) Lucarie'… Lucarie'… Scétate, songh' 'e nnove!

LUCA (si siede in mezzo al letto e si toglie, svolgendoli dalla testa, uno alla volta, due scialletti di lana e una sciarpa; poi guarda di sbieco la moglie) Ah, songh' 'e nnove? Già si sono fatte le nove! La sera sei privo di andare a letto che subito si fanno le nove del giorno appresso. Conce', fa freddo fuori?

CONCETTA Hai voglia! Si gela.

Analiza comparativă a acestor două versiuni evidențiază atât elemente de persistență, cât și transformări semnificative. La nivelul indicațiilor scenice, se menține gestul emblematic al personajului Luca – surprins într-o stare de semiveghe – de a-și scoate de pe cap un șal de lână («uno scialle di lana» în versiunea din '71, respectiv «due scialletti di lana e una sciarpa» în cea din '79), element care traversează ambele versiuni ale textului. După cum subliniază Paolo Puppa, «spectatorul nu va uita cu ușurință grămada de pături și șaluri care tremură gemând la lumina unei zile mohorâte»/ it. «non potrà facilmente dimenticare quell'ammasso di coperte e di scialli che si scuotono gemendo alla luce e alla squallida giornata che l'attende» [6].

Din punct de vedere lingvistic, în versiunea din '79 se constată o atenuare a registrului dialectal, în favoarea varietății regionale a limbii italiene – specifică zonei Campania – care are priză la public și poate fi prezentată în toată Italia și nu doar la Napoli: expresia dialectală «Nun te puo' cucca' ca sùbbeto se fanno 'e nnove» devine «La sera sei privo di andare a letto che subito si fanno le nove del giorno appresso» (rom. „Seara abia te culci că îndată se face ora nouă a zilei de mâine"); iar întrebarea lui Luca către Concetta în dialect «Fa friddo?» este transpusă chiar în italiana standard «fa freddo fuori?», precum

și răspunsul Concetei «Haie voglia, Lucarie'… Fa friddo assaie» devine, în ediția din '79, «Hai voglia! Si gela». Singura expresie care pare să facă aluzie la o inversiune, din italiană în dialect, este „songh' 'e nnove" care, însă, în ultimul vers al lui Luca citat aici, este urmat de „traducerea" italiană: «Ah, songh' 'e nnove? Già si sono fatte le nove!» (rom. Este deja ora nouă!).

În diferitele ediții tipărite și în numeroasele puneri în scenă, piesele lui Eduardo au prezentat o gamă atât de largă de variații lingvistice, încât ar fi imposibil să le raportăm pe toate în acest articol. *Natale in casa Cupiello* este una dintre piesele care demonstrează cel mai clar trecerea în timp de la dialect la italiana regională. Lingvistul Nicola De Blasi demonstrează cum dialectul, care făcea parte integrantă din manuscrisul original și era predominant în ediția din 1959, s-a estompat în ediția ulterioară într-o italiană napolitană locală care, în expresiile unor personaje, „este adesea o italiană imperfect controlată, cu recăderi în dialect și în forme improprii tipice italienei populare", atât de mult încât provoacă gafe hazlii precum: *permettuto* 'permesso', *alfabetico* 'analfabeta', *forse l'avete liggiuta la licrama* 'forse avete letto la réclame', *guadambio* 'guadagno'[7, p.103]. Acestea sunt, după cum subliniază De Blasi, erori care provoacă râsul, dar sunt totuși forme verosimile și răspândite printre unii vorbitori în anumite cercuri. Apropierea de limba italiană standard este însă influențată de modificarea grupului social căruia i se adresează comedia: de la contextul popular autentic, specific momentului compunerii textului, la un cadru mic-burghez, caracteristic punerilor în scenă contemporane sau ulterioare.

În concluzie, se poate afirma că limbajul utilizat de Eduardo De Filippo în comediile sale din perioada postbelică nu se caracterizează prin uniformitate, ci printr-o alternanță marcată între italiana standard și dialectul napolitan. Această variație este determinată de apartenența socială a personajelor, precum și de contextul comunicativ în care acestea se află. Conform viziunii autorului, această diversitate lingvistică conferă teatrului un caracter profund realist, reflectând cu fidelitate complexitatea vieții. De asemenea, am observat că registrul lingvistic a fost mereu adaptat de dramaturg în funcție de contextul istoric și social specific epocii în care textele au fost concepute și prezentate publicului.

Referințe bibliografice:

1. DE FILIPPO, E., QUARENDI P. (cur.), *Lezioni di teatro*, edito da Einaudi, 1986, ISBN-10: 8806586939.
2. DE FILIPPO, E., ISABELLA Q. *EDUARDO. Polemiche, pensieri, pagine inedite*. Editore: Bompiani, Milano, 1985, 272 pp.
3. *La dramaturgia in Italia*, Zanichelli, 2011. [Accesat 05.04.2025] Disponibil: https://online.scuola.zanichelli.it/letterautori-files/volume-4/pdf-online/3-defilippo.pdf
4. DE FILIPPO, E., *I capolavori di Eduardo*, Torino, Einaudi, 1973, vol. I, 857 pp.
5. DE FILIPPO, E., *Cantata dei giorni pari*, a cura di A. Barsotti, 1998, pp. 325-412.
6. PUPPA, P. *Teatro e spettacolo nel secondo Novecento*. Roma-Bari, Laterza, 2004, 7-a ed. 374 pp.
7. DE BLASI, N. Dialetto e realismo linguistico nella percezione degli autori napoletani di teatro, in «Linguistica e Letteratura», XXXI, 1-2, 2006, pp. 89-109.

CZU: 81`367.625`25=03.111 https://doi.org/10.59295/drgl2025.28

CHALLENGES ENCOUNTERED IN HANDLING PHRASAL VERBS FROM A TRANSLATION PERSPECTIVE

Svetlana CORCODEL

Lecturer, MA
Moldova State University, Chisinau, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3186-2717

Abstract: ***The research is an attempt to find a number of peculiar aspects of phrasal verbs as a part of the language vocabulary. It has allowed to find out the process of phrasal verbs development and existence within the frame of the English oral communication and their proper equivalence in the Target language.***

This study is a good source of information for translators as end-users helping them choose what structure should be used, what information and meaning it should designate.

Phrasal verbs are increasingly the topic of particular attention, because this field is always in evolution that depends on the development of the country, linguists, translators and specialists involved.

Key words: *phrasal verbs, semantics, etymology, translation, communication*

Introduction: The widespread use of English phrasal verbs in daily life and literary works, as well as their diversity attracts the interest of many linguists and researchers. Phrasal verbs have become the object of various researches primarily because of their complexity, polysemy, and idiomatic restraints – a complexity of characteristics that indicate to the fact that understanding and especially translating phrasal verbs can be a time-consuming and disputing process.

Phrasal verbs have multiple meanings which is a challenge in English, this fact makes linguists consider them as arbitrary and unpredictable according to numerous linguists and researchers like Baldwin T., [1], Baker M., [2], BUSUTTIL P., [3] Crystal D., [4], Thim S., [5], and others.

Considering the above-presented considerations, we can say that phrasal verbs deserve the increased level of interest shown by linguists and researchers, since this linguistic category is gaining more and more popularity among the English language users. The multitude of the existing data regarding the notion of phrasal verbs gives the scholars the possibility to explore their influence on the English language development and enrichment.

This unpredictability of phrasal verbs presents a challenge both for the learners – users of the English language and for the translators as well. Translators have to treat carefully the English phrasal verbs while rendering their meaning into Romanian is a rather difficult and fascinating task by itself.

Source of Examples: The linguistic phenomenon of phrasal verbs poses a great interest to the researchers and users of the English language. We have taken the issue of

phrasal verbs in "*The Prince and the Pauper*" by Mark Twain [6] and their translation into Romanian in „*Prinț și cerșetor*" by Mark Twain (translation Radu Tataruca) [7] as the topic of the present study. It is due to the highly regarded status of the masterpiece in this field and the fact that the work is used both as methodological material in universities around the world and because the literary work chosen is the world's bestseller, enjoyed by both young and adult readers.

Results and Discussions: Understanding the meaning or finding equivalence to a phrasal verb can sometimes present a serious challenge to the translator. This is due to the *semantic variations* brought by the additions to the verb they accompany. The problem is further complicated since some of the phrasal verbs do not exist as phrasal verbs in the target language or they are translated by either a different word, or even by various parts of speech that differ from the original one. Hence, it becomes an extremely challenging task for the translator who is facing the problem of finding the correct equivalent in the target language to preserve the original meaning from the source language.

The process of translating English phrasal verbs into Romanian can be difficult because the semantics of the phrasal verb cannot be approached through the analysis of the individual parts in isolation, the meaning of the unit is non-compositional and therefore non-analyzable. English makes use of phrasal verbs in which a preposition or an adverb is fused to a verb. In some instances, they consist of a verb, which indicates a mode of action plus a preposition.

Moreover, phrasal verbs are difficult to translate as their meaning does not correspond to the one of the basic verb or the one we think of when we see it. In other words, the meaning of phrasal verbs cannot be guessed. The example "*fly out*" has two meanings "*to leave a place by air* and *to leave a place quickly*" even if they have something in common with the main verb, the meanings are different "*a zbura, a pleca*" [8]. In the majority of cases, it is difficult to deduce the meaning of a phrasal verb from its elements, especially when it is used idiomatically. For example, the English language user, who knows that "*to kick off"* means "*to make a checkmark*", may have difficulty in understanding the sentence "The teacher *kicked off* the students for being late". In this case, the phrasal verb "*to kick off*" means "*to reprimand or to express disapproval*", so, to translate this idiomatic idea of "*kick off*" which actually does not mean "to start", a translator has to understand contextually the meaning before translating the idea [9]. He/she is not only faced with the problem of understanding what "*kick off*" means in this context, but he/she will also look for the best verb in Romanian that will translate the action of reprimanding, which is "Profesorul *a certat* studenții pentru întârziere" [8].

Additionally, phrasal verbs cause *semantic* problems, since many of them are *polysemous*, that is they have more than one meaning, which results from its usage, context or environment. For instance, the phrasal verb "*to put down*" has two meanings: *the literal* meaning of *"putting something down"* and *the idiomatic* meaning of *"accomplishing something"*. According to the Longman Dictionary of Phrasal Verbs, it might have one of the twelve different meanings. For instance: *(2)* to criticize and humiliate somebody: "I hate the way Dave *puts* me *down* the whole time"; or *(4)* to stop, put an end to something, as in the sentence: "The uprising *was put down* by the police and the army". *(8)* to kill an animal without causing it pain, usually because it is old or sick: "The owner had to have

her cat *put down*", or *(12)* to leave a passenger: "He asked the taxi *to put* him *down* at the end of the road" – this meaning is more frequently used especially in British English [9].

Until now, it was impossible to succeed in presenting a right and proper way of categorizing phrasal verbs semantically, that is, in terms of meaning. Many linguists tried to accomplish this task and the most frequently used classification is as follows: 1. ***Literal*** 2. ***Semi-idiomatic*** 3. ***Idiomatic***.

In the ***Literal*** category, the verb retains its basic concrete meaning while the short adverb or preposition maintains a literal meaning. Such combinations are the simplest to translate. Examples with *prepositions*: ***walk out*** *the door (ieşi pe uşă),* ***fall down*** *the stairs (cadea pe scari)*. Examples with *adverbs plus prepositions*: ***come out*** *of the house (a iesi din casa),* ***walk away*** *from the house (a pleca de acasa)* [8]. Thus, all these examples prove that sometimes phrasal verbs could be translated with direct meaning even if they consist of verb + particle. They are easy to be understood and rendered into the target language.

An example to empower what has been mentioned above is the phrasal verb ***look in*** which as many other phrasal verbs has several meanings and one of them is the same as the verb *to look*. The example "…*bare-footed and cold,* ***looking in*** *at cook-shop windows*…" [6, p.25] was translated as "…*picioarele goale, rebegit de frig,* ***uitându-se*** *la prăvăliile birtaşilor*…" [7, [29]. Thus, as we can see "*to look in*" is translated as "*a se uita*". Even if, the phrasal verb seems to be part of the *literal category*, we should look it up in the dictionary to make sure the certain phrasal verb is translated properly.

Another example of this nature is the verb ***laugh at*** that means "*a râde de*" it is linked with the meaning of the verb "*to laugh*" but the difference is that the first one has negative connotation. Oxford Dictionary gives us the following definition to this phrasal verb "*to show that you think someone or something is stupid*" [10]. The example "*and royally utter commands that were good stuff to* ***laugh at***" [6, p.63] is rendered as "*să-i dea ordine, pe un ton regal care o făcea să* ***hohotească de râs***" [7, p.68]. The translator opted for the emphasized meaning by adding one more word.

A little bit different case from the ones above regarding its translation is "*He* ***looked up*** *and encountered a solemn warning in my Lord St. John's eyes*" [6, p.74] "***Ridică fruntea*** *şi întâlni un avertisment solemn în ochii lordului St. John*" [7 p.78]. Even if the Romanian variant of the phrasal verb "*look up*" should be "*a privi in sus*" or "*a ridica ochii*", the translator opted for another structure; he rendered it as "***ridică fruntea****"*.

It is a common knowledge that in order to provide an adequate translation, the translator must be able to sense nuances in the semantics of both the source language and the target language texts. The components of phrasal verbs have their important role and namely the ability to describe actions or states more precisely, vividly and emotionally.

In the ***Semi-idiomatic*** category, the verb retains its concrete meaning, but the preposition adds a nuance that would not be discernible from its basic meaning. Even though the exact meaning of these phrasal verbs might not be clear, a language learner might grasp an approximate meaning. Some examples are: ***write up*** *(a scrie (ceva favorabil)),* ***write down*** *(a scrie)*, ***write out*** *(a completa, a copia)* [8]. The basic notion of these phrasal verbs is the activity of writing, but each of the short prepositions conveys a different nuance to that activity of writing. Therefore, the idea of this category is that the meaning of the phrasal verb is close or related to the basic verb.

One example of this category is "*None, sir. Would'st have them **take off** their garment, and sleep without-like the beasts*?" [6, p.24] and it is translated as "*Vreţi **să-şi scoată** rochiile şi să se culce goale, ca animalele*?" [7, p.29]. The basic verb "*to take*" in Romanian is "*a lua*" while the phrasal verb "*to take off*" is translated as "*a scoate*". Therefore, this category of the verb meaning is obvious.

The other example is the verb ***to move on*** that means "*to leave the place where you are staying and go somewhere else*" [9] and it is translated into Romanian as "*a se misca, a merge mai departe*". The example taken from the novel "*The houseless prince, the homeless heir to the throne of England, still **moved on**, drifting deeper into the maze of squalid alleys*" [6, p.50] has been translated by an *equivalent* from the dictionary "*Prinţul fără azil, moştenitorul tronului Angliei, fără adăpost, **mergea**, încă, înfundându-se, din ce în ce, în labirintul străduţelor mizerabile*" [7, p.54].

The difficulty of *semi-idiomatic* category is also very common. Every translator, English learner or speaker that deal with phrasal verbs have to know the way to differentiate and to use these structures properly.

The third category is ***Idiomatic***, the most complex and difficult one. These combinations are fully idiomatic. No part of the combination of the verb is predictable from its meanings. In order to manage the work with these types of phrasal verbs, the translator has to know them or look them up in dictionaries for finding their appropriate meaning. Some examples are ***work out*** *(come to a successful solution)*, ***work out*** *(perform physical exercise)*, ***bring up*** *(suggest a topic)*, ***bring up*** *(raise children)*, ***carry on*** *(continue)*, ***carry out*** *(perform duties)* [10]. The same phrasal verb can have several meanings, the only way out is the context.

The following examples are a proof of the above statement: "*The lights began to twinkle; it **came on** to rain, the wind rose, and a raw and gusty night **set in***." [6, p. 57] – "*Luminile se stingeau una după alta; **începu** să plouă; vântul creştea: o noapte aspră şi furtunoasă **se pregătea***" [7 p.62]. If we look at the phrasal verbs from this sentence, we observe that they have nothing to do with the meaning of the basic verb or with the one we imagine it could be. The verb "*came on*" has been translated as "*începu*", the dictionary meaning is "*to start to happen or work*" that means that the translator's choice is correct. The second phrasal verb of this sentence "*set in*" has been translated as "*se pregătea*" with the meaning "*when something unpleasant sets in, it begins and seems likely to continue in a serious way*" that is also correct.

The example "*Then **springing up**, he turned a joyful face toward the two lords in waiting*" [6, p.71] is translated as: "*Atunci, **ridicându-se**, el întoarse o faţă veselă către cei doi demnitari care îl însoţeau*" [7, p.76] and prove that it is an idiomatic difficulty because the meaning cannot be understood by simply looking at the expression. Sometimes the meaning of the idiomatic phrasal verb can be concluded from the context. In our case, the context proves the proper meaning of the phrasal verb. Thus, any method is welcome when the message is translated adequately.

Based on the examples provided above, we consider that a thorough study and consequent understanding of semantic correspondences of the English and Romanian verbal systems can be an extremely powerful tool in the translator's arsenal.

The translation problems and difficulties of phrasal verbs reflect the most typical situations. Their rendering is a very important part of the science of translation because otherwise the world of literature would not enjoy qualitative translation without a correct rendering of phrasal verbs. Translators should pay a thorough attention to the translation of the phrasal verbs and study each of them. English and Romanian lexical systems are so different that they demand a special approach to translating of each phrasal verb according to its contextual meaning.

If speaking about *translation techniques* they play an important role in translating phrasal verbs. In addition, it is to be remembered that these structures are non-compositional, non-analyzable, and consequently not amenable to word for word translation.

Mona Baker, in her book "*In Other Words. A Coursebook on Translation*", proposed the most useful practical approaches to translate phrasal verbs, along with idioms and fixed expressions; these approaches are applying ***literal translation, paraphrase, equivalence, modulation*** **and** ***omission*** [2].

Literal translation is the rendering of text from one language into another one word at a time with or without conveying the sense of the original whole. In the example "*Prithee, **take** it **away**, lest in mine unheedfulness it be soiled*" [6, p. 51] the phrasal verb is translated as "*Vă rog, **luati**-1 de aici, în stângăcia mea, 1-aş putea murdări*" [7, p.62] we can consider this translation as *literal one.* The translator kept the same structure for the target sentence without affecting the meaning. It is also noticeable that the target text remains idiomatic and has the same word order, meaning and style as the source text. The translator has chosen to provide the literal translation for bringing more clarity to the Romanian reader. However, cases of literal translation are rarely found.

Paraphrase is the most common way of translating phrasal verbs when a match cannot be found in the target language or when it seems inappropriate to use idiomatic language in the target language because of the differences in stylistic preferences of the source and target languages. The example: "*The King's face **lit up** with a fierce joy*" [6, p.112] has been translated as "*O raza de bucurie **luci** pe faţa regelui*" [7, p.116]. So, "*lit up*" having the meaning "*to set burning, as a candle, lamp, fire, match, or cigarette; kindle; ignite*" [9] has been translated as "*a luci*" with a metaphorical meaning. It is translated by *paraphrase* because the translator changed the word order of the sentence but at the same time kept the meaning of the very phrasal verb, perfectly fitting the original style.

Equivalence is a translation technique, which uses a completely different expression to transmit the same reality. In the example: "*the Lord Hertford relieved his fellow-keeper, and **sat down** to keep watch and ward alone*" [6, p.34] the phrasal verb has a full equivalence in the Romanian language "*lordul Hertford, concedie pe însoţitorul său de pază şi **se aşează** să vegheze singur*" [7, p.39]. It allows the translator to preserve the meaning of a phrasal verb by finding a target language equivalent. It is called "*established equivalent*" – a translation technique that "can be used only if a term or expression used in the source language (SL) is recognized by dictionaries or language in use as an equivalent in the target language (TL)" [9, p. 498].

Modulation basically means using a phrase that is different in the source and target languages to convey the same idea. For the example: "*A great shout **went up** at this,*

and one rude fellow said" [6, p. 23] the translator has given the variant "*Un mare hohot de ras* ***primi*** *aceste vorbe şi un baiat grosolan îi raspunse*" [7, p.29]. It seems to be the same technique as paraphrase but there are differences. *Modulation* helps the translator generate a change in the point of view of the message without altering its meaning and without generating an unnatural feeling in the reader of the target text.

Omission. As single words, a phrasal verb may sometimes be omitted altogether in the target language. This may be because it has no close match in the target language, its meaning cannot be easily paraphrased, or for stylistic reasons. The example: "*and they* ***kept*** *this* ***up*** *for days and nights together*" [6, p.63] has been translated as "*Toata lumea era în sarbatoare ... de zile şi nopţi întregi*" [7, p.72]. In general, the verb "*keep up*" has the meaning "*to continue*" [10]. *Omission* is applied here perfectly for if it does not change the meaning and the context of the message.

Summing up the results of the research, we can say that English phrasal verbs can be translated using either direct or indirect translation techniques. The most widespread practice is to use *modulation*, which allows making minor changes in the wording, preserving the TL natural patterns; *paraphrase* is used when no direct equivalent can be found and *equivalence*, where a structure of similar meaning and form found in dictionaries is used. *Omission* helps get rid of redundant words, when speaking about *literal translation* it is extremely rarely used.

Conclusion: Generally, the primary use of phrasal verbs is a conceptual categorization of reality in the speaker's head. They denote not only natural processes or states as "ordinary" verbs do, but also specify their spatial, temporal or other features. This ability to describe actions or states more precisely, vividly and emotionally is determined by the components of phrasal verbs. By merging with these elements, the exact translation verbs of broader meaning are subjected to a regular and systematic generation of their semantic roles. Translation techniques are the second major help for translators after dictionaries.

This knowledge will allow the end-users express their thoughts, attitudes and emotions in different ways, adding colour and life to both written texts and speech.

Bibliography:

1. BALDWIN T., SU NAM Kim, (2010) – *Multiword Expressions*. *Handbook of Natural Language Processing*, CRC Press, Boca Raton, USA, pp. 267 – 292;
2. BAKER M., (2011) – *In Other Words. A Course Book on Translation*. Second Edition. Routledge, 390 p.
3. BUSUTTIL P., (2020) – *Phrasal Verbs: A Contribution Towards a More Accurate Definition.* Open Edition Journals. Published on 21 December 2020, Electronic version available online at: http://journals.openedition.org/asp/3729
4. CRYSTAL D., (2019) – The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Third Edition. Cambridge University Press, 506 p.
5. THIM S., (2014) – *The English Verb-Particle Construction and Its History*. *Topics in English Linguistics.* Berlin and New York: De Gruyter Mouton, 302 p.
6. TWAIN Mark, (1999) – *The Prince and the Pauper,* London: Demco Media, 238 p.
7. TWAIN Mark, (2014) – translation Radu Tataruca „*Prinț și cerșetor"*, Chişinău: Cartier, 248 p.

8. BANTAȘ A., LEVIȚCHI L., (2003) – *Teora Dictionar Englez Român*, Bucuresti, 705 p.
9. *LONGMAN Dictionary of Phrasal Verbs,* Pearson Education ESL; (2009), 2nd Edition. 734 p. Available online at: https://www.ldoceonline.com/dictionary/phrasal-verb
10. *OXFORD Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English*, (2006), 2nd Edition. London: Oxford University Press, 432 p.

CZU: 821.163.2-311.6.09 https://doi.org/10.59295/drgl2025.29

OMUL ÎNTRE PARADIS ȘI INFERN : REFLECȚII DESPRE ROMANELE ISTORICE ALE LUI EMILIAN STANEV

MAN BETWEEN PARADISE AND INFERNO: REFLECTIONS ON THE HISTORICAL NOVELS OF EMILIAN STANEV

Emilia TARABURCA

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***ORCID*:** https://orcid.org/0000-0003-1555-1545

Abstract: ***The article discusses Emilian Stanev historical novels, focusing on the complex nature of characters, of Bulgarian man from the past centuries, from the period of social and political cataclysms, who represents the agitated man, desirous for knowledge, being in a permanent search, tormented by doubts, lost between purity and sin, between faith and its denial, divided between pagan and Christian aspirations, the being who discovers in himself both the presence of Light and that of Darkness, who from his own experience comes to understand that the existence unity is built from the contrasts dialectics, when good and evil lose the boundaries delimiting them. He is the man crucified between God and Satan, who passes through the knowledge purgatory, realizing that one who has found Paradise also inherits Hell. The same paradigm also includes reflections/questions on nature of art (in this case, of painting) as a source of knowledge (beneficial, purifying or/and corruptible, tempting; free or serving religion and politics) of world and man.***

Keywords: *history of Bulgaria, knowledge, faith, art, Paradise and Hell, God and Satan, dialectics.*

Introducere

Emilian Stanev, scriitor bulgar din secolul al XX-lea, a investigat labirintul psihologiei imane în perioadele marilor schimbări, tinzând spre dialogul polisemantic care răstoarnă tiparele gândirii, care, în viziunea sa, își trage rădăcinile din polimorfismul spiritualității poporului bulgar. Un rol special în creația sa îi revine tematicii istorice prin care autorul încearcă să pătrundă în cele mai întunecate subterane ale psihologiei bulgarului din secolele trecute, ale omului aflat între Paradis și Infern, răstignit între Dumnezeu și Satan. În acest context se evidențiază următoarele romane din ultima sa perioadă de creație: *Legenda prințului pre-slav Sibil*, *Tihik și Nazarie* și *Antihristul*, prin care, investigând labirintul psihologiei umane în perioadele marilor cataclisme sociale și politice, autorul încearcă o anatomie a etnogenezei spiritului bulgar. Astfel, în primele două acțiunea este localizată la începutul secolului al XIII-lea, în perioada de domnie a țarului Boril care a uzurpat puterea moștenitorilor legali și a cărui dominație se caracterizează prin persecutarea bogomililor. Sinodul bisericesc din anul 1211, care a anatemizat această religie ca pe o erezie periculoasă, a executat liderii ei și a pedepsit în cel mai crunt mod

zeci de adepți, este un eveniment istoric, inclus în canavaua ambelor romane. În *Antihristul* scriitorul urmărește destinul Bulgariei în a II-a jumătate a secolului al XIV-lea, de asemenea – perioadă decisivă în istoria țării, atunci când aceasta cade sub jugul otoman, unul din personajele romanului fiind chiar Patriarhul Eftimie de Târnovo (1375 – 1393), ultimul conducător al Bisericii Ortodoxe Bulgare din perioada medievală.

Emilian Stanev menționa că prin intermediul romanelor sale și-a propus să urmărească izvoarele sensibilității poporului bulgar, acel enorm potențial care a fost reprimat de conjunctura istorică nefavorabilă – robia de mai multe secole, specificând că, chiar dacă sunt încadrate în contextul istoric al Bulgariei, spectrul de probleme ce-l preocupă este mai larg, rezonând spre concluzii general-umane [2, p.572 – 573].

Omul în căutarea reperelor existențiale

Ca un fir roșu prin toate romanele trece sentimentul deziluziei, consecință a posibilităților ratate, a greșelilor - intenționate sau din necunoaștere – ce au marcat istoria țării și au dus spre pierderea multor valori naționale. Astfel, în viziunea lui Em. Stanev, transmisă prin trăirile personajului din *Legenda prințului pre-slav Sibil*, creștinarea Bulgariei în anul 865, atunci când cultura bizantină a început s-o domine pe cea păgână, foarte puternică ca viziune despre existență a poporului, a fost impusă teocratic, transformând religia în ideologie oficială, înrobind spiritul, până atunci, liber al bulgarului.

Lipsite de optimism sunt și reflecțiile personajului central din *Antihristul* despre condiția Bulgariei care a suportat nenumărate invazii străine și care, fiind inundată în sânge, se află în ruine. Consideră că urmărirea intereselor personale, lipsa verticalității morale, ruperea de la valorile arhetipale ale neamului au facilitat ocupația otomană, deoarece mulți, inclusiv nobilii, s-au resemnat sau chiar și-au vândut țara, preferând viața și bunurile materiale în schimbul dezicerii de identitate, de credința strămoșilor și de libertate. Iar acolo unde lipsește libertatea, dispare mândria și autoafirmarea, ca componente esențiale întru dăinuirea unui popor, consideră autorul.

Personajele lui Em. Stanev sunt măcinate de îndoieli în ce privește credința, reprezentând parcă tipul *homo duplex*, al omului rătăcit între lumină și întuneric, între păcat și ideal, între polul satanic și cel ceresc, produsul scindării interioare a ființei între patimi și puritate, a ființei care descoperă în sine atât prezența luminii, cât și pe cea a întunericului. Traiectul lor spiritual nu întotdeauna poate fi explicat prin argumente plauzibile, fiind determinat și de impulsuri de moment sau senzații imperceptibile ce nu se supun raționamentului deductiv. De aici și oscilațiile, concluziile neașteptate, chiar antagonice, pe care ajung să le împărtășească.

Astfel, Sibil, torturat de contradicții, dedublat între aspirații păgâne și creștine, proto-bulgare și bogomile, se simte rupt între credință și negare a acesteia, între creație și distrugere, fiind convins că credința în Dumnezeu nu este posibilă fără acceptarea existenței lui Satan, așa cum lumina nu există fără de întuneric, hotarele dintre divin și malefic fiind imperceptibile și dificil de descoperit. După cum menționează autorul, mintea lui rătăcea intre cer și pământ, căutând răspunsuri la întrebări atât la Dumnezeu, cât și la Satan. Sufletul lui Sibil periodic este posedat de către ambele forțe, uneori ajungând până la negarea lor și ideea de supremație a omului, în acest caz Dumnezeu și Satan fiind

receptați ca produs al imaginației care și-a inventat idoli pentru a explica necunoscutul, pentru a se elibera de responsabilități sau de sentimentul de culpă.

Un alt personaj din acest roman, liderul spiritual al comunei bogomililor, de asemenea torturat de păcatul îndoielii, în cartea pe care o scrie, gândită ca o nouă Evanghelie, ajunge la concluzia că omul este măsura acțiunilor sale, tălmaciul regulilor existenței, oferindu-i astfel autonomie și valoare. Afirmă că acela care trăiește doar prin sine și pentru sine, se îndreaptă spre moarte, acel, însă, care trăiește prin alții și pentru alții, merge spre veșnicie. Cu adevărat sfânt nu este cel inocent, ci acel care a cunoscut fascinația păcatului, dar a avut puterea să renunțe, inocența fără păcat fiind doar neștiință, unitatea existenței clădindu-se din dialectica contrastelor, asemenea gânduri depășind timpul său, perioada medievală. Din acest motiv, Tihik, după ce o citește, o arde, considerând-o foarte periculoasă.

La Stanev, Satanail este un fel de Mefistofel, forță a negației, cealaltă parte a adevărului, acea care permanent provoacă și ispitește prin plăcerile trupești și prin iluzia puterii. Probabil, ar fi din aceeași pleiadă cu Satan din *Paradisul pierdut* de J. Milton, îngerul căzut, care pentru orgoliul său fără de margini a fost pedepsit și aruncat în Infern, iar acolo, măcinat de dorința de a se răzbuna, decide să distrugă creația lui Dumnezeu, primii oameni, ademenindu-i prin ispita cunoașterii, fapt ce presupune nerespectarea poruncii divine, destabilizând astfel perfecțiunea inițială, ordinea și armonia Paradisului, și cauzând suferințe și nenorociri, care însă, în perspectivă, vor duce spre maturizarea ființei umane ce își va asuma greșelile și va deveni responsabilă de propriile alegeri și acțiuni.

În *Legenda prințului pre-slav Sibil*, cartea părintelui Silvestru într-adevăr poate fi considerată un fel de Nouă Scriptură, o Evanghelie gnostică în care este reflectat tot dramatismul căutărilor de repere existențiale, dialectica sufletului dornic să găsească răspunsuri la întrebări. Liderul spiritual al comunei bogomililor dă o interpretare proprie facerii lumii și apariției primilor oameni, păcatului inițial și căderii și ajunge la convingerea că nu există nici Dumnezeu, nici Satan, ci doar Forța Creației și Forța Negației, acestea fiind idei periculoase pentru omul care simte necesitatea să creadă în divinitate ca motiv și argument al existenței sale. Pierzând acest reper, se simte lăsat în voia sorții, abandonat sau, și mai rău, descoperind că este liber, inclusiv de responsabilități morale, cade în păcat, așa cum s-a întâmplat cu mulți dintre membrii comunei care au pornit pe drumul hoției și al violenței. Atunci când omul pierde credința în Dumnezeu și în viața veșnică, el singur începe să se creadă Dumnezeu, în realitate însă, fiind manipulat de către Satan. Din acest motiv, acel care citește și încearcă să tălmăcească această Nouă Evanghelie, Tihik, o vede ca extrem de periculoasă, considerând că atunci când omului i se dă libertatea absolută, i se oferă și libertatea de a crea valori și a alege între bine și rău, el însă nu este capabil să facă corect această alegere și cade în capcanele păcatului ce-i promite putere și bogăție. E convins că Dumnezeu e necesar ca autoritate prin care omul să poată fi îndrumat și, de ce nu, – pedepsit. Consideră că, chiar daca acesta a ajuns la concluzia ca viață veșnică nu există, nu trebuie s-o împărtășească cu ceilalți, negând astfel orice speranță și credința în judecata supremă. Descoperind un astfel de adevăr, omul abandonează necesitatea unei vieți virtuoase, crezând că, dacă există doar în prezent, atunci de ce să sufere lipsuri, nu ar fi mai bine să se bucure de plăcerile vieții și să ia de la ea, aici și acum, tot ce e mai bun?

Filosofia lui Tihik reprezintă un mod de gândire ce izvorăşte din necesităţile obiective ale omului. El este convins că şi dorinţa de a cunoaşte (”demonul gândirii”) de asemenea e un păcat. Cunoaşterea insuflă speranţă, idei noi şi periculoase care corup prin iluzia puterii şi a salvării în viaţa de aici. Omul însă trebuie sa fie smerit, să creadă, nu să raţionalizeze sau să judece, acestea fiind capcanele pe care i le pune Satanail pentru a-l prinde în mrejele sale. Tihik, fostul rob, ajuns să fie lider spiritual, asemenea multor lideri politici reali, consideră că scopul scuză mijloacele, că nu toate adevărurile pot fi recunoscute în public, că unele trebuie să fie ascunse pentru ”binele” comun, deoarece mulţimea nu ştie ce vrea, fiind, cu precădere, mânată de instincte şi necesităţi trupeşti. În acest caz, altcineva va hotărî pentru ea; acel care cârmuieşte, singur decide ce e bine pentru toţi ceilalţi. Tihik crede că, pentru a putea guverna, trebuie să transforme comunitatea într-o masă omogenă în care să lipsească personalitatea, în care omul să-şi piardă capacitatea de a judeca de sine stătător. Fostul sclav creează propria ”Evanghelie” în care ideea de divinitate rezultă din necesităţile vieţii reale. Consideră că, pentru a evita revoltele, toţi trebuie să fie egali: egal de smeriţi, egal de umili, egal de vinovaţi, egali în ignoranţă şi suferinţă. Doar astfel se vor evita invidia şi ispitele. În această ordine de idei, acceptă că una din modalităţile prin care omul poate fi condus e frica, ea fiind un obstacol în calea păcatului.

Cu toate acestea, Tihik nu este un personaj unidimensional şi static. Pe drumul căutărilor propriului adevăr se transformă şi el, dinamica convingerilor lui uneori oscilând între extreme, astfel, încât la finele vieţii să nu înţeleagă, de ce tot ce a făcut (cum consideră el) pentru binele celorlalţi, s-a transformat în rău. De fapt, este un personaj tragic. Astfel, dacă la început credea că va putea conduce, oferind stabilitate materială, pe parcurs ajunge să creadă că orice bunăstare ispiteşte şi corupe, că bogăţia caută putere, iar puterea alimentează egoismul şi nesupunerea. E rupt între ura şi dragostea pentru oameni. Cândva a fost convins că cunoaşte adevărul, în finalul romanului *Tihik şi Nazirie* îl regăsim punând la îndoială însăşi existenţa lui Dumnezeu.

Arta ca sursă de cunoaştere

Emilian Stanev consideră că printre modalităţile de a cuceri omul se află şi puterea de convingere a artei. Desigur, în varianta ideală, aceasta nu presupune implicaţii politice, însă parcursul istoriei nu o dată a demonstrat că ea poate fi transformată în instrument ideologic eficient de manipulare a maselor, de formare şi impunere a anumitor valori. Tihik vede misiunea artei anume în a se angaja în serviciul ideologiei. Pentru pictorul Nazarie însă ea este o posibilitatea de a se conecta la Natură, la Univers, în timpul creaţiei omul de artă având puterea de a atinge cele mai profunde coarde ale sensibilităţii umane, de a vedea dincolo de aparenţe.

Uneori, în singurătate, meditând printre picturile sale sau aflându-se în mijlocul naturii, Nazarie se simte parte organică a Universului, alcătuit din forme, culori şi sunete, dornic să absoarbă totul, să nu scape nici una din minunile lui. În asemenea clipe i se pare că în totul (cântecul păsărilor, urletul fiarelor, şoapta vântului ş.a.) simte prezenţa lui Dumnezeu, iar mintea lui intuitiv cuprinde întreaga Creaţie, sufletul contopindu-i-se cu cel al Universului, cu tot ce este viu, inclusiv cu Omul. Simte compasiune pentru toţi: chiar şi în spatele unui chip, desfigurat de vicii şi ură, descoperă licărul suferinţei

care imploră compasiune. În tablourile sale, îngerii, fecioara Maria, chiar Dumnezeu, în contradicție cu canonul bisericesc, capătă trăsăturile omului real, ale aceluia pe care îl întâlnești în fiecare zi. Într-o polemică cu Tihik, îi spune acestuia că simte arta ca pe o emanare a puterii divine, dăruite omului pentru a-l conduce spre înțelegerea adevărului. Este un punct de vedere pe care Tihik nu-l acceptă, fiind convins că omul trebuie să știe doar ce i se permite, considerând că prin demonstrarea frumosului arta corupe, bogăția culorilor ispitește: fiecare va dori să-și pună haine bogate, să impresioneze prin splendoare, iar aceasta, la rândul său, va semăna dorința de a se ridica deasupra semenilor.

De fapt, si pictorul Nazarie se include în pleiada personajelor chinuite de îndoieli, aflate în căutarea unor esențe. În această ordine de idei, a cincea parte a romanului începe cu un epigraf semnificativ, preluat din scrisoarea patriarhului Fotie, apărător al Ortodoxiei, către regele Boris, în care se spune că aceluia care contemplă frumosul, care îl caută neîncetat, îi este imposibil să evite pericolul pe care acesta îl generează.

Nazarie deseori se întreabă dacă arta, care reflectă nu doar lumina, ci și întunericul, reprezintă o sursă de cunoaștere binefăcătoare, dacă omul într-adevăr dorește să-și vadă esența propriului său suflet în care sălășluiesc atât Dumnezeu, cât si Satanail. Fermecând, arta conduce nu doar spre Ceruri, ci și spre Infern, ideea de frumusețe alimentând nu doar virtutea, ci și păcatul, nu doar adevărul, ci și minciuna, hotarele dintre acestea fiind imperceptibile. Acel ce-l descoperă pe Dumnezeu, implicit îl cunoaște și pe Satanail, ambii fiind pretutindeni, reincarnându-se reciproc. Devin oare oamenii mai buni, datorită artei, se întreabă Nazarie, și nu poate răspunde la această întrebare. Ajunge să creadă că aceștia nu suportă adevărul, în special, adevărul crud despre sine, chiar dacă intuitiv îl caută. Îndoielile lui au fost alimentate și mai mult după ce a citit Noua Scriptura a apostolului Silvestru, pentru care a pregătit ilustrațiile.

Observând și cunoscând oamenii, inclusiv păcatele lor, Nazarie se cunoaște mai bine pe sine. Chiar și atunci când simte că arta îl arde prin păcatul autocunoașterii, aceasta îi acordă putere. De asemenea, înțelege impactul, nu întotdeauna benefic, pe care arta îl poate exercita asupra omului de rând, acceptând că prin picturile sale a contribuit la distrugerea comunei, ispitind prin demonstrarea frumosului, trezind vise confuze, fermecând prin idealul libertății. Aceste reflecții îl duc spre înstrăinare și disperare, resuscitându-i dorința de a se sinucide. Din acest motiv, părăsește comuna, alegând viața de sihastru în mijlocul naturii. Are un vis profetic, în care parcă i se spune că dacă caută echilibru spiritual, să înceteze delimitarea luminii și a întunericului, binelui și a răului, urâtului și a frumosului, adevărul întotdeauna fiind fărâmițat în mai multe fragmente contradictorii pe care gândirea umană nu este capabilă să le cuprindă într-un tot întreg.

Pierde credința în artă, pierzând și credința în Dumnezeu: ”Dumnezeul meu a murit” [3, p. 402]. Trece printr-o etapă de înțelepciune amară, crede că anume acum, când binele și răul și-au pierdut hotarele ce le delimitează și lumea a căpătat unitate, a devenit el însuși, fiind și bun, și rău, îmbrățișând atât Paradisul, cât și Infernul. Conștientizarea acestui adevăr generează vanitatea care îl condamnă la singurătate.

Din categoria omului care trece prin purgatoriul cunoașterii este și Enio/Teofil – Antihristul din romanul cu același nume. Este scris, asemenea romanului *Numele trandafirului* de U. Eco [1], dar cu 10 ani mai devreme, sub forma unor memorii, tematica religioasă alternând cu cea istorică, acțiunea în ambele romane având loc în aceeași peri-

oadă, secolul al XIV-lea. De asemenea, ca şi la scriitorul italian, la cel bulgar alternează, complementându-se, două voci ale naratorului: acea care expune şi înţelege evenimentele în momentul când acestea se produc nemijlocit (în tinereţe) şi acea în momentul când îşi scrie istoria vieţii (la bătrâneţe), adică, peste o perioadă de timp, a omului împovărat de descoperirea adevărului, la o distanţă de ani, fapt ce presupune cunoaşterea lor în ansamblu, deci, a consecinţelor şi a finalităţilor, acest ”joc” de aluzii pe două planuri temporale acordând operei noi perspective semantice.

În linii generale, dar cu mai multe trimiteri la evenimente reale din istoria Bulgariei, Teofil e măcinat de aceleaşi dileme ca si Sibil, Nazarie şi Tihik, purtând în sine atât lumina lui Dumnezeu, cât şi abisul lui Satan. Din copilărie, când i s-a descoperit talentul de a-şi exprima gândurile, in special cele adresate lui Dumnezeu (prin rugăciuni), în versuri, i s-a spus că va fi sau un martir, sau un mare păcătos. Viaţa lui oscilând între extreme de la asceză până la plăceri, de la smerenie absolută până la vanitate şi omor, a fost o permanentă căutare a lui Dumnezeu. A pornit de la căutarea adevărului în religie şi biserică, la început înţelegând fericirea în raport cu acestea, s-a apropiat de isihie, mai apoi, însă, decepţionat de canoanele religioase, a luat-o pe drumul negării, acceptând că binele şi răul, ca esenţe absolute, sunt inaccesibile, abandonând credinţa în Dumnezeu, experimentând plăcerile corpului şi preocupaţiile vieţii cotidiene, iar în final, când ţara a fost ocupată de turci, s-a redescoperit în dragostea pentru poporul asuprit şi umilit, în existenţa activă care presupune lupta cu duşmanul. După ce a părăsit mănăstirea, căutând adevărul în alte părţi, a început să ducă o viaţă de păgân. Pe primul om îl ucide apărându-se, fiind nevoit să-şi salveze propria viaţă, pe alţii – din alte motive, însă nu se învinuieşte, fiind convins că acestea sunt regulile lumii, conduse de Satanail. Este judecat pentru erezie şi torturat, mutilându-i-se monstruos faţa, frumuseţea chipului său fiind blestemată ca produs al necuratului, şi de atunci, pentru a nu speria lumea, începe să se acopere. Fiind lăsat în voia sorţii, porneşte răzbunarea personală, ucigând turcii întotdeauna când are posibilitate. Meditează mult despre esenţa bulgarului şi ajunge la concluzia că prin lipsa unităţii şi urmărirea intereselor personale, acesta singur şi-a pregătit destinul de a-şi pierde libertatea de ţară. Pierzând credinţa în Dumnezeu, se refugiază în dragostea pentru omul simplu. Din propria-i confesiune: chiar dacă sunt un antihrist, sufletul îmi este de om şi suferă [4, p. 558]. Antagonismul său este sugerat chiar prin numele dublu: mirean – Enio, şi religios – Teofil (din greacă, Θεοφίλος (theos + philos) „iubit de Dumnezeu”.

Este un înger căzut, înzestrat cu povara raţiunii. Fiind torturat de întrebări existenţiale, dorind să pătrundă în esenţe, nu poate accepta adevăruri apriorice. Din acest motiv, nu accepta nici supunerea oarbă, incondiţionată, inclusiv canonul bisericesc. Raţiunea îl ispiteşte prin demonul orgoliului care îl convinge să se considere superior altora, chiar dacă simte că aceste sentimente îi sunt insuflate de Satanail. În acelaşi timp, se întreabă: dacă Dumnezeu a înzestrat omul cu raţiune, de ce-i cere să se dezică de ea şi să accepte ceea ce nu poate înţelege? Începe să creadă că acela care afirmă că l-a înţeles pe Dumnezeu, se transformă într-un tiran ce tinde să domine spiritul, impunând canoane pe care le consideră mai importante decât viaţa omului. Anume din această perspectivă îl vede pe patriarhul Eftimie care a refuzat să cedeze oraşul Târnovo, asediat de otomani, condamnând la moarte (de foame şi lipsuri) mai mulţi oameni decât în cazul daca ar fi capitulat.

Din punctul de vedere al patriarhului, oamenii au murit, liberi şi nesupuşi, pentru patria lor şi pentru Dumnezeul creştin, jertfa aceasta fiind simbolică atât pentru contemporani, cât şi pentru urmaşi, pentru conştientizarea de sine a poporului bulgar. Însă atunci când Teofil îl roagă să-i blagoslovească faptele pe care planifica să le săvârşească, de asemenea în numele luptei de eliberare naţională, la violenţă răspunzând prin violenţă, Eftimie nu acceptă încălcarea poruncii ”nu ucide”.

Asemenea altor personaje ale lui Emilian Stanev, Enio/Teofil nu înţelege cum de s-a întâmplat că din bune intenţii şi-a pavat drumul spre iad, de ce din lumina care a strălucit cu abundenţă în sufletul său s-a desprins atâta întuneric, de ce sublimul a fost absorbit de mizerabil, iar binele s-a transformat în rău? Este un martir şi un păcătos în acelaşi timp, păcatele lui, în mod paradoxal, de asemenea fiind o consecinţă a căutărilor adevărului şi a credinţei, deoarece acela care a găsit Paradisul, moşteneşte şi Infernul, cine l-a cunoscut pe Dumnezeu, îl descoperă, inclusiv în sine, şi pe diavol.

În concluzie, personajele romanelor istorice ale lui Emilian Stanev, în mare parte - portavoce a autorului, reprezintă tipul omului dornic de cunoaştere, neliniştit, măcinat de îndoieli, aflat în permanentă căutare, oscilând între extreme. Este fiinţa răstignită între Dumnezeu şi Satan, martirul şi păcătosul concomitent, cu alte cuvinte – Omul. Omul scindat între patimi şi puritate, între spiritual şi material, acela care simte în sine atât prezenţa luminii, cât şi pe cea a întunericului, acest permanent dialog, dialectică a contrastelor, în viziunea lui Emilian Stanev fiind o trăsătură specifică a spiritualităţii bulgarului ca etnotip. De fapt, putem completa: şi a omului în general.

Referinţe bibliografice:

1. ECO, Umberto (2021) - *Numele trandafirului,* Iaşi, Polirom, 576 p.
2. ЛИХАЧЁВА, Любовь (1988) – *Примечания. Антихрист* // СТАНЕВ, Эмилиян, Собрание сочинений, Том 4, Москва, Художественная литература, 576 с.
3. СТАНЕВ, Эмилиян (1988) - *Тихик и Назарий* // СТАНЕВ, Эмилиян, Собрание сочинений, Том 4, Москва, Художественная литература, 576 с.
4. СТАНЕВ, Эмилиян (1988) – *Антихрист* // СТАНЕВ, Эмилиян, Собрание сочинений, Том 4, Москва, Художественная литература, 576 с.

CZU: 821.112.2.09:551.583 https://doi.org/10.59295/drgl2025.30

SCHIMBĂRILE CLIMATICE ȘI REFLECTAREA LOR ÎN LITERATURA GERMANĂ CONTEMPORANĂ

CLIMATE CHANGE AND ITS REFLECTION IN CONTEMPORARY GERMAN LITERATURE

Cristina GROSSU-CHIRIAC,

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0001-9719-9922

Abstract. ***In response to the climate crisis and growing ecological awareness, contemporary literature has increasingly explored themes of environmental degradation and the strained relationship between humans and nature. The emergence of the literary subgenre "climate fiction" or "cli-fi" reflects the growing concern over ecological issues, exploring topics such as climate change, resource depletion, biodiversity loss, forced migration, and survival in a world affected by environmental collapse. Contemporary German literature addresses climate change, reflecting societal concerns about environmental degradation and the future of the planet. Authors like Frank Schätzing and Juli Zeh address the impact of the climate crisis, highlighting the complex and often tense relationship between humans and nature, explore ecological collapse and existential crises through genres such as ecological realism and dystopian science fiction, delving into a society struggling with existential and environmental issues. In this context, literature becomes an essential tool in raising public awareness and influencing political and social debates concerning the environment.***

Keywords: *climate change, contemporary literature, German literature, climate fiction/ cli-fi, climate crisis, ecological awareness*

În contextul intensificării crizei climatice și al creșterii conștientizării ecologice la nivel global, literatura contemporană a început să reflecte din ce în ce mai pregnant tematici legate de degradarea mediului, relația tensionată dintre om și natură, precum și implicațiile etice ale acțiunilor umane asupra ecosistemului planetar. Mai mult decât atât, sub influența noilor realități științifice și a discursului ecologic, s-a conturat un nou subgen literar, cunoscut în engleză sub denumirea de „climate fiction" sau prescurtat „cli-fi"[1]. Acesta ocupă un loc tot mai important în literatura contemporană, reflectând intensificarea preocupărilor legate de criza ecologică și de perspectivele viitoare ale umanității.

Termenul „cli-fi" a fost introdus activ în discursul critic din ultimul deceniu, fiind atribuit jurnalistului american și activistului de mediu Dan Bloom, care, după cum mărturisește într-un interviu [2], l-a inventat în 2011, în timp ce desfășura o campania PR în favoarea unui scriitor. Termenul a fost folosit inițial pentru a descrie romanul respectiv („Polar City Red"), dar, prin extensie, a ajuns să desemneze în general literatura care abordează direct schimbările climatice, indiferent de timpul acțiunii – în trecut, în pre-

zent sau în viitor. Acest gen de literatură se concentrează pe teme legate de consecințele comportamentului uman asupra mediului, schimbările climatice, epuizarea resurselor, reducerea biodiversității, migrarea forțată și supraviețuirea umană într-o lume afectată de criza climatică, războaie pentru resurse naturale, ajungând și la variante de apocalipsă ecologică, colaps ecologic, răzvrătirea naturii etc. Evoluția subgenului reflectă o preocupare tot mai intensă pentru problemele de mediu, fiind totodată și o reacție la realitatea crizei ecologice cu care ne confruntăm în prezent. Contribuția lui Bloom a fost esențială în promovarea acestei forme literare și în introducerea în circuit a unui termen deja larg răspândit și acceptat. „Cli-fi" poate include o gamă variată de texte, precum science-fiction, distopii, ficțiune socială sau chiar roman istoric, fără a impune restricții, cu condiția ca tema ecologică să rămână centrală, aceasta fiind criteriul principal de atribuire a textelor la categoria „climate fiction".

Cu toate că termenul „cli-fi" a fost introdus relativ recent, scrierile ficționale dedicate schimbărilor climatice au existat și înainte de lansarea termenului. Printre primele texte ale literaturii europene care abordează aspecte legate de mediu este poemul „Darkness" („Întuneric", 1816) de Lord Byron, în care autorul prezintă un scenariu sumbru – soarele dispare și lumea este cufundată în întuneric permanent. Poemul explorează ideea unui sfârșit apocaliptic al umanității și al lumii, punând accent pe fragilitatea umană în fața forțelor naturii.

Mulți scriitori din secolul al XX-lea au anticipat și descris, în mod simbolic sau direct, consecințele schimbărilor ecologice, printre cele mai celebre exemple fiind „The Drowned World" („Lumea scufundată", 1962) de J.G. Ballard. Romanul ilustrează o lume post-apocaliptică în care temperaturile ridicate topesc gheața polilor, ceea ce provoacă creșterea nivelului mării. Romanul reflectează asupra capacității umanității de a se adapta într-un mediu extrem. Un alt exemplu renumit ar fi „Oryx and Crake" („Oryx și Crake", 2003) de Margaret Atwood, considerată una dintre cele mai cunoscute scriitoare a subgenului [3]. Romanul reprezintă o distopie care explorează consecințele ingineriei genetice și ale distrugerii mediului natural, având ca fundal, de asemenea, o lume devastată ecologic. Acest roman este parte din trilogia „MaddAddam", care se concentrează pe efectele catastrofale ale intervenției umane asupra naturii.

Germania, cunoscută pentru activismul său ecologic și angajamentul față de tranziția energetică, constituie un cadru favorabil pentru dezvoltarea unei literaturi preocupate de tematici de mediu. Literatura germană oferă exemple relevante de creații literare centrate pe teme de ecologie. Încă în literatura din secolul al XIX-lea pot fi identificate exemple de romane cu subtext ecologic, cum ar fi „Pfisters Mühle" („Moara lui Pfister", 1884) de scriitorul realist Wilhelm Raabe. Acesta este considerat oficial, de Enciclopedia Literară Kindler, unul dintre primele texte în literatura germană care abordează aspecte legate de mediu [4]. Autorul subliniază efectele distructive ale industrializării asupra naturii și comunităților locale, exprimând îngrijorarea față de degradarea și poluarea mediului în contextul expansiunii tehnologice care marca Europa. Un alt exemplu din aceeași perioadă este „Soll und Haben" („Activ și Pasiv", 1855) de Gustav Freytag, care abordează și impactul industrializării asupra societății și, implicit, asupra mediului înconjurător. Aceste romane ale realismului german anticipează preocupările ecologice ale literaturii contemporane.

În secolul al XX-lea, anii ,70 reprezintă începutul abordărilor ecologiste moderne, marcând o schimbare semnificativă în conștiința colectivă privind problemele de mediu. Hans Magnus Enzensberger scrie poemul „Der Untergang der Titanic" („Scufundarea Titanicului", 1978), un poem epic alegoric despre prăbușirea civilizației moderne, în cheia unei catastrofe globale; Ernst Jünger publică romanul distopic „Eumeswil" (1977), abordând teme legate de natura umană și decăderea civilizației, unde natura apare ca refugiu, în contrast cu decadența socială și politică.

Anii ,80 constituie, de asemenea, un moment semnificativ pentru literatura germană cu tematică ecologică, în special în contextul accidentului nuclear de la Cernobîl din 1986. Acest eveniment tragic a avut un impact profund asupra conștiinței ecologice din RFG și RDG, influențând nu doar politica și mișcările civice, ci și literatura. Printre cele mai semnificative lucrări ale perioadei se numără „Störfall. Nachrichten eines Tages"/ „Accident. Știrea unei zile" (1987) de Christa Wolf, un text care îmbină reflecția ecologică cu dimensiunea existențială și politică. Textul reflectă starea de confuzie, anxietate și incertitudine existențială generată de accidentul nuclear de la Cernobîl. Distrugerea mediului și degradarea naturii au fost teme abordate și de alți scriitorii notorii germani ai perioadei, printre care Günter Grass, Heiner Müller, Botho Strauss.

Literatura cu tentă ecologică scrisă după anul 2000, cu alte cuvinte literatura de tip „cli-fi" de limbă germană, chiar dacă nu este întotdeauna numită astfel, se încadrează în categoria literaturii dedicate schimbărilor climatice, oferind o platformă de reflecție critică asupra impactului societății asupra mediului și contribuind activ la conturarea unei conștiințe ecologice colective, devenind un instrument relevant în dezbaterea culturală și politică actuală. Exemple relevante și renumite de literatură cli-fi în literatura germană contemporană sunt romanul „EisTau" („Topirea gheții", 2011) de Ilija Trojanow. Un roman despre un ghid turistic în Antarctica care devine martor la colapsul mediului polar și efectele încălzirii globale. Tensiunea între interesele ecologice și economice este tema romanului „Unterleuten" (2016) al autoarei Juli Zeh. Acțiunea romanului are loc în comunitatea rurală Unterleuten (joc de cuvinte, denumirea traducându-se în română „printre oameni") de undeva din Germania. Construirea unei ferme de energie eoliană stârnește dezbateri despre ecologie, politică și valori, problemele ecologice fiind prezentate în complexitatea lor, cu soluții necesitând compromisuri tot mai dificile. Tema crizei energetice globale este reflectată în romanul lui Andreas Eschbach – „Ausgebrannt" („Secătuit", 2007). Șirul exemplelor relevante ar putea continua.

Totuși, cel mai celebru exemplu de roman german care poate fi încadrat în categoria „climate fiction" este romanul „Der Schwarm" („Roiul") de Frank Schätzing, publicat în 2004. Cartea a devenit în scurt timp un bestseller internațional, înregistrând vânzări de peste 4,5 milioane de exemplare. Romanul a fost apreciat pentru combinația sa de thriller științific și avertisment ecologic, deși unii cititori au menționat ritmul lent și complexitatea detaliilor științifice care, îmbinat cu volumul de circa 1000 de pagini și multitudinea de personaje, o fac un pic dificilă de lecturat. Romanul este împărțit în cinci părți, incluzând un prolog, și un epilog. Structura narativă este organizată în secțiuni clare, fiecare fiind separată prin titluri care indică data și locația evenimentelor. Schätzing folosește tehnica montajului, alternând fragmente narative cu reflecțiile personajelor și inserând pasaje de texte fictive, creând astfel un amestec complex de perspective și informații

variate. Incluzând elemente de SF, acest roman explorează efectele interacțiunii umane asupra ecosistemelor marine, îmbinând într-un mod admirabil știința, politica și literatura. În acest context, dincolo de premii literare, Schätzing a primit premiul „Ocean Award" din partea Institutului de Cercetare IFM-Geomar Kiel și Deutsche Bank în 2011, pentru contribuția sa la conștientizarea provocărilor legate de mediul marin.

În romanul lui Frank Schätzing, considerat un thriller ecologic, natura nu mai apare ca o simplă victimă pasivă, ci devine un agent activ de răzbunare, ripostând împotriva exploatării abuzive a resurselor sale. Această revoltă se manifestă prin comportamente inexplicabile și ostile ale unor viețuitoare marine – crabi, balene, meduze și chiar microorganisme necunoscute de oameni – care încep să atace omenirea, subliniind fragilitatea echilibrului ecologic și iluzia controlului uman asupra mediului.

Recent, popularitatea romanului a fost reînnoită și prin adaptarea într-un serial TV internațional, în 2023, cu același nume „Der Schwarm" („Roiul"). Difuzat de canalul german de televiziune publică ZDF în martie 2023, serialul a înregistrat audiențe remarcabile din primele zile. Pe 6 martie 2023, prima zi de difuzare, 6,82 milioane de telespectatori au urmărit primele două episoade, asigurând postului de televiziune ZDF poziția de lider în audiențe în acea zi. Serialul respectiv este recunoscut drept cel mai scump serial german al tuturor timpurilor [7].

O dată cu lansarea serialului, cartea a redevenit un subiect fierbinte. Multe publicații și bloguri germane au dedicat filmului și romanului articole, comparând serialul cu cartea, reanalizând romanul și revigorând astfel interesul față de el și tematica abordată. Or, chiar și bloguri cu profil științific, de exemplu blogul organizației internaționale non-guvernamentale de mediu WWF (World Wildlife Fund), care se concentrează pe conservarea naturii și protejarea biodiversității planetei [5], a acordat atenție filmului, lăudând utilizarea și respectiv popularizarea descoperirilor științifice de ultimă oră legate de lumea subacvatică. WWF menționează că serialul „Roiul" este plin de descoperiri științifice marine și ecologice de ultimă oră [6]. Același blog remarcă cu îngrijorare că criza climatică, pe care însuși Frank Schätzing o numește „supercriza", generată de creșterea temperaturilor, care conduce la schimbarea comportamentului faunei subacvatice, deja „nu mai este un scenariu horror, ci o realitate" [6].

Totuși, în ciuda audiențelor mari și multor elogii, serialul a primit și critici din partea unor telespectatori, care au considerat că adaptarea nu reflectă pe deplin complexitatea romanului original al lui Frank Schätzing. Însuși autorul romanului, într-un interviul publicat în ziarul *ZEIT ONLINE* [7], își exprimă nemulțumirea față de adaptarea televizată realizată de ZDF. El consideră că serialul nu reflectă pe deplin potențialul materialului sursă, remarcând că anumite secvențe sunt mai degrabă melodramatice, decât redau complexitatea și amploarea globală a amenințării prezentate în textul original. În același interviu, Schätzing subliniază că producția, în opinia sa, rămâne sub nivelul așteptărilor, cu o poveste de dragoste centrală care pare forțată și o lipsă a dimensiunii globale a amenințării. Deși romanul său explorează în profunzime teme legate de criza climatică și impactul umanității asupra ecosistemelor marine, Schätzing consideră că adaptarea televizată nu reușește să atingă gravitatea și complexitatea acestor teme. Pentru a facilita înțelegerea și a atrage spectatori, producția televizată se concentrează excesiv pe conflictele personale și pe o poveste de dragoste, care îi pare autorului un artificiu introdus

pentru a face serialul mai atrăgător pentru un public cât mai larg. Schätzing și-a exprimat nemulțumirea față de adaptarea serialului în mai multe rânduri, menționând că nu transmite dimensiunea globală a amenințării prezentate în romanul său.

Așadar, romanul „Roiul" de Frank Schätzing reprezintă un exemplu semnificativ al modului în care literatura poate atrage atenția publicului asupra unor teme globale de o importanță crucială, cum ar fi criza ecologică și impactul umanității asupra mediului. Printr-o narațiune captivantă și un scenariu provocator, autorul reîntărește ideea că literatura are puterea de a stimula reflecția și de a implica cititorii într-un dialog despre viitorul planetei. Succesul acestui roman demonstrează, de asemenea, că există un interes continuu al publicului pentru astfel de teme, iar o poveste bine construită poate deveni un instrument eficient în conștientizarea și educarea colectivă privind provocările cu care ne confruntăm. Mai mult, *Roiul* subliniază rolul esențial al literaturii în sensibilizarea cititorilor față de problemele globale, demonstrând că literatura poate fi un vehicul eficient pentru promovarea unor schimbări de mentalitate și comportament în fața crizelor ecologice. Astfel, romanul nu doar că atrage atenția asupra unei teme actuale, dar și stimulează gândirea critică, invitând publicul să reflecteze asupra propriilor acțiuni și responsabilități față de planetă.

Romanul „Roiul", dar și alte texte menționate mai sus din literatura „cli-fi" fac un apel lucid la conștientizarea pericolului, păstrând totodată o urmă de speranță în posibilitatea salvării. Romanul servește ca un apel la responsabilitate ecologică, ilustrând totodată și eforturile internaționale ale oamenilor de știință și autorităților de a înțelege și a răspunde acestei crize.

În concluzie, subgenul cli-fi nu doar că devine tot mai vizibil în literatura contemporană, dar își găsește și o audiență largă în literatura destinată tinerelor generații, unde autori precum Frank Schätzing îmbină ficțiunea cu știința și politica pentru a evidenția complexitatea crizei climatice. Termenul „cli-fi" este atât de popular, încât tot mai des este introdus în programe de învățământ, în curricula universitară sau preuniversitară [8, 9]. De exemplu, Universitatea din New York a elaborat un site cu link-uri relevante pentru studiul sau predarea literaturii „cli-fi" [9].

De asemenea, se observă o deschidere tot mai mare către perspective multiculturale, care aduc în prim-plan vocile comunităților afectate de schimbările climatice, așa cum este cazul autoarei Shida Bazyar, ce explorează teme de identitate și justiție climatică. „Cli-fi" devine, astfel, un cadru eficient pentru educarea publicului despre urgența climatică, creând oportunități pentru o sensibilizare emoțională prin povești captivante și profund umane.

Referințe:

1. *Cli-Fi (Climate Fiction)*. (2021, June 30). Climate in Global Cultures and Histories: Promoting Climate Literacy Across Disciplines. Disponibil: https://www.science.smith.edu/climatelit/cli-fi/ [Accesat: 03.04.2025]
2. ELLER, E. Interview: Dan Bloom and the Age of Cli-Fi// Bosphorus Review of Books. Disponibil: https://bosphorusreview.com/interview-dan-bloom. [Accesat: 04.04.2025].
3. GLASS R. *Global warning: the rise of ‚cli-fi' // The Guardian*, 31.05.2013. Disponibil: https://www.theguardian.com/books/2013/may/31/global-warning-rise-cli-fi [Accesat: 06.04.2025]

4. Kindlers Literatur Lexikon. Jens Walter (ed.). München: Kindler Verlag, 1998. Vol. 13, pag. 847. ISBN 3-89836-214-0.
5. blog.wwf.de [Accesat: 04.04.2025]
6. SCHACHT, K. „Der Schwarm“-Serie: Ökothriller mit Tiefgang? // Disponibil: https://blog.wwf.de/der-schwarm-serie/ [Accesat: 04.04.2025].
7. DÜKER, R. Es pilchert mehr, als es schwärmt// Die Zeit. 15.02.2023. Disponibil: https://www.zeit.de/2023/08/frank-schaetzing-der-schwarm-fernsehserie. [Accesat: 04.04.2025].
8. https://www.science.smith.edu/climatelit/cli-fi/ [Accesat: 04.04.2025].
9. https://teachingclimatechange.org/home/ [Accesat: 05.04.2025].

CZU: 821.135.1-1.09.03=161.1 https://doi.org/10.59295/drgl2025.31

POEZIA „LIMBA NOASTRĂ” DE ALEXEII MATEEVICI ÎN VERSIUNE RUSĂ

THE POEM ‘OUR LANGUAGE’ BY ALEXEI MATEEVICI IN RUSSIAN VERSION

Liuba PROCOPII

doctor în filologie, conferenţiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, RM
***ORCID*:** https://orcid.org/0009-0004-1531-8545

Abstract: ***The translation of artistic works, especially poetry, has always caused many difficulties and even contradictions. The difficulties are of different nature: factual, cultural, semantic, syntactic, expressive, etc. Contradictory are the ways of translating the poetic work, that eternal dilemma of the translator: accuracy or expressiveness, truth or metaphor, precision or beauty? In the present commentary we are going to analyse how a work by Alexeii Mateevici is translated into a Russian poetic, but also civic version, of undeniable importance for our people, the poem “Our Language” by Alexeii Mateevici in Russian.***

Keywords: *translation, metaphor, originality, simbolism, culturology, expressiveness.*

Limba noastră de Alexei Mateevici este, neîndoielnic, o operă cu larg răsunet în conştiinţa românilor, mai cu seamă a celor dintre Prut şi Nistru. Faptul se explică înainte de toate prin aceea că poetul ipostaziază, potrivit observaţiei pertinente a Anei Bantoş, „un mărturisitor” care mizează „pe *cuvântul* ca loc de întâlnire cu memoria, cu istoria, cu viitorul” [1, p. 151], „un mărturisitor”, de adăugat, care, înţelegând ca nimeni altul drama basarabenilor de la începutul secolului XX, încearcă să postuleze adevărurile fundamentale privind entitatea lor naţională, privind românitatea limbii, literaturii şi culturii lor.

Poezia „Limba noastră” pentru prima dată a fost recitată de către autor la deschiderea cursurilor de învăţători moldoveni la Chişinău, pe data de 18 aprilie 1917. Ea reprezintă creaţia de excepţie a basarabeanului Alexei Mateevici şi este o odă, unică în felul său.

Originalul poeziei s-a păstrat până astăzi într-un caiet manuscris, întitulat : *Al. Mateevici. Versuri,* 1917, iunie, Mărăşeşti (Moldova). Caietul mai cuprinde şi alte câteva opere traduse şi originale.

Poezia „Limba noastră” a fost tipărită pentru prima dată în „Cuvânt moldovenesc” la 21 iunie 1917. Ulterior, a fost retipărită în peste 150 de ediţii, cărţi, antologii, manuale şcolare, almanahuri, calendare, reviste şi ziare.

Valoarea, frumuseţea, armonia şi unicitatea limbii sunt elementele fundamentale care alcătuiesc baza teoretică a definiţiei date de poet limbii. Un interes aparte prezintă ultimele patru strofe din poezia „Limba noastră”:

„Răsări-va o comoară
În adâncuri înfundată,
Un şirag de piatră rară
Pe moşie revărsată".

Prin aceste versuri poetul Al. Mateevici ne îndeamnă să cultivăm şi să păstrăm cu sfinţenie toate calităţile limbii. E de reţinut şi următoarele: poezia „Limba noastră" a fost scrisă ca o replică împotriva stricătorilor de limbă, precum şi împotriva acelora care susţineau că limba noastră e prea săracă pentru a exprima idei mari, simţiri înalte, că ea este inaptă pentru poezie, filozofie, ştiinţă.

Poezia lui Al. Mateevici „Limba noastră" a fost înalt apreciată de către critica literară. De exemplu, George Călinescu ţine să menţioneze: „ Alexeii Mateevici... ar fi fost un poet mare dacă trăia. Numai Eminescu a mai ştiut să scoată atâta mireasmă din ritmurile poporane....." [3].

La un înalt nivel a ridicat creaţia lui Al. Mateevici academicianul M. Cimpoi: „Mişcarea de renaştere naţională din Moldova de Est l-a reactualizat pe Alexeii Mateevici, l-a valorificat în ansamblu (căci poeziile sale religioase erau interzise) şi i-a înălţat o statuie de apostol al neamului: el a devenit în fond cel de-al doilea poet naţional, după Eminescu, iar „Limba noastră" s-a impus ca un al doilea imn de stat, alături de „Deşteaptă-te, române" al lui Andrei Mureşanu" [4]

Poezia a fost tradusă în limba rusă de D.Olcenco în anul 1986. În cele ce urmează se va încerca un comentariu minuţios al poeziei în paralel cu analiza versiunii ruse, pentru a elucida succesele şi nereuşitele traducerii care, volens-nolens, ar putea fi atestate.

Structura antinomică a ideilor exprimate în text determină divizarea acestuia în două părţi distincte. Prima parte cuprinde strofele 1-8, în care discursul se remarcă prin forma sa ilocutorie de confesiune-celebrare. Adoptând perspectiva unui vizionar, eul liric formulează o serie de definiţii metaforice ale limbii, care rezumă în fapt nişte puncte de vedere sublimate asupra acesteia, cu valoare de crez şi ideal colectiv. Polarizate anaforic prin sintagma „limba noastră", enunţurile-definiţii, majoritatea având o construcţie sintactică aproape omogenă, se organizează într-o succesiune uniformă, dar intensivă, întrucât, în funcţie de strategiile perlocutorii urmărite de autor, este dezvoltată în contrapunct o linie discursivă a oficierii imnice, şi alta a argumentării pline de frământ şi tensiune cu certe intenţii persuasive.

În contextul definiţiilor metaforice din strofele 1-8, care formează un *continuum* imnic cu revers dialogic comparabil cu partea ascunsă a aisbergului, anafora „limba noastră" cumulează multiple semnificaţii figurate, devenind simbol sugestiv al spiritualităţii neamului, al fiinţei lui multidimensionale în lume, în istorie. Sugestivitatea acestuia este potenţată cu mijloace simple ţinând cu preponderenţă de retorica populară. Unul dintre acestea îl constituie reluarea metaforelor sinonime cu funcţie pregnant acumulativă, procedeu care marchează liniile de tensiune ale textului. În majoritatea strofelor numele predicative omogene, prin mijlocirea cărora termenului-simbol („*limba noastră*") i se atribuie semnificaţii noi, identifică efectiv nişte dublete metaforice („*o comoară"– „un şirag de piatră rară", „cântec" – „doina dorurilor noastre", „frunză verde" – „zbuciumul din codrii veşnici", „vechi izvoade" – „povestiri din alte vremuri*"). Se înţelege, astfel de reluări legitimează reduplicarea în paralel a unor şiruri de seme (unităţi seman-

tice minime), identice sau asemănătoare, care, asociate cuvintelor din care se constituie enunţurile, întemeiază un câmp semantic favorabil pentru accentuări de intensitate, dar şi pentru dezvoltarea semnificaţiei, a sugestiei. De exemplu, în prima strofă gândul despre inestimabila bogăţie a limbii, exprimat printr-o metaforă coalescentă stereotipă („*o comoară*"), este nu numai accentuat, ci şi particularizat de dubletul acesteia, *„un şirag de piatră rară*", care, evocând sclipiri diamantine, concretizează şi reliefează înţelesul de frumuseţe sclipitoare, fascinantă. În plus, proiectarea acestor reprezentări în planuri spaţiale diferite (limba e o comoară „*în adâncuri înfundată*" şi totodată e piatră rară „*pe moşie revărsată*"), determină conexiuni asociative care dau un nou impuls sugestiei: pentru accederea la tezaurul lingvistic e necesară o muncă enormă de valorificare a acestuia atât în adâncime, cât şi în extensiune, atât pe verticală, cât şi pe orizontală.

Limba noastră-i o comoară	**Наш язык — наш клад нетленный**
Limba noastră-i o comoară	*Наш язык, наш клад нетленный*
În adîncuri înfundată	*От безверия укрытый,*
Un şirag de piatră rară	*Свет жемчужин драгоценных,*
Pe moşie revărsată.	*Над отчизною разлитый.*

In strofa intai - "*Limba noastra-i o comoara, un sirag de piatra rara*" - este o metaforă, cu funcție de definiție artistică, suită ce debutează cu aprecierea cea mai generală, dar şi cea mai plină de sens (LIMBĂ-COMOARĂ), ce sugerează valoarea, strălucirea, frumusețea, tainica bogăție - toate laolaltă virtuți ale limbii române dintotdeauna. Comparația utilizată („*comoară*") sugerează rădăcinile îndepărtate si statornice ale limbii, iar metafora „*şirag de piatra rara*" indică unicitatea acesteia.

În versiunea rusă apare o eroare factologică, după părerea noastră, deoarece se traduce *În adîncuri înfundată* - От *безверия укрытый;* adică, literalmente - „ascuns de necredință". Necredința –cui? A poporului, cu credința lui atât de adâncă? Sau a răuvoitorilor limbii? Varianta aleasă trezește ambiguități. *Șiragul de piatră rară* se revarsă peste *moşie,* un cuvânt arhaic, sinonim cu cuvântul *patrie, țară*, dar purtând o conotație deosebită de străvechime. *Над отчизною* – sună sărac şi neconvingător.

Limba noastră-i foc ce arde	*Наш язык — душа живая*
Într-un neam, ce fără veste	*Пробуждённого народа.*
S-a trezit din somn de moarte	*Он воспрянул, разрывая*
Ca viteazul din poveste.	*Сна мертвящие тенета.*

În cea de-a două strofă „*foc ce arde*" - metaforă deosebit de sugestivă care exprimă incandescent lupta poporului pentru afirmarea ființei sale, deci, limba este imaginată dinamic, are o esență luminoasă (LIMBA-FLACĂRĂ). Focul, simbol al trezirii nationale, al luptei pentru libertate, preface cuvintele in flăcari purificatoare. Forța limbii, vrednică sa schimbe istoria, la ceas de cumpănă, ridică neamul intreg la lupta dreaptă. Termenii "*foc ce arde*" reprezintă şi patima, dar şi forța limbajului de a răzbuna orice nedreptate. În rusă această metaforă-comparație atât de sugestivă cu focul lipsește, este înlocuită de sintagma *душа живая,* care nu crează senzația de ardere, de pâlpâire.

Urmează o metaforă a trezirii sau învierii din somnul de moarte, ce apare şi în imnul „Desteapta-te romane" al lui Andrei Muresanu. O comparație hiperbolica *S-a trezit din somn de moartc,/Ca viteazul din poveste*", pune semnul egalității între lupta dusă de po-

porul român impotriva celor ce ne-au calcat pământurile şi aceea dusa de eroii creaţiilor populare. În versiunea rusă litermente acest pasaj este tradus ”*poporul a rupt mrejele somnului de moarte*”, o metaforă la fel de frumoasă, de altfel. dar în care, din păcate, acel *viteaz din poveste* nu-şi găseşte loc.

Limba noastră-i numai cîntec,	*В нём живут огонь и дойна,*
Doina dorurilor noastre,	*Грусть полей и шелест хлеба,*
Roi de fulgere, ce spintec	*Полыханье белых молний,*
Nouri negri, zări albastre.	*Рвущих тучу в чёрном небе.*

Limba noastra-i numai cântec,/Doina dorurilor noastre. Aceste metafore evidenţiaza capacitatea limbii de a sensibiliza şi de a fi ea însăşi material sensibil. Doina si dorul definesc fiinţa noastră naţională. Cele doua epitete: *negri* şi *albastre* simbolizeaza trecutul si viitorul poporului nostru. Limba este, deci, o cale de stăpânire a lumii prin frumos. Metafora “*roi de fulgere*” reveleaza puterea de transfigurare a lumii prin forta suhiala a cuvantului (*Roi de fulgere* = Puterea supremă, pe care o posedă doar divinităţile sau zeii).

În versiunea rusă atestăm, după părerea noastră, o reuşită a traducătorului, căci, desi nu este o traducere fidelă a originalului, ştim că cuvîntul DOR este intraductibil în alte limbi, D.Olcenco a găsit cuvântul apropiat ca sens *Грусть полей* şi a anticipat ideea din strofa următoare despre gustul pâinii *шелест хлеба.*

Limba noastră-i graiul pîinii,	*Это боль, сердец томленье,*
Cînd de vînt se mişcă vara;	*Тихий говор дедов наших,*
In rostirea ei bătrînii	*Что любили эту землю*
Cu sudori sfinţit-au ţara.	*Правдой рук в труде угасших.*

In strofa a patra, e folosită justapunerea LIMBA - GRAIUL PÂINII. În cultul creştin, mai cu seamă ortodox, pâinea e simbolul sufletului. Cutuma populară face că de sufletul cuiva să se dea o pâine (colac cu o lumânare aprinsă - o comparaţie cu un suflet ce urcă spre cer). În cazul nostru, ”*Graiul pâinii*” - limba, ar reprezenta Graiul Sufletelor băştinaşilor. Această comparaţie e foarte firească, deoarece Mateevici a fost un preot, a căror misiune pe pământ e să ajute la evoluarea sufletelor creştinilor, deci la mântuire (eliberare de păcat/ salvare/ emancipare).

Limba noastră-i frunză verde,	*Наш язык — узор прекрасный,*
Zbuciumul din codrii veşnici,	*Кодры, шорох листопада.*
Nistrul lin, ce-n valuri pierde	*Плёс Днестра, в котором ясно*
Ai luceferilor sfeşnici.	*Догорают звёзд лампады.*

Limba noastră este natura ocrotitoare: «*Limba noastra-i « frunza verde* « Un gând de esenţă care se desprinde din discursul dialogic este legitatea regenerării continue a limbii. Identificarea ei, în strofa a cincea, *cu frunza verde*, arhetip simbolic al permanenţei şi vitalităţii, răspândit în creaţia populară, comportă un profund sens filozofic. La fel cum frunza reînverzeşte pe ram în fiecare primăvară, tot aşa graiul renaşte mereu, primenindu-şi veşmântul şi energiile. Deci, el se află într-un necontenit frământ întru eternitate, legea firii lui fiind „*zbuciumul din codrii veşnici*”. Pitoreasca imagine a Nistrului „*ce-n valuri pierde / Ai luceferilor sfeşnici*” reiterează măreţia acestui proces dinamic de perpetuare a valorilor limbii în albia curgerii timpului etern. Aici poetul face aluzie la Eminescu cu luceferi şi: *Cu toi codrii lui în zbucim.* Însă în versiunea rusă*” frunza verde*

« nu-şi găseşte traducerea adecvată sau, barem, apropiată ca sens: *узор прекрасный* nici pe daparte nu reprezintă acea atât de plină de semnificaţie şi folclorică *« frunza verde”*. Ultimul rând ar fi o găselniţă apropiată de original: *Ai luceferilor sfeşnici. - Догорают звёзд лампады*. Dar şi în acest caz avem o mica, dar supărătoare inexactitate*: luceferii se pierd*, se scaldă în valurile Nistrului, iar *звёзд лампады догорают,* adică se sting, ce nu corespunde logicii autorului.

Limba noastră-i vechi izvoade	*Наш язык — скрижаль былого,*
Povestiri din alte vremuri;	*Голос многих поколений.*
Şi citindu-le ‘nşirate, —	*Это их святое слово*
Te-nfiori adînc şi tremuri.	*Пробуждает в нас волненье.*

In strofa a VI-a, limba este definită ca document de mare preţ, având puterea de a imortaliza istoria poporului, a spiritului său, a oamenilor si a faptelor, limba inseamna început, evoluţie şi zbucium sufletesc. Traducerea acestei strofe este, după cum ne pare, foarte reuşită, translatorul a găsit pentru unele noţiuni ale lui Mateevici cuvinte adecvate: *izvoade – скрижаль; povestiri din alte vremuri -голос многих поколений.* Cu o singură excepţie, versul: *Te-nfiori adînc şi tremuri;* şi rusescul: *Пробуждает в нас волненье* - literalmente: „nelinişte”, nu redă întocmai sentimentele de adânc cutremur la citirea acelor poveşti, exprimate de poet.

Limba noastră îi aleasă.	*Словом предков мы по праву*
Să ridice slava-n ceruri,	*Воспеваем в час урочный*
Să ne spiue-n hram şi-acasă	*Вековечных истин славу*
Veşnicele adevăruri.	*В светлом храме, в доме отчем.*

Religia a fost întotdeauna un mijloc de rezistenţă spirituală pentru păstrarea fiinţei naţionale. Definiţia limbii ajunge la punctul maxim al simţirii si frumuseţii, limba sfinţindu-se odată cu rostirea, prin ea, a marilor adevăruri din cărţile bisericeştişsi din cântecul ori bocetul tânguite”*pe la vatră”* de către ţărani. Traducerea e cât se poate de reuşită, însă un cuvânt utilizat de D.Olcenco, ni se pare total neadecvat: *в час урочный.* Este un cuvînt din limbaj cotidian, vorbit, ce nu corespunde limbajului poetului care atinge cote maxime de înălţare tocmai aici, când este vorba de lucruri sacrale.

Limba noastra-i limbă sfîntă,	*Потому он свят до боли,*
Limba vechilor cazanii,	*Что на нём в отцовском крае*
Care o plîng şi care o cîntă	*И оплакивают долю,*
Pe la vatra lor ţăranii.	*И в застолье воспевают.*

Ascultând aceasta rostire simpla, dar atât de muzicală, de mângâietoare, vezi cele doua pietre fundamentale ale vesniciei neamului: vetrele sfinte peste care se arcuiesc cupolele bisericii, ca şi „vatra» vieţii ţărăneşti, care poate fi a întregii ţări. Limba noastră, prin muzicalitatea sa inconfundabilă şi capacitatea-i de a răscoli simţirea, e „*numai cântec”, e „doina dorurilor noastre”, e „graiul pâinii”. „În rostirea e*i” înfiorată, ca sacru legământ, „*bătrânii / Cu sudori sfinţit-au ţara*”/ Un alt gând de esenţă, care se degajă din prima parte a lucrării, este cel al sacralităţii limbii. Punctat în cuprins cu ajutorul câtorva detalii („*În rostirea ei bătrânii / Cu sudori sfinţit-au ţara”; „Limba noastră e aleasă / Să ridice slavă-n ceruri...*”), el este generalizat în versuri-manifest de expresie paroxistică în încheierea părţii respective: „*Limba noastră-i limbă sfântă, / Limba vechilor cazanii,*

/ Care-o plâng şi care o cântă / Pe la vatra lor ţăranii". Strofa ne aminteşte de altă poezie, contemporană, dar care îşi are rădăcinile, probabil, tot în versul mateevician: *„Moldovenii când se strâng/ Şi-n petreceri se avântă,/ La un colt de masă plâng, /La alt colt de masa cântă."* În traducere dispare imaginea *vechilor cazanii,* a primelor tipărituri româneşti, nu se regăseşte nici faimoasa *vatră.*

Discursul urmează, ne convingem, aceeaşi linie a dilogismului, întrucât afirmarea pioasă a sfinţeniei limbii, pe care ţăranii, adevăraţii ei păstrători, au deprins-o din „*vechile cazanii*", conţine şi o negare, e adevărat voalată, a oricăror păreri şi atitudini de natură să lezeze demnitatea graiului matern. De observat că relieful elogiului este sensibilizat palpabil de fluiditatea sintaxei cu multe simetrii, de cantabilitatea repetărilor sonore (sf**ân**tă, pl**ân**g, c**ân**tă ş.a.). şi îndeosebi de melodicitatea metrului trohaic de patru picioare, de filiaţie folclorică. Aici e cazul să amintim că George Călinescu, referindu-se la arta lui Mateevici de a exploata ritmurile folclorice, face următoarea menţiune: „*Numai Eminescu a mai ştiut să scoată atâta mireasmă din ritmurile poporane"* [3, p. 941]

Ultimele patru strofe îşi modifică structura şi mesajul, delimitându-se ca a doua parte a textului. Cum se poate vedea, catrenele 9, 10 şi 11 constituie apeluri repetate şi vădit polemice la conştiinţa lingvistică a aceluiaşi oponent imaginar din partea întâi, care însă pe acest segment apare, graţie persoanei gramaticale a verbelor (a doua, plural) şi graţie pronumelor personale de formă scurtă „vă", „vi", drept un „voi". Actualizarea în discurs a oponentului imaginar sub masca lui „voi" diminuează distanţarea maximă a eului faţă de acesta, distanţare impusă de convenţiile speciei. În consecinţă, eul liric se situează mai aproape de nenumitul „voi", într-un plan unic al comunicării, de aceea adresările-apeluri emise, deşi retorice, închipuie nişte replici de dialog: „*Înviaţi-vă dar graiul, / Ruginit de multă vreme*/…

Partea a doua, ultimele patru strofe, schimbă registrul ideatic, având valoare de concluzie, de îndemnuri adresate întregii naţiuni de a cultiva şi de a şlefui limba, până va avea lucirea pietrelor preţioase şi forţa solară:

Înviaţi-vă dar graiul,	*Нет ему в веках забвенья,*
Ruginit de multă vreme,	*Что забыто — воскресите,*
Stergeţi slinul, mucegaiul	*Пыль эпох с него сотрите, —*
Al uitării 'n care geme.	*Жаждет он освобожденья.*

Fragmentul se situează într-un raport concluziv cu precedentul, raport marcat de adverbul „dar" cu înţeles de „aşadar", „prin urmare". Or, conform logicii instituite de acest „dar", enunţurile urmează o linie concluzivă, de altfel, uşor perceptibilă: întrucât limba noastră e „*o comoară", e „piatră rară*", nu are rost deci să vă plângeţi că „*vi-i limba prea săracă*"; iar din moment ce aţi ajuns să vă complaceţi vorbind un grai defectuos, nu vă rămâne decât să-l „*înviaţi*", să-l revigoraţi. Asumându-şi o stare de gnoză, cu tentă gnomică, eul liric le spune celor ce şi-au lăsat graiul pradă „*slimului" şi „mucegaiului*" uitării că nu există alte căi de recuperare a frumuseţii şi strălucirii lui decât munca de asanare („*Ştergeţi slimul, mucegaiul...") şi munca de valorificare („Strângeţi piatra lucitoare, / Ce din soare se aprinde...").* O astfel de muncă se va încununa, asertează el profetic, cu o magnifică desferecare a tezaurului verbal, plasticizată de o frumoasă metaforă hiperbolică: „*Şi-ţi avea în revărsare / Un potop nou de cuvin*te".

Adresarea directă către întregul neam este plină de patetism şi are drept scop transmiterea mesajului de a păstra dulceaţa, muzicalitatea si splendoarea limbii. Verbul la modul imperativ (*strângeţi*) sugereaza ideea de îndemn, iar prin verbele la viitor poetul dă o perspectiva fericita. Aceleaşi imperative sunt utilizate şi în versiunea rusă: *воскресите, compume,* ce invocă dinamism, acţiune. Atât doar că în original graiul *uitat, ruginit,* plin de *slin şi mucegai* redă o imagine cutremurătoare de nepăsare şi indiferenţă faţă de *comoară,* ceea ce lipseşte în traducere*: Пыль эпох – colbul vremilor trecute.*

Strîngeţi piatra lucitoare	*Соберите свет жемчужин*
Ce din soare se aprinde —	*С ярким радужным отливом —*
Şi-ţi avea în revărsare	*И пред вами хлынет дружный*
Un potop nou de cuvinte.	*Новых слов поток бурливый.*

Poezia se încheie cu imaginea aceleiaşi „*comori»* care acum reapare, ca nou născută, spre a rămâne veşnic să lumineze cu caratele valorilor ei, zarea nepieritoare a vieţii noastre. Ea pare a fi alcătuita ca o demonstraţie. Ceea ce se afirma in prima strofă se reia sub alte forme in strofele următoare, pentru că strofa finală să apară ca o concluzie a ceea ce era de demonstrat. Reluarea în final a primei strofe dă pregnanţa ideii de „comoară» pentru limbă, care *din soare se aprinde,* iar modificarea realizată exprimă optimismul poetului. Tonalitatea este grava si rezulta din marile, înălţătoarele adevăruri comunicate. Translatorul invocă o găselniţă reuşită: *Новых слов поток бурливый,* literalmente: *torent tumultos de cuvinte noi*. Şi tot aici o variantă mai puţin reuşită cu utilizarea inopotună a unui cuvânt: *хлынет дружный новых слов поток.*

Nu veţi plînge-atunci amarnic,	*Нет, роптать вам не придётся*
Că vi-i limba prea săracă,	*На язык свой с укоризной, —*
Şi-ţi vedea, cît îi de darnic	*Он щедрее струй в колодцах*
Graiul ţării noastre dragă.	*Нашей матери-отчизны.*

Polemismul discursului dialogic în fragmentul sus-citat, fiind refăcut, s-a văzut, dintr-o perspectivă diferită de cea din partea întâi, se exteriorizează în accente dure şi semnificative. Semnificaţia acestui polemism o face mai relevantă opoziţia dintre limba *noastră* şi limba / graiul *voastră* / *vostru.* Poetul distinge tranşant între limba, creaţie desăvârşită a geniului poporului (care e „*o comoară", „piatră rară", „foc", „cântec", „doina dorurilor", „graiul pâinii", „frunză verde", „vechi izvoade*" etc.) şi graiul infect, „*ruginit de multă vreme", viciat de „slimul" şi „mucegaiu*l" uitării, al inşilor care, din diferite motive (necărturărie, incultură, lene spirituală, indiferenţă...), admit ca normalitate schimonosirea cuvântului, uzul infect, distrugerea armoniei verbale fireşti. [4, 32] Or, aceştia din urmă sunt cei mai periculoşi detractori ai limbii din toate timpurile, inclusiv de azi, şi nu numai pentru că gura lor murdăreşte cuvântul, făcându-l insuportabil la auz, ci şi pentru că ei ambiţionează să înscăuneze anormalitatea ca normalitate. Ar fi de menţionat încă o reuşită a traducătorului în acest catren: *Он щедрее струй в колодцах* – graiul este mai darnic ca apele din fântâni – o metaforă frumoasp şi plină de sens.

Dincolo de dezaprobarea pe care le-o arată detractorilor limbii, eul liric crede cu fermitate în posibilitatea îndreptării lor pe o cale a recuperărilor, la capătul căreia îi va aştepta acelaşi miracol fascinant, revelat de el însuşi la începutul lucrării. Profetismul lui

se conjugă cu un optimism mobilizator: „*Răsări-va o comoară / În adâncuri înfundată, / Un şirag de piatră rară / Pe moşie revărsată”.*

Răsări-va o comoară	*Да пребудет он нетленным*
În adîncuri înfundată,	*От безверия укрытый,*
Un şirag de piatră rară	*Свет жемчужин драгоценных*
Pe moşie revărsată.	*Над отчизною разлитый.*

De reţinut că această strofă finală, reeditând-o aproape integral pe prima, transcrie un cerc compoziţional, unul al continuităţii şi înglobării, în care, alături de eu, se integrează, într-un viitor indefinit, şi opozantul anonim.

Deşi polemismul discursului dialogic în partea a doua este mai pronunţat decât în partea întâi, iar în strofele 4 şi 5 devine chiar exacerbat, totuşi el nu ia o amploare care ar afecta caracterul de odă / imn, prioritar aici în intenţia autorului. Atragem atenţia, de asemenea, asupra faptului că această poezie a lui Alexeii Mateevici are la bază un potenţial raport între memoria individuală şi memoria colectivă. El mizează, ca şi Alexeii Mateevici, pe cuvânt ca loc de întâlnire cu memoria, cu istoria, cu viitorul. Cum am încercat să relevăm, eul liric reprezintă o conştiinţă dialogică, care, elogiind, se adresează conştiinţei lingvistice a oponentului său imaginar şi, bineînţeles, conştiinţei lingvistice a cititorilor, din epocă şi de peste ani, solicitându-le reacţii de răspuns constructive vizavi de problema abordată. La fel şi ideile principale sunt dialogice, incitând şi mobilizând spiritele şi cugetele întru apărarea şi perpetuarea valorilor neperisabile ale limbii. De aceea nu întâmplător, cum observă cu multă pătrundere Dumitru Micu, această „vibrantă odă pentru limba română (*Limba noastră*), astăzi imn de stat al Republicii Moldova, este *Marseieza* Basarabiei” [7, p.346].

Concluzionând compararea poeziei „Limba noastră” cu traducerea ei în rusă, putem spune că translatorul D. Olcenco a avut curaj, să-şi asume o misiune complicată şi a încercat să ducă la bun sfârşit un lucru extrem de greu. Poezia este foarte încărctă de simboluri, metafore, comparaţii şi imagini idiomatice pline de sens care nu atât de lesne se „supun” traducerii. Versiunea rusă a poeziei are unele reuşite, atestate mai sus, dar şi unele discrepanţe care ţin, de regulă, de metaforismul abundent al originalului şi incapabilitatea de a găsi o formă adecvată, de unele erori de sens sau exprimare. Dar aceste detalii nu diminuiază din valoarea incontestabilă a traducerii care, sperăm să agungă la vorbitorii de limbă rusă şi să-i familiarizeze cu neprețuita opera a poetului Alexei Mateevici.

Referinţe bibliografice:

1. BANTOŞ, A., (2010) - *Deschidere spre universalism. Literatura română din Basarabia postbelică*, Casa Limbii Române „Nichita Stănescu”, Chişinău.
2. BOTEZATU, E., DOBROVOLSCHI, C., DOLGAN, M. (1988) - *Istoria literaturii*
3. *moldoveneşti.*VII, Chişinău: Ştiinţa.
4. CĂLINESCU, G., (1986) - *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, ediţia a 2- a, Editura Minerva, Bucureşti.
5. CIMPOI, M. (1996) - *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*, Chişinău: ARC,
6. CIOCANU, I. (2005) - *Literatura română. Studii*. Chişinău: Prometeu.
7. LEVIT, F., PÂNZARU, S. (1993) - *Alexeii Mateevici, Poetul, Cărturarul şi Profetul Basarabiei*”. În: *„Al. Mateevici. Opere*. V. I”, Chişinău: Ştiinţa.
8. MICU, D. (1994) *Scurtă istorie a literaturii române*, vol. I, Editura Iriana, Bucureşti.

CZU: 81`276:39=00 https://doi.org/10.59295/drgl2025.32

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ В НАЗВАНИЯХ ХЛЕБНЫХ ИЗДЕЛИЙ У ГАГАУЗОВ, БОЛГАР И МОЛДАВАН

ETHNOCULTURAL PARALLELS IN THE NAMES OF BREAD PRODUCTS AMONG THE GAGAUZ, BULGARIANS AND MOLDOVANS

Evdochia SOROCEANU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0902-6664

Abstract: ***In the report by Evdokia Sorochanu "Ethnocultural Parallels in the Names of Bread Products among the Gagauz, Bulgarians and Moldovans" the semantics and symbolism of ritual bread products and their names in the Gagauz dialects will be considered. Ethnographic material indicates that the Gagauz traditional system of flour and bread products was formed on the basis of archaic Turkic elements, which were subsequently layered with Balkan and South Bessarabian borrowings. Ethnolinguistic analysis showed that the Bulgarian and Romanian languages played a special role in the formation of the culinary ritual terminology of the Gagauz language. Many ethnocultural parallels were identified in the names of bread products among these peoples.***

Keywords: *Gagauz, Bulgarians, Moldovans, ritual bread, bread symbolism, ethnolinguistics, ethnocultural parallels.*

Хлеб является одним из важнейших компонентов традиционной культуры любого этноса. По разновидностям мучных и хлебных изделий, их названий можно проследить историю развития его культуры, процессы культурного взаимодействия, взаимовлияния и взаимообогащения с соседними народами. В настоящей статье раскрываются символические значения ритуальных хлебных изделий, и их наименования в гагаузских диалектах и раскроем их В данной статье основное внимание уделяется семантике и символике ритуального хлеба у гагаузов и этнокультурным параллелям в названиях хлебных изделий у гагаузов, и их ближайших соседей – болгар и молдаван.

В гагаузских диалектах сохранилось большое количество архаичных тюркских названий хлеба, зерна, муки и мучных изделий: екмек, ekin, booday, bulgur, un, bulamaç, umaç, çörek, akıtma, gözlemä, katlama, kabartma, gevrek и др. Самым распространенным способом выпечки хлеба у гагаузов в конце XIX – начале XX вв. оставался древнейший способ хлебопечения – выпекание пресных лепешек çörek в горячем пепле очага [7, с. 155]. Сегодня в гагаузских диалектах для наименования лепешки параллельно с тюркской лексемой *çörek* используются и лексемы *pita* и *turta*. Лексема *numa* к гагаузам попала из болгарского языка, в котором она употребляется в значениях ‘круглый, плоский хлеб’; ‘пресный хлеб’ [3 с. 263].

В данном значении эта лексема известна всем балканским народам. В гагаузском языке семантическое поле данной лексемы расширилось. Она обозначает как пресную лепешку (*çörek pita*), так и дрожжевой хлебец (*pita*) или сдобу (*kortmaç pitası* – сдоба, замешанная на молозиве), пряник (*çavdar pitası* –‘ржаные пряники’), в уменьшительно-ласкательной форме (*pitacık*) – лепешку для закваски теста и пряник, пряник кольцеобразной формы (*pitiçka*). Наименование *pita* в гагаузских и болгарских диалектах обозначает обрядовые хлеба: 1) лепешка (*ballı pita, Panaya pitası / медена пита*) в родинных обрядах «küçük pita» и «büük pita» /»малка пита» и «голяма пита»; 2) хлеб (*ballı pita / медена пита*) в предсвадебном обряде «hamur» (гаг.) и «закваски» (болг.); 3) лепешки (*can pitası* – ‘лепешка для души усопшего’), приготовляемые гагаузами сразу после смерти человека; у болгар же эти лепешки названы гагаузской лексемой *пазлама* или словосочетанием на болгарском – *пита за душа*; 4) хлеб, лепешки, которые выпекались и раздавались в различные календарные праздники (на Андреев день, в день Св. Варвары (*ballı pita, saçak pitası*), под Новый год для девичьих гаданий, на Сретение (*Panaya pitası*) во славу Божьей Матери, в день Св. Харалампия, чтобы умилостивить злые силы, способные навлечь болезнь (чуму, свинку), в день сорока мучеников, в Спасов день в память об усопших родственниках, в дни волчьих праздников и др. Заимствованная уже в Бессарабии румынская лексема turta (turtă < лат. *turta = torta [panis] ‘pâine rotundă’ – букв. круглый хлеб) употребляется гагаузами в следующих значениях: 1) лепешка из дрожжевого теста, выпекаемая на поду у устья печи; 2) домашнее печенье, пряники; 3) высушенные лепешки для закваски теста; 4) лепешка, которую пекли, когда отлучали ребенка от груди; 5) обрядовые пряники, приготовляемые на поминки по *germançu*; 6) специальный обрядовый хлеб, выпекаемый ко дню первой вспашки. Отметим, что в различных гагаузских селах для наименования данного обрядового хлеба используются как тюркские термины лепешки, так и болгарские и румынские: *tarla çörää*, *tarla pitası*, *tarla turtası* (‘полевая лепешка’) [8, с. 245].

Характерной особенностью употребления мучных изделий в культуре гагаузов является наличие большого многообразия жареных изделий из теста (*akıtma, gözlemä / katlama, baursak / kabartma, gevrek* и др). Данные технологии и виды хлебных изделий находят прямые аналогии у различных народов с кочевым прошлым. Особый интерес представляют пышки, они известны многим тюркским народам как *баурсаки* [4, с. 201]. Гагаузские пышки по способу приготовления локально отличаются в деталях и в разных селах называются по-разному: *baursak, kabartma, sulu gözleme, lokum, pişki*. Аналогичное мучное изделие как сладкое угощение известно в арабской, персидской, греческой и турецкой кухнях. При подаче их обычно поливают медом или погружают в сахарный сироп и посыпают корицей. В турецких диалектах эти сладости известны как *lokma u lokum* (из арабского в значении ‘что-либо, проглатываемое за один раз’) [9, с. 590; 13]. Обе указанные турецкие лексемы были заимствованы гагаузами и закрепились в диалектах в следующих значениях: *lokum* – 1) куски дрожжевого теста, жаренные в жире; 2) пирог с творогом или брынзой, уложенный в противень маленькими кусками и залитый сметаной с яйцом; 3) *lokma* – кусок мяса [11, s. 448]. В некоторых диалектах семантика лексемы *lokma* расширилась и утвердилась в значениях ‘мясо’; ‘блюдо

из мяса’; ‘мясной’. Значение же ‘кусок (хлеба), который можно положить в рот за раз’ передается в гагаузском языке латинской лексемой búka, заимствованной из румынского языка. В некоторых гагаузских диалектах для жаренных в жире кусков дрожжевого теста, кроме названий *lokum, baursak, kabartma, sulu gözleme,* используются ассоциативные румынские лексемы *gogoloş / gogoş / gogoneli.* Все эти диалектные названия восходят к лексеме *cocoloş* ‘комок, шарик’ [12, с. 274]. Пирог с творогом или брынзой, уложенный в противень маленькими кусками в гагаузских диалектах именуется не только лексемой *lokum*, но и терминами *kirde* / *kirdä* и *pesmet*, также имеющим отношение к значению ‘кусок, комок’. Лексема *kirde* была заимствована гагаузскими и болгарскими диалектами еще на Балканах из турецкого языка, а в турецкий она пришла из персидского, где *gerde* (‘круглый хлеб, лепешка’) является производным от *gärdidän* – вертеться, кружиться [2, с. 380]. Примечательно, что в различных болгарских диалектах Бессарабии для этого изделия существует множество названий, заимствованных из разных языков – *буки / хапки / тутманик / намесняк / пампушки / кумачита / кердета / топчета*, но в большинстве из них отражается значение ‘кусок, который можно проглотить за раз’ (*буки* < рум., *хапки* < болг.), ‘круглый кусок’, ‘шарик’ (*кумачита* < *греч., кердета* < тур., *пампушки* < укр., топчета < тур.). Изделие из теста с аналогичным названием (*chirdele*) встречается и у молдаван (Кагульский р-н), но это пончики из дрожжевого теста, жаренные в растительном масле или животном жире, а подобные гагаузским кирде у молдаван называются *pâine umplută cu brânză*, *cumaci* или *pesmet* (Кышлица-Прут, Джурджулешты) [6, p. 182]. Безусловно, вследствие широкого ареала распространения этого хлебного изделия не могли не появиться локальные различия как в технологии приготовления, так и в его наименовании.

У гагаузов, как и у многих тюркских народов, сохранилось древнее мучное блюдо – слоеные дрожжевые / бездрожжевые лепешки с начинкой и без начинки, известные как *katlama* и *gözlemä.* У гагаузов *катламой* называют бездрожжевые слоеные лепешки с начинкой из брынзы или творога (возможно с добавлением зеленого лука или зелени), жаренные в большом количестве масла. В основу названия изделия лег способ его приготовления, а именно: ‘сложенное вдвое’, от глагола *katlamaa* ‘наслаивать, сгибать, складывать’ [11, s. 365]. Аналогичный способ приготовления и у изделий с названием *gözlemä*, которые широко известны на юге Республики Молдова, в болгарском и турецком побережье Черного моря. Лексема *gözlemä* тюркского происхождения. Авторы Этимологического словаря турецкого языка возводят ее к корню *köz* ‘тлеющие угли’> *közleme / gözleme* ‘приготовленное на горячих углях’ [7, стб. 1293; 13]. У бессарабских болгар зафиксированы следующие лексические формы: *гьозлемá / гьозлемé / гизлемá*, *ругувачки*, *питки*, *крастачки / крастатки*. В молдавских селах на юге Молдовы жареные лепешки с начинкой из брынзы называются *ghizlomeli / ghezlemele / ghizolomele / gizlomele*, а без начинки именуются *ghiozoniici* [6, p. 183]. Терминологические сочетания *sulu gözleme* и *boş gözleme* обозначают виды данного блюда, отражающих способы его приготовления. При формовке изделия *sulu gözleme* руки смачивают в воде. Именно этим действием обусловлено его название. Здесь *sulu* употребляется в значении ‘смоченное в воде’. Сочетание *boş gözleme* (*boş* – букв. пустое) означает ‘без на-

чинки’. На Вознесение (*Spas* / *İspas* < Спасов день) души умерших «провожают» калачами и другими подношениями. Повсеместно пекут обрядовый хлеб (*kolaç*, *pita*, *gözlemä*) и раздают его в память об усопших родственниках. По народным представлениям, души покойных, уходя в этот день, собирают калачи, нанизывая их себе на руки, поэтому на хлебных подношениях делают отверстия, дырки – *delikli pita*, *delikli gözleme* (букв. – лепешка с дыркой, *gözleme* с дыркой).

Характерным блюдом гагаузской кухни являются слоеные пироги с различной начинкой (*kıırma / kıvırma*, *pidä* (*pide*), *plaçinta*): с брынзой, с творогом, с лебедой (*kirdä otu*), с тыквой, с луком, реже с капустой. Название пирога обусловлено технологией его приготовления: тонкий лист теста, посыпанный брынзой или творогом, *сгибается* в гармошку и укладывается на противни. По всей видимости, гагаузский термин сложился по балканской модели именования данного мучного изделия. Так, в болгарском и сербском языках аналогичный пирог обозначается подобным же образом: серб. *гибаница* от **гыбаница*; болг. *баница* от *гбаница*, а последнее – от **гъбаница* (*гибам* ‘сгибать’) [1, с. 31]. Название пирога *kıvırma* также отражает способ его приготовления с применением таких действий, как свертывать, скручивать, завивать (*kivratmaa*) [11, s. 392]. Ср. в молдавском языке: *vertuta, învîrtită* от глагола *învîrti* (скручивать) [12, p. 693]. В южных диалектах гагаузского языка пирог с начинкой (*kıırma*) терминологизируется лексемой *pidä* (*pide*), заимствованной из турецких диалектов. В свою очередь, по данным Этимологического словаря турецкого языка, лексема *pide* заимствована турецким языком из новогреческого языка πίτα в значении ‘лепешка из дрожжевого теста’, а последняя, в свою очередь, – из арамейского / сирийского слова pettā ܦܬܬܐ (кусок хлеба), образованного из корня со значением ‘отделить часть от целого, раскрошить’. В зависимости от способа приготовления различают – *katlı pide* (*katlı* – слоеный) и *püsür pidä* / *püsür pidesi* (*püsür* – ленивый, т.е. не раскатывается тонким листом). В говорах центрального диалекта наряду с термином *kıırma* часто употребляется румынское название *plaçinta.*

В рацион питания гагаузов входят различные молдавские блюда, основой которых является кукурузная мука. В XIX-XX вв. из кукурузной муки гагаузы готовили хлеб и называли его румынской лексемой *malay*. В этот же период широкое распространение получил хлеб, выпекаемый из смеси пшеничной и кукурузной муки (*malaylı ekmek* / *malaylı*). В голодные годы часто пекли пресный кукурузный хлеб, получивший у гагаузов название – *özsüz malay* (букв. ‘малай без основы’, то есть без добавления пшеничной муки). Пекли также хлеб из непросеянной пшеничной и ржаной муки с большим добавлением кукурузной муки. Назывался он *çatlak malay* (букв. ‘потрескавшийся кукурузный хлеб’), так как из-за преобладания в тесте кукурузной муки такой хлеб плохо подходил и получался с трещинами по краям и на верхней корке. Часто хлеб заменялся кукурузными лепешками, которые также назывались *malay*. Их могли поджаривать на сковороде, смазанной салом или маслом, такой кукурузный хлеб считался вкуснее и назывался *tepsidä malay* (букв. ‘лепешка *malay*, приготовленная на сковороде’). В прошлом, по воспоминаниям информаторов, в семьях с низким материальным достатком готовили похлебку (жидкую кашицу) из кукурузной крупы или муки – *candra* / *jandra*. В селе Конгаз нами зафиксирована форма jandra в двух значениях: 1) жидкая куку-

рузная похлебка; 2) баланда: общее название невкусной еды (bu imäk nicä jandra – ‘эта еда, как баланда’). Отметим, что из кукурузной муки гагаузы и сегодня готовят различные блюда: *mamaliga, cızlı mamaliga, ince malay* (‘уложенная тонкими слоями’), *piinirli cızlı malay* (мамалига с брынзой, названная по шипению обливаемого кипящего масла/жира).), *cızlı malay sızırmaynan* (мамалига с шипящими шкварками).

Гагаузско-болгарско-молдавские культурные и языковые параллели наблюдаются в большинстве календарных и семейных праздников, что обусловлено православной конфессией этих народов и тесными контактами в процессе многовекового совместного проживания сначала на Балканах, а потом в Бессарабии. Болгарских лексем не так много – *kolaç* (‘калач, каравай’), *kukla* (‘плетеный хлебец антропоморфной формы’), *gúguşçuk* (букв. голубок – ‘булочка в виде голубка’). Но данные культурные термины являются ключевыми, их семантика и символика раскрывает мировоззренческие устои гагаузского народа. Терминологические словосочетания, содержащие эти лексемы, несут особую культурную нагрузку и выражают понятия, которые играют организующую роль в структуре обряда. Так, заимствованная из болгарского языка лексема *kolaç* является основой для образования большого числа терминологических словосочетаний, но строятся они по законам гагаузского языка: *kolada kolacı* (болг.), *krêçun kolacı*,(рум.), *steunoz kolacı* (греч.), *kurban kolacı* (араб.), *paska kolacı* (греч.), *düün kolacı* (тюрк.), *eleştirмä / ileştirмä / üleştirмä kolaç* (тюрк.), *pomana kolacı* (рум.), *proşka kolacı* (болг.), *söletmää kolacı* (тюрк.), *merdiven kolacı* (тюрк.), *plugumoşi kolacı* (рум.), *pupalilaysa kolacı* (болг.), *yol kolacı* (тюрк.) и др. Кроме представленных выше заимствований из румынского языка, следует указать на группу обрядовых хлебов, особенно погребально-поминальных. Молдавским влиянием является обряжение поминального деревца (*dal*), и, соответственно, у молдаван были заимствованы погребальные хлебцы, которыми обвешивается деревце: *kapite* в форме треугольника или креста, символизирующие *долю* покойного, *merdiven kolacı* (букв. калач-лесенка). Ритуальное использование этих хлебцев отражает народные представления (греко-римские по происхождению и широко распространенные у румын и молдаван) о вознесении души в загробный мир, где образ лестницы выступает как некий мост между миром живых и миром мертвых [10, с. 197-199]. На воображаемых мостах «реки смерти» оставлялись *köprü kolacı* (букв. мостовой калач), а также раздавались *vama kolacı* (букв. таможенный калач), помогавшие пройти встречаемые на пути мытарства [8, с. 129-154].

Этнолингвистический анализ названий мучных и хлебных изделий в повседневной и обрядовой жизни гагаузов показало, что их отличает большое многообразие, наличие архаичных видов, восходящих к культуре кочевого образа жизни предков гагаузов (*çörek, kabartma, gözlemä, baursak* и др.), и тех, которые были приобретены в процессе исторического развития народа на Балканах (*pita, pide, kirde, kolaç* и др.) и в Бессарабии (*mamaliga, malay, gogoneli, plaçinta*).

Библиография:

1. БЪЛГАРСКИ ЕТИМОЛОГИЧЕН РЕЧНИК. Т. 1. Съст. В. Георгиев, И. Гълъбов, Й. Заимов, Ст. Илчев. София: БАН, 1971. Доступно: https://ibl.bas.bg/lib/ber [Просмотрено: 13.03.2025]
2. БЪЛГАРСКИ ЕТИМОЛОГИЧЕН РЕЧНИК. Т. 2. Съст. В. Георгиев, Й. Заимов, Ст. Илчев, М. Чалъков, Й. Иванов, Д. Михайлова, В. Анастасов, У. Дукова, М. Рачева, Т. Тодоров. София: БАН, 1979. Доступно: https://ibl.bas.bg/lib/ber [Просмотрено: 13.03.2025]
3. БЪЛГАРСКИ ЕТИМОЛОГИЧЕН РЕЧНИК. Т. 5. Отг. ред. И. Дуриданов. София: Издво на БАН „Проф. Марин Дринов", 1999. Доступно: https://ibl.bas.bg/lib/ber [Просмотрено: 13.03.2025]
4. ГАДЖИЕВА, С. Ш. Материальная культура ногайцев в XIX – начале XX века. Москва: Наука, 1976. Доступно: http://history-library.com/index.php?id1=3&category=novoe-vremya&author=gadjieva-ssh&book=19761 [Просмотрено: 13.03.2025]
5. МАРУНЕВИЧ, М. В. Материальная культура гагаузов конца XIX – начала XX в. Кишинев: Штиинца, 1988. ISBN 5-376-00527-5.
6. НИКОГЛО, Д. Мучные и крупяные изделия пищи у молдаван юга Республики Молдова. În: Revista de Etnologie şi Culturologie. Vol. XIII–XIV. Chişinău, 2013, p. 180-186. ISSN 1857-2049.
7. РАДЛОВ, В. Опыт словаря тюркских наречий. Т. 1–4. Санкт-Петербург: Тип. Императорской академии наук, 1893–1911. Доступно: https://rusneb.ru/catalog [Просмотрено: 15.03.2025]
8. СОРОЧЯНУ, Е. Хлеб в народной культуре гагаузов: этнолингвистическое исследование. Кишинев: «LEXON-PRIM», 2020. ISBN 978-9975-3424-6-9.
9. Турецко-русский словарь. Сост. А.Н. Баскаков и др. Москва: Русский язык, 1977. Доступно: https://djvu.online/file/GV5ClWjn7LcmG [Просмотрено: 14.03.2025]
10. BUZILĂ, V. Pâine aliment şi simbol: Experienţa sacrului. Chişinău: Ştiinţa, 1999. ISBN 9975-67-134-9.
11. GAGAUZÇA-RUSÇA-ROMINCA SÖZLÜK = Гагаузско-русско-румынский словарь = Dicţionar găgăuz-rus-român. Hazirlayannar: Petri Çebotar, Ion Dron. Chişinău: Pontos, 2002. ISBN 9975-902-54-5.
12. DICŢIONAR ROMÂN-RUS. Pr. G. Bologan şi alte. Ediţia a II-a. Chişinău: ARC, CUNIVAS. 2004. ISBN 9975-908-47-0 (Cunivas), ISBN 9975-61-367-5 (ARC).
13. TÜRKÇE ETİMOLOJİK KELİME İNCELEMELERİ. Доступно: http://www.etimolojiturkce.com [Просмотрено: 13.03.2025]

CZU: 821.02″18/19″ https://doi.org/10.59295/drgl2025.33

НАТУРАЛИЗМ В ЛИТЕРАТУРЕ РУБЕЖА 19-20 ВЕКОВ: К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ ЯВЛЕНИЯ

NATURALISM IN LITERATURE OF THE TURN OF THE 19th-20th CENTURIES: ON THE PROBLEM OF TYPOLOGY OF THE PHENOMENON

Natalia SPORÎȘ

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7773-7180

Abstract: ***The article is devoted to the study of the methodology of such a complex aesthetic, literary and cultural phenomenon as naturalism. The article examines the similarities and differences between the aesthetic principles and ideological foundations of classical realism and naturalism, characterizes various trends within the literature of naturalism, and clarifies its genre preferences.***

The article also examines national variants of literary naturalism and provides a typological description of this complex aesthetic and ideological phenomenon that influenced the development of literature throughout the 20th century and was reflected in the aesthetics of postmodernism.

Keywords: *race, environment, moment, determinism, naturalism, nana-turalism, heredity*

Натурализм – одно из сложных культурных, эстетических, литературных явлений, возникший в последней трети XIX века, однако, теоретическое и историко-литературное его освоение еще далеко от завершающей стадии. Терминологически до сих пор оно определяется и как самостоятельное направление, и как один из основных стилей литературы рубежа XIX-XX веков.

При определении методологии натурализма возникает вопрос об ее самостоятельности, отдельности от методологии реализма. Ведь главный ее тезис – абсолютный детерминизм, прежде всего, биологический, а затем и социальный – профессиональная или маргинальная среда, абсолютно включает натурализм в логику классического реализма.

При всей яркости новаций натурализма, впечатливших до шока читательскую аудиторию финала XIX века, они касаются, в основном, новых сфер литературного изображения, таких как сфера инстинкта, болезни, маргинальных социальных сред, подробностей бытописания.

Поклонение факту, протокольно-точное изображение действительности, на наш взгляд, может быть рассмотрено лишь как радикализация идеологических и эстетических установок реализма. Жанр очерка, характерный для раннего этапа развития реализма в большинстве национальных литератур очевидное тому доказательство.

Однако, рассмотрение ряда национальных версий натурализма убедительно доказывает воспроизводство основных идеологических и эстетических принципов, проблематики, сюжетов, литературных клише, что не может быть случайным.

Общеизвестно, что натурализм впервые программно заявил о себе во Франции в 1860-е годы в литературно-критической деятельности и творчестве братьев Э. и Ж. Гонкуров, а затем целой группы авторов во главе с Э. Золя, само имя которого стало одиозным синонимом одного из самых ярких ответвлений натурализма – т.н. золаизма.

Огромное влияние на формирование натурализма как социальной и культурной идеологии, а затем и литературы, оказало бурное развитие естественных наук, в особенности, теория эволюции Ч. Дарвина, которая со временем приобретает черты «социального дарвинизма», философия позитивизма, в особенности Г. Спенсера. Именно эти внешние влияния определяют такое ядро идеологии и эстетики натурализма как биологический детерминизм и перенос законов биологического мира на мир людей. В целом это повлекло за собой биологизацию концепции человека.

В дальнейшем решающее влияние на методологию натурализма и философию позитивизма, легшую в его основание, оказывает исторко-культурная концепция И. Тэна. «Тэновский метод», впервые изложенный его автором во введении к «Истории английской литературы» (1863-1864), где дается концепция национального искусства как *«расы – среды – момента*», явился определяющим для философского и эстетического базиса натурализма.

Закрепляет натурализм в качестве категории литературного сознания Эмиль Золя, создавший и описавший методологические принципы натурализма: в произведении должна быть представлена драма современной жизни; характер подменялся понятием *темперамента* и литература предполагала «физиологическое» изучение темперамента, поставленного в зависимость от среды и обстоятельств. Также, произведение предполагало строгую фактографичность – отсюда пристрастие к жанру очерка, а также искренность, ясность, естественность языка. Эти теоретические принципы были изложены Золя в предисловии ко второму изданию (1868) романа *«Тереза Ракен»*. Впоследствии Золя многократно уточнял эти положения (сборники статей «Экспериментальный роман», 1880; «Романисты-натуралисты», 1881; «Натурализм в театре», 1881) [1]. К началу 1880-х натурализм стал обозначением не только творческих принципов постфлоберовского поколения, а также кружка близких Золя молодых авторов (среди них – А. Доде, Г. де Мопассан), напечатавших под его патронажем сборник новелл *«Меданские вечера»* (1880).

С середины 1880-х французский натурализм оказывает влияние на мировой литературный процесс, являясь, во главе с его признанным лидером Э. Золя, эталонным образцом стиля. Создатель гигантской эпопеи «Ругон Маккары» (20 романов) остался самым известным представителем стиля на протяжении более чем века, хотя, натурализм оставался актуальным в пределах модернизма и постмодернизма.

Физиологизм, наследственность, темперамент, внимание к среде, в особенности маргинальной – быту и нравам проституток, бродяг и др., сочетались в твор-

честве Золя с вниманием к социальным аспектам жизни. Человек вписан у него в социальную панораму, в логику жизни целого рода, клана, что позволило Золя создать истинную эпопею.

Достаточно влиятельным натурализм оказался на германской почве, где он в начале XX интерферировался с символизмом и экспрессионизмом, самым влиятельным направлением австро-германского модернизма.

Как целостный литературный стиль XIX век натурализм проявился прежде всего в прозе. Однако, самым известным представителем немецкого натурализма явился драматург *Г. Гауптман*, лауреат Нобелевской премии по литературе за 1912 год за выдающий вклад в развитие драматического искусства, объединившем в своем творческом пути натуралистические и символистские тенденции. Знаменитая *социально-политическая драма «Ткачи»*, посвященная восстанию силезских ткачей в 1844 году, натуралистически погружала зрителя не только в исторически-отдаленную обстановку рабочего быта, но и симулировала силезский диалект, на котором говорят ее действующие лица, с предельной фактографичностью относясь к историческому материалу.

Культурологический смысл натурализма, как это видится с позиции вековой исторической дистанции, определен ускорением секуляризации, кризисом дворянско-имперской культуры, урбанизмом и индустриализацией, множеством научно-технических открытий, формированием системы «позитивных» буржуазных ценностей, а также решительным пересмотром риторической традиции и классического типа литературной условности, что ранее было намечено как несколькими поколениями романтиков (все чаще сополагавших поиск абсолюта с социальной и национальной средой постнаполеоновской Европы), так и бытописательством писателей *бидермайера и викторианства.*

Натурализм явился литературным откликом на позитивизм. Вместе с тем, натурализм намеревался освободить литературу от христианской дидактичности, классицистическо-академических и романтических «штампов», грез и «мистицизма» с тем, чтобы сделать ее актуальной, приблизить к науке, вынудить отказаться от воображения в пользу детерминированности литературного слова. Для натуралиста *документальность и фактографичность* связаны с таким личным опытом, переживанием, которые конкретны, заявляют о себе «прямо», минуя в сознании все абстрактное, но вместе с тем получая непосредственную *физиологическую окраску*, настроение.

Заземление «лирического» переживания посредством темперамента и его фильтров – способ натуралистического отбора. Во внимании к «документу» (утверждающему экспрессивные возможности художественного языка) натурализм вдохновлялся фотографией, успехом Всемирных выставок и панорам, живописью импрессионистов.

В широком плане можно определить *натурализм как биологизм.* Натурализм создает неклассическую картину мира – бытия без трансцендентных оснований, саморазвивающегося, циклически возвращающегося к самому себе.

Биологизм мироотношения определяет отношение натурализма к задачам творчества. *Натуралисты* сравнивают себя с *естествоиспытателем*, медиком,

знатоком низовой народной жизни, экспериментатором, инженером литературы, психологом, создателем этюдов и очерков, репортером. У одних декларация беспристрастности обусловлена верой в биологическое единство мира в писателе, в то, что все в художественном слове детерминировано (бытом, идеологией, наследственностью, климатом, производственными отношениями) и автор лишь структурирует в своем сознании готовый материал, позволяя внешней природе говорить сквозь природу внутреннюю, и, следовательно, «опредмечиваться» и «отражаться» в себе. У других диктуется желанием зафиксировать «естественность» личного художественного языка.

Натуралист склонен к поэтике экспрессии (виденья, «грез наяву», «галлюцинаций»), вживания в предмет, такому типу иллюзорности, который имеет подчеркнуто физиологический характер. Установка на телесность не мешает натуралисту импровизировать, жить в творчестве. Натурализм создает иллюзию объективности искусства.

Жизнь как поток самопроизвольных комбинаций, отражаясь в глубинном экране писательской восприимчивости («зеркале»), одушевляется, – получает настроение, трепет, ритм. Красота трактуется во всей ее непосредственности.

Насилие над природой (природой труда, полового влечения, социальных отношений) делает весь парадиз «хрустальных дворцов» и «аванпостов цивилизации» насмешкой над человеком, гротеском. *Плох не человек,* – утверждают натуралисты, не его самая позорная «профессия», а лицемерное и продажное *общество*, которое не предоставляет ему шанс стать лучше, реализовать заложенное в нем природой, морочит «нового Адама» лжерелигией денег и собственности. В то же время многие натуралисты восхищены энергией «современности» и, одушевляя городские рынки, мосты, биржи, трамваи, поезда, аэропланы, поэтизируют их.

Пропорционально желанию раствориться в «жизни», а также инстинктивному доверию к стихийной правде происходящего в натурализме проявился страх природы, «темных аллей». В отличие от «жизни», человек (и писатель) наделен сознанием. Там, где природа не знает противоречий, человек поставлен перед фатальностью «распада атома», смерти в одиночку, насилия.

Многие натуралисты придерживаются стоической позиции, находя в кратковременной феерии личного стиля откровение творческого начала в материи, «праздник, который всегда с тобой». Кто-то склонен драматизировать свой уход, усматривать в нем «плач» и «обман» жизни, внушавшей через творчество иллюзии, а затем сбросившей «маску», обернувшейся своей косной, вязкой, враждебной ко всему единичному стороной – местью «богов», обманывающих людей в их самых естественных желаниях: любви, желании продлить свой род.

На иррациональную трактовку природы творчества в XIX-XX веках повлияли А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, З. Фрейд (мотивы отцеубийства, кастрации, неудовлетворенности культуры), экзистенциалисты. В мотивах разочарования, утраты иллюзий, самопоедания, вырождения, безумия, самоубийственности творчества, «мести» природы всему, что имеет индивидуальность, Натурализм развивает романтическое представление о тождестве любви и смерти. Образ смерти (всеуравнивающей силы природы, «ямы», «западни») – один из самых сильных в натура-

листических жизнеописаниях и циклах (творчество Гонкуров, Золя, Мопассана, Л. Толстого, Гарди, Драйзера, Мартен дю Гара, Бунина, Стейнбека). За время эволюции натурализм от XIX к XX веку *природа в нем стала символом.* Это и *пастораль*, обновление, самореализация, прогресс, хор, «мир», и противоестественность, вырождение, проклятие, крик, «война».

Основоположником натурализма безусловно *является Эмиль Золя.* Однако его творчество выходит за рамки узко понимаемой натуралистической доктрины.

Литературная, критическая и общественная деятельность Эмиля Золя сыграла весьма важную роль в духовной жизни и в литературном процессе Франции. Воздействие творчества Золя в значительной степени определяет магистральную линию развития французского романа последней трети XIX в.

Это ответвление реализма второй половины XIX в., окрашенное физиологичностью, отяжеленное постулатами детерминизма

Золя-писатель воспринял многие лучшие черты творчества своих предшественников: эпический размах Бальзака, подвижническое служение искусству Флобера, скрупулезную точность наблюдения Гонкуров; вместе с тем он выработал и свои собственные приемы накопления жизненных материалов. Вершинным итогом его многолетней неустанной работы явилось создание романного цикла, который автор представлял как «Человеческую комедию» на новом этапе, — двадцати томов романов, носящих «фамильное» наименование «Ругон-Маккары» (1871—1893).

Первый роман Э. Золя «Тереза Ракен» (1867), изначально осознанный автором как «физиологический» произвел буквальный фурор в общественном сознании Франции, затем и Европы и подвел его вплотную к замыслу «биологической и общественной истории одной семьи». В предисловии ко второму изданию «Терезы Ракен» он так охарактеризовал свой замысел: *«В „Терезе Ракен" я* поставил перед собой задачу изучить *не характеры, а темпераменты*. В этом весь смысл книги. Я *остановился на индивидуумах, которые всецело подвластны своим нервам и голосу крови*, лишены способности свободно проявлять свою волю и *каждый поступок которых обусловлен роковой властью их плоти...*»

Проблема *воздействия физиологии* занимает в романе центральное место: и преступление любовников, и наказание — психоневроз Лорана и Терезы — обусловлены прежде всего особенностями их темперамента. Сложные психологические переживания им недоступны. Следуя принципу «объективности» в искусстве, *Золя отказывается от прямых авторских оценок и с полным бесстрастием рассказывает о судьбе героев*.

В 1868 г. Золя публикует свой второй «физиологический роман» — «Мадлена Фера», персонажи которого наделены более тонкой духовной организацией, чем герои «Терезы Ракен». Таким образом, он как бы усложняет «эксперимент». *В борьбе с неумолимыми законами физиологии герои романа могут опереться на волю и разум, но и они терпят поражение.*

Его теоретические взгляды уже в конце 60-х годов складываются в определенную систему. Золя требует от художественного произведения точности документа, скрупулезности исследования, базирующегося на достижениях «науки о человеке» — признании решающей роли среды и наследственности.

В этот период он не раз возвращается к *проблеме соотношения объективного и субъективного начал в творчестве*. Писатель выдвигает формулу: «Произведение искусства есть уголок действительности, воспринятый сквозь призму темперамента художника».

Начиная с 1868 г. главной целью жизни Золя становится осуществление грандиозного замысла — *серии романов «Ругон-Макка*ры». Приступая к работе над своим многотомным произведением, Золя уже был страстным *приверженцем теории наследственности и «физиологического романа*». В начальном наброске плана цикла главное внимание было уделено *биологическим мотивам*.

В жанре романа Золя видит художественную иллюстрацию как физиологических, так и социальных законов, воздействующих на характеры персонажей. В плане немало формул, относящихся к роли наследственности в человеческих судьбах («продукт отцовских вожделений», «причудливое воздействие наследственности», «странный случай преступности по наследственности» и т. д

На протяжении двадцатичетырехлетней работы над «Ругон-Маккарами» план социальный приобретает для Золя все большее и большее значение. Широкий круг общественных проблем, к которым он обращался в своих произведениях, все больше и больше отвлекал от физиологической темы, и причины возвышения Ругонов и деградации Маккаров объясняются в романном цикле не столько фатумом наследственности, сколько общественными условиями жизни персонажей. Сама семья оказывается в итоге не «наследственно» физиологической единицей, а понятием распадающейся социальной ячейки.

В окончательном своем варианте эпопея Золя получила, как известно, следующий *подзаголовок: «Биологическая и общественная история одной семьи в эпоху Второй империи*». Этот подзаголовок отвечал задачам, которые ставил перед собой автор на протяжении всей работы. В каждом из двадцати романов серии фигурируют представители той или иной ветви Ругон-Маккаров, но, за редким исключением, рамки «истории одной семьи» служат сюжетным целям, помогая писателю связывать отдельные романы цикла в единое повествование.

Золя создал т.н. *«экспериментальный роман».* Известно его утверждение, что романисту достаточно собрать документы для будущего произведения, а дальше «роман напишется сам собой. Романист должен только логично распределить факты... («Экспериментальный роман»). Отождествляя деятельность ученого и художника, писатель в конечном счете приходил к утверждению позитивистского объективизма

Не отрицая значение законов социальной жизни, он уравнял их с законами физиологического бытия человека, преувеличив значение теории наследственности.

В многочисленных историях французской литературы принято объединять вокруг имени Золя очень широкий круг писателей — и Доде, и Мопассана, и членов «меданской группы», не говоря уже о ряде более второстепенных фигур. Разумеется, огромный авторитет Золя, его неистощимая творческая энергия, прогрессивные общественные позиции сыграли значительную роль в идейно-художественной ориентации многих писателей эпохи. Однако творчество Доде и Мопассана решительно выходит за рамки «золаизма» и в особенности — натуралистической

теории, а подчас и противостоит ей. В литературный процесс второй половины XIX века каждый из них вносит свой неповторимо индивидуальный творческий вклад.

Воздействие Золя как художника и как критика и теоретика на мировую литературу конца XIX — начала XX в. было огромным. Оно проявилось почти во всех европейских литературах (несмотря на волну «антинатурализма», который, в конце концов, тоже был реакцией на это воздействие). Итальянское реалистическое направление «веризм» 80-х годов при всем своем национальном своеобразии нашло в теории и практике Золя необходимую опору. Под впечатлением «Жерминаля» были созданы «Ткачи» Гауптмана, и типологическая параллель между этими произведениями очевидна. Перес Гальдос под влиянием «Ругон-Маккаров» создает цикл романов об Испании. По стопам Золя идет Бласко Ибаньес, изображая жизнь рабочего класса. Сильнейшее воздействие эпичности Золя испытывает американская литература конца XIX — начала XX в., прежде всего, Э. Синклер и Т. Драйзер, а Ф. Норрис после знакомства с Золя во Франции задумывает свою «Эпопею пшеницы».

Влияние идеологии и эстетики натурализма, ярчайше представленные в творчестве Э. Золя, прослеживается в большинстве национальных литератур, однако, все же по масштабу и своеобразию явления как настоящую параллель французскому натурализму можно выделить натурализм немецкий. Его наследие характеризуется широким спектром жанровых форм, в том числе в новеллистике и драматургии, а влияние прослеживается в поэзии экспрессионизма, прежде всего, в наследии Г. Бенна.

Немецкий натурализм, как и французский, в лице Э. Золя, представлен его вершиной и главой Г. Гауптманом, чье творчество обладает неоспоримой художественной ценностью и было отмечено Нобелевской премией, в то время как в других национальных литературах натурализм представлен авторами т.н. второго ряда. В литературном наследии немецкого натурализма можно выделить другие, различные с французским тематические предпочтения – прежде всего внимание к профессиональной среде, которая выступает как главная детерминация характера. Также, в проблеме наследственности, определяющей судьбу героя выделяется тема алкоголизма.

Биологический детерминизм определяющий французскую версию натурализма не получил широкого распространения в литературе русского натурализма. Физиология пола, столь ярко представленная в романах Золя, не находит в русской литературе широкого освоения. Лишь в отдельных произведениях И. Ясинского, В. Бибикова, И. Потапенко, а в начале XX века в романе М. Арцыбашева «Санин», получившим широкую известность, находит свое претворение биологизм золаистского толка: тема свободной любви, сексуальной свободы выбора эмансипированной женщины, проституции и т.п. Подобного рода литературная направленность получает ироническую интерпретацию в русской критике, обозначившей ее как нана-натурализм и даже клубницизм.

Другая тенденция натурализма – фактографичность, безоценочный протоколизм изображаемых явлений, который Э. Золя обозначал как «простой анализ

куска действительности, такой, какова она есть» получила в русской литературе широкой распространение [1, т. 25, стр. 440]. Она реализовалась в жанре очерка, интересе к региональной действительности. Здесь можно отметить не только десятки имен писателей второго ряда, но и таких значительных авторов как Д. Мамин-Сибиряк, В. Короленко, В. Вересаев, а также творчество таких корифеев литературы как А. Чехов в цикле «Остров Сахалин», М. Горький с темой Поволжья.

Отдельно можно выделить так называемую «босяцкую» тему, которая представляет очевидную параллель теме маргинального быта, обозначенной в немецком натурализме и, прежде всего, романах Э. Золя. Она получила широкое распространение в литературе русского натурализма и нашла ярчайшее претворение в творчестве В. Гиляровского, А. Куприна, М. Горького.

Исследование истории, идеологии, методологии такого сложного эстетического, литературного и культурного явления, как натурализм, выяснение его типологических констант и национальных версий представляет собой актуальную проблему для современного литературоведения. Она особенно важна для выяснения методологических оснований неонатурализма, явления столь характерного для литературы постмодернизма.

Библиография:

1. ЗОЛЯ, Э. *Собр. соч. в 26 т.* – М., 1967.
2. РУДНЕВ, В. *Словарь культуры XX века*. – М.,1998.
3. КУБАРЕВА, Н. *Зарубежная литература последней трети. XIX – начала XX века.* М., 2004.
4. СОКОЛОВА, Т. *История западноевропейской литературы XIX века: Франция, Италия, Испания, Бельгия.* – М.,2003.
5. КЕЛДЫШ, Н. *История русской литературы конца XIX – начала XX века. в 2-х т.* – М.,2009

CZU: 821.133.1-31.09″18″ https://doi.org/10.59295/drgl2025.34

TRĂIRILE PERSONAJELOR ȘI EVOLUȚIA SUBIECTULUI DIN PERSPECTIVA FENOMENELOR NATURII ÎN ROMANUL REALIST FRANCEZ DIN SECOLUL AL XIX-LEA

CHARACTERS' EXPERIENCES AND SUBJECT EVOLUTION FROM THE PERSPECTIVE OF NATURAL PHENOMENA IN THE 19TH CENTURY FRENCH REALIST NOVEL

Ana GHEORGHIȚĂ

doctor, lector universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0002-7768-7256

Abstract: ***Nature is present everywhere in the French realist writers works, contributing, through the skillful exploitation of the symbolic potential encoded in colors, shades, tones and halftones, to subject line development, to messages formulation, to affective states induction, etc. At the same time, nature descriptions are often constituted, in the plastic arts best traditions, in small landscapes and pictorial compositions. The purposes in which authors refer to nature phenomena are diverse, but necessarily closely related to the narrative context. In some cases, nature is beside the character throughout his whole life, its colors symbolizing his evolution over time, his constantly changing moods.***

Key words: *nature, color, realism, romanticism, novelist, plastic artist, narrative context, symbolic potential.*

Modul în care natura își face simțită prezența în romanele realiste franceze din secolul al XIX-lea, în special sub aspectul utilizării de către autori a elementelor cromatice legate de fenomenele acesteia, developează flagrant și convingător similitudinile de esență dintre arta cuvântului (literatura) și arta plastică (pictura). În contextul dat, atestăm prezența unor relații strânse de prietenie între romancierii realiști francezi și artiștii plastici ai vremii. Această prietenie, bazată pe abordări comune privind viața și creația, a fost una reciproc avantajoasă, cu influențe puternice în ambele sensuri, materializate în remarcabile opere artistice, literare și plastice, în egală măsură. Ceea ce îi unește în creația lor pe scriitori și pictori, pe lângă viziunile asupra procesului de creație, sunt abordările privind instrumentele de realizare a acestuia. Unul și, poate, cel mai important, dintre aceste instrumente este culoarea. Fie că rezultă din mișcarea măiestrită de penel sau de sub pana scriitorului, în ambele cazuri culoarea este plămădită din nerv, suflet, cuget și, nu în ultimul rând, din talent și inspirație.

Observăm uneori că autorii romanelor analizate privesc propriile scrieri prin prisma unor opere de artă plastică, astfel contopind într-un tot întreg, prin liantul trainic al cuvântului, culoarea, forma, liniile, lumina și umbra: „Dar peisajul și scena aceasta vor rămâne în inima mea ca un tablou de o culoare inimitabilă, ce nu se va șterge niciodată”

[1, p. 222]; „Totuși, aceste forme albe și neclare, care se pictează pe sumbrul azur al fluviului, dădeau de lucru spiritelor poetice (...)” [2, p. 237].

Putem presupune, cu o mare doză de probabilitate, că scriitorii realiști francezi la care ne referim în prezentul articol s-au întâlnit și au discutat probleme de creație cu doi dintre cei mai reprezentativi artiști plastici ai vremii, neîntrecuții peisagiști Jean-Baptiste Corot (1796-1875) și Charles-François Daubigny (1817-1878). În susținerea ipotezei vin și mărturiile a doi oameni de artă din acea perioadă – Charles Blanc (1813-1882) și Théophile Gautier (1811-1872), care țin să sublinieze influențele reciproce dintre literatură și arte plastice, cu precădere în cele ce se referă la descrierile din natură. „Cerurile vaporoase din tablourile lui Corot abundă în poezie, cețurile sunt transparente, abia lăsând să se întrezărească soarele. Priviți *O dimineață în Ville-d'Avray*. Picturile lui Corot par palide, gri și în delicatețea lor ele nu puteau atrage decât spiritele delicate. Acestea, cel puțin, erau impresionate de tablourile sale deoarece îi simțeau sufletul, un suflet de poet” (*trad. noastră*) [3, p. 69], menționa cu referință la Corot criticul de artă Charles Blanc.

Cât privește creația lui Daubigny, aceasta a beneficiat de aprecierile înalte ale scriitorului și eseistului francez Théophile Gautier care, referindu-se la maniera de creație a pictorului, a asemuit-o, de fapt, cu cea obișnuită pentru creația literară: „Este dificil să întâlnim un talent mai sincer, mai natural și absolut nou ca cel al lui Daubigny. El a avut acea idee ingenios de simplă, dar care nu i-a venit nimănui altuia în gând de când se face pictură: de a deschide larg ochii, de a privi în fața sa și de a reda ceea ce vede, fără a ascunde nimic. Primul printre peisagiști, Daubigny și-a dat seama că primăvara arborii se acoperă cu flori, cu flori roz și albe, care produc între frunzulițele verzi un efect extrem de plăcut și el. Pur și simplu, a pictat pe un pătrat de pânză micile frunze verzi cu florile lor roz și albe: iată, aceasta se numește o *Primăvară* adevărată… Și este o capodoperă!” [ibidem, p. 70].

Astfel de aprecieri în raport cu arta a doi mari pictori ai naturii, adepți ai colorismului în pictură, care și-au concentrat efortul creativ pe direcția a ceea ce am numi astăzi *poetică a culorii* (în general, atmosfera specifică peisajelor semnate de Corot și Daubigny este una de sorginte realistă doar foarte convențional, ei fiind considerați precursori ai impresionismului) pot fi atribuite și descrierilor din romanele autorilor realiști francezi din secolul al XIX-lea: aceeași interpretare subtilă, același talent de a observa și de a interpreta obiectiv natura, aceeași predilecție pentru magia culorilor naturale.

Provenind, ca oameni de litere, din romantism, autorii realiști par să nu-și fi trădat în totalitate pasiunile din tinerețe, atunci când, cu trecerea timpului, și-au definit clar calea de creație, acceptând principiile realismului ca fiindu-le mai aproape de aspirații și convingeri. Când spunem acest lucru, avem în vedere slăbiciunea scriitorilor realiști francezi pentru descrierile din natură, întâlnite frecvent în operele lor. Natura este prezentă pretutindeni și în cele mai neașteptate moduri, contribuind, prin exploatarea iscusită a potențialului asociativ-simbolic încifrat în culori, nuanțe, tonuri și semitonuri, la dezvoltarea liniei de subiect, la formularea mesajelor, la inducerea stărilor afective etc. Totodată, descrierile din natură adeseori se constituie, în cele mai bune tradiții ale artelor plastice, în mici peisaje și compoziții picturale: „(…) șiruri lungi de măslini însemnau pe pământ hotare verzi; un abur trandafiriu plutea pe firul văilor; culorile albastre ale

munţilor străjuiau deasupra colinelor” [4, p. 26]; „Se înclinară amândoi ca să admire una dintre acele maiestuoase privelişti pline de zăpadă, de străluciri de gheaţă, de umbre cenuşii care acoperă coastele fantasticilor munţi; unul dintre acele tablouri încărcate de contrastele dure dintre flăcările roşii şi tonurile negre ce decorează cerurile cu o inimitabilă şi fugară poezie; magnifice giulgiuri în care se naşte soarele, frumos linţoliu în care el moare” [5, p. 82]; „Printr-o largă despicătură în acest straniu peisaj se zăreşte lunga desfăşurare de ape albe ale canalului Saint-Martin, încadrat de pietre roşietice” [ibidem, p. 83]; „În zare, la marginea luncii, se arătă luna, rotundă, purpurie. Se înălţă repede printre crengile plopilor; pe alocuri ele o ascundeau asemenea unei perdele sfâşiate. Apoi se făcu dintr-odată albă, sclipitoare, luminând cerul pustiu” [6, p. 188].

Sintetizând exemplele de utilizare a culorilor în descrierile naturii, atestate în romanele analizate, am ajuns la concluzia că scopurile în care autorii apelează la fenomenele naturii sunt diverse, însă neapărat în strânsă legătură cu contextul narativ. Elementele din natură, la care apelează autorii, sunt şi ele diferite, acestea suscitând în imaginaţia cititorului lanţul semantico-simbolic asociat cu intenţia de creaţie a scriitorului.

Astfel, cele mai numeroase descrieri ale naturii fac referinţă la stihiile acesteia, despre care în mitologia antică, dar şi în credinţele populare, se spunea că stau la baza corpurilor şi fenomenelor lumii: focul/soarele (simboluri: lumină, căldură, pasiuni; culorile sugerate: roşie, galbenă/aurie, oranj); apa/râul/marea (simboluri: puritate, timp în scurgere, destin implacabil; culorile sugerate: albă, albastră, argintie, mix de culori); aerul/cerul (simboluri: veşnicie, infinit, aspiraţii spre ideal; culorile sugerate: sinilie, gri, plumburie, azurie); pământul/plantele (simboluri: stabilitate, renaştere, aspiraţii spre material; culorile sugerate: neagră, brună, gri, verde, mix de culori) [7, p. 32]. Observăm că fiecăreia dintre aceste stihii îi corespund anumite culori care, utilizate în textele artistice, sugerează stări de spirit, încercări ale vieţii, realizări şi eşecuri etc.

Referinţa la mitologie nu este una gratuită: anume din sfera acesteia provin cele mai multe dintre simbolurile cromatice, rămase în vigoare în opinia colectivă până în prezent, probabil, nu fără contribuţia creatorilor de frumos, inclusiv a scriitorilor, care le-au promovat activ prin operele lor: **focul/soarele –** „(…) în fiecare seară soarele se culcă în scutecele lui de purpură şi de azur” [5, p. 39]; „(…) cele din urmă raze ale soarelui aruncă nuanţe uşoare, de aur şi de purpură” [ibidem, p. 81]; „(...) sclipirile soarelui căpătară culorile roşietice care, stingându-se, ajung la tonurile melancolice ale amurgului” [1, p. 27]; **apa/râul/marea –** „Râul plumburiu vălura uşor în bătaia vântului; podurile erau pustii; se stingeau felinarele” [6, p. 277]; „Râul sclipea în bătaia soarelui, zgrăbunţica îşi legăna florile galbene” [ibidem, p. 292]; „(...) Căzând drept pe frunzişul verde şi bogat, pârâul îl stropea, atârna picături argintii de vârful crengilor, vărga iarba cu urme de smarald, arunca pete de aur pe straturile de frunze uscate” [8, p. 332]; **aerul/cerul –** „Liniile acestea arhitecturale apar amestecate cu frunzişuri şi cu umbre, supuse capriciilor unui cer care-şi schimbă necontenit culoarea, lumina şi înfăţişarea” [5, p. 83]; „Culorile bizare ale acelui fum, rând pe rând galben, albastru, roşu, negru, îngemănându-se vaporos (…)” [ibidem, p. 123]; „(...) toată făptura ei se profila pe fondul aerului albastru (...)” [8, p. 18-19]; „Pe azurul cerului pluteau nouraşi trandafirii, un fum albăstriu se rotocolea peste colibele împrejmuite de flori” [6, p. 320]; **pământul/plantele –** „Poarta este încununată cu o ieşitură circulară plină de plante – un mănunchi trandafiriu, galben,

cafeniu sau albastru, după anotimp" [1, p. 13]; „Tot felul de plante aduse acolo înfloreau în bănuți de aur, lăsau să atârne ciucuri galbeni, înălțau caiere de flori purpurii, ridicau la întâmplare săgeți verzi. Într-o intrătură a malului, înfloreau nuferi albi" [8, p. 258]; „Diversitatea copacilor făcea spectacolul mereu schimbător: fagii, cu scoarța lor albă și netedă, își împleteau coroanele; frasinii își ondulau moale ramurile verzi-albăstrui; în lăstărișul de carpeni se zburleau tufele de ilice de culoarea bronzului" [ibidem, p. 332].

Pentru a accentua sensurile ascunse în elementele cromatice, autorii apelează, adeseori, la prezentarea unor mixuri de stihii, atribuindu-i fiecărei culori corespunzătoare o responsabilitate clară pentru o anumită idee și un mesaj concret: „Este unul dintre acele tablouri încărcate de contrastele dure dintre flăcările roșii și tonurile negre ce decorează cerurile (…)" [5, p. 82]; „Între apa verde și cerul albastru, bricul nu se mai vedea" [ibidem, p. 124]; „(...) șesul așterne lanuri aurii de grâu. Apa trage o dungă albă între culoarea fânețelor și cea a ogoarelor, astfel încât câmpia seamănă cu o uriașă manta desfăcută, cu guler de catifea verde, tivit cu șiret de argint" [6, p. 69]; „Cerul se făcuse albastru. Se întâlneau luminișuri întinse, acoperite cu iarbă-neagră, toată în floare, covoare liliachii printre desișuri de copaci cenușii, roșcați sau aurii, după cum le erau frunzele" [ibidem, p. 152]; „Sub arc se vor vedea, nelămurit, masive de portocali aproape negri, pe un cer albastru, dungat de nori albi" [8, p. 159].

În romanele analizate, natura niciodată nu este prezentată în afara vieții omului. Chiar și în cele mai neînsemnate, ca volum, descrieri, ființele umane sunt prezente fie în mod vizibil și direct, fie latent și cu subînțeles, iar culorile naturii, îngemănându-se cu cele ale omului, generează sensuri inedite: „Doamna de Rochegude (…) se desena ca o formă albă printre frunzișurile verzi" [1, p. 146]; „(...) fața Emmei se zărea într-o albăstrime străvezie, înotând parcă în valuri azurii" [6, p. 152]; „Frédéric (...) contempla pătratele de vii de pe coastă, cărările prăfuite ca niște panglici cenușii, casele alcătuind pete albe și roșii în verdeață" [8, p. 393]; „Nu se mai vedea până departe decât un furnicar de umbre negre, cuprinzând tot largul câmpiei, între marginea albastră a mării și fâșia de argint a lagunei" [4, p. 242].

Deosebit de sugestivă este prezența naturii în viața personajelor centrale. Le însoțește la bine și la greu, bucurându-se și întristându-se împreună cu ele, ajutându-le să depășească momentele dificile fără să piardă încrederea în ziua de mâine. În unele cazuri, natura este alături de personaj pe parcursul întregii vieți, culorile ei fiind cele care simbolizează evoluția în timp a personajului, stările sale de spirit în continuă schimbare. Între acea descriere plină de speranță și aspirații înalte, redate simbolic prin utilizarea policromiei: „Râul (...) curgea la picioarele lui, printre poduri și grilaje, galben, violet sau albastru" [6, p. 16] și „(…) furia neagră, sălbatică, turbată (…)" ce-i cuprinsese toată făptura [ibidem, p. 319] a încăput toată viața lui Charles, o viață de om, trăită în suferință și neîmplinire spirituală, într-o evoluție distructivă de la optimism juvenil până la disperare absolută. Și cea care vine să developeze aceste stări de spirit este natura cu atributele sale cromatice.

Cu referință la același roman, *Doamna Bovary*, menționăm că tot natura pare să găsească alinare și compasiune pentru cei care au iubit-o pe Emma, fiecare în felul său, trăind clipe de disperare după moartea ei. În descrierile naturii din acest context Flaubert utilizează ceea ce are aceasta mai sugestiv și mai de preț, culorile, fiecare dintre ele

purtând în sine simbolul responsabil pentru o idee, un mesaj adresat celor în suferință: **Charles, soțul Emmei** – „Adia un vânt răcoros, înverzeau secara și rapița (...), pe azurul cerului pluteau noureși trandafirii, un fum albăstriu se rotocolea peste colibele împrejmuite de flori" [ibidem, p. 320]; **Rouault, tatăl Emmei** – „La marginea câmpiei asfințea soarele și, scăldate de razele sale piezișe, ferestrele caselor păreau toate cuprinse de flăcări. Își puse mâna streașină la ochi și deslușI în depărtare un zid lung, alb, deasupra căruia se înălțau coroanele negre ale copacilor" [ibidem, p. 322]; **Justin, băiatul de la spițerie** – „Pe mormântul proaspăt, la umbra brazilor, stătea în genunchi un băiat; lacrimile îi curgeau șiroi, sughițurile îi sfâșiau pieptul; îl copleșea o nețărmurită părere de rău, mai gingașă decât clarul lunii și mai adâncă decât întunecimea din jur" [ibidem, p. 323].

Atestăm în aceste descrieri elemente cromatice în contrast: **alb-negru** și, asociativ, **umbra-clarul lunii-întunecimea din jur**, aceste așa-zise *non-culori* amplificând dramatismul situației, divizând viețile personajelor în două etape distincte – până la moartea Emmei și după; dar și simboluri cromatice cu sens dominant univoc: **înflăcărat/trandafiriu**, aceste variante ale culorii roșii (stihia focului) simbolizând moartea, durerea, suferința; **azur/albastru/albăstriu**, această culoare (stihia aerului) simbolizând neantul pierderii ireversibile, veșnicia; **verde** (stihia pământului), în special raportată la plante (secară, rapiță) această culoare inducând clar ideea renașterii, a vieții care, oricum, merge înainte.

Cu ajutorul instrumentelor oferite de natură, în special al elementelor cromatice cu bogatele lor valențe asociativ-simbolice, Flaubert reușește să redea suferința celor trei personaje îndurerate sincer de moartea Emmei: Charles, cel care a iubit-o în pofida tuturor divergențelor de esență asupra vieții; Rouault, părintele pentru care Emma rămăsese ultima speranță după ce își pierduse năprasnic întreaga familie; Justin, tânărul care nutrea în taină un sentiment de dragoste curată, fără minciună și ipocrizie, față de Emma.

Menționam mai sus că scriitorii realiști francezi niciodată nu au uitat, în deplinul sens al cuvântului, de preocupările lor romantice din tinerețe. Unul dintre argumentele plauzibile în favoarea acestei afirmații ar fi și abordarea, în romanele lor, a naturii, cu tot ce presupune aceasta: formă, jocul de lumini și umbre, ciclicitate, atmosferă și, bineînțeles, culoare. Măsura în care romancierii vizați apelează în operele lor la potențialul inepuizabil de sugestie al naturii diferă de la caz la caz. Astfel, la Stendhal, Maupassant și Mérimée atestăm doar arareori referințe la cadrul asociativ-simbolic al culorilor sugerat de fenomenele naturii, acești scriitori făcând miza principală pe dialogul verbal și acțiunile personajelor. În schimb, romanele lui Balzac și Flaubert abundă în scene din natură intens colorate, acestea integrându-se armonios în canavaua narativă.

Pentru a concluziona, considerăm necesar să specificăm că, deși totuși și-au păstrat preocuparea pentru forța de expresie a naturii, realiștii francezi și-au schimbat viziunea asupra acesteia. În timp ce romanticii idolatrizau, extaziați, natura, considerând-o muză și ideal de neatins, realiștii francezi, substituind extazul prin respect profund și admirație calmă, abordează natura prin prisma unui parteneriat, de la egal la egal, realizat în creație. Din parteneriatul firesc scriitor-natură rezultă opere memorabile. Acolo unde cuvintele simple nu fac față intenției și exigenței artistice, scriitorii realiști cheamă în ajutor instrumentele de exprimare ale naturii, cum ar fi elementele cromatice, accesi-

bile consumatorului de literatură obișnuit să citească printre rânduri, să descopere ceea ce se conține dincolo de cuvinte, să descifreze, literă cu literă, sensuri noi.

Referințe:

1. BALZAC, H. de. *Béatrix (scene din viața particulară)*, traducere de H. Grămescu. București: Editura Eminescu, 1972. 312 p.
2. MÉRIMÉE, P. *Colomba. Carmen*. Paris: Éditions Jean-Claude Lattès, 1989. 316 p.
3. KISIEL, M. *La peinture impressionniste et la décoration*. Paris: Passage, 2021. 380 p. ISBN 978-2847-4243-9-3.
4. FLAUBERT, G. *Salammbô*, traducere de A. Hodoș. Chișinău: Știința – Venus, 1994. 304 p. ISBN 5-376-01724-9.
5. BALZAC, H. de. *Femeia de treizeci de ani*, traducere de H. Grămescu. Chișinău: Asociația „Cartea", 1993. 335 p. ISBN 5-86892-003-1.
6. FLAUBERT, G. *Doamna Bovary*, traducere de A. Gromov. Chișinău: Editura „Cartea Moldovenească", 1976. 336 p.
7. GOETHE, J. W. *Teoria culorilor*. Iași: Princeps, 1995. 288 p. ISBN 973-96865-4-0.
8. FLAUBERT, G. *Educația sentimentală*, traducere de L. Demetrius. București: Editura Univers, Clasicii Literaturii Universale, 1976. 432 p.

CZU: 811.161.1`243 https://doi.org/10.59295/drgl2025.35

РОЛЬ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

THE ROLE OF A MEDIATING LANGUAGE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Olga VULPE

asistent universitar, MA
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID **:** https://orcid.org/0009-0007-1594-4265

Abstract: ***The topic of the research is the role of the intermediary language in teaching Russian as a foreign language (RFL). The issue of its use, especially at the initial stage, elicits varying opinions; however, the principle of taking into account the learners' native language is widely recognized. The intermediary language is used for explaining material and assessing knowledge, which helps prevent errors caused by interference and facilitates better assimilation of the material. Positive transfer of similarities between languages accelerates learning. The intermediary language also assists in the semantic presentation of vocabulary, the explanation of grammatical structures, and the clarification of cultural aspects. At the initial stage, it is essential for managing the learning process and monitoring comprehension. The use of the intermediary language increases students' motivation, improves material perception, and saves time. Its complete exclusion from the learning process may lower motivation and slow down progress.***

Keywords: *intermediary language, Russian as a foreign language, interference, positive transfer, semantic presentation, use of translation, motivation.*

На сегодняшний день существуют различные мнения о месте языка-посредника при изучении русского как иностранного языка. Языком-посредником в методике преподавания РКИ принято считать язык, используемый в процессе обучения русскому языку. Как правило, его используют на начальном этапе обучения.

Принцип учёта родного язык на сегодняшний день можно назвать общепризнанным, так как его использование не вызывает большого количества разногласий в методике преподавания РКИ.

Однако в настоящее среди методистов и преподавателей существуют различные точки зрения касательно того, целесообразно ли на занятии обращаться к языку-посреднику (чаще всего — родному языку учащихся) и в какой степени или же от данного приёма следует полностью отказаться. Предлагаю участникам Круглого стола высказать свою точку зрения.

До сих пор грамматико-переводной метод в процессе изучения РКИ долгое время был одним из основных, язык-посредник применялся как средство семантизации и закрепления изучаемого материала и как способ осуществления контроля знаний.

Обсуждалось лишь то, *сколько времени* уделять переводу на различных ступенях изучения иностранного языка.

Классическими в этом плане считаются труды Л. В. Щербы, который полагал, что можно исключить родной язык обучающихся из учебников, но его невозможно исключить из голов обучающихся. Он писал следующее: «Мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. И поэтому мы должны из врага превратить его в друга».

Существует несколько *основных актуальных способов* обращения к родному языку обучаемых или к языку-посреднику:

1. В случае, когда обнаруживаются **сходства и различия с родным языком** на различных уровнях (лексическом, грамматическом, фонетическом и т. д.). В таком случае используется **метод переноса.**
2. Учёт родного языка учащихся в процессе **создания учебных материалов** и пособий, ориентированных на аудиторию с национальным компонентом.
3. В случае оптимизации проведения урока, **решения организационных задач**, **объяснения нового грамматического материала, семантизации лексики**.
4. В случае сообщения **страноведческой и лингвокультуроведческой информации**. На начальном этапе, когда уровень владения русским языком ещё недостаточен для восприятия данной информации, преподаватель знакомит обучающихся с культурой стран изучаемого языка посредством предъявления материала, прежде всего текстового, на языке-посреднике.

Известно, что при изучении иностранного языка в сознании говорящего и в речевой деятельности студентов объективно вступают в соприкосновение системы двух языков: родного и изучаемого. Поэтому большое значение приобретает сопоставление контактирующих языков, определение сходства и различия языковых систем и единиц для определения трудностей, которые преодолевают иностранные учащиеся, овладевая русским языком.

В этом случае студенты могут столкнуться с явлением интерференции. **Интерференция-** явление, при котором языковая система родного языка оказывается причиной возникновения ошибок в изучаемом языке.

Существуют случаи, когда параллельность определённых грамматических и синтаксических структур, лексических единиц и фонетических явлений способствует скорейшему и более глубокому пониманию и усвоению иностранного языка. Данное явление принято называть «положительным переносом».

Таким образом, использование языка-посредника позволяет преподавателю предвосхитить ошибки, порождаемые интерференцией, а также диагностировать эти ошибки, то есть отличать ошибки, вызванные интерференцией, от ошибок другого происхождения, и подобрать наиболее эффективный метод устранения интерференционных ошибок.

Следует выделить **два типа использования** языка-посредника:

1. Когда язык-посредник употребляется сам по себе, «солирует»;
2. Когда язык-посредник используется как один из компонентов перевода (либо с родного языка на русский, либо, наоборот, с русского на родной).

На наш взгляд, *использование языка-посредника* представляется **целесообразным** только **на начальном этапе** изучения в ситуациях, когда русский язык ещё не может выполнять те или иные функции в следующих случаях:

- как средство организации учебного процесса (сообщение различной организационной информации, дискуссия по поводу проблемных вопросов, инструктирование к учебным действиям, рекомендации касательно организации учебного процесса и т. д.). На начальном этапе применение языка-посредника для управления учебным процессом не только вынужденно, но и оправданно;
- как средство введения и закрепления нового материала, проведения аналогий с родным языком (выявление результатов деятельности преподавателя по сопоставлению языков);
- как форма контроля. Речь в этом случае идёт о контроле понимания при обучении пассивным видам речевой деятельности.

Таким образом, если проверяется понимание аудиозаписи или письменного текста, целесообразно использовать такие виды заданий, как ответы на вопросы по содержанию на языке-посреднике.

Как правило, подобный контроль проводится на русском языке, что в достаточной степени оправданно при комплексном использовании всех видов речевой деятельности, но существуют такие формы обучения, при которых усилия направлены на опережающее формирование рецептивных навыков, и в этом случае *нецелесообразно требовать воспроизведение материала, если учебной задачей было его понимание*.

Считается, что наиболее оправданно прибегать к тестовой форме контроля понимания. Здесь очень важно помнить, что формулировка тестовых заданий должна быть детально продумана, чтобы, в свою очередь, не вызывать трудностей понимания и получения некорректных результатов контроля.

Солирующее звучание языка-посредника также возможно и оправданно для решения культурно-образовательных задач обучения, когда язык-посредник выступает как средство сообщения лингвокультурологических знаний, пока студенты не могут получать такую информацию на иностранном языке.

Следует при этом параллельно вводить отдельные слова (названия, имена, безэквивалентную лексику) на русском языке, тем самым не только сообщая студентам лингвокультурологическую информацию, но и включая её в процесс обучения иностранному языку.

Как правило, такая практика повышает учебную мотивацию обучающихся и эффективность обучения в целом, помогает сформировать позитивный образ страны изучаемого языка.

Все вышеупомянутые формы обращения к языку-посреднику преследуют одинаковую *цель:* повышение эффективности учебного процесса. Данная цель достигается благодаря:

- экономии учебного времени аудиторного занятия (при объяснении сложного материала или семантизации);
- облегчению усвоения нового материала с включением механизма положительного переноса или сознательного избегания интерференции;

– избегания фрагментарного или неправильного понимания, а также применения методически грамотных форм контроля понимания при формировании рецептивных навыков;
– повышению мотивации учащихся.

Также важной функцией языка-посредника в изучении иностранного языка является его звучание в комплексе с изучаемым языком, то есть деятельность по осуществлению перевода с языка-посредника на изучаемый язык и наоборот.

Перевод в учебном процессе может быть как средством обучения, так и целью обучения. Как средство обучения перевод используют для семантизации нового лексического материала.

Такое *использование перевода* оправдано, когда

- является единственно доступным или самым рациональным способом семантизации (например, при семантизации «проходящей» лексики, лексики, предназначенной для пассивного усвоения);
- экономит учебное время (например, при наличии однозначных соответствий в языках — названий растений, пород животных и т. д., при семантизации служебных слов, слов с абстрактным значением);
- помогает избежать недопонимания. Оставлять вещи в полупонятом состоянии не надо. Самое вредное, если при изучении любого предмета, не только иностранного языка, остается что-то недопонятым, потому что тогда оно превращается в своеобразный балласт. Человек думает, что он знает, а на самом деле нет.

Психологически это очень опасно, так как развивает ложное чувство понимания и уверенности (а иногда — наоборот, излишней неуверенности).

В заключение можно сделать вывод о том, что обращение к языку-посреднику в процессе обучения русскому языку **считается методически оправданным и целесообразным** в том случае, если подобное обращение **позволяет повысить эффективность** учебного процесса.

В высшей степени востребовано и обоснованно данное обращение на **начальном этапе обучения,** но и на среднем, и на продвинутом этапе у языка-посредника есть своё место в учебном процессе, как в период его подготовки, так и непосредственно на аудиторном занятии.

Искусственное изгнание языка-посредника из учебного процесса, на наш взгляд, способно не только существенно снизить мотивацию и замедлить прогресс обучающихся, но и сделать содержание занятий скудным и менее интересным.

Библиография:

1. Богатырко А.О., Москвина Ю.А., Баатарзоригт Б. Значение языка- посредника в преподавании русского языка как иностранного в оценке студентов // Научное обозрение. Педагогические науки. 2023. № 4. С. 5-9;
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.

3. Казимирова С. Н. Язык-посредник в преподавании иностранного языка // Филология и лингвистика. — 2017. — №1. — С. 48-52. — URL https://moluch.ru/th/6/archive/45/1816/ (дата обращения: 03.04.2019).
4. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методика как наука. Ст. 2: Методическая проблематика двуязычья // Русский язык за рубежом. 1979. № 6. С. 67— 73.
5. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

CZU: 37.02:81`243 https://doi.org/10.59295/drgl2025.36

STRATEGII DIDACTICE ÎN ACHIZIȚIA ȘI ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE

DIDACTIC STRATEGIES IN THE ACQUISITION AND LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

Lucia ȘCHIOPU

doctor în Științe ale Educației, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0001-8342-1385

Abstract. ***In the process of studying two languages, a clear distinction is made between acquisition, which refers to unconscious mechanisms of foreign language learning, and conscious learning, which involves deliberate, directed mental efforts. Acquisition, characteristic of early childhood and involving less explicit teaching, leads to fluent speech through interactive activities. The learning process, on the other hand, relies on more complex skills, such as the ability to acquire and explain grammatical structures and other linguistic elements.***

Language learning is a long-term process, characterized by extensive practice that integrates grammar with pronunciation, vocabulary, writing, and reading. Additionally, this article examines Content Based Learning Approach through the processes of reading and listening, which involve Bottom-Up Processing, recognizing letters and sounds, and Top-Down Processing, which is based on pre-existing knowledge. Pre-reading and pre-listening activities facilitate the understanding of a text or auditory message by activating relevant prior knowledge.

Strategic reading encourages self-monitoring through guided questions, helping learners develop a deeper comprehension. Exploring these skills in the process of learning a foreign language requires integrating both acquisition and conscious learning strategies for effective language development.

Keywords: *acquisition, learning, bottom-up processing, top-down processing, metacognitive strategies.*

Diferențele dintre procesul de învățare și cel de achiziție a unei limbi străine

În procesul de studiere a unei limbi străine, se face distincție între termenii *achiziție*, care se referă la mecanismele inconștiente de învățare a limbii străine, și *învățare*, care desemnează procesele conștiente și deliberate de însușire a acesteia. Procesul de achiziție este caracteristic vârstei fragede și se realizează printr-o predare mai puțin explicită, care conduce la o vorbire fluentă, bazată pe activități interactive și pe sarcini de comunicare autentice.

Învățarea, ca proces conștient, se bazează pe capacitatea de a însuși și explica structurile gramaticale și alte aspecte ale limbii. Aceasta are loc printr-o comunicare ghidată,

structurată și semnificativă, care se realizează prin expunerea sistematică la activități de ascultare, scriere, pronunțare și citire (Lantolf, 2000; Pavlenko & Lantolf, 2000), susținute de feedback constant (Gass, 2017).

O abordare bine cunoscută în mediul academic este *învățarea bazată pe conținut (*Content-Based Learning*)*, o formă de învățare conștientă, în care profesorul transmite elevilor un conținut tematic prin expunerea acestora la limba țintă.

Procesul de învățare a limbii străine bazate pe conținut este unul de lungă durată și complex, caracterizat prin exersare extinsă și o abordare integrată, în care structurile gramaticale sunt activate împreună cu pronunția, vocabularul, scrierea și citirea. Acest proces presupune o trecere graduală prin diverse metode de predare, adaptate nevoilor cursanților (Gass, 2017; Nunan, 1998).

Dezvoltarea competențelor lingvistice implică o parcurgere conștientă și fluidă a tuturor etapelor obligatorii, precum expunerea inițială la limbă, citirea, ordonarea informației și gestionarea filtrului afectiv (MacIntyre & Mercer, 2014). În cadrul acestui proces, profesorul are rolul de model lingvistic, creator de conținuturi autentice, facilitator și moderator, furnizor de feedback pentru a gestiona strategic erorile și greșelile apărute în timpul citirii, scrierii, pronunției și ascultării. Corectarea acestora trebuie să fie realizată în mod explicit și echilibrat, astfel încât să sprijine învățarea și achiziția (Dissington, 2018).

În învățarea limbii străine bazate pe conținut se pune un accent deosebit pe procesele de citire și ascultare, deoarece citirea dezvoltă vocabularul și conduce la comprehensiunea structurii limbii prin texte autentice, iar ascultarea oferă modele native de pronunție, intonație și ritm. A ști să citească și să asculte cu atenție, să identifice scopul citirii, să înțeleagă sensul textului și să conștientizeze necesitatea de a înțelege și memora mesajul sunt aspecte esențiale ale învățării limbii engleze bazate pe conținut (Șchiopu, 2018, pag.59).

Strategii de citire și ascultare pentru asimilarea limbii străine

Citirea într-o limbă străină este un proces complex și multidimensional, care include conștientizarea fonemică, decodarea sensului, fluența din timpul citirii, recunoașterea cuvintelor, dezvoltarea vocabularului, integrarea cunoștințelor generale despre lume, precum și utilizarea strategiilor active de înțelegere și monitorizare a textului (Șchiopu, 2018, p. 59). Procesul de ascultare include două etape: prima încorporează receptarea, discriminarea, memorarea și repetarea cuvintelor, în timp ce a doua constă în abilitatea de a explica conținutul mesajului audiat. Ambele etape implică procese mentale denumite strategii metacognitive de ascultare (Șchiopu, 2018, p. 63).

Procesele de citire și ascultare implică două tipuri de procesare: de jos în sus (bottom-up processing), care constă în recunoașterea și interpretarea literelor văzute de cititor sau a sunetelor auzite de ascultător, și de sus în jos (top-down processing), care se bazează pe construirea sensului susținut de cunoștințele preexistente ale cititorului/ascultătorului, atât în ceea ce privește gramatica, cât și vocabularul, precum și de cunoștințele generale despre lumea înconjurătoare. Aceste procese contribuie la identificarea cuvintelor, facilitând ulterior analiza modului în care acestea se combină pentru a forma fraze coerente (Koda, 2005; Yeldman & Gruba, 2016).

Una dintre cele mai mari diferențe între citire și ascultare este faptul că, în cazul citirii, întregul text este vizibil. Cititorii își pot muta privirea înapoi la paragrafele anterioare pentru a clarifica legătura dintre diferitele părți ale textului și pentru a înțelege mai bine contextul (Koda, 2005).

Spre deosebire de citire, ascultarea impune receptorului să urmeze mesajul într-un proces liniar, de la început până la sfârșit, fără posibilitatea de a reveni asupra informației sau de a cere vorbitorului să repete mesajul. În timpul ascultării, cuvintele sunt procesate pe măsură ce sunt auzite, iar atenția trebuie să rămână concentrată asupra mesajului. Profesorii susțin procesul de ascultare prin oferirea unor sarcini clare, reproducerea înregistrărilor în diverse forme și evidențierea treptată a structurilor și expresiilor la fiecare audiție. Cursanții trebuie să fie antrenați să asculte activ și să contribuie dinamic la descifrarea sensului mesajului.

În timpul audierii, mesajul receptat provine dintr-o pronunție rapidă, diferită de ritmul și claritatea cu care sunt obișnuiți cursanții, ceea ce face necesară corelarea noii pronunții cu vocabularul activ. Activitățile de pre-lectură și pre-ascultare au un rol esențial în facilitarea înțelegerii textului sau mesajului auditiv, oferind un cadru clar pentru receptarea informației, și activând cunoștințele relevante înainte de procesul de înțelegere.

În procesul de citire și ascultare, vocabularul activ al cursanților joacă un rol esențial. Cu cât aceștia dispun de mai multe cuvinte legate de subiectul discutat, cu atât vor înțelege mai rapid și mai corect semnificația mesajului citit sau ascultat. Activarea vocabularului activ are loc prin procesele de pre-citire și pre-ascultare. Prima etapă constă în identificarea temei principale a textului și a cuvintelor deja însușite, urmată de învățarea unor termeni noi pentru o înțelegere profundă a textului sau mesajului ce urmează a fi audiat. A doua etapă implică participarea cursanților la identificarea vocabularului nou prin pronunțarea cuvintelor și analiza acestora în context. A treia etapă constă în previzualizarea textului împreună cu elevii prin examinarea titlurilor, subtitlurilor și imaginilor, pentru a stimula predicțiile și anticiparea a ceea ce urmează să citească sau să asculte.

În procesul de citire și ascultare se utilizează mai multe strategii cognitive și metacognitive. Strategiile metacognitive pentru procesarea și revizuirea citirii și ascultării constau în recitirea, ascultarea repetată și direcționarea atenției asupra detaliilor, contribuind astfel la o înțelegere mai profundă. În procesarea de sus în jos, care se bazează pe stategii cognitive, nu se pot observa toate detaliile, accentul fiind pus pe cunoștințele anterioare (Ferreira & Nikole, 2007). Strategiile metacognitive de înțelegere a citirii și ascultării includ citirea și ascultarea fluentă, presupunând o abordare strategică și conștientă (Almasi, 2003; Yeldman & Gruba, 2016). Formularea și adresarea de întrebări pe marginea unui text citit sau ascultat activează înțelegerea mesajului prin descompunerea textului în segmente și realizarea unei analize detaliate (Field, 2008). Strategiile metacognitive de auto-monitorizare a citirii și ascultării îi ajută pe cursanți să-și controleze și să-și îmbunătățească în mod continuu procesul de înțelegere.

Strategiile metacognitive de înțelegere preluate din limba maternă nu se transferă automat în procesul de învățare a unei limbi străine; ele trebuie sprijinite prin activități specifice de post-citire și post-ascultare. În cadrul abordării bazate pe conținut, activitățile

post-citire și post-ascultare constau în integrarea conceptelor noi în vorbire și scriere, angajarea în gândirea reflexivă, încurajând cursanții să aplice, să analizeze, să evalueze și să creeze limbajul, să dezvolte abilitățile de scriere prin sarcini legate de textul citit recent și să consolideze abilitățile de vorbire prin activități discursive.

De asemenea, în procesul de comprehensiune a mesajului, cursanții trebuie să fie ghidați să deducă sensul unui cuvânt necunoscut din context și să recunoască cuvintele-cheie pentru a reduce dependența de traducere și a încuraja gândirea autonomă. Aceștia pot folosi indicii contextuali sau realiza analiza morfologică, prin descompunerea cuvintelor și identificarea prefixelor, și sufixelor pentru a găsi rădăcina cuvântului sau a deduce familia lexicală (Almasi, 2003). Un punct vulnerabil al procesului de citire și ascultare este recunoașterea cuvintelor și procesarea structurilor gramaticale, ceea ce poate duce la o blocare în procesarea de jos în sus, și la o interpretare literală a textului, rezultând într-un eșec de a înțelege limbajul (Field, 2004; Regueiro, 2011).

Citirea strategică este un obiectiv major, integrând gândirea reflexivă prin automonitorizare, oferirea de întrebări direcționate și sarcini specifice. Această abordare ajută cursanții să se concentreze pe elementele esențiale ale textului și să construiască o înțelegere mai profundă.

În timpul audiției, înțelegerea mesajului auditiv rămâne adesea mult în urma comprehensiunii textului citit (Echeverría et al., 2016). Prin urmare, citirea nu este întotdeauna un proces liniar, în timp ce ascultarea este, de regulă, un proces strict linear.

Factorii care influențează procesele de citire și ascultare

Factorul care afectează cel mai mult capacitatea cursanților de a citi texte de diferite niveluri de complexitate este frustrarea ce o întîmpină formabilul pe parcursul procesării textului. Pentru a reduce nivelul de frustrare este nevoie de a aborda problema lizibilității textelor, adică interacțiunea cu succes a cititorului cu textul (Sibanda, 2014).

Lizibilitatea depinde de lungimea frazelor sau a cuvintelor, de structura gramaticală a enunțurilor, de numărul de cuvinte necunoscute din text. Cu cât un text are mai multe cuvinte necunoscute, cu atât este mai greu de citit. Lungimea unui cuvânt stabilește frecvența înaltă sau frecvență scăzută a textului. Cuvintele scurte (red, cat, pat etc.) sau cum ar fi articolele, prepozițiile, conjuncțiile etc. tind să fie cuvinte cu frecvență înaltă, în timp ce cuvintele lungi (derivate) tind să fie cuvinte cu frecvență joasă (de exemplu interference, throughout).

Cuvintele mai lungi, care denumesc termeni științifici, specializați și tehnici, derivă adesea din limba latină. Din acest motiv, cursanții care învață limba engleză sau franceză și care vorbesc o limbă romanică vor putea înțelege multe cuvinte tehnice în engleză pe care nu le-au întâlnit anterior (Sibanda, 2014).

Lungimea propoziției de asemenea influențează și procesarea textului. Propozițiile mai lungi sunt mai dificile de procesat. Textele care conțin propoziții lungi sunt greu de citit, de aceea înțelegerea lor poate fi facilitată prin împărțirea propozițiilor lungi în enunțuri mai scurte, astfel încât să devină mai ușor de înțeles.

Nivelul de dificultate al citirii unui text scris în limba străină poate fi evaluat conform critreriilor: 1) lungimea medie a cuvintelor din text și 2) lungimea medie a propozițiilor din text.

Scorurile de lizibilitate sunt stabilite în funcție de aceste criterii și sunt exprimate în termeni de nivelul clasei (de exemplu, un text ar putea fi scris la nivelul clasei a opta) (Kasule, 2011).

O altă caracteristică a dificultății textului constă în utilizarea structurilor gramaticale, de exemplu, a diatezei pasive, care face un text mai dificil de procesat decât propozițiile scrise în diateza activă. Diateza pasivă este o caracteristică comună a multor tipuri de texte academice, de aceea se va face accent pe examinarea structurilor gramaticale prin transformarea propozițiilor (Hinkel, 2004).

Titlurile textelor sunt un alt aspect important de luat în considerație. Un titlu spune cititorului ceva despre ceea ce el sau ea urmează să citească. Acesta oferă un context, care ajută cititorul să interpreteze mesajul.

Imaginile, la rîndul lor, joacă un rol important în procesarea sensului textului. Ele sporesc atractivitatea vizuală a paginii, claritatea imaginii, și dă plus valoare mesajului din text.

Alți factori semnificativi în procesele de citire și ascultare sunt familiarizarea cititorilor cu tematica textului și interesul acestora față de acest subiect. Profesorul poate controla acești factori prin conducerea discuțiilor pe tema textului înainte ca elevii să intre în contact cu acesta. Conducerea discuțiilor pe subiectul textului poate crește și stimula curiozitatea cursanților, oferindu-le oportunitatea de a-și exprima opiniile, și de a conecta informațiile din text cu viața reală.

Concluzii

În procesul de învățare a limbii străine bazat pe conținut, citirea și ascultarea nu sunt doar abilități esențiale pentru înțelegerea limbii, ci și competențe necesare pentru utilizarea corectă a acesteia. Aceste activități îi ajută pe cursanți să învețe nu doar cuvinte, ci și conținuturi noi, și să înțeleagă modul în care sunt aplicate regulile gramaticale.

Citirea și ascultarea le permit cursanților să interacționeze cu limba străină în diferite contexte autentice, facilitând astfel procesul de asimilare. Pe măsură ce citesc sau ascultă, aceștia învață noi structuri lingvistice și cum să le aplice în vorbire și scriere.

Prin activități de învățare precum citirea și ascultarea precaută, urmate de discuții despre materialele studiate, cursanții își pot îmbunătăți înțelegerea limbii și o pot folosi mai ușor în conversații. Astfel, citirea și ascultarea contribuie semnificativ la procesul de învățare a limbii, ajutând cursanții să asimileze mai rapid noile cunoștințe.

Bibliografie:

1. ALMASI, Jill F. (2003) - Teaching strategic processes in reading, New York, Guilford Press.
2. CALDWELL, JoAnne (2002) - Reading assessment: A primer for teachers and tutors, New York, Guilford Press.
3. DISSINGTON, Paul (2018) - Addressing the problem of negative lexical transfer errors in Chilean university students, Profile: Issues in Teachers´ Professional Development, 20(1), 25–40. Retrieved from https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/64911/63916
4. ECHEVARRÍA, Jana, VOGT, Mary, & SHORT, Deborah (2016) - Making content comprehensible for English learners: The SIOP model (5th ed.), Pearson.

5. ELLIS, Rod (2017) - Teaching as input. In L. L. C., Wong & K. Hyland (Eds.), Faces of English education: Students, teachers, and pedagogy, New York, Routledge.
6. FERREIRA, Fernanda & NIKOLE, Daniel (2007) - The 'good enough' approach to language comprehension, Language and Linguistics Compass 1/1–2, 71-83.
7. FIELD, John (2004) - An insight into listeners' problems: Too much bottom-up or too much top-down? System, 32, 363-377.
8. FIELD, John (2008) - Listening in the language classroom, Cambridge, Cambridge University Press.
9. GASS, Susan (2017) - Input, interaction, and the second language learner, New York: Routledge.
10. HINKEL, Elli (2004) - Tense, aspect and the passive voice in L1 and L2 academic texts, Language Teaching Research, 8(1), 5–29.
11. KASULE, David (2011) - Textbook readability and ESL learners. Reading & Writing, 2(1), 63–76. Retrieved fromhttp://www.rw.org.za/index.php/rw/article/viewFile/13/13 .
12. KODA, Keiko (2005) - Insights into second language reading. A cross-linguistic approach, New York, Cambridge University Press.
13. LANTOLF, James (2000) - Sociocultural theory and second language learning, New York, Oxford University Press.
14. MACINTYRE, Peter, & Mercer, Sarah (2014) - Introducing positive psychology to SLA. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 153–172. Retrieved from http://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3938/3987.
15. MCBRIDE, Karen (2009) - Podcasts and second language learning: Promoting listening comprehension and intercultural competence. In L. B. Abraham & L. Williams (Eds.), Electronic discourse in language learning and language teaching (pp. 153-167). Amsterdam: John Benjamins.
16. NUNAN, David (1998) - Teaching grammar in context. ELT Journal, 52(2), 101-109. Retrieved from http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_48/teachinggrammarincontext.pdf .
17. PAVLENKO, Aneta, & LANTOLF, James (2000) - Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning (pp. 155–177). Oxford: Oxford University Press.
18. REGUEIRO, Ramon (2011) - La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. In L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), La lectura en lengua extranjera (pp. 33–96). Portal Publishing.
19. SIBANDA, Lucky (2014) - The readability of two Grade 4 natural sciences textbooks for South African schools. South African Journal of Childhood Education, 4(2), e1–e22. Retrieved from https://sajce.co.za/index.php/sajce/article/view/209/57.
20. ȘCHIOPU, Lucia (2018) - Efiicientizarea predării limbii engleze prin învățarea pesonalizată, Chișinău: UPSC.
21. YELDMAN, Michael & GRUBA, Peter (2016) - The development of individual learners in an LE listening strategies course. Language Teaching Research, 20(1), 9-34.

CZU: 81`42:82-2 https://doi.org/10.59295/drgl2025.37

ABORDĂRI PRAGMATICE ALE CONCEPTULUI DE DISCURS DRAMATIC

PRAGMATIC APPROACHES TO THE CONCEPT OF DRAMATIC DISCOURSE

Ina DRIGA

doctor în filologie, lector universitar
Universitatea de Stat de Medicină şi Farmacie „Nicolae Testemiţanu”,
Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0003-0374-0189

Abstract: ***Most researchers consider speech as a unit of pragmatics. We believe that the pragmatic interpretation of a text starts from the idea that literature, as an act of communication, can be singularized by the way in which the relationship between the transmitter and the receiver is created and operates. The speech is assigned the act value (proposal activity) of language, spoken or written, in the communication process generating the text (communication unit), which, in turn, receives product appropriation, being an achievement of the communicative intention of the transmitter. The dramatic speech is once written by an author and addressed to well-advised readers, but he also needs a second statement, the theatrical one, which bases his reception by the public. The dramatic discourse must take into account the norms of another art (the theatrical one) in its conception and elaboration. Among literary genres, the most difficult problems of reception are the dramatic genre, because the texts that belong to it can be approached in two different ways: either through reading or by staging. The dramatic speech is of great importance, because without dramatic speech, one cannot direct a theatrical performance. We believe that a show can be presented through sounds, lights, music, clothing, but can no longer be considered drama, but choreography, instead, the dramatic show is syncretic, makes use of several subsystems.***

Keywords: *Dramatic discourse, literary genres, pragmatics, dramatic speech, dramatic show.*

Majoritatea cercetătorilor consideră discursul drept o unitate a pragmaticii. Considerăm că, interpretarea pragmatică a unui text pornește de la ideea că literatura, ca act de comunicare, poate fi singularizată prin modalitatea în care se constituie şi funcționează relația dintre emițător şi receptor.

Cea mai cunoscută definiție pentru noțiunea de pragmatică rămâne cea a lui S. Levinson, pentru care „pragmatica este studiul relațiilor dintre limbaj şi context, care sunt gramaticalizate sau codificate în structura limbii” [5, p. 9].

Pragmatica privește nu numai fenomenele interpretării (semnelor, a enunțurilor, a textelor sau a expresiilor de indicare), ci şi dependența esențială a comunicării, în limbajul natural, de vorbitor şi de ascultător, de contextul lingvistic şi extralingvistic, de disponibilitatea cunoaşterii de bază şi de bunăvoința participanților la actul comunicativ.

O. Ducrot şi J.M. Schaeffer în *Noul dicţionar enciclopedic al ştiinţelor limbajului* concep două modele de pragmatică:

– pragmatica care studiază tot ceea ce, în sensul unui enunţ, ţine de contextul de utilizare a enunţului şi nu doar de structura lingvistică a frazei utilizate.
– pragmatica se ocupă de efectele vorbirii asupra situaţiei. Astfel, enunţul lingvistic, pe lângă informaţia pe care o furnizează, ţine cont şi de raporturile instituite între vorbitor şi participanţii la discuţie [2, p. 89].

Pragmatica literară nu s-a cristalizat deocamdată foarte coerent ca disciplină de sine stătătoare, puţine fiind studiile care abordează exclusiv din punct de vedere pragmatic textul literar. Suntem de acord cu L. Ionescu-Ruxăndoiu, că pragmatica literară propune un alt tip de viziune asupra literaturii, care poate fi considerată o cale de acces spre înţelegerea ficţiunii (în cazul nostru, dramatice), din perspectiva structurilor lingvistice utilizate de autor, în scopul producerii unui anumit tip de gândire şi de sensibilitate umană.

Majoritatea cercetătorilor descriu noţiunea de discurs, reliefând factorii situaţiei de comunicare, care sunt: *emiţătorul*, *destinatarul*, *contextul*, *mesajul, contactul* şi *codul*. Emiţătorul transmite un mesaj destinatarului. Pentru ca mesajul să fie pertinent, are nevoie de un cadru contextual la care să facă referire, adică un referent, pe care destinatarul să-l poată înţelege şi verbaliza, de un cod comun în parte. Astfel, are nevoie de un contact.

Mesajele întotdeauna sunt orientate către context (referent). Ele au deci o funcţie referenţială, cognitivă, denotativă. Funcţia *expresivă* sau *emotivă*, concentrată asupra emiţătorului, are drept obiectiv exprimarea directă a atitudinii enunţiatorului faţă de ceea ce spune.

Funcţia *conativă*, direcţionată spre destinatar sau receptor, îşi află cea mai clară expresie gramaticală în imperativ sau vocativ.

Funcţia *fatică* apare în mesajele care servesc, în primul rând, să stabilească comunicarea, să prelungească sau să-l întrerupă, este un control al funcţionării canalului / *Bună! Mă vezi!*

„Funcţia *metalingvală* apare de fiecare dată când emiţătorul sau receptorul simt nevoia să controleze dacă folosesc acelaşi cod” [10, p. 65].

În ultimii ani, cercetarea literară a manifestat un interes constant pentru procesul lecturii, analiza operei a fost în bună măsură abandonată în favoarea discutării relaţiei ei cu cititorul. Şi cum adesea o orientare nouă în materie de teorie literară a fost precedată de una similară în lingvistică, estetica receptării şi-a aflat corespondenţa în pragmatică. Sensul cuvintelor şi al frazelor nu este străin de contextul utilizării lor, de intenţia vorbitorului şi de efectul produs asupra ascultătorului. În opinia lui P. Cornea, „lectura şi receptarea anticipă interpretarea care este o explicaţie post-factum a textului” [1, p. 59].

Adevărata soluţie nu stă, prin urmare, în a silui cuvintele, ci în a le lăsa libertate totală, tocmai pentru ca în jocul lor gratuit, ele să poată schimba lumea. Când sensul se arată a fi absurd, el trebuie abandonat în favoarea expresiei, căci din travaliul asupra expresiei se va naşte, în chip paradoxal, un alt sens, mai bun. În termeni hjelmslevieni, dereglarea raportului dintre forma conţinutului şi substanţa conţinutului se remediază prin acţiunea înnoitoare a formei expresiei asupra substanţei expresiei.

Există două tipuri de deducții pragmatice:

a) unele nu sunt legate de contextul comunicațional în care este expus enunțul, ele se referă implicit la presupoziția esențială a naturii coparticipative a interacțiunii verbale și au fost numite de H.P. Grice *implicaturi conversaționale*;
b) altele sunt *presupozițiile* care sunt nemijlocit legate de structura gramaticală a unui enunț, depinzând totuși și de factori contextuali.

D. Sperber și D. Wilson au formulat un principiu general – *principiul pertinenței* – conform căruia orice enunț poartă în el însuși garanția propriei pertinențe optimale. „Pertinența se definește pornind de la două condiții: a) cu cât interpretarea unui enunț cere mai mult efort, cu atât enunțul este mai puțin pertinent; b) cu cât un enunț produce efectele vizate, cu atât el este mai pertinent" [apud 7, p. 209].

Modul în care este definit discursul ne conduce spre scoaterea în evidență a câtorva modalități de abordare a lui. Discursul exprimă interacțiunea dintre protagoniști, îndeplinește o funcție integrativă de comunicare și conține o temă unică.

Termenii fundamentali care joacă un rol major în analiza de discurs și care trebuie luați în considerare sunt: *limbă, vorbire, cod, enunțare, enunț, coerență, context*. E. Coșeriu consideră că limba constituie nivelul istoric al limbajului, ca instituție socială, comună tuturor subiecților care o vorbesc.

Pentru F. de Saussure, vorbirea are aceeaşi semnificaţie ca discursul. Trecerea de la limbă la vorbire se numește actualizare.

Analiza discursului presupune o relație stabilită între un enunț cu contextul lui. Aceasta este o trăsătură definitorie pentru analiza discursului, spre deosebire de analiza limbajului.

Discursul nu poate fi separat de context. Ceea ce caracterizează textul este unitatea și caracterul global al receptării sale. Prin aceste caracteristici, putem face deosebirea dintre text și discurs, care reprezintă articularea enunțului la o situație de enunțare particulară.

După D. Maingueneau, „discursul este o asociere între textul și contextul său" [6, p. 45].

Așadar, nu putem afirma că un text este un discurs, deoarece, exclus din context, acesta își pierde din semnificații.

După părerea noastră, cadrul comunicativ de abordare a textului presupune că obiectul lingvisticii textului este orice parte a vorbirii, mai întâi finalizate şi apoi integrate semantic, ce se transmite cu scop comunicativ. Textul se prezintă ca element al actului de comunicare.

Astfel, constatăm divizarea opiniilor cercetătorilor cu privire la text în două categorii:

a) abordarea postmodernistă a studiului textului (M. Foucault, M. Bahtin etc.), în care textul este văzut ca parte componentă a unei anumite culturi;
b) abordarea din punctul de vedere al cadrului comunicativ (R. Jakobson, R. Barthes etc.), în care textul este examinat ca act comunicativ, fiind dependent de constituenții săi.

Ion Plămădeală consideră că „în vreme ce discursului i se atribuie unanim valoarea de act, fiind înțeles ca activitate producătoare (de enunțuri), textul este mai ales învestit

cu însușiri de produs și este tratat ca organizare lingvistico-formală a discursului" [8, p. 49].

Termenul discurs remarcă o pluralitate de accepții contradictorii, dar şi complementare. Discursul, poate fi evaluat drept un proces predecesor produsului obținut, care este textul (*oral sau scris*). „Discursul este totdeauna ancorat într-un anume context sociocultural, modelat de o anumită epistemă și vizând o anumită finalitate determinată de rolurile agenților discursivi" [9, p. 76].

Se manifestă însă și o tendință de a restrânge sfera de utilizare a acestui termen, introducând o relație de complementaritate între *discurs* şi *text*: Termenul *discurs* este adresat formelor vorbite sau celor dialogice, iar *text* reprezintă formele scrise sau pe cele monologice.

În urma unor analize ample ale definițiilor referitoare la discurs și la text, cercetătorul I. Plămădeală vine cu o sinteză privind aceşti doi termeni. În aceste definiții autorul remarcă faptul că „discursul apare uneori ca substrat al textului, iar alteori – ca manifestare a acestuia, deci ca text" [8, p. 47].

Prin urmare, putem conchide că, în majoritatea cazurilor, discursului i se atribuie valoare de act (activitate de producere de enunțuri) de limbaj, vorbit sau scris, în procesul de comunicare generând textul (unitatea de comunicare), care, la rândul său, primește însușire de produs, fiind o realizare a intenției comunicative a emițătorului.

Opera damatică are o structură dual: este formată din două discursuri paralele complementare, având emițători diferiți: didascaliile și dialogul. Opera dramatică este alcătuită din textul literar propriu-zis (*discursul dramatic* fiind realizat ca dialog și monolog dramatic) și paratext*,* redat de didascalii (incluzând lista de personaje, indicațiile scenice propriu-zise și consemnările privind unitățile compoziționale – acte, scenă, decor, lumini, costume, jocul actorilor etc.).

Textul estetic se prezintă ca un model de raport pragmatic. A citi un text estetic semnifică, a face inducții, a face deducții, dar și a face abducții. Abducția estetică reprezintă recomandarea de coduri, pentru a face textul cât mai explicit. Comprehensiunea textului estetic se bazează pe acceptarea și respingerea codurilor emițătorului și pe propunerea și controlul codurilor destinatarului.

„Destinatarul nu știe care a fost regula emițătorului și încearcă s-o extrapoleze din date izolate ale experienței estetice pe care o trăiește" [3, p. 380].

După părerea noastră, discursul reprezintă o unitate pragmatică, ce trebuie remarcată atât ca mesaj, cât şi ca proces, ca enunţ, cât şi ca enunţare, ca structură, cât şi ca eveniment.

Dramaturgia în sens larg cunoaște două accepții: 1. discursul, textul scris; 2. spectacolul.

Atât discursul dramatic, cât şi spectacolul de teatru constituie două sisteme semiotice distincte: discursul dramatic are o importanță deosebită, deoarece fără discurs dramatic, nu se poate regiza un spectacol teatral. Credem că se poate prezenta un spectacol prin intermediul sunetelor, al luminilor, al muzicii, al vestimentațiilor, dar nu mai pot fi considerate dramă, ci coregrafie, în schimb, spectacolul dramatic este sincretic, face uz de mai multe subsisteme.

Discursul dramatic păstrează elemente ale realității, fiind destinat reprezentării. Destinaţia discursului dramatic este aceea, că „textul este astfel scris încât să poată fi

rostit de către anumiți actori, în fața unui anumit public. În felul acesta, textul dramatic se distinge de acel epic şi de cel liric, prin prezenţa, în interiorul textului (didascalii şi dialog), a unor mărci ale reprezentării" [4, online].

Comunicarea în cadrul teatrului se poate desfăşura în toate aspectele sale: cuvânt, text, gest, mimică, intonaţie, mişcare, semn spaţial etc.

Credem că discursul dramatic prezentat prin dialogism este lipsit de vocea personală a autorului, de reflecțiile sale asupra anumitor evenimente, exprimate sub forma unor secvențe narative, a unor aprecieri generale. Personajele interacționează oricum de la sine, chiar dacă sunt ghidate subtil de voința autorului. În discursul dramatic poate fi sesizat comportamentul şi firea psihologică a fiecărui personaj, iar principalul mijloc de caracterizare este, totuşi, limbajul.

Între genurile literare, cele mai dificile probleme de receptare le are genul dramatic, deoarece textele care îi aparțin pot fi abordate în două moduri diferite: fie prin lectură, fie prin punere în scenă.

„Privit în ansamblu, discursul dramatic este o secvență de enunțuri lingvistice formate din tot ceea ce provine din text" [11, p. 33], adică didascalii, aparte-uri, cântece, monologuri. Astfel spus, discursul dramatic este o dată enunțat în scris de un autor şi adresat unor cititori avizați, dar lui îi este necesară şi o a doua enunțare, cea teatrală, care întemeiază receptarea lui de către public.

Referinţe bibliografice:

1. CORNEA P. *Introducere în teoria lecturi*i. Iaşi: Editura Polirom, 1998. 231 p.
2. DUCROT O., SCHAEFFER J.M. *Noul dicționar enciclopedic al ştiițelor limbajului.* București: Babel, 1996, 530 p
3. ECO U. *Tratat de semiotică generală.* București: Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, 1982. 448 p.
4. HAJA G. *Limbajul dramatic.* [online]. [citat: 06.05.2021]. Disponibil: https://ru.scribd.com/document/137929989/Limbajul-Dramatic.
5. LEVISON S. *Pragmatics*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1983. 438 p.
6. MAINGUENEAU D. *Les termes clés de l'analyse du discours.* Paris: Éditions Seuil, 2009.
7. 160 p
8. NAGY R. *Dicționar de analiză a discursului.* Iaşi: Institutul European, 2015. 460 p.
9. PLĂMĂDEALĂ I. *Opera ca text.* O introducere în știința textului. Chişinău: Editura Prut Internațional, 2002. 204 p.
10. ROVENȚA-FRUMUȘANI D. *Analiza discursului.* Ipoteze și ipostaze. București: Tritonic,
11. 288 p.
12. SCÂNTEIE M. *Introducere în semiotică*. Pitești: Pygmalion, 1996. 103 p.
13. UBERSFELD A. *Termenii cheie ai analizei teatrului.* Iași: Editura Institutul European, 1999. 103 p.

CZU: 811.112.2`243`233 https://doi.org/10.59295/drgl2025.38

CĂLĂTORIA CA MIJLOC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA DISCIPLINA LIMBA GERMANĂ (CUM EXPERIENȚELE PRACTICE AJUTĂ ELEVII SĂ ÎNVEȚE SĂ VORBEASCĂ)

TRAVEL AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN THE GERMAN LANGUAGE COURSE (HOW PRACTICAL EXPERIENCES HELP STUDENTS LEARN TO SPEAK)

Olesea GÎRLEA

doctor în filologie, grad didactic superior, cercetător științific superior
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hașdeu”
al Universității de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2092-9119

Sergiu COGUT

doctor în filologie, cercetător științific coordonator
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mircea Eliade”, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1235-7942

Abstract*: The article explores how travel experiences can become a valuable tool in the development of students' communication skills. In the current educational context, where communication skills are essential for academic success, travel—whether real or imaginary—is seen as a unique learning opportunity. Through practical exercises and projects carried out during trips, students can improve their speaking skills, learn to express their ideas clearly, and build self-confidence. The article highlights the importance of interactive activities, practical exercises such as group discussions, presentations, interviews, or even travel journals, which allow students to apply in practice what they have learned. Thus, travel is not only a geographical learning experience but also an educational process that actively contributes to the development of effective communication and critical thinking skills. These experiences not only help students learn to speak but also to better understand their own thoughts and express their opinions in a coherent and reasoned manner.*

Keywords: *experience, development of thinking, practical exercises, learning opportunities, interaction, argumentation, project, travel.*

Tema călătoriei parcurge manualele de limbă germană ca un fir al Ariadnei începând de la Nivelul A 1.2. E o temă amplă care oferă prilej de reflecție și cercetare pentru diferite aspecte mai mici (microteme) pe care le abordează elevii în cadrul orelor: planificarea unei vacanțe, descrierea drumului, numirea mijloacelor de transport, organizarea unei activități comune (proiect, poster), selectarea informațiilor din prospect, discuții despre vreme, descrierea anotimpurilor, discuții despre vacanțe, amintiri, activități și oferte

legate de vacanță, avantajele și dezavantajele călătoriei sunt câteva aspecte explorate intens la orele de limbă germană. Actualitatea temei călătoriei derivă din necesitățile personale, refugiu, dorința de a cunoaşte locuri şi oameni noi, relaxare. Scriitorul și semioticianul italian, Umberto Eco, constata schimbarea de optică a călătoriei de la o epocă la alta, până la ideea anulării totale a călătoriei: „Niciodată ca până acum nu au fost oamenii atât de dispuși să călătorească. Tot mai multe persoane, ai căror părinți s-au deplasat cel mult până în orașul învecinat, îmi declară că au vizitat locuri la care eu, călător frenetic aș îndrăzni să spun profesionist, nu pot decât să visez. Nicio plajă exotică, niciun oraș uitat de lume nu mai sunt de-acum necunoscute pentru cei mai mulți care își petrec Crăciunul la Calcutta și luna august în Polinezia. Oare nu ar fi cazul să privim această pasiune a călătoriilor ca pe o modalitate de a scăpa de realitatea virtuală ca să vedem «chiar acel lucru, *the Real Thing*»?" [1, p. 124]. Totuși U. Eco constată cu tristețe că s-a schimbat atitudinea oamenilor în raport cu călătoria. Dacă mai înainte oamenii veneau schimbați, marcați de taina „acelui altundeva", acum se gândesc la următoarea vacanță. Apare riscul ca treptat „nu se va mai face turism pentru a descoperi lumea adevărată, ci pentru a găsi mereu, oriunde am merge, ceea ce cunoaştem deja și ceea ce am fi putut foarte bine să vedem acasă, în fața televizorului" [1, p. 126].

Exercițiile propuse în explorarea temei călătoriei în cadrul diferitor manuale de limbă germană, pentru vorbitorii nativi și pentru cei pentru care limba germana constituie a doua limbă de studiu, pot fi diverse de tipul:

a. Descrierea unei poze și aranjarea imaginilor: Sieh die Fotos an. Welche Aussagen passen zu welchem Bild? Ordne zu;
b. Audierea unui Video și gruparea informației adevărat/fals: Sieh das Video an. Was ist richtig (R)? Was ist falsch (F)? Kreuz an;
c. Potrivirea conexiunilor: Was passt zusammen? Verbinde;
d. Exprimarea unor preferințe individuale: Wohin möchtest du fahren/fliegen? Kreuz an. Das mag ich (schwimmen, wandern, zelten, Deutsch sprechen, Paella essen), Das mache ich gern (Shopping, Museum, Natur, Geschichte, Konzerte, Beachvolleyball, Radfahren, lesen), Ich möchte (ans Meer, an die Nordsee, an den Strand, an…, in die Berge, in die Alpen, in den Regenwald, in die Sonne, auf eine Insel, auf einen Bauernhof, auf einem Campingplatz, auf den Großglockner), ich fahre/fliege (nach Deutschland, nach Australien, nach Kreta, in die USA, in die Schweiz, in die Türkei, in die Sonne). În cadrul acestor sarcini, elevii exersează continuu aspecte de gramatică, cum ar fi articolul hotărât însoțit de prepoziție la cazul acuzativ și dativ;
e. Înscenarea unor dialoguri: Lena ruft Jan an. Sie möchte mehr Informationen zum Feriencamp. Notiert das Gespräch. Spielt es dann in der Klasse vor. Folgende Stichpunkte können euch helfen. Sunt puncte de referință, care pot ajuta elevul în asimilarea temei și a vocabularului propus;
f. Descrierea unui tablou sau descrierea unei vacanțe perfecte, alegerea destinației, argumentarea opțiunii, căutarea unei imagini pentru destinația aleasă oferă prilej de reflecție și exersare a vorbirii continue: Sylt, wir kommen. Was seht ihr auf dem Bild? Beschreibt es./ Perfekte ferien: Wohin möchtest du fahren? Wa-

rum? Was möchtest du machen? Such Bilder, kleb sie auf ein Blatt Papier und schreib;

g. Studierea opțiunilor din internet despre vacanță (cabană sau hotel, costuri, descriere). Lies die Beschreibungen. Was gefällt dir besonders gut? Markier im Text;
h. Analiza prepozițiilor solicitate de context sau a prepozițiilor însoțite de articole hotărâte și nehotărâte la cazurile acuzativ (wohin?) și dativ (wo?): Victorias Fotos. Was ist richtig? Kreuz an;
i. Unele texte cu spații lipsă care descriu o călătorie, permit exersarea unor teme mai complexe de gramatică, cum ar fi cazul condițional optativ al verbelor (Konjunktiv II). O relatare de tipul *ce-ar fi dacă*? : Eine Geschichte im Konjunktiv II. Setze im folgenden Text die richtigen Formen des Konjunktivs II ein;
j. Tabelul cu întrebări sau chestionarele legate de călătorie, permit o descriere amplă în timp (5 zile) și în spațiu (în țările vorbitoare de limba germană);
k. Fișele de lucru care conțin începuturi de enunțuri, care se vor continuate, sau texte cu spații libere, fișe cu imagini (țară, orașe, munți, apă) contribuie deplin la completarea unui plan de călătorie pe care îl poate realiza elevul, e o ghidare indirectă în scrierea unui text scurt de tipul: ”*Ich möchte nach _____fahren. Dort will ich _____. In _____ kann man _____. Außerdem gibt es _____*”;
l. Exercițiul de tipul *Wortigel* (ariciul de cuvinte) contribuie la stabilirea punctelor cheie ale unei călătorii și a detaliilor necesare pentru realizarea acesteia.
m. Textele care descriu un itinerar concret sau o călătorie concretă, cum ar fi: Willkommen im Camp, Die letzten Tagen in Innsbruck, Willst du schöne Ferien mit deiner Familie haben? etc. oferă prilej de reflecție și de răspuns la întrebările în baza textului, elevii pot povesti/relata textul studiat și însuși vocabularul tematic.

Bunăoară manualul Limba modernă germană. Nivelul A 1.2, propune la tema: *Wir fahren nach Berlin*, următoarele obiective : „eine Reise planen / Verkehrsmittel benennen / nach dem Weg fragen / eine einfache Wegbeschreibung verstehen und geben / eine gemeinsame Aktivität vereinbaren / Informationen aus einem Prospekt entnehmen” . Tema călătoriei este strâns legată de tema vacanței, ambele se întrepătrund și extind aria de comunicare a elevului, la care se adaugă următoarele obiective: „über Termine sprechen / über das Wetter sprechen / die Jahreszeiten beschreiben / über Ferienerinnerungen sprechen / Ferienziele beschreiben / Ferienaktivitäten benennen / Ferienangebote verstehen” [2, p. 45]. Elevii pot descoperi locuri noi, pot afla detalii despre formele de relief care nu sunt tipice Republicii Moldova, despre activitățile care pot fi practicate în locurile noi. Spre exemplu în cadrul exercițiului de mai jos elevii vor descoperi informații relevante despre: Ferien auf dem Bauernhof, Radtour am See, Campen an der Nordsee.

a) Lies die drei Angebote. Markier die wichtigsten Informationen im Text und ordne die Titel den Texten zu.

a. Ferien auf dem Bauernhof
b. Radtouren am See
c. Campen an der Nordsee

1. _____ 2. _____ 3. _____



Sonne, Strand und Meer! Der Jugendklub „Globus" organisiert ein Feriencamp auf Sylt. Die Insel liegt in der Nordsee. Wir zelten auf dem Campingplatz „Wenningstedt". Wir wollen baden, Beachvolleyball spielen, surfen lernen, eine Strandparty feiern und die Sonne genießen. Bist du dabei?

Wann? 22. Juli – 1. August
Wer? 20 Jugendliche (12 bis 15 Jahre)
Wo? Campingplatz „Wenningstedt"
Kosten: € 310
Infos: www.globus-ffm.de
Anmeldung: stefanie.wieland@globus.de



Liebst du Tiere und die Berge? Dann mach mit uns Ferien auf dem Lande! Der Bauernhof „Alma" liegt in den Alpen in Tirol. Hier leben Kühe, Schweine, Kaninchen, Katzen, ... und natürlich Pferde. Wir schlafen im Stall und lernen das Leben auf dem Hof kennen. Du kannst reiten, wandern, die Tiere füttern, Käse machen und, und, und ...

Wann? 1.–13. August
Wer? 15 Kinder und Jugendliche (10 bis 14 Jahre)
Wo? Bichlbach in Tirol
Kosten: € 285
Infos: www.ferienspass.at
Anmeldung: camp-alma@wwf.at



Deutschland, Österreich und die Schweiz liegen am Bodensee. Wir wollen die drei Länder mit dem Fahrrad besuchen! Seid ihr fit? Dann meldet euch an! Wir stehen um 6 Uhr auf und fahren am Tag 30 Kilometer. Keine Angst: Wir machen auch Pausen. Dann könnt ihr baden, picknicken, lesen oder Fußball spielen. Wir besuchen auch die Insel Mainau und die Affen vom Affenberg in Salem.

Wann? 7.–19. August
Wer? Jugendliche (13 bis 16 Jahre)
Start: Lindau
Ziel: Konstanz
Kosten: € 345
Infos: www.lindau.jugend.de
Anmeldung: fahrradtour@lindau.de

Imaginea 1. [2, p. 68]

Elevii pot lucra în grup sau în pereche, având un set de întrebări prestabilite, prin intermediul cărora vor scrie un dialog și îl vor înscena în fața clasei. Este o activitate posibilă, în cazul în care elevii posedă un bagaj lexical complex (nivelul A 2.2). Un exemplu relevant ar fi exercițiul 21 din manualul Limba modernă germană. Nivelul A 2.2: Lena ruft Jan an. Sie möchte mehr Informationen zum Feriencamp. Notiert das Gespräch. Spielt es dann in der Klasse vor. Folgende Stichpunkte können euch helfen: ”Wer fährt? Abfahrt - Wann? Treffpunkt? Wo? Wie lange? Mitnehmen - Was? Taschengeld - Wie viel? Zurück nach Hause Wann? Infors? - Kontaktdaten” [3, p. 71].

Analiza diferitor tipuri de texte (o pagină în internet) permite elevilor să-și activeze gândirea critică. Astfel detaliile legate de confortul odihnei (cabană sau hotel), descrierea facilităților, sau lipsa unor servicii, analiza raportului preț/calitate, dezvoltarea unor percepții despre spațiul geografic împreună cu emoțiile și activitățile pe care le oferă. Digitalizarea avansată, permite inserarea unor capturi de ecran în manuale, veritabile pagini web, care devin atractive pentru elevi:

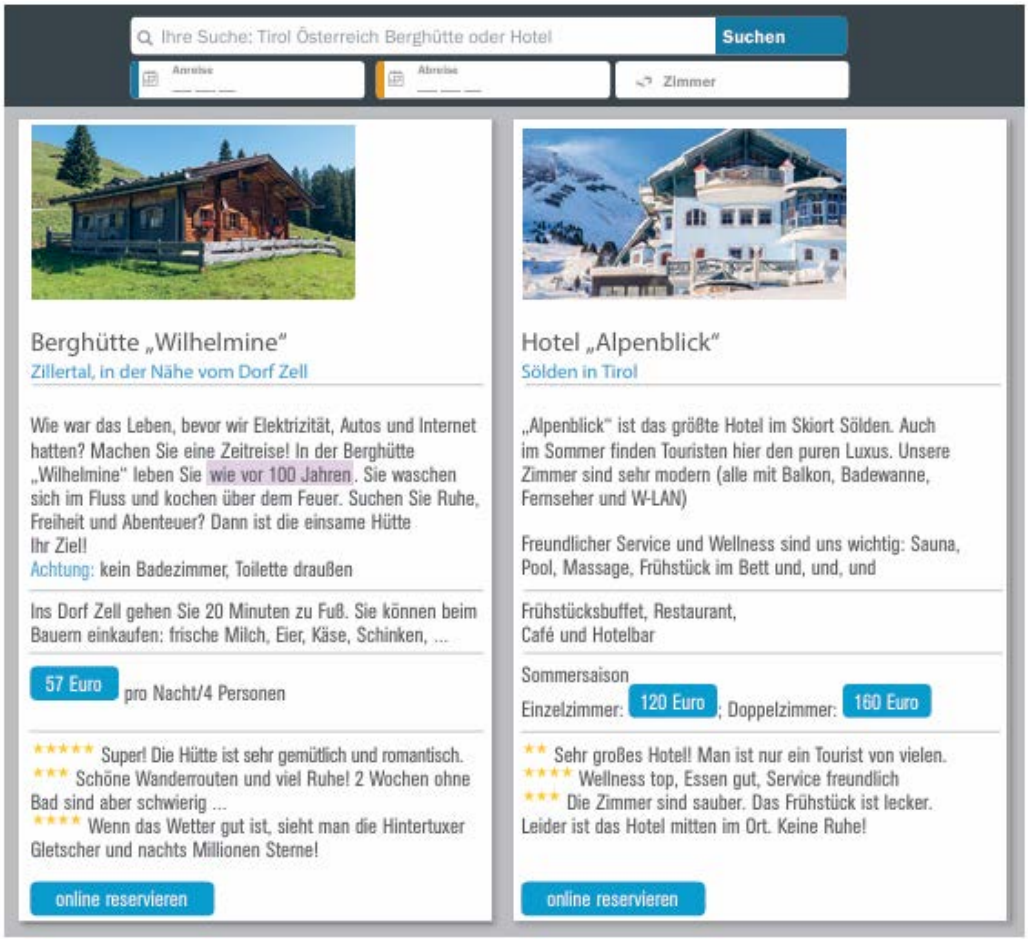


Fig 2. [3, p. 47]

Extinderea temelor complexe de gramatică pentru vorbitorii nativi de limbă germană, care implică explorarea subiectului călătoriei, subliniază atât interesul, cât și utilitatea abordării acestui conținut tematic. Descrierea unei călătorii posibile în Italia, într-un joc *de-a ce-ar fi dacă*, implică activități și destinații turistice sugerate de textul cu spațiile lipsă: Roma, Pisa, Cagliari, Veneția, tipuri de înghețată, plimbarea cu gondola, toate detaliile oferă indiciile unei călătorii de neuitat.

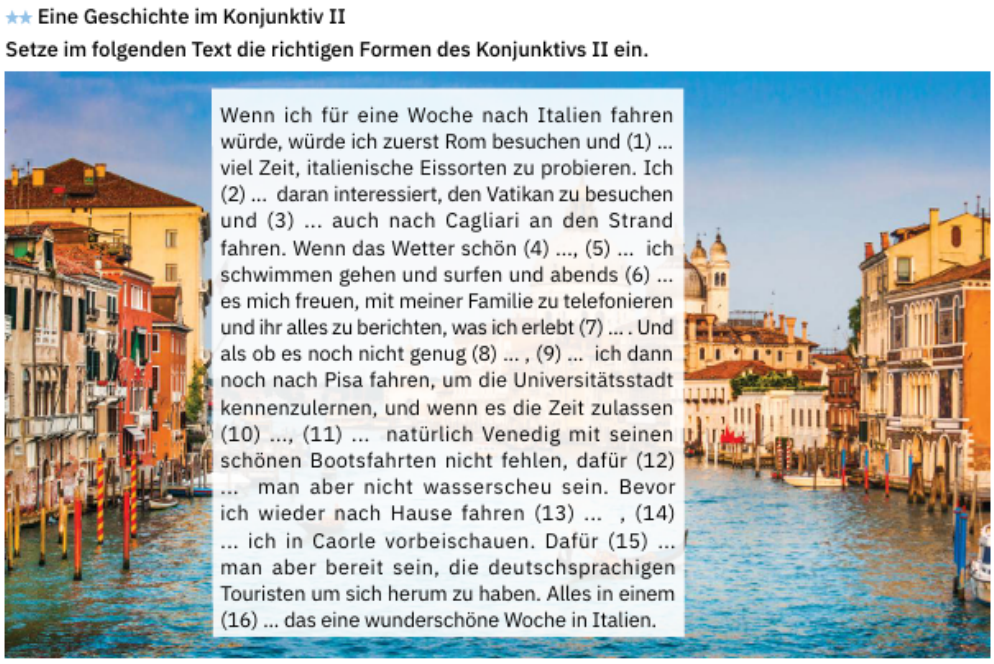


Fig. 3 [4, p. 64]

Spre deosebire de activitățile anterioare, prin care se exersează vocabularul sau aspectele de gramatică, mult mai complexă este activitatea de tip proiect, pentru nivelul B1, care propune drept descriere organizarea unei călătorii într-o țară vorbitoare de limba germană. Elevii trebuie să ia în calcul mijlocul de transport, durata - 5 zile de vacanță, planul pentru fiecare zi, cazarea, costurile. Elevii au nevoie de o hartă și de conexiune la internet pentru a imprima locurile cu obiectivele turistice pe care își propun să le viziteze. Elevii aleg 3 țări (Germania, Elveția, Austria) și obiectivele turistice din acestea. Fiecare grup alege locurile pe care ar dori să le viziteze, fac un plan cu punctul de pornire (start) și locurile unde vor ajunge, vorbesc despre avantajele și dezavantajele călătoriei. Prin intermediul surselor găsite pe internet, elevii vor alege orașele, regiunile, stațiile reper pentru călătorie. În acest mod elevii descriu călătoria și planificarea pentru fiecare zi, găsesc locuri de cazare și analizează prețurile convenabile, studiază mijloacele de transport și cheltuielile pentru biletele de călătorie. La final elevii vor realiza un produs de tip Poster sau prezentare PPT, vor stabili costul pentru o persoană. După prezentare, elevii vor întreba colegii dacă ar binevoi să facă o astfel de călătorie.

Aceste detalii de călătorie sunt formulate în 2 chestionare propuse de Marion Hetzel sub îndrumarea lui Alexander Schott în lucrarea *Deutsch als Fremdsprache. Zwischendurch mal… Projekte*, menită să ofere detalii exacte despre amploarea unei călătorii și momentele necesare cercetării. Primul chestionar este repartizat în 3 părți: întrebări, partea de lucru și costurile pentru fiecare persoană (a se vedea sursa indicată mai sus la p. 46-47). Descrierea călătoriei de 5 zile în formă de tabel, permite o viziune clară și succintă despre derularea călătoriei și a momentelor organizatorice necesare pentru desfășurarea cu succes a obiectivelor propuse:

Tag	Anreise (Verkehrsmittel/ Kosten/Ankunft)	Zielort(e)	Uhrzeiten	Aktivitäten/ Sehenwürdig-keiten	Übernachtung Wo? Kosten?
1					
2					
3					
4					
5					

Fig. 4 [5, p. 47]

Cu cât sunt mai exacte întrebările sau indiciile din tabel, cu atât mai rapid se vor organiza elevii în realizarea călătoriei de durată și a activităților solicitate.

Pentru nivelurile începătoare indiciile din text și imaginile sunt surse de ajutor și de ghidare în realizarea planurilor de călătorie. Caietul de vacanță, așa numitul *Ferienheft A 1.2* oferă un astfel de exercițiu:



Fig. 5 [6, p. 44]

Exercițiul de tip *Wortigel,* cunoscut și sub denumirea de „ariciul de cuvinte”, este o tehnică creativă care ajută la organizarea și clarificarea ideilor într-un mod vizual și structurat. Acesta se folosește adesea în educație, brainstorming sau în activități de planificare, având scopul de a identifica ideile principale și de a le conecta cu subteme și detalii specifice. Principiul de bază al exercițiului Wortigel este simplu: se pleacă de la un cuvânt-cheie sau un concept central (care reprezintă „trunchiul” ariciului) și se adaugă idei, subiecte sau detalii conexe, care devin „acele” ariciului. Se pot reprezenta acțiuni, întrebări, elemente suplimentare sau diverse aspecte relevante temei principale. De exemplu, într-o activitate de planificare a unei vacanțe, „călătoria” ar putea fi cuvântul central. În jurul acestuia, se pot adăuga subteme precum „transport”, „cazare”, „atracții turistice”, „buget”, „itinerar” etc., iar fiecare dintre aceste subteme poate fi dezvoltată cu detalii suplimentare, cum ar fi opțiuni de transport, costuri estimate, locuri de vizitat sau reguli locale. Avantajele acestui exercițiu sunt multiple: Ajută elevii să identifice ce este esențial și ce detalii sunt mai puțin importante pentru realizarea unui proiect sau a unei activități. Permite o vedere globală asupra unui subiect complex, oferind un cadru organizat pentru aprofundarea ideilor. Stimulează gândirea creativă și explorarea diferitelor opțiuni sau perspective, ajutând la descoperirea de noi soluții. Poate fi folosit într-un grup, facilitând schimbul de idei și puncte de vedere între participanți. Prin urmare, exercițiul de tip Wortigel este un instrument util atât pentru planificare, cât și pentru dezvoltarea gândirii critice și creative în diverse contexte.

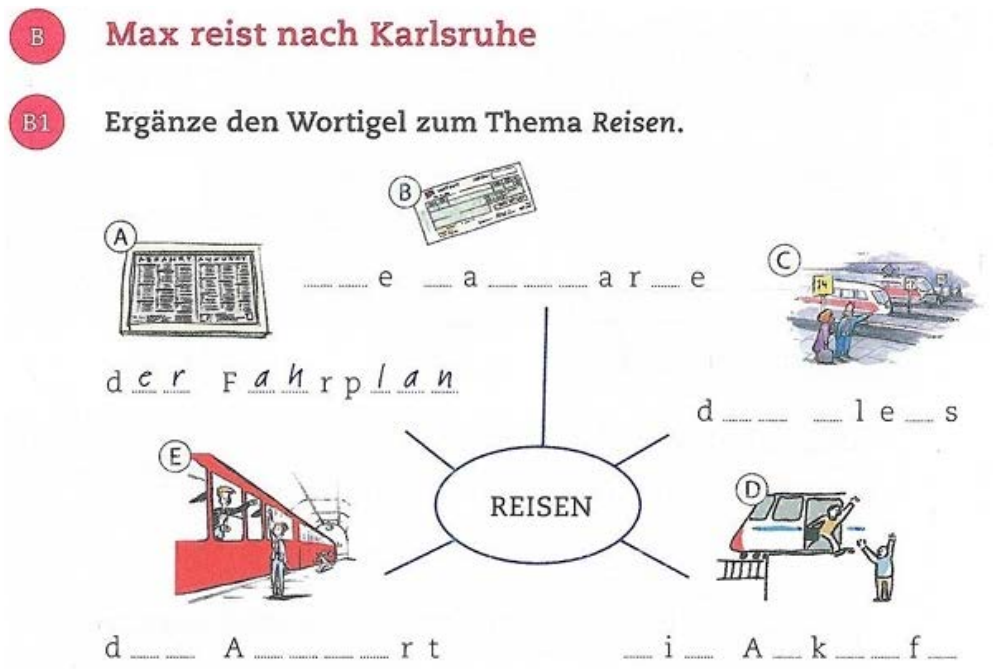


Fig. 6 [6, p. 24]

Practicarea unor astfel de exerciții de limbă germană, adaptate la diferite nivele de comunicare, joacă un rol esențial în dezvoltarea abilităților lingvistice ale elevilor, in-

diferent dacă aceştia sunt vorbitori nativi sau studiază limba germană ca a doua limbă. Exerciţiile de tipul celor menţionate nu doar că facilitează învăţarea vocabularului şi gramaticii, dar şi contribuie la înţelegerea profundă a contextelor culturale şi a situaţiilor cotidiene din viaţa de zi cu zi, cum ar fi planificarea unei vacanţe sau a unei călătorii.

Aceste activităţi permit elevilor să aplice în mod practic structuri gramaticale, să îşi exprime opinii şi preferinţe personale, să interacţioneze într-un mod funcţional şi să înţeleagă mai bine particularităţile limbii germane în diferite contexte. De exemplu, exerciţiile de descriere a imaginilor sau de grupare a informaţiei corecte şi incorecte contribuie la îmbunătăţirea abilităţii de a înţelege, procesarea informaţiei vizuale şi auditive, în timp ce activităţile de înscenare a dialogurilor stimulează învăţarea prin interacţiune directă.

Utilizarea de texte şi fişe de lucru care implică descrierea unui itinerar sau alegerea unei destinaţii de vacanţă ajută elevii să îşi structureze gândirea şi să aplice cunoştinţele într-un mod creativ, dezvoltându-le astfel atât competenţele lingvistice, cât şi abilităţi de rezolvare a problemelor.

Exerciţiile de tip Wortigel, fişe de lucru, tabel informativ contribuie la identificarea punctelor cheie ale unei călătorii şi a detaliilor necesare pentru realizarea acesteia, sunt un exemplu clar de metodă activă de învăţare, care pune accent pe organizarea ideilor şi dezvoltarea unei gândiri critice şi logice. Aceste abordări sunt esenţiale în procesul de învăţare a unei limbi străine, ajutând elevii să îşi construiască treptat încrederea în abilităţile lor de comunicare şi să dobândească competenţe utile în viaţa cotidiană.

În concluzie, utilizarea acestor exerciţii nu doar că ajută elevii să îşi îmbunătăţească nivelul de cunoaştere al limbii germane, dar contribuie şi la dezvoltarea unor abilităţi de comunicare eficientă, care le vor fi utile în diverse contexte, fie ele sociale, interculturale sau profesionale.

Bibliografie:

1. ECO, Umberto. (2016) *Cronicile unei societăţi lichide*, Iaşi, Polirom, 363 p.
2. MOTTA, Giorgio; KRULAK-KEMPISTY, Elzbieta; BRASS, Claudia, GLÜCK; Dagmar, RUSEN, Andreea; DRAGANOVICI, Evemarie. (2019) *Limba modernă germană. Nivelul A 1.2*, Bucureşti, Art Klett, 103 p.
3. MOTTA, Giorgio; KRULAK-KEMPISTY, Elzbieta, GLÜCK; Dagmar, REINKE, Kerstin; RUSEN, Andreea; DRAGANOVICI, Evemarie. (2019) *Limba modernă germană, Nivelul A 2.2.,* Bucureşti, Art Klett, 102 p.
4. GOŢA, Andreea-Ioana; ESCHER, Cristina Simona, WELEZEK, Mihaela-Ioana, ROŞU, Viorica, IORDACHE, Mihaela-Diana. (2022) *Deutsch als Muttersprache 7. Klasse*, Bucureşti: Art Klett, 2022, 168 p.
5. HETZEL, Marion; SCHOTT, Alexander. (2014) *Deutsch als Fremdsprache. Zwischendurch mal… Projekte. Niveau A1-B1,* Deutschland, Hueber Verlag, 64 p.
6. Astrid-Britta (coordonator), MATEIU, Gabriela-Simona; CHERĂSCU, Lorette; OROZCO, Daniel (2020). *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Ferienheft. Zum Wiederholen. Zum Üben. A 1.2.,* Deutschland, Hueber Verlag, 72 p.

Notă: Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluenţă şi de confruntare în domeniile lingvistic, literar şi folcloric în spaţiul basarabean ca limes civilizaţional şi de frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM.

CZU: 821.134.2.09 https://doi.org/10.59295/drgl2025.39

RAMÓN MARÍA DEL VALLE-INCLÁN, UNO DE LOS GRANDES RENOVADORES DE LA LENGUA ESPAÑOLA

RAMÓN MARÍA DEL VALLE-INCLÁN, ONE OF THE GREATEST RENOVATORS OF THE SPANISH LANGUAGE

Valentina LIPCAN

cercetător științific stagiar
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hașdeu”
al Universității de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3229-3174

Abstract. ***Ramón María del Valle-Inclán was an author whose works were built on much more diverse principles than those of Spanish Modernism, or even of his own invention – “esperpento”. The article aims to present some of the author´s linguistic and stylistic predilections scientifically discovered and classified. These were not circumscribed to one particular literary movement or exclusively to the “Generación del ´98”. Cardinal life events, literary works and critique opinions of Valle arisen during the 19th and 20th centuries could provide valid means of expression in the 21st century. The revision of Valle-Inclán´s creation endeavours to connect the present-day reader to one of the most original and prodigious renovative ideas implemented to remodel, revitalise and embellish the Spanish language.***

Keywords: *Spanish Modernism, mysticism, tradition, aesthetics, eclecticism, language renovation*

Ramón María del Valle-Inclán (Ramón José Simón del Valle y Peña) – el nunca aceptado escritor en la Real Academia Española –, en *Lo que es el idioma, la historia y el arte* advierte que: “Tres romances son de las Españas: Catalán de navegantes, Galaico de labradores, Castellano de sojuzgadores. Los tres anuncian lo que fueron, ninguno anuncia el porvenir” [1, p. 210].

La España exangüe que dio vida unos nuevos espíritus de raigambre modernista que fueron reunidos en la llamada Generación del 98, pudo haber sido y el dolor más grande que marcó a Valle-Inclán, ya que siempre se dice que la literatura canta el dolor del escritor que vive intensamente los cambios históricos. Sin embargo, las raíces del lenguaje de Valle-Inclán están soterradas en su niñez y, por supuesto, en las lecturas fulminantes.

La infancia de Valle-Inclán, que trascurre principalmente en Villagarcía de Arosa y en Sobrán, en el paso de Rúa Nova, había ya de prever su destino de letraherido. En las oscuras habitaciones de la casa familiar, entre otros familiares Micaela la Galana – la doncella de su abuela – le solía contar misteriosos relatos con fantasmas, duendes y ladrones, o aventuras de las coloridas romerías americanas – costumbres narrativas que Valle-Inclán continuaría a lo largo de su vida al son de su propria intuición [2, p. 38]. Más tarde, al aprender el oficio del latín con la ayuda del presbítero don Carlos Pérez Noal,

se sumerge en la lectura de *El Quijote* y *Las novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes, conoce a Chateaubriand a través de obras como *Atala*, *René* y *Memorias de ultratumba*, y, además, logra familiarizarse con el oficio militar mediante *Armas, triunfos y hechos históricos de los hijos de Galicia* de P. Felipe de la Gándara [Ibidem, p. 41]. Entre un romance del Cid y antiguos sermones que resonaban ya en su alma, en la juventud, Valle-Inclán alcanza poco a poco su naturaleza bohemia, paseando largos ratos en absoluta soledad, entre méndigos y trajinantes. Aquellas andanzas solitarias le comunicaban que hay algo más que el objeto material – entre el cielo y la tierra existe una fuerza mística [2, p. 41]. La juventud de Valle continúa con sinergias intelectuales formadas durante tensionadas tertulias, y con el descubrimiento de las tierras españolas durante estancias en Pontevedra y Madrid, hasta que decide olvidarse de la literatura y buscar el verdadero misterio de la vida. Se dice que la famosa letra y signo "X" representaba aquel arcano en busca del cual se hallaba el inquieto joven Valle-Inclán. Es más, las tierras embriagadoras de América fueron las que le devolvieron la consciencia sobre su don. El escritor elije emprender el gran viaje a México, al parecer porque contiene justamente la letra mágica ("X") [Ibidem, p. 47]. Las hazañas del gallego Valle-Inclán lo hacen declamar incluso el deseo de la "unificación" y de reavivación de la lengua castellana, que significaría resucitar al pueblo español. Al regresar a España, Valle pasó mucho tiempo en lugares que alimentaban su talento de escritor como la «Casa del Arco», donde vivía Jesús Muruais, un intelectual que tenía una sala repleta de obras que representaban las más recientes corrientes literarias, que contenía publicaciones periódicas del extranjero – una biblioteca que despertó su entusiasmo estilístico y estético modernista. Sin embargo, como se conoce, el escritor crea una obra literaria que palpita entre "modernismo y noventayochismo" [Ibidem, p. 53]. Entre la así llamada y famosa Generación del 98 el dramaturgo, novelista y poeta pontevedrés se afirmó como la excentricidad en persona, y con su destreza más brillante, que era la orfebrería de la palabra. Los elogios declamatorios de Max Aub en su discurso en la Real Academia Española, nos revelan que Valle-Inclán fue el que logró renovar no solo su lenguaje literario, irguiéndose como una figura altiva y original, sino que también marcó la creación de muchísimos escritores que le siguieron como Antonio Machado, Gabriel Miró, Federico García Lorca, Ramón Gómez de la Serna, Vicente Aleixandre, Juan Chabás, Juan Goytisolo, Gonzalo Torrente Ballester y muchos otros [*apud* 3, p. 654]. La extensa lista nos lleva a deducir que, efectivamente, Ramón María del Valle-Inclán compuso unas fórmulas de composición lingüística tan afiladas y emocionantes que, inevitablemente, encauzó a las siguientes generaciones literarias hacia una belleza superior, hacia la libertad de expresión. Inclusivamente en una de las *Claves líricas* encontramos un soneto iconográfico de Rubén Darío dedicado al Marqués de Bradomín, que, en realidad, no solo comprende el espíritu modernista español, sino que carga una clara influencia valleinclanesca: "Este gran Don Ramón de las barbas de chivo,/Cuya sonrisa es la flor de su figura,/Parece un viejo dios, altanero y esquivo,/Que se animase en la frialdad de su escultura:/El cobre de sus ojos por instantes fulgura/Y da un llama roja tras un ramo de olivo./Tengo la sensación de que siento y que vivo/A su lado, una vida más intensa y más dura." [4, p. 9]. En nombre de muchos escritores, Rubén Darío declara que gracias a Valle experimenta una nueva vida literaria. Además, se dice que el título del soneto fue retocado por el mismo Valle-Inclán, ya que originalmente se debía llamar "Soneto icono-

gráfico para el Señor Don Ramón del Valle-Inclán" [5, p. 214]. Al atreverse a este cambio, el escritor pontevedrés juega a ser el Marqués de Bradomín para hacer el límite entre la realidad y la literatura aún más difuso; *la literatura es la vida*, solo que Valle-Inclán puede usar la magia de la pluma, y de este modo logra "formular una vida artística, ficticia, pero más verdadera que la otra, por esencial y mítica" [Ibidem, p. 214].

¿En qué consiste esta magia valleinclanesca? La crítica e historia literaria han reconocido en la estética de Ramón María del Valle-Inclán el modernismo, carlismo, afrancesamiento, esoterismo, pero esporádicamente el escritor decide descubrir el lenguaje literario formado de manera mística, de manera que su uso no puede ser del todo explicado. Sus teorías acerca de la expresión aluden a eso – la gran cultura del universo y la música ancestral es lo que hace que broten y florezcan sus palabras en combinaciones que relievan la potencia de la lengua, descubierta gracias a un gran esfuerzo intelectual humano, sobre todo, de estudiar el mundo por medio de la revería.

En *La Lámpara Maravillosa. Ejercicios espirituales* que, considerada por investigadores como Javier Serrano Alonso, cumbre y cuadro sintetizador de textos en torno a la estética publicados por Valle hasta el año 1916; textos como "Modernismo", artículo de 1912 o "Las lumbres de mi hogar", un pequeño texto publicado en 1910 en la revista *Europa* publicada en Madrid [6, p. 254]. No obstante, vemos una expresión precisa y embriagadora en *La lámpara* teniendo un doble efecto – la práctica de Valle corresponde a su teoría. Desde los principios de los *Ejercicios espirituales* en "Gnosis", el escritor invoca la *contemplación*, al lado de la meditación, como un proceso crucial para la cultura humana, invocando de la misma manera el poder de lo místico y eterno: "La Contemplación es una manera absoluta de conocer, una intuición amable, deleitosa y quieta, por donde el alma goza la belleza del mundo, privada del discurso y en divina tiniebla: Es así como una exégesis mística de todo conocimiento, y la Suprema manera de llegar a la comunión con el Todo" [7, p. 4]. Si los procedimientos de los místicos funcionan para adquirir los más bellos y profundos conocimientos, entonces, como prosigue Valle en los *Ejercicios*, la expresión lingüística tendrá la misma naturaleza, la lengua tendrá una función trascendental.

Una de las teorías en torno al lenguaje como sistema místico se invoca por Emiliano Mendoza Solís, que rescata la tentativa que hace el filósofo alemán Walter Benjamín en una carta a Hugo von Hofmannsthal, en 1924. El gran teórico y esteta alemán trata de explicar qué esconde cada texto escrito, cada intención creativa, elevando así la importancia del lenguaje lírico que irá en ascendencia [*apud* 8, p. 157]. Además, el investigador Mendoza Solís encuentra en *Gesammelte Briefe* un fragmento en el que Walter Benjamín habla de lo casi mágico, lo antiguo del lenguaje como un universo de gran esplendor. Como consecuencia, para el investigador surge la siguiente pregunta: "¿en qué consiste la idea del lenguaje de Benjamín y qué medios emplea para vincularse antiguos *logoi* que habitan en el interior del palacio ancestral?" [Ibidem, p. 158]. Precisamente, el sintagma "palacio ancestral" del que hablaba Walter Benjamín, explorando la lengua en acorde con la teoría científica, pero a la vez buscando en ella lo indecible, lo sumamente espiritual, se amolda fácilmente a la escritura de Ramón María del Valle-Inclán.

Una de las técnicas de Valle subsecuentes a la renovación es el traspase del sistema de las grandes pinturas en las composiciones literarias. La pintura elevada y elaborada

fue la que determinó a Valle a tener un gusto más refinado por la descripción pulcra y a la vez efusiva. El escritor asume ya el rol del artista, asume un modelo de creación pictórico – su lienzo es la hoja de papel, sus sombras y colores se transforman en palabras. Valle ve la obra como a un cuadro fragmentado y la combinatoria crea matices que hacen que la formulación lingüística esté tachada de lo claroscuro. Por ejemplo, las evidencias de Alonso Zamora Vicente, al estudiar *Las Sonatas,* indican que Valle no había viajado a Italia cuando escribía *Las Memorias*; entonces el concluye que los paisajes de la ciudad lejana pudieron solamente surgir de los cuadros magistrales de pintores italianos del siglo XV como *La duquesa de Urbino,* de Piero della Francesca, o *El viaje de los Magos*, de Benozzo Gozzoli [9, p. 79]. Inclusive su teatro con brillos barrocos, místicos, clasicistas al son de las obras de Shakespeare y Lope de Vega [10, p. 466], parece ser construidas alegóricamente alimentadas de los grandes cuadros que le impresionaron. Con ataques impresionistas, Valle-Inclán demuestra que lo más importante no es la jornada, sino cada escena, en cada momento fortalece más bien un retablo dramático, quizás al modo en lo que lo hacían los pintores Bruegel o El Bosco [Ibidem, p. 466]. Efectivamente, Valle expone su amor por la estética florentina, por la belleza abrumadora, por la intensa sensación, estrechando lazos entre literatura y pintura para llegar al eclecticismo, a la totalidad y ahuyentar las influencias de las modas en boga: "No, el espíritu que, como un perfume devoto, exhalan los cuadros de los antiguos maestros florentinos, es algo bien distinto de esa vulgaridad de dividir un lienzo en tres partes, cosa al alcance de cualquier perito medidor de superficies" [*apud* Ibidem, pp. 469-470]. Aparte de la invención valleinclanesca en el teatro mundial – el lenguaje del esperpento –, que también fue formado en acorde con la famosísima locura de Goya, Valle se propuso embellecer hasta las acotaciones. Ni siquiera las partes directivas, sugestivas de las obras dramáticas de Valle no carecen de brillo descriptivo, de decoración adjetival, de funciones estéticas y psicológicas. María del Carmen Bobes Naves, analizando la obra dramática *Sacrilegio* de Valle, determina que estas anotaciones teatrales, generalmente utilizadas como indicaciones, no fueron descuidadas estéticamente. La unicidad de la acotación se debe gracias a su función, que según María del Carmen Bobes Naves, es "yusiva y referencial" [11, p. 374]. Esta singularidad valleinclanesca, según la investigadora, se debe en gran parte a dos características principales: "a) por la actitud descriptiva del autor, que convencionalmente comparte tiempo y espacio con el público, y b) por los recursos literarios que utiliza" [Ibidem, p. 374], enfatizando una vez más que la expresión gramatical direcciona al lector al esfuerzo mental y emocional simultáneamente. Estas acotaciones de la obra dramática de Valle no hacen más que ratificar una vez más, como decía Antonio Buero Vallejo, "el descomunal talento" de Ramón María del Valle-Inclán [12, p. 32].

En su artículo *La evolución lingüística de Valle-Inclán: constantes e innovaciones* García de la Torre declara la creación de Valle como a una "obra lingüística de acabada perfección" [13, p. 21]. Por ende, es menester presentar siquiera algunos de los hallazgos de los investigadores en cuanto al manejo del lenguaje al modo valleinclanesco. Entre los constantes se destacan los arcaísmos fonéticos, morfosintácticos y léxicos, también construcciones de la oración pertenecientes al español clásico o preclásico, y de manera inminente las construcciones provenidas del gallego [Ibidem, p. 27]. Además, el cuadro de la constancia está completado por los americanismos encontrados por ejemplo en

Sonata de estío, *La hija del capitán* o *Tirano Banderas* y, por los cultismos que aparecen en textos como *La Marquesa Rosalinda*, *Cuento de Abril* o en algunos pasajes del *Ruedo Ibérico* [Ibidem, p. 28]. A todo esto, el investigador añade la sufijación y prefijación peculiar, la combinación del sustantivo con más de un adjetivo, con el fin trazar con maestría la renovación del lenguaje [Ibidem, p. 27]. Entre los pasos lingüísticos más avanzados dados por Valle, el investigador García de la Torre analiza los vulgarismos de naturaleza fonética, procedimientos morfosintácticos con función arcaizante, la utilización frecuente de los hipocorísticos, de las formas verbales incorrectas (la mayoría influenciadas por el gallego) y, por supuesto, el empleo de los gitanismos [Ibidem, pp. 28-29]. Los gitanismos captan nuevamente prestigio gracias a autores como Valle-Inclán, que como los románticos, ha visto la pasión, la identidad nacional y caracterológica en el flamenquismo y en el casticismo regional; obras de gran inspiración podrían haber sido, según José Manuel García de la Torre, los libros de George Borrow *The Zincali* o *The Gipsies of Spain*, *The Bible in Spain* que han sido publicados entre los años 1841 y 1843; también, para llevar a la literatura el registro de los bandoleros, Valle podría haberse inspirado en el libro *El bandolerismo andaluz* de Julián Zugasti [14, p. 410].

La verdad de Valle-Inclán está en su memoria, siempre se decía que el escritor sacaba lo más preciado de la tradición y de lo arcaico, superado, dándole a su arte la forma de la autonomía: "Para la obra de arte nada es como es, sino como la memoria lo evoca" [*apud* 10, p. 471].

En la historia de la literatura española está el sello de las *Sonatas* o *Memorias del Marqués de Bradomín*. En un mundo marchito, de ruinas de esplendor, de decadencia humana y paisajística, los tiempos de antaño vuelven gracias a Valle-Inclán, con las historias de amor, con lo siniestro, lo voluptuoso, y lo melancólico en un palenque literario. Los tres temas de las *Sonatas* evocadas por Joaquín Casalduero "paisaje-interiores, amor erótico, escenas de terror" [15, p. 368] están, en realidad, marcadas por la percepción un tanto iluminada de Valle-Inclán, que se propuso englobar en sus obras literarias unas sonatas lingüísticas con tonalidades antiguas, regionales, barrocas, modernas para dar vida a la "aristocracia, exquisitez, elevación" [9, p. 92]. Con tales grandes propósitos de obtener la belleza elocuente, ni siquiera lo vulgar causa repulsión, incluso la lujuria, las escenas satánicas, la muerte se convierten en una escalofriante poesía. Es más, para un modernista como Valle-Inclán, las manifestaciones inmorales, los cortes fúnebres conducen a la cúspide literaria, a la más alta realización artística [Ibidem, p. 93].

No en vano decía José Triana en el prólogo de su selección *Generación del 98. Unamuno, Valle-Inclán, Baroja, Machado, Azorín* que "Su escritura fluida, elegante hace que el lector se sienta admirado" [1, p. XI]. El lector siente esta admiración, en tiernos párrafos seguidos, donde la visión valleinclanesca transforma todo en mundos encantadores, milagrosos, inefables, como en la parte cuando el Marqués observa y contempla, desde el otro lado del salón, a María Rosario guardando sus hilos y agujas después de bordar: "En su mejilla temblaba la sombra de las pestañas, y yo sentía que en el fondo de mi alma aquel rostro pálido temblaba con el encanto misterioso y poético que tiembla en el fondo de un lago el rostro de la luna" [16, pp. 63-64].

El éxito de las *Sonatas*, especialmente conocido gracias a aquellas múltiples encuestas literarias organizadas por *Heraldo de Madrid* en los años 1926, le llevó a José

Castellón a ir a casa del gran escritor para realizar una entrevista, obteniendo una de sus más destacadas respuestas y escuchando ideas que podríamos incluso considerar como teorías narrativas y, consecuentemente, lingüístico-literarias [17, p. 460]. Después de conocer un poco a la criada de Valle, la sala de libros, de entablar una pequeña plática con su hijo, el entrevistador le preguntó directamente al escritor pontevedrés lo que muchísimos lectores ya se habían cuestionado: "¿Cuándo, ¿cómo y por qué escribió usted las Memorias del marqués de Bradomín?" [Ibidem, p. 462]. Valle relató las coincidencias tan simples de su vida, pero tan providenciales. La gran revelación fue durante el tiempo que pasó en un hospital, porque al dispararse una pistola que llevaba, fue trasladado a Madrid para que se le cicatrizara la herida. Durante esos cuatro meses, el aburrimiento le acorralaba y como pasatiempo decidió empezar a escribir las *Sonatas* [Ibidem, p. 462]. Valle hablaba de que en aquellos días había recordado un consejo de Goethe, y es que un escritor debería elegir siempre para sus novelas "temas eternos" [Ibidem, p. 463]. Para Valle-Inclán este *tema eterno* se le configuró como Don Juan, un Don Juan "feo, católico y sentimental". No obstante, estos famosos epítetos, que ya la historia literaria le atribuye al Marqués de Bradomín, no fueron escogidos al azar. Valle explicó que su anhelo artístico era crear un Don Juan diferente a todos los demás típicos que eran bellos, ateos y que no lograban sentir el detalle del alrededor. Para llevar a cabo su ambición literaria pensó en la seducción absoluta y le hubo dotado al Marqués de la "gracia del verbo", "el sacrilegio" y "el sentido armonioso del Universo" [17, pp. 463-464].

El futuro de la lengua, probablemente, como consideraba el escritor, está providencialmente conectado con el espíritu del pueblo; por ende, los cambios que habrá de sufrir una cuerda del corazón humano, los sufrirá inevitablemente y la lengua, que era "un corazón vivo" (Ramón María del Valle-Inclán). Si nos remitimos al principio de este artículo, en *Lo que es el idioma*, *la historia y el arte*, Valle ofrece la sensata resolución para abordar con pasión y con gran inteligencia todo lo que la civilización humana ha creado, con el fin de intentar afrontar con entusiasmo y coraje los retos culturales que trae el futuro: "Amemos la tradición, pero en su esencia, y procurando descifrarla como un enigma que guarda el secreto del Porvenir" [1, pp. 212-213].

Bibliografie:

1. *Unamuno, Valle-Inclán, Baroja, Machado, Azorín.* Selección y prólogo de José Triana (1965). La Habana: Editora del Consejo Nacional de Cultura. Editorial Nacional de Cuba.
2. GUERRERO, Obdulia (1977). *Valle-Inclán y el novecientos.* Madrid: Editorial Magisterios Español, S.A.
3. GARCÍA DE LA TORRE, José Manuel. „La influencia de Valle Inclán en la renovación de la lengua literaria española en el siglo XI." Edición digital a partir de *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Tomo II,* Madrid, Pabellón de España, 1992, pp. 653-662. [accesado: 7.03.2025] Disponible: https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-influencia-de-valle-incln-en-la-renovacin-de-la-lengua-literaria-espaola-en-el-siglo-xix-0/
4. VALLE-INCLÁN, Ramón del. *Claves líricas*. Edición digital a partir de Madrid, Cía. Iberoamericana de Publicaciones, S. A., Imp. Rivadeneyra, 1930. Opera Omnia, IX (colofón: 28-02- 1930). -- Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes por cortesía de la Cátedra „Valle-Inclán" [accesado: 23.02.2025]. Disponible: https://www.cervantesvirtual.com/obra/claves-liricas-876738/

5. MONTERO, Juan. *Claves líricas* de Valle-Inclán: composición y significado. Edición digital a partir de *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, año 74 (enero-diciembre 1998), pp. 207-258. [accesado: 23.02.2025]. Disponible: https://www.cervantesvirtual.com/obra/claves-liricas-de-valle-inclan-composicion-y-significado-1130643/
6. SERRANO ALONSO, Javier. "Tres modos estéticos". Una conferencia olvidada de Valle-Inclán en Valladolid (1917). *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*. LXXXVIII, Nº 2, 2012, pp. 251-270. [accesado: 15.03.2025].
7. Disponible: https://publicaciones.sociedadmenendezpelayo.es/BBMP/article/view/119/79
8. VALLE-INCLÁN, Ramón del. *La lámpara maravillosa. Ejercicios espirituales*. Edición digital a partir de Madrid, SGEL, Imp. Artes de la Ilustración, 1922. Opera Omnia, I (colofón: 30-06-1922). -- Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes por cortesía de la Cátedra „Valle-Inclán". [accesado: 20.03.2025]. Disponible: https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lampara-maravillosa-ejercicios-espirituales-876520/
9. MENDOZA SOLÍS, Emiliano. „El lenguaje abismal: La mística del lenguaje en Walter Benjamin." *Acta poética*. , Vol. 34, Nº. 1, 2013, pp. 157-176. [accesado: 16.02.2025]. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5059513
10. ZAMORA VICENTE, Alonso. *Las sonatas de Valle Inclán*. Madrid: Editorial Gredos, S.A., 1969.
11. Stembert, Rodolphe. Don Ramón del Valle-Inclán y la pintura. Edición digital a partir de *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 311 (mayo 1976), pp. 461-476. [accesado: 16.03.2025]. Disponible: https://www.cervantesvirtual.com/obra/don-ramon-de-valle-inclan-y-la-pintura--1227290/
12. BOBES NAVES, María del Carmen. Las acotaciones de "Sacrilegio": referencia y literaturidad. Edición digital a partir de *Homenaje a Álvaro Galmés de Fuentes*. Vol. I, Madrid, Gredos; Oviedo, Universidad, 1985, pp. 371-380. [accesado: 16.02.2025]. Disponible: https://www.cervantesvirtual.com/obra/las-acotaciones-de-sacrilegio-referencia-y-literaturidad-1218486/
13. BUERO VALLEJO, Antonio (1973). *Tres maestros ante el público: Valle-Inclán, Velázquez, Lorca*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
14. García de la Torre, José Manuel. La evolución lingüística de Valle-Inclán. Edición digital a partir de *Cuadernos Hispanoamericanos,* núm. 438 (diciembre 1986), pp. 19-29. [accesado: 20.02.2025]. Disponible: https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-linguistica-de-valle-inclan/
15. GARCÍA DE LA TORRE, José Manuel. "Lo gitano" y los "gitanismos" en la obra Valle-Inclán. Edición digital a partir de *Actas del Quinto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas : celebrado en Bordeaux del 2 al 8 de septiembre de 1974*, Burdeos, Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université de Bordeaux III, 1977, pp. 407-414. [accesado: 17.03.2025] Disponible: https://www.cervantesvirtual.com/obra/lo-gitano-y-los-gitanismos-en-la-obra-de-valte-inclan/
16. CASALDUERO, Joaquín (1973). *Estudios de literatura española.* Tercera edición aumentada. Madrid: Editorial Gredos, S.A.
17. VALLE-INCLÁN, Ramón del. *Sonata de primavera*. Edición digital a partir de Madrid, Imp. Rivadeneyra, 1933. Opera Omnia, V (colofón: 10-03-1933). -- Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes por cortesía de la Cátedra „Valle-Inclán". [accesado: 27.03.2025]. Disponible: https://www.cervantesvirtual.com/obra/sonata-de-primavera-memorias-del-marques-de-bradomin-876746/
18. SERRANO ALONSO, Javier. Más Valle-Inclán olvidado. A propósito de una entrevista desconocida (1926). *Anales de la Literatura Española Contemporánea*. In honor of Dru

Dougherty/Homenaje a Dru Dougherty. Volume 42, Issue 4, 2017 (Special). [accesado: 28.03.2025] Disponible: https://www.researchgate.net/publication/362184195_Mas_Valle-Inclan_olvidado_A_proposito_de_una_entrevista_desconocida_1926_Anales_de_la_Literatura_Espanola_Contemporanea_IN_HONOR_OF_DRU_DOUGHERTY_HOMENAJE_A_DRU_DOUGHERTY_42_4_2017

CZU: 930.253:929:81(478) https://doi.org/10.59295/drgl2025.40

FONDUL DE ARHIVĂ PERSONAL AL MEMBRULUI CORESPONDENT TATIANA ILIAȘENCO (1916–1984), DIN FOSTA ARHIVĂ ȘTIINȚIFICĂ A AȘM

THE PERSONAL ARCHIVE FUND OF CORRESPONDING MEMBER TATIANA ILIAȘENCO (1916–1984), FROM THE FORMER SCIENTIFIC ARCHIVE OF THE ACADEMY OF SCIENCES OF MOLDOVA

Lidia PRISAC

doctor în istorie, conferențiar universitar
Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3406-3670

Ion Valer XENOFONTOV

doctor în istorie, conferențiar universitar
Facultatea de Istorie și Filosofie /Institutul de Istorie, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5993-1235

Iulian SALAGOR

cercetător științific
Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4601-6950

Abstract. ***The article presents the personal collection of correspondent member Tatiana Iliașenco (1916–1984), a linguistics specialist, concerned with the history of language. She studied the theory of historical grammar, the writer's language and style, determined problems of Romance philology in a general linguistic framework, including the problem of contacts, bilingualism and interference, internal and external factors of syntactic typology. Following the inventory of the collection, it was found that it contains a single inventory, which includes 29 files. The chronological framework of the documents corresponds to the period 1926–1985. The inventory itself includes four sections: Scientific works; Materials of scientific and public activities; Materials collected by Tatiana Iliașenco; Documents of the commission on the examination of the scientific heritage of corresponding member Tatiana Iliașenco.***

Keywords: *Tatiana Iliașenco, professor, corresponding member, history of language, history of science, archival studies, Academy of Sciences of the Moldovan SSR, Bessarabia, Moldavian SSR.*

PRELIMINARII

La 8 mai 1985, în conformitate cu Ordinul nr. 25 al Institutului de Limbă şi Literatură al Academiei de Ştiinţe a RSSM, a fost numită comisia privind examinarea patrimoniului ştiinţific lăsat de membrul corespondent al AŞ a RSSM Tatiana Iliaşenco. De comun acord cu rudele acesteia au fost analizate materialele rămase în biroul Tatianei Iliaşenco. Pe lângă selectarea documentelor, comisia a efectuat şi sistematizarea materialelor în câteva secţiuni. Ulterior, membrii familiei au transmis materialele spre păstrare Arhivei Ştiinţifice Centrale a AŞ a RSSM (actualmente Secţia Arhivă. Restaurare şi patologie a documentelor aflată în subordinea Bibliotecii Ştiinţifice [Institut] „Andrei Lupan" din cadrul Universităţii de Stat din Moldova), unde au fost primite şi ordonate de specialistul R.A. Forş. Astfel, fondul personal al membrului corespondent Tatiana Iliaşenco (Fondul 34) a fost constituit din 29 unităţi de păstrare, clasificat în patru secţiuni principale: I. Lucrări ştiinţifice; II. Materiale ale activităţilor ştiinţifice şi publice; III. Materialele colectate de Tatiana Iliaşenco; IV. Documente ale comisiei privind examinarea patrimoniului ştiinţific al membrului corespondent Tatiana Iliaşenco.

REPERE BIOGRAFICE

Lingvistul Tatiana Iliaşenco (1916–1984) s-a născut în oraşul Odesa în familia de muncitori Zabela. Tatăl, Pavel, lucra şofer, iar mama era casnică şi practica meseria de croitoreasă. În perioada interbelică, protagonista a absolvit Liceul de Fete nr. 1 „Regina Maria" din Chişinău, urmând, din 1933, Facultatea de Filologie şi Filosofie a Universităţii Mihăilene din Iaşi. În 1938 aceasta obţine calificarea de profesor de limbă latină şi greacă.

În perioada 1940–1952, Tatiana Iliaşenco a activat în calitate de profesor de şcoală şi redactor literar la gazeta *Moldova socialistă (Социалистическая Молдова)* şi la revista *Femeia Moldovei* (*Фемея Молдовей*). Între 1953 şi 1956 a continuat studiile de doctorat în cadrul Institutului de Istorie, Limbă şi Literatură al Academiei de Ştiinţe a URSS, scriind şi susţinând în 1958 teza pe tema *Verbul „a fi" în limba „moldovenească"*. Ulterior, a activat în calitate de cercetător ştiinţific stagiar (1957–1961) şi cercetător ştiinţific superior (1961–1977). În mai 1962, Tatianei Iliaşenco i s-a conferit titlul ştiinţific de cercetător ştiinţific superior la specialitatea *Limba „moldovenească"*. În octombrie 1973, în cadrul Institutul de Lingvistică al Academiei de Ştiinţe a URSS, Tatiana Iliaşenco a susţinut teza de doctor habilitat pe tema: *Relaţiile lingvistice ruso-moldoveneşti în sistemul sintaxelor*[1]. În 1976 a fost aleasă membru corespondent al AŞ a RSS Moldoveneşti, iar din 1977 a devenit şef de sector şi preşedinte al Consiliului ştiinţific în probleme de sociolingvistică la acelaşi institut reorganizat în Institutul de Limbă şi Literatură al AŞ a RSS Moldoveneşti[2]. În cadrul instituiei ştiuinţifice, din iniţiativa Tatianei Iliaşenco au avut loc manifestările ştiinţifice cu genericul *Шишмаревские чтения (Lecturi Şişmariene)*[3], care s-au soldat cu publicarea a trei culegeri de articole (1981–1982).

[1] Arhiva Ştiinţifică Centrală a Academiei de Ştiinţe a Moldovei (infra: AŞCAŞM), F.1, inv. 3, d. 7393, ff. 127-129; inv. 4, d. 99, ff. 5-6; F. 34, inv. 1, d. 1, ff. 9-11; d. 22, ff. 1-9.

[2] *Ibidem.*

[3] Manifestare ştiinţifică dedicată memoriei academicianului Vladimir Şişmarev (1875–1957), specialist în limbi şi literaturi romanice.

Tatiana Iliaşenco a publicat peste 100 de lucrări ştiinţifice, printre care monografiile: *Verbul „a fi" în limba moldovenească* (1957); *Limba şi stilul poeziei lui Vasile Alecsandri* (1961); *Contactele dintre limbi pe baza relaţiilor slavo-moldoveneşti* (1979); *Formarea limbilor romanice literare. Limba ‚moldovenească* (1983) ş.a., lucrări care au avut ecouri pozitive în presa timpului. Tatiana Iliaşenco a fost preocupată de istoria limbii, a studiat teoria gramaticii istorice, limba şi stilul scriitorului, a determinat probleme de filologie romanică într-un cadru general lingvistic, inclusiv problema contactelor, a bilingvismului şi a interferenţelor, a factorilor interni şi externi de tipologie sintactică[4].

Tatiana Iliaşenco a făcut parte din colectivul de autori ai lucrărilor: *Curs de gramatică istorică a limbii moldoveneşti* şi *Dicţionar etimologic al limbii moldoveneşti*. A pregătit şi publicat broşura de popularizare *Limba noastră este bogăţia noastră* (în limba „moldovenească", 1984).

Rezultatele cercetărilor efectuate asupra problemelor lingvistice comune – *Contacte lingvistice în baza relaţiilor slavone-moldoveneşti* – au fost prezentate de către Tatiana Iliaşenco la Congresele Internaţionale de Lingvistică şi Filologie Romanică din Varna (VII), Kiev (IX), Bucureşti (X), Bologna (XI), Viena (XII) şi Napoli (XIV), inclusiv la toate conferinţe ştiinţifice republicane şi unionale. A publicat rezumate în materialele congreselor internaţionale (Quebec, Palma de Mallorca, Aix-en-Province).

Tatiana Iliaşenco a fost membru al redacţiei revistei *Limba şi literatura moldovenească*, membru al Consiliului ştiinţific al Institutului de Limbă şi Literatură al AŞ a RSSM, membru al Consiliul Internaţional de Slavistică. Pentru realizările obţinute în domeniul ştiinţei şi în activitatea pedagogică a fost distinsă cu un şir de diplome de onoare, fiindu-i conferite titlurile de Eminent al Învăţământului Public şi de laureat al laureat al Premiului de Stat al RSS Moldoveneşti în domeniul ştiinţei şi tehnicii[5].

STRUCTURA ŞI CONŢINUTUL FONDULUI

În urma decesului Tatianei Iliaşenco, survenit la 20 noiembrie 1984, la Institutul de Limbă şi Literatură al AŞ a RSSM a fost creată o comisie privind examinarea patrimoniului ştiinţific lăsat de membrului corespondent al AŞ a RSSM în domeniul filologiei. Documente şi materiale cu referire la viaţa şi activitatea ştiinţifică a filologului Tatiana Iliaşenco au fost transferate spre păstrare Arhivei Ştiinţifice Centrale. Drept urmare, a fost constituit Fondul 34 format dintr-un singur inventar ce include 29 u.p. corespunzătoare perioadei 1926–1985. Inventarul a fost clasificat în patru secţiuni:

I. Materiale ale activităţilor ştiinţifice şi publice (1954–1984). Secţiunea conţine planuri individuale de învăţământ, de lucru; articole, rezumate, texte de discursuri, rapoarte de lingvistică; teza de doctorat şi autoreferatul lucrării de doctor în ştiinţe filologice (1958); autoreferatul tezei de doctor habilitat în ştiinţe filologice (1973), documente şi materiale pentru teză; materiale pentru monografia *Bazele lingvisticii balcanice*; materiale despre cursul istoriei limbii „moldoveneşti"; însemnări privind lucrarea *Limba şi stilul poeziei lui V. Alecsandri* etc.

[4] Vera Ghedrovici, Maria Şveţ, Valeria Matvei, Ion Madan, Elenu Perju, Vlad Pohilă, *Calendar Naţional, 2006*, Chişinău, Editura Biblioteca Naţională a Republicii Moldova, 2006, p. 40.

[5] *Tatiana Iliaşenco*. În: *Membrii Academiei de Ştiinţe a Moldovei. Dicţionar (1961–2006)*, Chişinău, Î.E.P. Ştiinţa, 2006, pp. 212-213.

II. Documente și materiale biografice, fotografii (1926–1984). Secțiunea include: copii ale diplomelor de studii, diplome de doctor (1958), doctor habilitat (1974); certificat de cercetător științific superior (1961), certificat de membru corespondent al Academiei de Științe a RSSM (1976), certificat de membru al Secției de Limba Moldovenească a Consiliului Educațional și Metodologic al Ministerului Învățământului al RSSM, certificate pentru diferite evenimente jubiliare; legitimități, autobiografii; cărți de vizită; fotografii din diferiți ani etc.

III. Materialele colectate de Tatiana Iliașenco (1955–1984). Secțiunea include: cărți, articole și alte materiale cu autografe și dedicații primite de la colegii de breaslă printre care: В.В. Виноградов, *Изучение русского литературного языка за последнее десятилетие* (1955); Д.Е. Михальчи, *Заметки о румынском языкознании* (1959); L. Gáldi, *Les variété expressives de l'hendecasyllabe dans la poésie de Michiel Eminescu* (1962); V. Hořejší, *Chronologie relative et linguistique structurale* (1964); Academia Republicii Socialiste România, *Omagiu lui Alexandru Rosetti la 70 de ani. Extras* (1965); S. Stati, *Noțiunea de „funcție" în gramatică. Extras* (1967); I. Iordan, *Tradiții și succese ale științelor filologice. Extras* (1967); *Actele celui de-al XII-lea Congres Internațional de Lingvistică și Filologie Romanică. Extras.* (1970); *Limba română. Extras* (1972*)*; *Limba română. Extras* (1977; Т.В. Шишмарева, *Выставка произведений. Каталог* (1974); prospecte și programe ale simpozioanelor, conferințelor internaționale; scrisori, cărți poștale, cărți de vizită de la colegii din străinătate etc.

IV. Documente ale comisiei privind examinarea patrimoniului științific al membrului corespondent Tatiana Iliașenco (1985). Secțiunea include: o scrisoare de intenție, act de primire-predare, proces-verbal al ședinței comisiei privind examinarea patrimoniului științific lăsat de membrul corespondent Tatiana Iliașenco.

I. Materiale ale activităților științifice și publice

1. Индивидуальный учебный план на 1954 год аспирантки Т.П. Ильяшенко, 1954 г., 2 с.
2. Индивидуальные планы работы Т.П. Ильяшенко, научного сотрудника, на 1957 г., 1958 и 1959 гг. Календарный план работы Т.П. Ильяшенко, ст. научного сотрудника, на 1965 г., 1957–1965 гг., 16 с.
3. Диссертация и автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук (1958) Т.П. Ильяшенко; предварительный план диссертации, 1954–1958 гг., 299 с.
4. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук (1973) Т.П. Ильяшенко, документация и материалы к диссертации Т.П. Ильяшенко, 1961–1973 гг., 55 с.
5. Т.П. Ильяшенко, *Основы балканского языкознания*, материалы для монографии, 110 с.
6. Т.П. Ильяшенко, материалы по курсу истории молдавского языка (рукописный и машинописный тексты, не опубликованы, на молд. языке), 132 с.
7. Т.П. Ильяшенко, черновики к работе *Язык и стиль поэзии В. Александри* (рукописные и машинописные тексты, на молд. языке), 151 с.
8. Т.П. Ильяшенко, статьи, рефераты, тексты выступлений, докладные записки, 1961–1983 гг., 71 с.

9. Т.П. Ильяшенко, статьи по языкознанию, опубликованные в периодической печати (на русском, молдавском, иностранных языках), 1954–1980 гг., 293 с.
10. Т.П. Ильяшенко, материалы по вопросам языкознания (рукописные и машинописные тексты на русском и молдавском языках), 1955–1981 гг., 88 с.
11. Т.П. Ильяшенко, статьи, оттиски статей, тезисы докладов (на русск., молд., иностранных языках), 1956–1979, 39 с.
12. Т.П. Ильяшенко, статья в журнале *Советская женщина* (на русск. и французском языках), вырезки из газет (на русск. и молд. языках) 1957–1978 гг., 96 с.
13. Т.П. Ильяшенко, отзывы на диссертации, критические заметки на книге Гожина Г.М. *Исследования по молдавской орфоэпии* (на русск. и молд. языках), 210 с.
14. Т.П. Ильяшенко, отчеты о работе за 1979 год (рукописный текст), 1981 (машинописный текст), 1979–1981, 9 с.
15. Т.П. Ильяшенко, доклады и выступления на международных конгрессах, всесоюзных конференциях, совещаниях; обоснования и отчеты об участии в них, другие материалы, 1967–1983 гг., 131 с.
16. Статьи, рецензии, отзывы о работах Т.П. Ильяшенко (на кандидатскую и докторскую диссертации, на монографии, на другие научные труды, 1958–1974 гг., 53 с.
17. Рабочие материалы проблемного совета *Особенности и перспективы развития молдавского национального языка*, приглашения на *Шишмаревские чтения* и др., 1977–1984 гг., 62 с.

II. Documente și materiale biografice, fotografii

18. Копии дипломов, другие материалы Т.П. Ильяшенко (урожд. Забела) о получении образования, 1926–1939 гг., 37 с.
19. Дипломы кандидата наук (1958), доктора наук (1974), аттестат ст. научного сотрудника (1961), свидетельство члена-корреспондента Академии наук МССР (1976) Т.П. Ильяшенко, 1958–1976 гг., 4 с.
20. Удостоверения Т.П. Ильяшенко к юбилейным медалям 100 лет со дня рождения В.И. Ленина и Ветеран труда; удостоверения личности, удостоверения члена-корреспондента АН МССР, члена секции молдавского языка учебно-методического Совета Министерства просвещения МССР, 1957–1984 гг., 7 с.
21. Почетные грамоты Президиума Верховного Совета МССР, аттестат ВДНХ МССР о награждениях Т.П. Ильяшенко, 1946–1984 гг., 7 с.
22. Характеристики на Т.П. Ильяшенко, 1957–1984 гг., 9 с.
23. Записные книжки, визитные карточки Т.П. Ильяшенко, 9 с.
24. Фотографии разных лет Т.П. Ильяшенко, 1958–1979 гг., 62 с.

III. Materialele colectate de Tatiana Iliașenco

25. Книги, авторские оттиски статей, ксерокопии и др. материалы с автографами и дарственными надписями Т.П. Ильяшенко от советских и зарубежных ученых, деятелей культуры, 1955–1978 гг., 26 с.
26. Проспекты и программы международных и всесоюзных симпозиумов, конференций и совещаний, пригласительные билеты, 1958–1983 гг., 35 с.
27. Письма, поздравления (телеграммы, открытки) Т.П. Ильяшенко от коллег и друзей, 1961–1981 гг., 181 с.

28. Письма, открытки, визитные карточки от зарубежных коллег Т.П. Ильяшенко, 1957–1984 гг., 103 с.

IV. Documente ale comisiei privind examinarea patrimoniului ştiinţific al membrului corespondent Tatiana Iliaşenco

29. Сопроводительное письмо, акт обследования, протокол заседания комиссии, сдаточная опись документов, 1985 г.

CONSIDERAŢII FINALE

În urma cercetării patrimoniului ştiinţific concentrat în Fondul personal al membrului corespondent Tatiana Iliaşenco putem menţiona faptul că acesta reflectă pe deplin informaţiile biografice, activitatea ştiinţifică, didactică şi socială a filologului. Fondul în sine este unul foarte valoros întrucât relevă istoria unui om de ştiinţă supus intemperiilor vremii, care s-a format ca specialist în domeniul filologiei în perioada interbelică, în cadrul României Regale, şi şi-a continuat activitatea în contextul Uniunii Sovietice, când limba română la Chişinău a devenit limba „moldovenească”.

Bibliografie

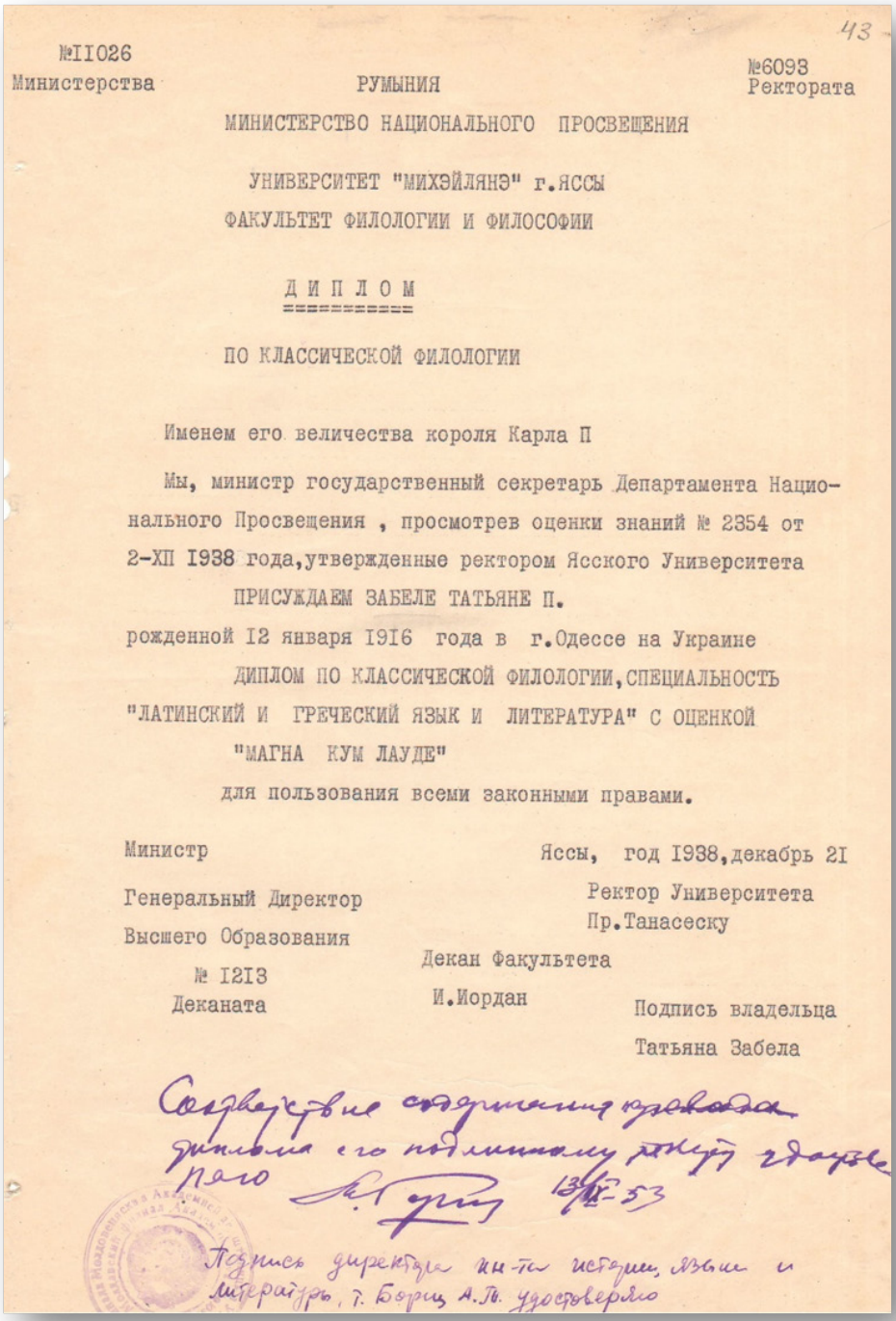
1. Arhiva Ştiinţifică Centrală a Academiei de Ştiinţe a Moldovei, F.1, inv. 3, d. 7393, ff. 127-129; inv. 4, d. 99, ff. 5-6; F. 34, inv. 1, d. 1, ff. 9-11; d. 22, ff. 1-9.
2. Ghedrovici Vera, Şveţ Maria, Matvei Valeria, Madan Ion, Perju Elenu, Pohilă Vlad, *Calendar Naţional, 2006*, Chişinău, Editura Biblioteca Naţională a Republicii Moldova, 2006, p. 40.
3. *Iliaşenco Tatiana*. În: *Membrii Academiei de Ştiinţe a Moldovei. Dicţionar (1961–2006)*, Chişinău, Î.E.P. Ştiinţa, 2006, pp. 212-213.

ANEXE. SURSE ICONOCRAFICE





Tatiana Iliaşenco (Zabela) (1953–1956). AŞCAŞM, F. 1, inv. 4, d. 99, f. 3.



43

№II026
Министерства

№6093
Ректората

РУМЫНИЯ

МИНИСТЕРСТВО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

УНИВЕРСИТЕТ "МИХЭЙЛЯНЭ" г.ЯССЫ
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ

Д И П Л О М

ПО КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Именем его величества короля Карла П

Мы, министр государственный секретарь Департамента Национального Просвещения , просмотрев оценки знаний № 2354 от 2-XП I938 года,утвержденные ректором Ясского Университета

ПРИСУЖДАЕМ ЗАБЕЛЕ ТАТЬЯНЕ П.

рожденной I2 января I9I6 года в г.Одессе на Украине

ДИПЛОМ ПО КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОЛОГИИ,СПЕЦИАЛЬНОСТЬ "ЛАТИНСКИЙ И ГРЕЧЕСКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА" С ОЦЕНКОЙ "МАГНА КУМ ЛАУДЕ"

для пользования всеми законными правами.

Министр

Генеральный Директор
Высшего Образования

№ I2I3
Деканата

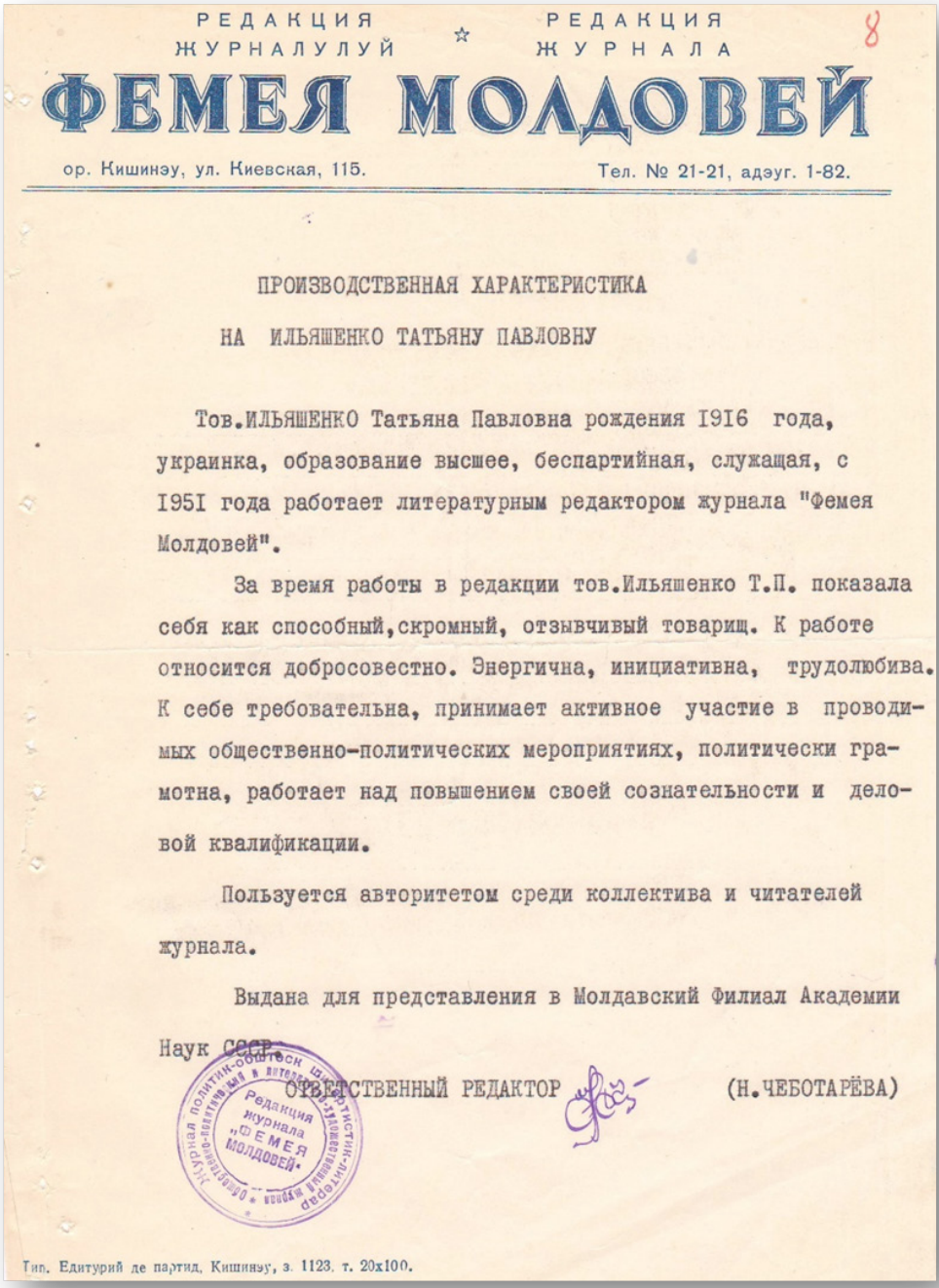
Яссы, год I938,декабрь 2I

Ректор Университета
Пр.Танасеску

Декан Факультета
И.Иордан

Подпись владельца
Татьяна Забела

Copia în limba rusă a Diplomei de licență la specialitatea Limba şi literatura latină și greacă, Universitatea Mihăileană din Iași, Facultatea de Filologie şi Filosofie, 1938. Teza de licență susținută cu calificativul *Magna cum laude*. AŞCAŞM, F. 1, inv. 4, d. 99, f. 43.



РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛУЛУЙ ☆ РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА

8

ФЕМЕЯ МОЛДОВЕЙ

ор. Кишинэу, ул. Киевская, 115. Тел. № 21-21, адэуг. 1-82.

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

НА ИЛЬЯШЕНКО ТАТЬЯНУ ПАВЛОВНУ

Тов.ИЛЬЯШЕНКО Татьяна Павловна рождения 1916 года, украинка, образование высшее, беспартийная, служащая, с 1951 года работает литературным редактором журнала "Фемея Молдовей".

За время работы в редакции тов.Ильяшенко Т.П. показала себя как способный,скромный, отзывчивый товарищ. К работе относится добросовестно. Энергична, инициативна, трудолюбива. К себе требовательна, принимает активное участие в проводимых общественно-политических мероприятиях, политически грамотна, работает над повышением своей сознательности и деловой квалификации.

Пользуется авторитетом среди коллектива и читателей журнала.

Выдана для представления в Молдавский Филиал Академии Наук СССР.

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР (Н.ЧЕБОТАРЁВА)

Редакция журнала „ФЕМЕЯ МОЛДОВЕЙ"

Тип. Едитурий де партид, Кишинэу, з. 1123. т. 20x100.

Recomandare eliberată de redactorul responsabil al revistei *Femeia Moldovei* pe numele Tatianei Iliaşenco pentru a fi prezentată Filialei Moldoveneşti a Academiei de Ştiinţe a URSS. AŞCAŞM, F. 1, inv. 4, d. 99, f. 8.



Tatiana Iliașenco (a doua din dreapta) la Cernăuți, 1958.
AȘCAȘM, F. 34, inv. 1, d. 24, f. 49.



Tatiana Iliașenco (prima din dreapta), într-o discuție cu Eugénie Cotton, 1960.
AȘCAȘM, F. 34, inv. 1, d. 24, f. 4.



Cercetători ştiinţifici de la Academia de Ştiinţe a RSS Moldoveneşti (Alexandru Moşanu, Nikolai Mohov, Eugen Russev, Tatiana Iliașenco [al doilea rând, pe dreapta] ș.a.) în Polonia, 1965. AȘCAȘM, F. 34, inv. 1, d. 24, f. 43.



Tatiana Iliașenco (ultimul rând din stânga), într-o pauză, Polonia, 1965. AȘCAȘM, F. 34, inv. 1, d. 24, f. 35.



Tatiana Iliașenco (prima din stânga) într-o excursie organizată
în cadrul celui de-al X-lea Congres Internațional de Lingvistică și Filologie
Romanică, București, 1967. AȘCAȘM, F. 34, inv. 1, d. 24, f. 31.



Tatiana Iliașenco (a treia din stânga Tatiana Iliașenco) într-o excursie organizată în cadrul celui de-al XIV-lea Congres Internațional de Lingvistică și Filologie Romanică, Napoli, 1971. Fondul fotografic al AȘCAȘM.



№ 576

Диплома де фацэ есте елибератэ

Лауреатулуй Премиулуй де Стат ал РСС Молдовенешть
ын домениул штиинцей ши техничий

ИЛЬЯШЕНКО
Татиана Павловна

Локцинторул прешединтелуй ал Комитетулуй пентру Премиile де Стат але РСС Молдовенешть ын домениул штиинцей ши техничий
Д. Гицу

Секретарул штиинцифик ал Комитетулуй пентру Премиile де Стат але РСС Молдовенешть ын домениул штиинцей ши техничий
Т. Романдаш

ор. КИШИНЭУ

Diploma de laureat al Premiului de Stat al RSS Moldovenești în domeniul științei și tehnicii. Fondul fotografic al AȘCAȘM.

CZU: 316.628:005.966:37 https://doi.org/10.59295/drgl2025.41

DIMENSIUNEA AXIOLOGICĂ A DEZVOLTĂRII MOTIVATIEI PENTRU CARIERA ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

AXIOLOGICAL DIMENSION OF THE DEVELOPMENT OF CAREER MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL FIELD

Tatiana ORNOVEȚCHII

profesoară de limba engleză, grad didactic II
Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Rebreanu”, Chișinău, RM
***ORCID*:** https://orcid.org/0000-0002-0638-6712

Abstract: ***Choosing a professional field is a complex and complicated process influenced by numerous factors, such as a person's values, skills, or preferences. The educational field is complex, vast, and crucial in shaping an individual's personality both personally and professionally. A career in this field impacts social and global dynamics, relying on the values of societies in the process of knowledge acquisition. The axiology of education directly influences the intellectual pursuits of society, and any educational activity inherently involves a set of transmittable values that are adopted and promoted. Motivation for a career in the educational field is essential for training true professionals capable of transmitting common global values.***

Keywords: *values, education, motivation, educational field, axiology.*

Dimensiunea axiologică reprezintă un domeniu mereu actual pentru toate ariile științifice grație interesului continuu al umanității de a pătrunde în esența reală a valorilor, care însoțesc orice generație, națiune sau comunitate globală. Apariția continuă a diverselor cercetări științifice care abordează varii aspecte ale noțiunii de valoare, dovedește preocuparea neîntreruptă a oamenilor de știință față de interpretări, abordări, clasificări ale noțiunii menționate. Noțiunea de valoare a cunoscut și continuă să fie cercetată din diverse perspective, filozofice, psihologice, pedagogice, etc., pentru a elucida adevărata sa esență și mecanismele sale de influență asupra deciziilor umane.

O. Reboul susține că nu există educație fără valori [9]. Noțiunea de valoare este omniprezentă. În orice domeniu științific, în orice arie de cercetare, în orice aspect și etapă a vieții umane, atestăm prezența valorilor și influența lor nemijlocită asupra acțiunilor umane. În același context, Reboul menționează că ,,educația este ansamblul de procese și procedee care permit oricărui individ accesul progresiv la cultură, acesta fiind ceea ce distinge omul de animal’’[9]. Educația este fundamentul definitoriu și distinctiv pentru rasa umană, este conexiunea dintre *tabula rasa* și inteligență, este aspectul cel mai relevant pentru diferențierea homo *sapiens-ului* de alte forme de existență. Relația dintre educație și valori este indubitabilă, or însăși educație nu există fără valori, iar aceastea, la rândul lor nu pote fi transmise decât prin anumite activități și acțiuni educaționale.

C.Cucoș definește valorile ca elemente ale educaţiei morale, ca elemente ale culturii interioare a personalităţii, care se manifestă prin calităţi personale şi determină atitudi-

nea acesteia faţă de societate, natură şi faţă de sine însăşi [3]. Astfel, educaţia, valorile, cultura reprezintă aspecte definitorii ale oricărei societăţi inteligente şi progresive. În aceeaşi ordine de idei menţionăm sintagma de *axiologie a educaţiei*, care, după cum afirmă S Cristea reprezintă o disciplină integrată în domeniul ştiinţelor pedagogice/educaţiei cu un obiect specific de cerecetare: valorile pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul ştiinţei, ştiinţa aplicată, frumosul, sănătatea) stabile din punct de vedere psihosocial, care stau la baza activităţii de formare/dezvoltare permanentă a personalităţii umane [2]. ,,Implicit sau explicit, orice activitate educaţională implică în traseul său un set de valori''[1]. La rândul său, aceste valori influenţează comportamentul educabililor şi educatorilor.

Educaţia este un domeniu complex care implică diverse procese, activităţi, instituţii şi nu se limitează doar la procesul de predare-învăţare, fiind un fenomen universal, un proces social şi pedagogic. Educaţia este un proces psihologic de formare a personalităţii prin valorificarea propriilor resurse şi ca produs social determinat de condiţiile culturale, economice, politice, naţionale etc. Domeniul educaţional reprezintă domeniul matrice pentru formarea competenţelor şi valorilor pentru viaţă, este fundamentul pentru reuşita personală, profesională şi socială a celui ce învaţă. Educaţia este o prioritate a Uniunii Europene, care denotă un interes relevant pentru crearea unei comunităţi bazate pe cunoaştere. Obiectivul ambiţios al Uniunii Europene este de a permite tuturor cetăţenilor săi să beneficieze de cea mai bună educaţie şi formare [13].

Educaţia în secolul nostru a depăşit toate limitele şi toate orizonturile pentru a promova ideile că suntem toţi cetăţeni ai unei *comunităţi globale* [7] şi aspirăm spre o educaţie în vederea unei *dezvoltări durabile* [8]. Directorul general al UNESCO, I.G. Bokova, afirma că ,,începând cu anul 2009 am fost determinată să fac din acţiunea în favoarea dezvoltării educaţiei o **prioritate absolută** a organizaţiei, pentru că educaţia este un drept fundamental al omului şi pilonul unei dezvoltări mai durabile, mai incluzive şi mai echitabile''[15]. Resursele umane constituie cea mai preţioasă valoare existentă, iar educaţia în contextul actual, a devenit o mişcare globală, un vector relevant pentru realizarea obiectivelor umanităţii. Anume educaţia este elementul esenţial, prin intermediul căruia individul poate să-şi valorifice potenţialul, creativitatea, poate găsi soluţii pentru varii situaţii, poate aspira spre o societate globală armonioasă şi paşnică. O.Reboul susţine că ,,Nu există nici o diplomă a umanităţii care să pună capăt educaţiei'', [9] afirmaţie care evidenţiază perfect aspectul *infinit şi nelimitat* al *educaţiei,* care presupune o continuitate spre progres şi dezvoltare. R.H. Dave menţiona că permanenţa educaţiei presupune un sistem complet, coerent şi integrat, oferind mijloace proprii de a răspunde aspiraţiilor de natură educativă şi culturală ale fiecărui individ, potrivit disponibilităţilor sale: ea este un proces de perfecţionare a dezvoltării personale, sociale şi profesionale pe durata întregii vieţi a indivizilor, în scopul îmbunătăţirii calităţii vieţii indivizilor, precum şi a colectivităţii lor [6].

O. Dandara menţionează pe bună dreptate că ,,totul poate fi apreciat drept o ocazie de a învăţa într-o societate percepută ca fiind educativă, instructivă, cognitivă'' [4]. Uniunea Europeană promovează ideile continuităţii educaţiei şi educaţiei pe tot parcursul vieţii. Prin obiectivele de realizat până în anul 2030, stabilite de UE, se urmăreşte schimbarea şi transformarea vieţilor prin educaţie. Astfel, comunitatea globală a recu-

noscut adevărata valoare a domeniului educațional în progresul multilateral al omenirii, adoptând legi naționale şi internaționale pentru promovarea valorilor educaționale. În acest context, cariera în domeniul educațional reprezintă un pilon de bază pentru realizarea obiectivelor propuse la nivel global. Cariera în acest domeniu implică competențe, experiență, pasiune, emoții, atitudine, inițiativă, implicare, evoluție și dezvoltare continuă, etc., spre binele omenirii. Domeniul educațional este unul complex și dinamic, incluzând o multitudine de activități, procese, instituții și se extinde la nivel global. Anume domeniul educațional reprezintă coloana vertebrală pentru evoluția societății și traseul pentru îmbrățișarea oricărei cariere, incluzând în același timp dezvoltarea motivației profesionale. Alegerea oricărei cariere, implică o motivație intrinsecă și extrinsecă. Multiplele teorii ale alegerii domeniului de activitate vizează anumiți factori care influențează decizia persoanei de a se dedica unei profesii, în dependență de tipul de personalitate, experiență, valori, mediul social, interesele personale, aspirații, tendințe etc.

Motivaţia profesională este un proces complex cu fluctuaţii involuntare, dependent de valorile şi dezvoltarea personală, de interacţiunea personalităţii cu mediul său şi perceperea acestui mediu în context profesional individual. Persoana optează pentru o anumită carieră în dependență de tipul de personalitate, experiență, mediul social, etc. În acest context menționăm teoriile lui D. Supper, J. Holland și teoria ancorelor lui E. Schein care explică orientarea spre tipul de carieră în dependență de factori interni sau externi. După părerea lui J. Holland alegerea vocațională este o exprimare a personalității şi alegerea carierei este o expresie a propriei personalități, astfel membrii aceleiași ocupaţii au personalități și istorii similare [14]. Holland stabilește patru ipoteze a teoriei sale:

1. Toți indivizii corespund la șase tipuri de personalități - realistic, investigator, artistic, social, întreprinzător, convenţional. Fiecărui tip de personalitate îi corespunde anumite competențe și atitudini. În același timp teoreticianul afirmă că indivizii corespund rar unui singur tip de personalitate, de cele mai multe ori individul fiind o combinaţie din câteva tipuri de personalitate, unde un tip este dominant iar celelalte sunt secundare. Experienţele care provin din mediul familial, social, cultural, etc. duc la formarea anumitor preferinţe, care ulterior se transformă în interese puternice, apoi în competenţe conexe.
2. Mediul corespunde unuia din cele şase tipuri- realistic, investigator, artistic, social, întreprinzător, convenţional. Tipul mediului este determinat de tipul dominant de personalitate.
3. Relaţia persoană- mediu: individul caută medii care îi va permite să-şi exerseze competenţele şi abilităţile, să-şi exprime atitudinile şi valorile.
4. Interacţiunea persoanei şi mediului produce comportamente. Cunoaşterea tipul de personalitate şi de mediu permit realizarea unor predicţii referitor la alegerea vocaţională, la realizări, la satisfacţii, etc.

Holland propune descrierea detaliată a fiecărui tip de personalitate și oferă caracteristicile valorilor, abilităţilor, trăsăturilor de personalitate şi activităţilor tipice de muncă. Holland creează un model hexagonal ale tipurilor de personalitate pentru a determina caracteristicile comune ale fiecărui tip.

D. Super a dezvoltat o teorie a imaginii de sine implicată în comportamentele specifice alegerii profesionale. Super este de părerea că opţiunile unui individ sunt influenţate

de imaginea de sine a acestuia şi de informaţiile pe care le are despre lumea profesiilor. Concepția despre sine a autorului reprezintă credința că identitățile noastre și implicit identitățile noastre în carieră reprezintă produsul modului în care ne percepem pe noi înșine. Acest fapt presupune că dezvoltarea vocaţională este un proces de luare a mai multor decizii, care culminează în alegerea vocaţiei, care la rândul său este o implementare a conceptului de sine [14]. Supper propune cinci etape ale vieţii care influenţează dezvoltarea personală şi profesională şi anume- creşterea, explorarea, instalarea, menţinerea şi pregătirea pentru retragere. Stadiile respective nu sunt rigide după părerea autorului, individul fiind capabil să revină la un stadiu anterior dacă situația necesită acest lucru. Pe parcursul vieții, preferințele legate de anumite profesii și competențele persoanei se schimbă, astfel determinând o serie de alegeri și schimbări. Astfel observăm abilitatea ființei umane de a se adapta unor contexte diferite și de a fluctua între diferite domenii de activitate.

E. Schein introduce sintagma ,,ancorele carierei'' și afirmă că ele reprezintă un mix între valorile personale cu idealul de viață, aspirații, credințele despre competențele și abilitățile proprii. Conform acestei teorii, pe măsură ce o persoană se cunoaşte mai bine şi capătă o identitate ocupaţională mai clară, se conturează un tipar distinct al talentelor, scopurilor, nevoilor şi valorilor proprii. Individul se centrează pe munci conform unor tipuri de activitate, devenind în felul acesta ancorat în cariera respectivă. În acest context, termenul de carieră se referă la modul în care viața profesională a individului se dezvoltă cu timpul și cum acest lucru este perceput de către persoană. [10]. Schein a propus următoarele etape ale carierei în viața profesională:

1. Creşterea, fantezia și explorarea;
2. Educația și instruirea;
3. Intrarea în lumea muncii;
4. Instruirea de bază și socializarea;
5. Obținerea calității de membru;
6. Obținerea mandatului și calității de membru permanent;
7. Criza în mijlocul carierei și reevaluarea;
8. Menținerea impulsului, recâştigarea sau nivelarea lui;
9. Dezangajarea;
10. Pensionarea.

Aceste etapele reflectă două lucruri semnificative în viaţa individului:

1) nevoi individuale, motive și aspirații în ceea ce priveşte locul de muncă;
2) aşteptările sociale ce țin de tipul activităților, recompenselor și statutului profesional.

În contextul teoriei ancorelor carierei, conceptul de sine, pe care persoana îl dezvoltă de-a lungul experienței sale profesionale, se articulează în jurul valorii celor opt ancore distincte și constituie constructul fundamental al carierei. La construcția conceptului de sine, persoana include componente interne, precum sunt nevoile, abilitățile, talentele, motivele și valorile sale. O persoană poate afla care sunt ancorele sale profesionale odată cu exersarea unor sarcini profesionale și poate afla motivele și valorile ancorelor carierei în contextul activității sale profesionale [10]. Astfel autorul descrie opt ancore ale carierei [12]:

- competența funcţional-tehnică;
- competența managerială generală;
- autonomie şi independență;
- securitate/stabilitate;
- servirea/dedicarea unei cauze;
- creativitate antreprenorială;
- stil de viață;
- provocare pură.

Ancora carierei se actualizează de la cinci la zece ani, într-un singur domeniu de activitate. Autorul menționează că prin noțiunea de *ancore ale carierei* se înțelege o componentă formată din trei elemente: motivații, atitudini şi valori care ghidează şi constrâng cariera persoanei, la nivelul talentelor sale [11]. Menționăm astfel, că motivaţia pentru alegerea domeniului profesional este un proces complex şi diversificat, dependent de sistemul de valori personale, abilităţi,preferinţe. O.Dandara afirmă că ,,motivația este nucleul care dirijează atât interesul, intensitatea cât şi eficiența în activitatea profesională''[4].

Concluzionăm că succesul motivației pentru carieră în domeniul educațional depinde nemijlocit de ansamblul de valori care se află la baza oricărei societăți. Valorile carierei sunt caracteristici individuale care influențează persoana să-şi considere activitatea profesională motivantă. Domeniul educațional are un imact determinant în dinamica socială şi globală, iar persoanele care manifestă o predilecție pentru acesta sferă de activitate sunt motivate intrinsec, având un interes lăuntric format pe parcursul unei perioade îndelungate, sau un interes extrinsec, conturat de către apreciere în societate.

Referințe bibliografice

1. BÉCHARD, Jean-Pierre (2017)-*Penser la formation en gestion,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 198p.
2. CRISTEA, Sorin (2016)-*Concepte pedagogice fundamentale*, Bucureşti, Didactica Publishing House, 228p.
3. CUCOŞ, Constantin (1995)-*Pedagogie și axiologie*, Bucureşti, Editura Didactică și Pedagogică, 160 p.
4. DANDARA, Otilia (2019)-*Educația pentru carieră, conținut al educației de-a lungul vieții*, În: Conferințele Educația QUO VADIS, Chișinău, PRO DIDACTICA, 2003, p.31.
5. DANDARA Otilia, BOCANCEA, V. (2003) Rolul factorului motivational în formarea profesională a viitorilor profesori, În: Conferințele Educația QUA VADIS, Chișinău, PRO DIDACTICA, 2003 p.31.
6. DAVE, R.H.-*Fundamentele educației permanente*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 429 p.
7. Objectives. Organisation des Nations Unies pour l' éducation, la science et la culture. Printed in France, 2015. 76 p.
8. L' éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d' apprentissage. Organisation des Nations Unies pour l' éducation, la science et la culture, (2017), France, 68 p.
9. REBOUL, Olivier (2018)-*La philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 127 p
10. SCHEIN, Edgar (1988) - *How „Career Anchors" Hold Executives to Their Career Paths*, În: Managing Professional in Innovative Organizations. 497 p.
11. SCHEIN, Edgar et al. (2009) - *Organizational Therapy: MultIPLE Perspectives*, USA, Alternative Views Publishing, 102 p.

12. SCHEIN, Edgar; MAANEN, John (2013) - *Career Anchors: The Changing Nature of Careers*. *Self Assessment book*. USA, John Willey and Sons Inc., 24 p.
13. Spațiul European al educației, [online] https://www. consilium.europa.eu/ro/policies/education-area/ (consultat: 14.03.2025).
14. SWANSON, Jane; FOUAD, Nadya (2010) - *Career theory and practice*. USA, Sage Publications Inc., 312 p.
15. UNESCO, (2014)-*Education Strategy 2014–2021*, France, 68 p.

CZU: 811.111`243:37.091.31 https://doi.org/10.59295/drgl2025.42

REVITALIZING THE CLASSROOM: COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING AND THE INTEGRATION OF TECHNOLOGY IN ENGLISH EDUCATION

Svetlana SCARAEVA

Teacher of English
Tiraspol Humanitarian-Mathematical Gymnasium, Tiraspol, RM
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8026-3262

Abstract. ***This article explores the revitalization of English language classrooms through the integration of Communicative Language Teaching (CLT) and technology. CLT, with its focus on interactive and communicative activities, has been widely recognized for enhancing language acquisition by fostering fluency and confidence among learners. However, the traditional classroom setting often faces challenges in providing sufficient opportunities for authentic communication. The integration of technology offers a solution by providing digital tools and platforms that can amplify the effectiveness of CLT. These tools enable teachers to create immersive learning environments that simulate real-world scenarios, thereby increasing learner engagement and motivation. The article discusses specific examples of how technology can support CLT, such as through language learning apps, virtual classrooms, and multimedia resources. It also examines case studies where this combination has led to improved learning outcomes. Furthermore, the article addresses potential challenges and future directions in implementing these methodologies. By combining CLT with technology, educators can create dynamic and inclusive learning environments that cater to diverse learning styles and needs. This approach not only enhances language skills but also prepares students for the digital age.***

Keywords: *Communicative Language Teaching (CLT), Technology Integration, English Language Education, Innovative Teaching Methodologies, Digital Learning Tools, Language Acquisition, Interactive Learning Environments*

Communicative Language Teaching (CLT) has emerged as a pivotal approach in language education, emphasizing the development of communication skills over grammatical accuracy. This method encourages learners to engage in meaningful interactions, fostering fluency and confidence in language use. CLT is grounded in several key principles, including the use of authentic materials, the promotion of learner autonomy, and the focus on real-life communication scenarios. However, the traditional classroom often struggles to provide authentic communication opportunities, which are essential for effective language acquisition. The integration of technology offers a promising solution by providing digital platforms that can enhance the communicative aspects of language learning [1].

The use of technology in English language teaching has been widely recognized for its potential to transform learning environments. Studies have shown that technology integration can enhance language learning outcomes, promote learner autonomy, and

facilitate authentic language use [7]. By leveraging digital tools and platforms, educators can create immersive learning environments that simulate real-world scenarios, thereby increasing learner engagement and motivation. This article explores how the integration of technology into CLT can revitalize English language classrooms, focusing on the benefits, challenges, and future directions of this approach.

As an approach, Communicative Language Teaching (CLT) emphasizes interaction and communication as both the means and the ultimate goal of language learning [5]. This approach is grounded in the belief that *language is best learned through authentic communication, focusing on enabling students to use language in real-life situations rather than merely learning about it through rote memorization or inauthentic textbook examples.*

Now let us come to five key principles of CLT. We will start from the first one. The principle of **prioritizing meaning over form** explains the ability to communicate meaning over the mastery of grammatical forms. This means that learners are encouraged to focus on conveying their ideas effectively rather than solely on grammatical accuracy [2].

The second principle consists in the **use of authentic materials**. CLT encourages the use of authentic materials and real-life scenarios to make learning more relevant and engaging. This includes using newspapers, videos, and real-world tasks that students are likely to encounter outside the classroom.

The third is principle includes **promoting student interaction**. Student interaction is essential in CLT, as it allows learners to practice and develop communication skills through student-to-student and student-to-teacher interactions.

The fourth principle focuses on the **learner-centered approach.** CLT supports a learner-centered approach, where students are active participants in their learning process. The teacher acts as a facilitator, managing the environment to help learners become autonomous.

The fifth principle is based on **communicative competence**. The primary goal of CLT is to develop learners' communicative competence, which includes not only grammatical proficiency but also the ability to use language appropriately in various real-life contexts.

Now let us think about the possible ways of implementation of CLT. In practice, CLT involves designing lessons around tasks that simulate real-life communication scenarios. This can include several strategies that focus on creating an interactive and communicative learning environment. Here are some ways to implement CLT effectively:

1. Incorporating real-life scenarios. They are role-plays and authentic materials.

Role-plays simulate students in everyday situations, such as ordering food, asking for directions, or participating in job interviews. This helps students apply their language skills in practical contexts and enhances their communicative competence.

The usage of real-life materials like news articles, videos, and podcasts makes learning more relevant and engaging. This approach helps students understand how language is used in everyday contexts.

2. Utilizing technology. Technology integration in CLT enhances language learning by providing authentic communication opportunities, personalized feedback, and flexible access to resources. Below are key strategies and tools for effective implementation:

- Virtual Exchanges and Real-Time Interaction. Platforms like Zoom and Google Meet enable synchronous communication with peers or native speakers, simu-

lating real-world scenarios such as job interviews or cross-cultural discussions [3]. For example: virtual classrooms can host international students for debates or role-plays, fostering global understanding and language exchange; messaging apps (e.g., Telegram) allow learners to practice informal communication, such as texting or voice messaging, in a low-stakes environment.

- Interactive Learning Platforms. Tools like language labs offer gamified, interactive exercises that cater to diverse learning styles. Features include: multimedia resources: Videos, podcasts, and news articles provide authentic contexts for language practice [6]; instant feedback mechanisms: Automated quizzes or peer reviews help learners identify errors and track progress.
- Immersive technologies. Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) create immersive environments that simulate real-life settings (e.g., a café or airport), enhancing cultural and linguistic immersion [4].
- Gamification and mobile learning. Such sites as Wordwall, Kahoot or Quizlet use gamification to motivate learners through rewards, leaderboards, and bite-sized lessons. Mobile learning allows students to practice anytime, anywhere, integrating language acquisition into daily routines.
- Social media and collaborative tools. The simplest of them is a platform like Padlet, which facilitates collaborative projects, such as creating multimedia presentations or sharing opinions on trending topics. Social media also connects learners with native speakers for authentic exchanges.
- Adaptive learning systems. Artificial intelligence (AI) and machine learning tools tailor lessons to individual learners' needs, adjusting difficulty levels or content based on performance.

3. Collaborative learning strategies include group discussions and debates, project-based learning. They help to develop critical thinking and problem-solving skills alongside communication skills, foster teamwork and enhance language proficiency.

4. Curriculum design. It requires analysis to identify the communicative situations students are likely to encounter. It allows to tailor your lessons to address these needs, ensuring that learning is relevant and practical, incorporate authentic materials and activities that promote interaction and communication.

5. Teacher's role as a facilitator. It allows a teacher to encourage students to take an active part in their learning process and provide guidance and feedback as needed.

In practice, CLT involves designing lessons around tasks that simulate real-life communication scenarios. This can include role-plays, group discussions, and knowledge gap tasks, all aimed at encouraging learners to use language in meaningful ways. The use of authentic texts and real-world communication activities helps learners connect with practical contexts and apply their skills effectively.

CLT also emphasizes the integration of all language skills – reading, writing, speaking, and listening – rather than focusing on one skill at a time. Such approach ensures that learners develop a balanced set of language abilities.

Overall, CLT is a versatile and effective approach to language teaching that prepares learners for real-world communication by emphasizing interaction, authenticity, and learner autonomy.

Bibliography:

1. Ambika Prasad Poudel "Information and Communication Technology in English Language Teaching: Some Opportunities and Challenges", Journal of Comparative & International Higher Education, Volume 14, Issue 4 (2022), pp. 103-116.
2. Ankitaben A. Desai, "Characteristics and Principles of Communicative Language Teaching", International Journal of Research in Humanities & Soc. Sciences, Vol. 3, Issue: 7, July, 2015, pp.48-50.
3. ITTT TEFL Certification (2024) – *Integrating Technology in Communicative Language Teaching*, TEFL Online. Available at: https://www.teflonline.net/pillars/tefl-teaching-techniques-for-beginners/communicative-language-teaching-approach/integrating-technology-in-clt/
4. Nodistya Septian Indrastana, "Integrating technology into language teaching: best practices and emerging trends, transtool", TRANSFORMATIONAL LANGUAGE, LITERATURE, AND TECHNOLOGY OVERVIEW IN LEARNING, pp.25-30
5. Sanako (2024) – "Why Use Communicative Language Teaching in Classrooms?", Sanako Blog. Available at: https://sanako.com/why-use-communicative-language-teaching-in-classrooms
6. Selim Gunuç, Nuri Babacan, "Technology integration in English languagr teaching and learning", The journal of teaching English for specific and academic purposes, Vol. 5, No 2, 2017, pp. 349-358.
7. Zeba Quamer, Aalia Sabahat, "The Use of Technology in English Language Teaching: A Thematic Analysis to Investigate the Effectiveness of Integrating Technology in the English Language Classroom", THE INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES & SOCIAL STUDIES, Vol 12 January, 2024, pp.10-14.

CZU: 81`253=03.135.1=111:654.197 https://doi.org/10.59295/drgl2025.43

OMISIUNEA CA STRATEGIE DE TRADUCERE A ȘTIRILOR ONLINE: O PERSPECTIVĂ FUNCȚIONALĂ

OMISSION AS A TRANSLATION STRATEGY FOR ONLINE NEWS: A FUNCTIONAL PERSPECTIVE

Iurie TATARU

doctorand
Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației,
Universitate de Stat din Moldova (Chișinău)
***ORCID*:** https://orcid.org/0009-0004-1949-7456

Abstract: ***This research explores omission as a complex strategy in the context of online news translation, examining it from a functional standpoint and investigating the crucial balance between translation functionality and the accuracy of conveying the source message. The study investigates the potential benefits of omission, such as improving clarity, conciseness, and relevance for the target audience. It also examines the associated risks, such as the loss of essential information, distortion of the original meaning, and potential manipulation. Methodologically, the research takes a quantitative approach, analyzing a sample of 47 examples drawn from 22 online news articles translated from Romanian to English on the IP Teleradio-Moldova platform. The results of the investigation show that omission is primarily used to remove lexical redundancies, without significantly altering the essential informational content. The analysis revealed no dominant ideological motivation in the use of this strategy, with most omissions occurring at the lexical level.***

Keywords: *omission, translation, online news, functional perspective, redundancy, ellipsis, verbalistic.*

Introducere

Traducerea joacă un rol esențial în diseminarea știrilor online la nivel global. În contextul actual, în care informația circulă rapid și depășește granițele lingvistice și culturale, traducerea eficientă a știrilor online este crucială pentru a asigura accesul publicului divers la evenimentele curente și perspectivele globale. Omisiunea reprezintă o strategie de traducere semnificativă în acest proces. Deși uneori percepută ca o deficiență, omisiunea poate fi o decizie strategică a traducătorului, utilizată în diverse scopuri [5, p. 163]. A. Pym examinează omisiunile în interpretarea simultană, argumentând că acestea sunt gestionate în funcție de riscurile asociate elementelor textuale și de factori contextuali [8, pp. 95-96]. În traducerea scrisă, omisiunea este utilizată atunci când există diferențe semnificative între limbi și culturi, facilitând transmiterea sensului într-o formă accesibilă publicului țintă. R. Dimitriu propune o tipologie integrată a omisiunilor, susținând că acestea pot fi folosite pentru a răspunde așteptărilor cititorului țintă sau pentru a elimina redundanțele [5, p. 163]. E. E. Davies argumentează că omisiunea poate fi necesară

pentru claritate și adecvare, mai ales când un element este intraductibil sau inacceptabil pentru publicul țintă [4, p. 56].

Perspectiva funcțională în studiile de traducere pune accent pe scopul comunicării și pe publicul țintă. O traducere este considerată reușită dacă își atinge scopul comunicativ în contextul culturii țintă. În traducerea știrilor online, scopul primordial este de a facilita înțelegerea pentru un public specific, ceea ce adesea conduce la strategii de domesticire [10, p. 332]. Aceasta înseamnă adaptarea textului sursă pentru a se alinia cu specificul publicului țintă, stilul publicației și chiar pozițiile ideologice.

În această cercetare, explorăm în detaliu definirea și conceptualizarea omisiunii în traducere, aplicarea perspectivei funcționale în contextul știrilor online, modul în care omisiunea răspunde dificultăților specifice traducerii de știri, evaluarea echilibrului dintre funcționalitate și acuratețe, și, în final, concluziile și direcțiile viitoare de cercetare.

Definirea și conceptualizarea omisiunii în traducere

În studiile de traducere, omisiunea este definită în diverse moduri, dar un aspect central este ideea că nu reprezintă în mod necesar o eroare, ci poate fi o decizie strategică. R. Dimitriu susține că omisiunea este o strategie validă utilizată de traducători în funcție de scopul traducerii și de cerințele publicului țintă, reflectând practica actuală a traducătorilor [5, p. 163]. În mod similar, E.E. Davies argumentează că, în anumite contexte, omisiunea poate fi justificată și chiar necesară pentru a asigura claritatea și adecvarea textului tradus la publicul țintă [4, p. 56] . V. K. Sharma [11, p. 6] subliniază că omisiunea este o strategie esențială pentru evitarea redundanței și pentru asigurarea clarității și conciziei în traducere, putând fi utilizată atunci când nu există echivalente în cultura țintă.

În contextul interpretării simultane, A. Pym [8, pp. 95-96] arată că omisiunile pot fi legate de constrângerile cognitive ale interpreților. Cu toate acestea, A. Pym contestă modelele care atribuie omisiunile exclusiv acestor constrângeri, argumentând că „managementul cognitiv poate răspunde activ la factori contextuali precum obiectivele discursului, strategiile vorbitorilor și riscurile variabile asociate elementelor textuale” [8, p. 83].

Omisiunea poate servi ca o modalitate de a evita redundanța, ambiguitatea sau conflictele culturale. A. Dulari și H. Amarasighe au observat în analiza traducerii romanului *Heart of a Dog* că traducătorul a omis anumite cuvinte, expresii, idiomuri și informații pentru a reduce conflictele culturale, traducerile greșite și semnificațiile ambigue, fără a afecta semnificativ sensul global al traducerii [6, p. 61]. E. E. Davies menționează, de asemenea, că omisiunea poate fi esențială pentru evitarea unor efecte negative asupra receptării textului, mai ales când anumite elemente ar putea fi percepute ca inacceptabile de către cititorii țintă [4, p. 56].

Omisiunea este, de asemenea, utilizată ca o modalitate de adaptare la normele culturale și stilistice ale limbii țintă. C. Schäffner evidențiază că în traducerea știrilor globale, omisiunea anumitor informații considerate irelevante sau nepotrivite pentru publicul țintă este o strategie frecventă în cadrul abordării de domesticire [10, p. 332]. A. Dulari și H. Amarasighe au constatat că omisiunea cuvintelor și expresiilor este folosită pentru a menține stilul limbii țintă într-o manieră ușor accesibilă cititorilor [6, p. 61].

În ceea ce privește tipurile de omisiuni, A. Dulari și H. Amarasighe identifică omisiunea unui cuvânt sau expresii, omisiunea idiomurilor și omisiunea informațiilor din conținut [6, p. 61]. G. Russell se concentrează pe omisiunile neintenționate în traducere, subliniind dificultatea detectării automate a acestora [9, pp. 336-337].

Referitor la riscul asociat omisiunilor, A. Pym distinge între omisiunile cu risc scăzut și cele cu risc ridicat, observând că omisiunile cu risc ridicat tind să fie corectate în interpretări repetate, sugerând o adaptare strategică în funcție de impactul asupra comunicării [8, pp. 95-96]. A. Pym analizează, de asemenea, ideologia non-omisiunii din perspectiva riscului, sugerând că orice lacună semnificativă poate afecta încrederea publicului [8, pp. 95-96].

Perspectiva funcțională asupra omisiunii

Din perspectivă funcțională, scopul primordial al traducerii știrilor online este de a facilita înțelegerea pentru un public specific. Această perspectivă pune accentul pe efectul pe care traducerea trebuie să îl aibă asupra cititorului țintă, considerând că o traducere reușită este cea care își atinge scopul comunicativ în contextul culturii țintă [10, p. 332].

Domesticirea este adesea abordarea dominantă în traducerea știrilor globale, având ca scop alinierea textului tradus la specificul publicului țintă, stilului intern al publicației și, uneori, la pozițiile ideologice ale acesteia [Ibidem]. În acest context, omisiunea devine un instrument important de adaptare.

- **Omisiunea ca instrument de adaptare la specificul publicului țintă**: Traducătorii pot omite informații considerate irelevante sau nepotrivite pentru publicul țintă. Acest lucru este în concordanță cu ideea că omisiunea poate servi la evitarea ambiguității sau a conflictelor culturale. A. Dulari și H. Amarasighe au observat că în traducerea literară, se omit elemente culturale pentru a evita confuzia cititorilor. În mod similar, în traducerea știrilor, se poate considera că anumite referințe culturale sau contexte specifice nu ar fi relevante sau ar îngreuna înțelegerea pentru publicul țintă [6, p. 56].
- **Legătura cu stilul intern și pozițiile ideologice ale publicației**: C. Schäffner menționează că adaptarea textului poate include modificarea tonului și a mesajului pentru a se alinia cu pozițiile ideologice ale publicației. Omisiunea poate fi o modalitate prin care anumite nuanțe sau informații care nu se potrivesc cu linia editorială sunt eliminate [10, p. 332]. M. Baker ilustrează cum omisiunile pot influența percepția publicului și pot servi unor interese ideologice, cum ar fi ocolirea portretizării negative a anumitor actori politici [2, pp. 35-36].

Factorii contextuali specifici știrilor online influențează utilizarea omisiunii:

- **Necesitatea de claritate și accesibilitate imediată pentru cititorii online**: Deși limitările de spațiu sunt mai puțin relevante în mediul online comparativ cu presa scrisă tradițională, principiile de concizie și claritate rămân esențiale pentru captarea și menținerea atenției cititorilor online. Omisiunea poate fi utilizată pentru a evita redundanța lexicală și pentru a prezenta informațiile într-un mod cât mai direct și ușor de înțeles.
- **Viteza de publicare și actualizare a știrilor online**: Presiunea timpului în publicarea știrilor online poate influența deciziile de traducere. În situații de

urgență, traducătorii ar putea opta pentru omisiuni pentru a accelera procesul de traducere, concentrându-se pe transmiterea informațiilor esențiale.

- **Omisiunea se află în relație cu alte strategii de traducere funcționale:** Domesticirea, care include omisiunea, este o formă de adaptare a textului la contextul cultural și lingvistic țintă. Localizarea merge și mai departe, implicând modificări profunde ale textului pentru a se potrivi cu așteptările și normele locale. Omisiunea poate fi o componentă a acestor strategii, eliminând elemente care nu rezonează sau nu sunt relevante în cultura țintă. A. Gradinaru [7, pp. 427-428] menționează suprimarea unor părți ale textului pentru a le face mai accesibile și mai ușor de perceput pentru publicul țintă, un exemplu de adaptare pragmatică prin omisiune.

Omisiunea ca răspuns la dificultăți de traducere specifice știrilor online

În contextul traducerii știrilor online, omisiunea se manifestă ca un răspuns strategic la diverse dificultăți, inclusiv cele interculturale și lingvistice, contribuind totodată la evitarea redundanței.

– **Dificultăți interculturale și omisiunea**: Atunci când se traduc știri pentru un public online divers, pot apărea dificultăți de comunicare interculturală. În astfel de situații, omisiunea elementelor greu de înțeles sau interpretat de publicul țintă devine o strategie pertinentă. După cum menționează A. Dulari și H. Amarasighe în analiza textelor traduse, anumite elemente culturale dintr-o limbă sursă nu pot fi reproduse fidel în limba țintă, iar traducătorii pot alege să le omită pentru a evita confuzia cititorilor [6, p. 56]. În traducerea știrilor online, referințe culturale specifice, contexte istorice necunoscute sau aluzii care nu ar avea rezonanță pentru publicul țintă pot fi omise pentru a menține claritatea și accesibilitatea imediată a informației. Această abordare este în linie cu ideea de domesticire, unde textele sunt adaptate pentru a facilita înțelegerea publicului țintă.

– **Dificultăți lingvistice și simplificarea prin omisiune**: Traducătorii de știri online se confruntă adesea cu dificultăți lingvistice, cum ar fi termeni fără echivalent direct sau structuri gramaticale diferite. În aceste cazuri, omisiunea poate servi ca o soluție de simplificare. V. P. Sharma argumentează că traducătorii pot omite elemente care nu au echivalente în limba sau cultura țintă, fără a afecta sensul esențial al mesajului [11, pp. 6-7]. De asemenea, omisiunea poate fi utilizată pentru a evita formulări stângace sau neidiomatice în limba țintă, contribuind la un stil mai fluid și accesibil. M. Abdullatief menționează că traducerea poate duce la „expresii inacceptabile", sugerând că uneori omisiunea sau reformularea sunt necesare pentru a asigura naturalețea exprimării în limba-țintă [1, p. 39].

– **Evitarea redundanței lexicale prin omisiuni**: În traducerea știrilor online, unde concizia este apreciată, omisiunea poate fi utilizată pentru a evita redundanța lexicală. V. P. Sharma subliniază că omisiunea este o strategie esențială pentru evitarea redundanței și pentru asigurarea clarității și conciziei în traducere [11, p. 6-7]. A. Dulari și H. Amarasighe au observat că omisiunea

cuvintelor și expresiilor este frecvent utilizată pentru a evita repetările inutile și jargonul, menținând totodată stilul limbii țintă într-o manieră ușor accesibilă cititorilor [6, p. 61]. Prin eliminarea cuvintelor sau frazelor care nu adaugă informații esențiale, traducerea devine mai directă și mai ușor de parcurs pentru cititorul online.

Evaluarea omisiunii în traducerea știrilor online: echilibru între funcționalitate și acuratețe

Evaluarea omisiunii în traducerea știrilor online implică o analiză atentă a echilibrului dintre funcționalitatea traducerii și acuratețea redării mesajului original. Deși omisiunea poate aduce beneficii semnificative, ea prezintă și riscuri care trebuie gestionate cu responsabilitate.

Potențialele beneficii ale omisiunii:

- **Claritate**: Omisiunea poate contribui la o mai mare claritate a textului tradus prin eliminarea elementelor care ar putea fi confuze, neinteligibile sau irelevante pentru publicul țintă. A. Dulari și H. Amarasighe au observat că în traducerea literară, se omit elemente culturale pentru a evita confuzia [6, p. 56]. În mod similar, în știrile online, omisiunea referințelor culturale nefamiliare poate spori claritatea.
- **Concizie**: În mediul online, unde atenția cititorilor poate fi limitată, concizia este esențială. Omisiunea ajută la eliminarea redundanței lexicale și a informațiilor neesențiale, făcând textul mai direct și mai ușor de parcurs. V. P. Sharma argumentează că omisiunea este importantă pentru concizie și pentru evitarea repetițiilor inutile [11, p. 6-7].
- **Relevanță pentru publicul țintă**: Prin omiterea informațiilor considerate nepotrivite sau neinteresante pentru cititorii vizați, traducerea devine mai relevantă și mai captivantă. C. Schäffner subliniază că scopul primordial al știrilor globale este facilitarea înțelegerii, ceea ce poate implica omiterea informațiilor irelevante pentru publicul țintă [10, p. 332].

Riscurile asociate omisiunii:

- **Pierderea de informații esențiale**: Riscul major al omisiunii este pierderea unor detalii cruciale care pot afecta înțelegerea completă și corectă a evenimentelor. G. Russell indică faptul că detectarea omisiunilor neintenționate este complexă, sugerând că acestea pot trece neobservate și pot priva cititorul de informații importante [9, pp. 336-337].
- **Distorsionarea sensului original**: Omisiunea selectivă poate duce la o interpretare eronată sau incompletă a mesajului transmis de sursă. Dacă sunt omise elemente de context sau nuanțe importante, sensul original poate fi distorsionat, afectând acuratețea traducerii. M. J. H Abdullatief menționează că omisiunea ca strategie de traducere a expresiilor eliptice poate duce la pierderea unei părți a narațiunii [1, p. 16].
- **Manipularea informației**: În contextul știrilor, omisiunea poate fi utilizată în mod deliberat pentru a influența percepția publicului și pentru a servi anumite agende ideologice. M. Baker oferă exemple de omisiuni în traducerea care au

ca scop prezentarea unei imagini favorabile a anumitor actori sau evenimente [2, p. 115]. C. Schäffner atrage atenția asupra potențialului de manipulare prin omiterea de informații considerate nepotrivite pentru pozițiile ideologice ale publicației [10, p. 332].

Importanța transparenței și a eticii: Deciziile de omisiune în traducerea știrilor online trebuie să fie tratate cu atenție și în conformitate cu principiile etice profesionale. Traducătorii ar trebui să fie conștienți de impactul potențial al omisiunilor și să se asigure că acestea sunt justificate de necesități funcționale reale, fără a denatura sensul sau a manipula informația. A. Pym sugerează că interpreții ar trebui să aibă încredere mai mult în intențiile vorbitorului decât în propriile intuiții despre redundanță pentru a minimiza riscurile de omisiune [8, pp. 95-96]. Acest principiu poate fi extins și la traducerea știrilor.

Distincția între omisiuni justificate și nejustificate (erori): Este crucial să se facă distincția între omisiunile strategice și justificate funcțional și omisiunile neintenționate sau erorile de traducere. Omisiunile justificate sunt acelea care îmbunătățesc claritatea, concizia sau relevanța pentru publicul țintă, fără a afecta sensul esențial sau a induce în eroare. În contrast, omisiunile nejustificate sau erorile duc la pierderea de informații importante sau la distorsionarea mesajului original din neglijență sau incompetență. G. Russell se concentrează pe detectarea automată a erorilor de omisiune, subliniind importanța distincției între echivalența lingvistică și omisiune [9, pp. 336-337].

Metodologia

Această cercetare explorează complexitatea omisiunii ca strategie de traducere în contextul specific al știrilor online. În loc să fie privită doar ca o eroare sau o deficiență, omisiunea este analizată dintr-o perspectivă funcțională, luând în considerare rolul său potențial în adaptarea textelor la publicul țintă, în gestionarea constrângerilor spațiului digital în menținerea relevanței și impactului mesajului. Studiul își propune să investigheze diferitele funcții și justificări ale omisiunii, precum și impactul acesteia asupra transmiterii informației în mediul online.

Cercetarea de față adoptă o metodologie cantitativă, bazată pe un eșantion de 47 de exemple analizate din 22 știri online traduse din limba română în limba engleză de pe 4 site-uri ale IP Teleradio-Moldova: https://moldova1.md/ [12], https://radiomoldova.md/ [13] și variantele în limba engleză a acestor două portaluri: https://moldova1.md/n/en [14] și https://radiomoldova.md/n/en [15].

Ipoteza de bază a cercetării a fost: „Omisiunea în traducerea știrilor online este o strategie complexă, influențată de factori funcționali, ideologici și culturali, care poate avea atât consecințe pozitive, cât și negative asupra receptării și interpretării informațiilor de către publicul țintă."

Cercetarea se bazează pe următoarele întrebări de cercetare, formulate pe baza analizei literaturii de specialitate și a observațiilor preliminare asupra traducerii știrilor online:

1. Influențează negativ omisiunea anumitor informații considerate irelevante sau nepotrivite pentru publicul țintă în traducerea de știri online? Potrivit C. Schäffner, consecințele omisiunii pot fi semnificative, influențând modul în care publicul recepționează și interpretează informațiile din știrile globale [10, p. 332]?

2. Poate omisiunea fi considerată o „practică negativă sau strategie validă” [5, p. 163; 11, p. 7] pentru a rezolva o „problemă de traducere” [7]?
3. Are omisiunea în cadrul analizei date scopuri ideologice sau nu [2, p. 35-36]?
4. Este omisiunea o simplă eliminare de conținut, sau o decizie strategică influențată de o varietate de factori, inclusiv norme culturale, ideologice, lingvistice și estetice [1, p. 19].

Rezultatele analizei

Rezultatele cercetării indică faptul că toate cele 47 de omisiuni identificate în textele analizate reprezintă elemente lexicale redundante, a căror eliminare din textul tradus nu afectează negativ conținutul traducerii și, implicit, percepția publicului țintă. În unele situații, s-au observat omisiuni la diferite niveluri: atât la nivel de unitate lexicală, cât și la nivel de frază, fiind înregistrate 11 cazuri de elipsă lexicală și 36 de cazuri de redundanță.

Omisiunea constituie un mijloc eficient de optimizare a spațiului disponibil, permițând eliminarea elementelor mai puțin relevante sau redundante. Cu toate acestea, acest proces trebuie să respecte un principiu fundamental: păstrarea fidelă a sensului global al textului tradus, evitând orice formă de denaturare a mesajului original. Traducătorul trebuie să se concentreze asupra conținutului textului tradus, identificând secțiunile deja expuse sau cunoscute de cititor. Astfel, pe lângă optimizarea spațiului, se asigură o mai mare fluiditate a conținutului și se reduc repetițiile inutile.

În continuare, vom analiza câteva exemple relevante de *elipsă*.

(1) *a susținut (financiar în țara noastră) proiecte* [13] - *had supported projects* [15].

În cazul dat avem un caz de elipsă, fiindcă din conținutul știrii se poate subînțelege că este vorba de proiecte de finanțare.

(2) *(Șeful Comisiei economie, buget și finanțe, Radu) Marian a subliniat că* [12] - *Marian emphasized that* [14]

(3) *(reprezentativa) Țărilor de Jos* [12] - *the Netherlands* [14].

(4) *(Aeroportul) Heathrow* [12] - *at Heathrow* [14]

În unele cazuri, traducătorul poate omite chiar fraze sau capitole. Să analizăm câteva exemple:

(5) *„Printre primii care au reacționat au fost Emmanuel Macron, președintele Franței, Donald Tusk, premierul Poloniei și comisarul european Paolo Gentiloni.”* [13]

Se pare că traducătorul o omis în întregime această frază, fiindcă imediat, în fraza următoare, se descriu detaliile acestui eveniment. Pe semne, jurnalistul a vrut să înceapă cu o fraza generalizatoare, după care să treacă la detalii. Analizând această situație, procedeul utilizat de către traducător poate fi justificat, fiindcă chiar dacă a fost eliminată, această fraza nu știrbește din mesajul central al știrii.

Un alt exemplu de elipsă poate fi observat în situația când pentru a evita o repetare se procedeaza la restructurarea lexicală a două fraze separate prin juxtapunere.

(6) *„Anunțul a fost făcut de ministrul Infrastructurii, Vladimir Bolea, în cadrul emisiunii „Pe Față” de la Moldova 1. (Potrivit acestuia), actuala formă de organizare generează pierderi, iar o reformă este necesară pentru a eficientiza activitatea întreprinderii.”* [13]

În engleză, traducătorul a optat pentru așa o variantă: *„Infrastructure Minister Vladimir*

Bolea announced the plan during the television program Pe Față on Moldova 1, emphasizing that the current organizational structure is financially unsustainable and needs reform to improve efficiency." [15] În acest caz, traducătorul a ales să combine două fraze simple într-o construcție sintactică mai complexă, utilizând o formă gerunzială pentru a evita repetarea subiectului. R. Dimitriu descrie acest fenomen drept omisiune stilistică, utilizată în special pentru a elimina redundanța, mai ales în traducerea între limbi cu norme stilistice diferite, precum engleza și româna: „Omisiunile stilistice sunt folosite în principal pentru a evita redundanța, care este mult mai tolerată de normele stilistice engleze decât de cele românești, de exemplu." [5, p. 166].

În cadrul acestei cercetări, a fost identificată o altă formă de omisiune, pe care autorul a denumit-o *omisiune verbalistică*. Acest tip de optimizare a conținutului constă în eliminarea unităților lexicale care nu contribuie în mod semnificativ la transmiterea mesajului. În domeniul jurnalistic, astfel de unități sunt desemnate drept „parazitare" [3, p. 126]. În analiza de față, *omisiunea verbalistică* s-a dovedit a fi cea mai frecvent utilizată tehnică de reducere a redundanței de către traducător. În cele ce urmează, vom examina câteva exemple relevante pentru ilustrarea acestui fenomen.

(7) *(Precizăm că) această rundă de discuții dintre SUA cu Rusia și Ucraina* [13] - *This round of U.S.-Russia-Ukraine* [15].

(8) *(după ce) săptămâna trecută,* [12] - *Last week,* [14].

(9) *un moment istoric, (cum știți):* [12] - *a historic moment:* [14].

(10) *cerințele (înaintate) de Rusia* [12] - *Russia's preconditions* [14].

Concluzii

Rezultatele studiului au indicat că omisiunea este utilizată preponderent pentru eliminarea redundanțelor și elipsei, fără a afecta substanțial conținutul mesajului transmis.

Analiza nu a evidențiat o motivație ideologică dominantă în aplicarea acestor două metode de traducere, iar majoritatea omisiunilor au avut loc la nivel lexical, cu mici excepții, fără a altera structura informațională esențială a textului.

Pe baza datelor obținute, se poate concluziona că omisiunea, în calitate de strategie de traducere, nu generează efecte negative asupra receptării și interpretării informațiilor de către publicul țintă, atât timp cât traducerea urmărește principiul echivalenței și este analizată în raport cu textul sursă. Totuși, acest proces comparativ este adesea absent în practica traducerii utilizate pentru crearea conținutului jurnalistic, în special în cazul știrilor online, unde prioritățile includ viteza de publicare și adaptarea la specificul publicului. În acest context, omisiunea trebuie privită mai degrabă ca o strategie lingvistică de optimizare a textului, și nu ca un mecanism de alterare deliberată a conținutului jurnalistic.

Rezultatele cercetării susțin distincția clară între transeditare și traducere, demonstrând că acestea reprezintă procese diferite, așa cum subliniază și alți cercetători din domeniu. Această diferențiere evidențiază necesitatea unei abordări critice în analiza traducerii jurnalistice, având în vedere atât funcționalitatea, cât și acuratețea informațiilor transmise publicului. În continuare, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a explora în profunzime implicațiile omisiunii în diverse contexte mediatice și culturale, precum și impactul acesteia asupra percepției cititorilor.

Referinţe bibliografice:

1. ABDULLATIEF, Muhammad J.H. (2020) - *Omission as a Problem and a Solution in Literary Translation: A Study of Hemingway's Hills Like White Elephants and Joyce's The Sisters and Their Arabic Translations*, Journal of Languages and Translation, 7(1), pp. 16-41. https://doi.org/10.21608/jltmin.2020.143453
2. BAKER, Mona (2006) - *Translation and Conflict: A Narrative Account* (1st ed.), Routledge, p. 208. https://doi.org/10.4324/9780203099919
3. COMAN, Mihai (2009) - *Manual de jurnalism,* Iași, Polirom, p.685. ISBN: 978-973-46-1239-0
4. DAVIES, Eirlys (2007) - *Leaving it out: On some justifications for the use of omission in translation*, Babel. 53, pp. 56-77. https://doi.org/10.1075/babel.53.1.06dav.
5. DIMITRIU, Rodica (2004) - *Omission in translation*, Perspectives 12: pp. 163 - 175. https://doi.org/10.1080/0907676X.2004.9961499
6. DULARI, Achira & AMARASINGHE, Harsha (2020) - *Investigation on The Usage of Omission as A Method of Translation: With Special Reference to English Translation Of "Heart of A Dog" By Mikhail Bulgakov And Its Sinhala Translation 'Ballekuge Hadawtha' By Gamini Viyangoda*, Volume 4. ISSN: 2456-8880.
7. GRĂDINARU, Angela (2023) - *Traducerea titlurilor de filme: o adevărată provocare.* În Actele Colocviului internațional de Științe ale Limbajului „Eugeniu Coșeriu" ediția a XVII-a, „Limbaje și comunicare. Timp și limbaj", Volumul XVII, Editura Universității „Ștefan cel Mare", Suceava, pp. 417-429. ISSN: 1843-6714; ISSN-L: 1843-6714, ISBN: 978-973-666-795-4
8. PYM, Anthony (2009) - *On omission in simultaneous interpreting: Risk analysis of a hidden effort*, Efforts and Models in Interpreting and Translation Research. pp. 83-105. https://doi.org/10.1075/btl.80.08pym.
9. RUSSELL, G. (1999) - *Errors of omission in translation*. In Proceedings of the 8th Conference on Theoretical and Methodological Issues in Machine Translation of Natural Languages. https://aclanthology.org/1999.tmi-1.13.pdf
10. SCHÄFFNER Christina (2018) - *Language, interpreting, and translation in the news media*, In MALMKJÆR, Kirsten (ed.). The Routledge handbook of translation studies and linguistics. London and New York: Routledge, pp. 327-341
11. SHARMA, Vipin Kumar. *The relevance of addition, omission and deletion (AOD) in translation,* International Journal of Translation, 2015, 27.1: pp. 1-12.

Corpus de exemple:

în limba română

12. Moldova 1, ©2025 IP "TELERADIO-MOLDOVA. Disponibil: https://moldova1.md/, [accesat 29.03.2025]
13. Radio Moldova, ©2025 IP TELERADIO-MOLDOVA. Disponibil: https://radiomoldova.md/ [accesat 29.03.2025].

în limba engleză

14. Moldova 1, ©2025 IP TELERADIO-MOLDOVA. Disponibil: https://moldova1.md/i/en [accesat 29.03.2025].
15. Radio Moldova, ©2025 IP TELERADIO-MOLDOVA. Disponibil: https://radiomoldova.md/i/en [accesat 29.03.2025].

CZU: 81`255.4:27=03.135.1=133.1 https://doi.org/10.59295/drgl2025.44

TRADUIRE LES PAROLES D'UN SAINT EN LANGUE FRANÇAISE : DÉFIS ET DIFFICULTÉS

TRANSLATING THE WORDS OF A SAINT INTO FRENCH: CHALLENGES AND DIFFICULTIES

Felicia DUMAS

doctor habilitat, profesor universitar
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, România
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5053-2337

Abstract: ***The article analyses the challenges and difficulties involved in translating from Romanian into French the words of a twentieth-century Romanian monk recently canonised by the Romanian Orthodox Church, Father Saint Cleopas (Ilie) of the monastery of Sihăstria (located in the department of Neamț). These words appear in the book dedicated to him in Romanian by Father Ioanichie Balan, a monk from the same monastic community, who knew him during his lifetime. The book in question is Viața Părintelui Cleopa, translated into French as Le Père Cléopas by the hieromonk Marc Alric, now His Grace Marc Nemțeanul, vicar bishop of the Romanian Orthodox Metropolis of Western and Southern Europe. The challenges and difficulties of translation lie in the orality of Father Cleopas's words, as well as in the idiomaticity of some of the expressions used, the best-known of which was his emotional blessing to pilgrims who came to him for spiritual advice: 'mânca-v-ar raiul să vă mănânce'.***

Keywords*: translation, challenges, difficulties, orality, idiomaticity, translation options.*

Introduction

Les saints chrétiens deviennent des personnages narratifs dans le discours hagiographique, le discours théologique ou de spiritualité. Nous ferons référence ici à un saint orthodoxe du XXème siècle, récemment canonisé par l'Église orthodoxe roumaine, et à son statut de personnage narratif dans un livre de spiritualité, consacrée justement à sa vie de sainteté et à ses conseils spirituels : le père saint Cléopas (Ilie) du monastère de Sihăstria (situé dans le département de Neamț). L'article propose une analyse des défis et des difficultés soulevés par la traduction du roumain en français de ses paroles mentionnées dans ce livre, par l'auteur Ioannichié Balan, un moine de la même communauté monastique, qui l'a connu de son vivant. Il s'agit du livre *Viața Părintelui Cleopa*, traduit en français avec le titre *Le Père Cléopas* par le hiéromoine Marc Alric, à présent Monseigneur Marc Nemțeanul, évêque vicaire de la Métropole Orthodoxe Roumaine d'Europe Occidentale et Méridionale. Les défis et les difficultés de l'acte traductif résident dans l'oralité des paroles du père Cléopas, ainsi que dans l'idiomaticité de certaines expressions employées, dont la plus connue lui servait de bénédiction affective à l'égard des pèlerins venus le voir, pour recevoir des conseils spirituels : « mânca-v(te)-ar raiul să vă (te) mănânce ».

Le livre traduit en français et la complexité de la démarche traductive

La version française du livre consacré à la vie de sainteté du père Cléopas a été publiée en 2003, aux éditions l'Âge d'Homme, dans une collection spéciale, intitulée « Grand spirituels orthodoxes du XXème siècle ». Dirigée par l'un des plus grands théologiens orthodoxes français, Jean-Claude Larchet, cette collection réunit justement les biographies spirituelles des moines les plus renommés des pays et cultures traditionnellement orthodoxes. Elle a accueilli vingt-trois traductions faites en français du grec, du serbe, du russe et du roumain. La version française qui nous intéresse ici a été la première de la série, marquant ainsi le début du processus de traduire en français de tels écrits, de spiritualité chrétienne-orthodoxe : Père Ioannichié Balan, *Le Père Cléopas*, traduit du roumain par le hiéromoine Marc, préface de S.E. Daniel, Métropolite de Moldavie et de Bucovine, introduction de Jean-Claude Larchet, Lausanne, l'Âge d'Homme, collection « Grands spirituels orthodoxes du XXe siècle », 2004. L'enjeu principal de sa publication a été non seulement de facture spirituelle-et-culturelle, de présentation à un public français et francophone, occidental, converti à l'Orthodoxie ou simplement curieux de sa spiritualité, de la figure remarquable d'un moine saint roumain, mais aussi et surtout de nature terminologique.

C'est pour cela que le traducteur, de connivence avec l'éditeur, a accompagné la traduction d'un glossaire. Cette technique paratraductive [7] allait être mise en place également pour la publication de la deuxième version française de la collection, consacrée à la vie de l'un des plus grands saints athonites contemporains, saint Joseph L'Hésychaste (non canonisé à l'époque, mais ultérieurement), et contenant ses lettres spirituelles : Joseph L'Hésychaste, *Lettres spirituelles*, traduction, notes et glossaire d'Yvan Koenig, introduction de Jean-Claude Larchet, Lausanne, l'Âge d'Homme, collection « Grands spirituels orthodoxes du XXe siècle », 2005.

Le glossaire du livre *Le Père Cléopas* comprend de nombreux termes relevant de la vie monastique, liturgique ou spirituelle, employés dans cette version française. Sont explicités dans ce paratexte traductif, à rôle d'initiation lexicale et doctrinaire-liturgique, des termes, tels : *archimandrite, rasson, grand habit, acathiste, épitimie, diptique, ikos, hésychaste, Patérikon, proscomidie, prothèse, Typikon, Théotokion*, et d'autres. À travers la traduction et leur explicitation dans ce glossaire, ces termes étaient ainsi proposés comme des normes lexicales au niveau de la terminologie religieuse, chrétienne-orthodoxe, individualisée en langue française notamment par l'intermédiaire des nombreuses démarches traductives effectuées dans le domaine par des traducteurs religieux, en général des ecclésiastiques, de notoriété spirituelle et autorité théologique reconnues. Nous avons intégré, à notre tour, tous ces termes dans le *Dictionnaire bilingue de termes chrétiens-orthodoxes roumain-français et français-roumain*, en tant qu'entrées lexicographiques [6].

Traduire l'oralité

La difficulté principale soulevée par la traduction en français du livre consacré à la vie et aux conseils spirituels du Père Cléopas réside dans l'oralité de ses paroles, transposées narrativement sous forme d'échanges dialogiques. L'oralité du discours du prota-

goniste s'accompagne de l'emploi de plusieurs noms de facture populaire, utilisés par lui pour s'autocaractériser de façon ironique : *un hârb legat cu sârmă*, ou *Moşul Putregai*.

Les dictionnaires bilingues roumain-français proposent pour le substantif hârb, les équivalents suivants, en langue française : « hârb : 1. tesson, pot cassé. 2. (fig.) patraque » [4, p. 955]. Le premier, tesson, est mentionné dans les dictionnaires français-roumain, comme ayant un autre équivalent roumain, différent de hârb, à savoir ciob : « tesson : ciob » [3, p. 782]. C'est le sens figuré qui semble correspondre en français aux traits sémantiques propres au nom roumain, utilisé dans l'expression un hârb legat cu sârmă : « patraque : 1. rablă, hârb, vechitură » [3, p. 566]. (« patraque. Substantif féminin et adjectif. P. anal. et fam. Personne fatiguée, en mauvaise santé. II. Adj. [En parlant d'une pers.] Qui est affaibli, en mauvaise santé. Synon. fam. mal en point, mal fichu) [9]. Néanmoins, dans le syntagme auto-désignatif employé de façon ironique, le nom hârb semble avoir un autre sens, à savoir celui de personne humaine vieillie et diminuée par la vieillesse, réduite à un état de « reste humain », rafistolé avec des moyens de fortune, utilisés dans les campagnes roumaines pour toute sorte de réparations provisoires. C'est la raison pour laquelle, le traducteur français, parfait connaisseur du roumain acquis par immersion linguistique à un âge adulte (dans la communauté monastique de Sihăstria), l'a traduit en français de façon exacte et expressive à la fois, par l'expression « un débris rafistolé au fils de fer », comme on peut le voir dans le fragment suivant :

Texte source en roumain	**Version française**
« Părintele Cleopa repeta mereu: „Mâine, poimâine mă duc la Hristos! Mâine pleacă Moşul Putregai!"', „Mâine nu veţi mai vedea decât o cruce în cimitir!", „Ia, un hârb legat cu sârmă!", „Mâine mă duc la fraţii mei. Ei strigă la mine: « Hai, măi frate! Lasă vorba cu oamenii! »" ». [2, p. 185].	« Le Père Cléopas répétait sans cesse : „Demain, après-demain, je m'en irai vers le Christ ! C'est demain que s'en ira le vieux croulant !", „Demain, vous n'en verrez plus qu'une croix au cimetière !", „Voilà un débris rafistolé au fils de fer !", „Demain, j'irai auprès de mes frères ; ils me réclament : « Allons, frère ! Laisse-là le monde ! »" ». [1, p. 151].

Pourvu d'une connotation péjorative évidente, le nom *débris* exprime très bien l'humilité du protagoniste illustrée par son auto-caractérisation moqueuse, auto-ironique: « par exagér. et péj. Objet détérioré, en mauvais état. Personne en mauvais état physiquement ou moralement. » [9].

L'autre syntagme utilisé par le Père Cléopas pour se caractériser toujours par autodérision, est celui de *Moşul Putregai*. Il fait référence, comme le premier, d'ailleurs, à la nature périssable et corruptible de l'être humain, condamné à la mort et soumis aux lois naturelles du vieillissement et de la décomposition (après la mort). C'est la présence du nom *putregai* qui est fortement surprenante, son utilisation renvoyant aux faiblesses humaines du protagoniste, âgé et ayant subi plusieurs opérations chirurgicales, qui ne devrait plus être recherché par les gens, par les pèlerins qui venaient souvent le voir dans son monastère, pour être bénis par lui ou pour recevoir ses conseils spirituels, dans le but d'être guidés correctement sur la voie du salut et raffermis dans leur fois en Dieu. Il est évident qu'une traduction littérale, sous la forme « Père Pourriture », n'aurait rien

exprimé en langue française de toutes ses considérations sémantiques. (Effectivemet, les dictionnaires bilingues roumain-français proposent comme équivalent du nom roumain *putregai*, le nom français *pourriture* : [4, p. 1160]). Le traducteur français l'a traduit sous la forme *le vieux croulant*, qui fait référence à cet aspect, de vieillesse et de corruptibilité de la nature humaine « ordinaire », pas encore transfigurée par la grâce divine, vivifiante et sanctificatrice [5]:

Texte source en roumain	**Version française**
« De multe ori când cineva îi cânta „Mulți ani trăiască!", sfinția sa îl oprea și zicea: „Nu așa, ci: Veșnica pomenire, veșnica pomenire, veșnica lui pomenire!" Sau zicea: „La mulți ani, Moșul Putregai!" ». [2, p. 195].	« Lorsque les moines se rassemblaient le jour de sa fête dans sa cellule et qu'ils désiraient lui chanter *Ad multos annos*, il les arrêtait en disant : „Non, pas ainsi, mais plutôt Mémoire éternelle, mémoire éternelle, mémoire éternelle!". Ou bien, il répondait : „*Ad multos annos*, vieux croulant !" ». [1, p. 151].

En effet, l'adjectif *croulant*, nominalisé par changement de la catégorie grammaticale, veut dire en français « [En parlant d'une pers.] Très âgé(e), cassé(e) par l'âge » [9].

On remarque également, dans le fragment cité, l'impossibilité de traduire en langue française la forme respectueuse et polie de dénomination d'un prêtre, séculier ou monastique, utilisé en langue roumaine, *sfinția sa.* En roumain, elle met en évidence, de façon lexicale, le sacrement de l'ordination qui caractérise le ministère sacerdotal, qui confère ainsi de la sainteté aux clercs.

De plus, la formule *Veșnica pomenire*, employée dans les offices consacrés aux défunts, a été traduite par équivalence liturgique, sous la forme *Mémoire éternelle*, utilisée dans le même type de contexte, rituel et liturgique, en français. Nous avons mentionné ce syntagme, avec son équivalent français, dans le *Dictionnaire bilingue de termes chrétiens-orthodoxe*, à l'intérieur de l'entrée *pomenire*, qui fait partie des plus complexes et des plus développées :

« **pomenire** f. 1. Amintire duhovnicească plăcută: **mémoire** (f.). *L'archimandrite Cléopas Ilié, notre père spirituel de bienheureuse mémoire, est né à Soulitsa dans le département de Botoshani, le 10 avril 1912*. PC. 2. Amintirea vieţii sfinţilor comemoraţi în zilele anului bisericesc, conform rânduielilor din calendar şi Sinaxar: **mémoire** (f.). *Onze mars: le même jour, mémoire de notre vénérable Père Alexis, starets de la skite Goloseïevki à Kiev, glorifié en 1994 par l'Église Orthodoxe d'Ukraine.* OIOI. 3. Slujbă religioasă pentru cei morţi, parastasul pe scurt: **petite pannychide** (f.). *Quant à la petite pannychide, elle n'est pas appliquée à tous les défunts en général, mais seulement à tel ou tel défunt ou groupe de défunts, à la demande des parents ou amis.* GPP. || **Veşnica ~!** Cântare bisericească cu care se încheie slujba înmormântării şi a parastasului: **Éternelle mémoire!** *On chante « éternelle mémoire » le 3e, 9e et 40e jour. Le 40e jour, on fait une grande pannychide après les vêpres; puis, le matin, trisagion à la fin de la Liturgie.* OFM. *Le prêtre: Accorde, Seigneur, le sommeil bienheureux, le repos éternel, à ton (ta, tes) serviteur (servante)(s) défunt(e)(s) N. et fais qu'il (elle)(s) jouisse(nt) d'éternelle mémoire. Le chœur: Eternelle mémoire (3 fois) (Grande Pannychide).* GPP. || sin. **Mémoire éternelle!** *Lorsque les moines se rassemblaient le jour de sa fête dans sa cellule et qu'ils désiraient lui chanter Ad multos annos,*

il les arrêtait en disant: « Non, pas ainsi mais plutôt Mémoire éternelle, mémoire éternelle, mémoire éternelle ». PC. || **a face ~** (s.v.). A face o slujbă de pomenire a celor adormiţi, un parastas: **(faire) célébrer une pannychide** (s.v.). *On peut célébrer des petites pannychides pour des défunts, si la famille nous le demande.* CED. » [6, p. 127].

Ce syntagme est figé en langue française, ne supportant pas l'insertion d'un adjectif possessif à l'intérieur de sa structure sémantico-syntaxique, comme en roumain. C'est ainsi que sa troisième occurrence, *veşnica lui pomenire*, a été traduite en français de la même façon que les deux autres, qui transposaient la formule *veşnica pomenire*, à savoir *Mémoire éternelle!*

Une fois établie, l'option pour la traduction de l'expression *Moşul Putregai* sous la forme « le vieux croulant » est respectée discursivement tout le long de la version française du livre *Le Père Cléopas*, par son traducteur français, parfaitement bilingue franco-roumain, Monseigneur Marc Nemțeanul :

Texte source en roumain	**Version française**
« Sfinția sa vorbea de multe ori de neputințele şi bolile sale, zicând despre el însuşi: „Moşul Putregai, 86 de ani, şase operatii, o mână ruptă, coastele rupte…" Oricine venea la sfinția sa, punea pe ucenicul său să le spună acest cuvânt. Unii spuneau ucenicului: „Ce ne spui tu aceasta? Noi venim la Părintele Cleopa ca la un sfânt! Ce ne înşiri atâtea boli şi neputințe?" » [2, p. 145].	« Le Père Cléopas évoquait souvent ses infirmités et ses maladies, disant à son sujet : „Le vieux croulant a quatre-vingt-six ans, a eu six opérations, une main cassée, des côtes cassées…" Il demandait à son disciple de dire cela à qui venait chez lui. Certains répondaient au servant de cellule : „Pourquoi nous dis-tu cela ? Nous, nous venons chez le Père Cléopas comme chez un saint ! À quoi bon nous énumérer tant de maladies et d'infirmités ?" » [1, p. 153].

Traduire l'idiomaticité

Toute langue compte dans son lexique des expressions qui lui sont propres et caractéristiques, qu'on appelle justement idiomatiques. Le roumain est riche du point de vue de son idiomaticité, qui pose beaucoup de problèmes lors des traductions dans d'autres langues. L'une de ces expression est construite autour du verbe *a mânca*, pour exprimer l'affection et les vœux de bonne chance adressés à quelqu'un de particulièrement cher au locuteur qui se sert de cette expression idiomatique: *mânca-te-ar mama să te mănânce*, *mânca-te-ar norocul să te mânânce*! Par analogie avec cette structure, le Père Cléopas avait créé une formule de bénédiction (et d'interpellation affectueuse) à l'égard des pèlerins qui venaient le voir, et à l'égard de tous ceux qui le côtoyaient (moines et laïcs, qui lui demandaient des conseils spirituels) : *mânca-v-ar raiul să vă mânânce*! Cette expression, surprenante et touchante à la fois, lui était tellement propre que nous l'avons incluse dans le *Dictionnaire bilingue de termes chrétiens-orthodoxes*, à l'intérieur de l'entrée *rai*, en tant que syntagme idiomatique, figé, en roumain, en mentionnant l'équivalent français proposé par Monseigneur Marc dans la version française que nous étudions ici :

« **Rai** n. Paradis, eden, loc de fericire veşnică unde locuieşte Dumnezeu cu sfinţii şi cu îngerii: **paradis** (m.). *Les hommes les plus riches du monde sont ceux qui, dépourvus de toute richesse matérielle, sont totalement pauvres, tout comme ils sont totalement pauvres de passions. Ils ne possèdent aucune chose superflue ni intérieurement ni extérieurement, mais ils possèdent Dieu seul et se réjouissent sans cesse, vivant dès ici-bas de la vie du Paradis, car là où est Dieu, là est le Paradis.* LPP. || **mânca-v-ar raiul (să vă mănânce)!** Exclamaţia plină de afecţiune cu care îşi întâmpina părintele Cleopa Ilie de la mănăstirea Sihăstria (din judeţul Neamţ) pelerinii: **que le paradis vous dévore!** *Gardons patience jusqu'à la fin! Que le paradis vous dévore! Comme je vous vois tous ici, puissé-je vous voir tous au paradis*. PC. » [6, p. 141].

Le mode impératif à valeur injonctive-affective est facilement transposable en français par un subjonctif. Le problème posé par la traduction du roumain en français de cette expression est représenté par la sémantique expressive du verbe a mânca, dont les différents équivalents français proposés par les dictionnaires bilingues s'avèrent être inutilisables car inexactes: « mânca : I. vt. 1. manger, se nourrir, s'alimenter […] II. vr. (fig.) se nuire réciproquement. » « Despre insecte, despre ape ». [4, p. 1052]. Aucune mention à un contexte d'emploi de ce verbe similaire au nôtre, à un sentiment, à l'amour, à l'affection. Or, l'amour et toute passion intense en langue française dévorent, et le paradis est envisagé dans ce syntagme comme l'endroit du bonheur suprême, de la félicité absolue. Par conséquent, il dévore en français [8] :

Texte source en roumain	**Version française**
« A venit odată la sfinția un frate nevoitor, zicând: „Părinte, blagosloviți să mănânc o dată în zi după apusul soarelui?" „Tu, frate? a zis bătrânul. Nu te uiți la tine cât ești de slab? Să mănânci de două ori pe zi, mânca-te-ar Raiul!" » [2, p. 285].	« Un frère pratiquant l'ascèse se rendit une fois chez lui et demanda : „Père, bénissez-vous que je mange une fois par jour, après le coucher du soleil ?" „Toi, frère ? répondit l'Ancien : N'as-tu pas vu comme tu es maigre ? Mange deux fois par jour et que le paradis te dévore !" » [1, p. 185].

Aucune traduction littérale n'aurait pu avoir pour résultat une telle version en français! Et seul un traducteur natif aurait pu la transposer dans sa langue maternelle avec une telle intuition linguistique! Certes, l'expression *que le paradis te dévore!* n'est aucunement perçue comme idiomatique en langue française, mais le sens qu'elle actualise discursivement dans le livre ainsi traduit et tout aussi expressif que celui de son équivalent roumain.

En guise de conclusion

Les exemples brièvement analysés dans cet article mettent en évidence les défis traductifs auxquels a été confronté le traducteur pour la transposition en langue française des particularités langagières d'un personnage saint, de ses paroles savoureuses, profondément tributaires de sa personnalité monastique remarquable (de son humilité et de son humour) et des richesses expressives du roumain, populaire et idiomatique, oral et narratif à la fois. Les compétences bilinguistiques et biculturelles dont il était pourvu

l'ont aidé à s'acquitter avec succès (et irréprochablement) de sa tâche. De cette façon, les paroles de ce personnage saint résonnent de manière tout aussi suggestive, expressive et savoureuse en français qu'en roumain, contribuant à séduire tout lecteur francophone désireux de mener une vie de sainteté similiare, sur le modèle qui lui est proposé dans sa biographie spirituelle. Malgré toutes les difficultés traductives, le pari interculturel, intra- et interconfessionnel assumé par le traducteur a été ainsi gagné!

Références bibliographiques :

1. BALAN, I. (2004) – *Le Père Cléopas*, traduit du roumain par le hiéromoine Marc, préface de S.E. Daniel, Métropolite de Moldavie et de Bucovine, introduction de Jean-Claude Larchet, Lausanne, l'Âge d'Homme, collection « Grands spirituels orthodoxes du XXe siècle », 210 p.
2. BĂLAN, I. arhimandrit (2015) – *Viața Părintelui Cleopa*, Iași, Editura Doxologia, 332 p.
3. CONDEESCU, N.N., HANEȘ, G. (1972) – *Dicționar francez-român*, ediția a II-a, București, Editura Științifică, 843 p.
4. HANEȘ, G. (1974) – *Dicționar francez-român, român-francez*, București, Editura Științifică, 1320 p.
5. DESEILLE, P. (2017) – *La Gloire de Dieu*, Monastère Saint-Antoine-Le-Grand, 107 p.
6. DUMAS, F. (2020) – *Dicționar bilingv de termeni creștin-ortodocși român-francez, francez-român*, ediția a doua revizuită și îmbogățită, Iași, Editura Doxologia, 634 p.
7. DUMAS, F. (2018) – « Le paratexte en devenir dans la traduction. Genèse et fonctions du paratexte traductif », *Atelier de traduction*, no 30, 2018, Suceava, Editura Universităţii Suceava, pp. 103-119.
8. DUMAS, F. (2008) – « Traduire un texte roumain de spiritualité orthodoxe en langue française », *Atelier de traduction*, no 9, 2008, dossier : *La traduction du langage religieux (I), Actes du Colloque international « la Traduction du langage religieux en tant que dialogue interculturel et interconfessionnel »,* 11-13 juillet 2008, Suceava, Editura Universităţii Suceava, 2008, pp. 73 -91.
9. *Trésor de la langue française informatisé*, consulté en ligne à l'adresse URL suivante: http://stella.atilf.fr/.

CZU: 81`276.5:821.133.1:37.091.32 https://doi.org/10.59295/drgl2025.45

LITERATURA CA INSTRUMENT DE PREDARE A CULTUREMULUI JURIDIC: CURTEA CU JURAȚI EVOCATĂ ÎN NUVELELE LUI GUY DE MAUPASSANT

LITERATURE AS A TOOL FOR TEACHING LEGAL CULTURE: THE JURY COURT PORTRAYED IN GUY DE MAUPASSANT'S SHORT STORIES

Carmen-Ecaterina CIOBÂCĂ

doctor în filologie, lector universitar
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Centrul de Studii Europene, Iași, RO
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2892-7487

Abstract: ***The paper presents the approach to teaching the legal cultureme during seminars on specialized languages. The concept of the court with jurors, as reflected in several short stories by the French author Guy de Maupassant, is given as an example. Literary works often possess a clear documentary value, standing out as a radiography of the mentalities, morals, and legal and judicial realities of a given era. In the introduction, we define the legal cultureme as a unit carrying cultural information and present the specifics of the court with jurors in France. We then review how the trial conducted within the court with jurors is portrayed in Maupassant's short stories, as well as the terminological and cultural comprehension difficulties found in the texts. The final part of the paper is dedicated to the typologies of the defendants and the crimes they committed. Humor, irony, and sarcasm are intrinsic features of Maupassant's style, and these can be further explored together with the students.***

Keywords: *legal cultureme, French law, literature, Guy de Maupassant, court with jurors, French language didactics*

Studiul nostru își propune să ilustreze modul în care poate fi abordat culturemul juridic în cadrul cursurilor și seminariilor de limbaje de specialitate având drept referință textul literar. Înțeles ca unitate marcată cultural, purtătoare așadar a identității culturale sursă, culturemul, în sensul său general, reprezintă o dificultate de traducere redutabilă. Georgiana Badea îl definește ca „unitate minimală purtătoare de informații culturale, insecabilă în cadrul procesului de captare și de redare a sensului" (5, p. 28, traducerea noastră), dar și ca „o caracteristică monoculturală activată în cadrul de comunicare intralinguală (în ceea ce vom numi limba-sursă, LS) și potențial activă, restituibilă lingvistic, nu și cultural în actul traductiv (de transfer interlingual spre limba țintă LȚ)." (1, p. 79) În acest sens, autoarea îl diferențiază de procedeele lexicale sau terminologie, subliniind în același timp că traducerea culturemului poate fi realizată printr-o „aproximare a valorilor culturale și stilistice ale textului sursă (TS), aproximare echivalentă cu o compensare a nivelurilor de aprehensiune" (*ibidem*).

Totuși, anumite clase de cultureme, precum cele juridice, nu se pretează acestui proces de aproximare: este vorba despre numele unor instanțe (*Cour d'assises*, *Conseil des*

prud'hommes, *Conseil d'État*), despre concepte specifice (*arrêté*, *signification*, *relaxe*) sau actori judiciari (*huissier*, *juge d'instruction*, *avocat général*). În cele mai multe cazuri este contraindicată căutarea unui așa-zis echivalent în limba și cultura juridică țintă. Astfel, orice naturalizare sau domesticare a culturemului poate determina o distorsionare a realității juridice sursă sau chiar un nonsens. Spre exemplu, nu vom traduce conceptul de „médiateur de la République" prin structura cvasi-analogă din cultura juridică românească „avocatul poporului", riscurile fiind evidente. În studiul citat, Georgiana Badea recunoaște de altfel că atunci când vorbim despre culturem vorbim de fapt despre „o caracteristică a unei culturi date (cultură-sursă) care nu este reperabilă nici în mod necesar, nici în mod automat într-o altă cultură (-țintă)" și că „dificultatea de a traduce un culturem este legată de intraductibilitatea semnificanței, nu de traducerea semnificației lingvistice a unităților lexicale" (1, p. 79).

Din perspectivă didactică, nu traducerea *stricto sensu* a culturemului juridic este problematică, cât mai ales înțelegerea conceptului, îndeosebi atunci când acesta are un cvasi-echivalent în cultura țintă sau dacă echivalentul lipsește cu desăvârșire din pricina incongruențelor care există între diferite sisteme de drept. Spre exemplu, noțiunea de „crime" din codul penal francez desemnează infracțiunile cele mai grave, care se pedepsesc cu minim zece ani de detenție, și nu va fi înțeleasă ca fiind un echivalent al termenului „crimă" din limba română. În cultura juridică anglo-saxonă, pe de altă parte, conceptul „crime" are sensul de infracțiune la modul general, fiind tradus ca atare. Iată așadar că noțiuni cu formă identică au evoluat diferit din perspectivă semantică în varii culturi juridice.

După cum observăm, culturile juridice decupează într-o manieră proprie realitatea la care se raportează. Astfel, chestiunea înțelegerii culturemului ne trimite la conceptul de echivalență, un concept care stârnește în continuare varii controverse în domeniul traductologiei: „Ceea ce acționează în traducerea culturemelor nu este nici intraductibilitatea lingvistică, nici cea culturală, ci greutatea de a găsi o unitate de traducere echivalentă ca efect, fără digresiune explicitantă de la contextul cultural al LS." (1, p. 79)

Tocmai pentru că înțelegerea culturemului juridic nu este un proces punctual, ci ține de cunoașterea culturii sursă și a plasării conceptului într-o arhitectură specifică, considerăm că o manieră propice de a prezenta în mod comprehensiv studenților aceste particularități este analiza textului literar. În acest sens, subliniem că literatura are valoare documentară, deoarece expune elemente care țin de istoria, tradițiile și mentalitatea unui popor. Cum dreptul este rezultatul transformărilor societale înregistrate de-a lungul timpului, literatura include adesea aluzii sau referințe la realitățile juridice și judiciare. Opera lui Maupassant și, în particular, nuvelele sale reprezintă o radiografie a realităților sociale, a mentalităților și moravurilor existente în societatea franceză spre sfârșitul secolului al nouăsprezecelea. Astfel, acest autor prezintă „elementele care explică cruzimea oamenilor", iar „nedreptățile existente în societate sunt înscrise în filigran în întreaga sa operă" (4, p. 107, traducerea noastră).

Conceptul marcat cultural care face obiectul studiului nostru de caz este „la Cour d'assises", tribunalul de primă instanță din spațiul francez competent pentru a judeca cele mai grave infracțiuni („les crimes"), precum omuciderea, asasinatul, otrăvirea, sechestrarea și privarea de libertate, violul, actele de terorism, traficul de droguri. Parti-

cularitatea acestei instanțe este dată de prezența judecătorilor neprofesionali („les juges non-professionnels"), simpli cetățeni aleși prin tragere la sorți pentru a face parte din juriu. Astfel, juriul se întrunește pentru a delibera asupra culpei acuzatului și pentru a stabili pedeapsa corespunzătoare. (2, p. 279) Paradoxul este reprezentat de faptul că, în condițiile în care există în limba română un echivalent lingvistic al acestui concept, echivalentul funcțional lipsește, fapt care constituie o dificultate pentru studenții români. Astfel, în sistemul românesc curtea cu jurați a activat doar în perioada interbelică (unele procese, precum cel care l-a vizat pe Corneliu Zelea-Codreanu, achitat de o curte cu juri din Turnu Severin, fiind de notorietate), fiind desființată odată cu instaurarea regimului comunist. Această instanță nu are actualmente un echivalent în peisajul judiciar românesc.

Pentru a oferi studenților prilejul de a înțelege modul în care funcționa curtea cu jurați în Franța la finalul secolului nouăsprezece, dar și pentru a-i invita la lecturi aprofundate, am selectat șase nuvele ale lui Guy de Maupassant care prezintă, în principal sau în subsidiar, un proces desfășurat în cadrul acestei instanțe. Astfel, nuvela *Rosalie Prudent* ilustrează soarta unei servitoare, sedusă și abandonată de nepotul stăpânilor, nevoită să dea naștere în clandestinitate, acuzată fiind ulterior că și-a ucis cei doi prunci. *Un parricide* prezintă povestea tâmplarului Georges Louis (poreclit „Burghezul"), care își ucide părinții ce l-au abandonat pe când era copil. *Le trou* evocă cearta dintre Léopold Renard și domnul Flamèche, acesta din urmă fiind aruncat de primul în apă, găsindu-și astfel sfârșitul, pentru vina de a fi ocupat un anumit loc de pescuit. Nuvela *Une vente* expune judecarea pentru tentativă de omor a lui Césaire-Isidore Brument și Prosper-Napoléon Cornu: primul încercase să-și „vândă" nevasta celui de-am doilea, iar pentru a o cântări o forțase să intre într-un butoi plin cu apă. Nuvela *Un fou* adoptă o tonalitate gravă, vorbindu-ne despre cazul unui judecător care fusese ani la rând președintele curții cu jurați și care, după cum aveau să dezvăluie memoriile sale descoperite post mortem, era de fapt un ucigaș în serie. Finalmente, conflictul dintre generații care aparțin unor epoci diferite este tema nuvelei *Jadis*: aceasta prezintă dialogul aprins dintre o tânără și bunica sa pe marginea cronicii judiciare publicate în ziar. Astfel, prima condamnă adulterul și susține instituția căsătoriei, pe când a doua, născută în „marele secol galant", își exprimă dezacordul cu privire la crimele pasionale și consideră iubirea sacră, sub toate formele ei.

Numitorul comun al acestor nuvele este curtea cu jurați, prezentă într-o manieră directă sau subtilă. Între altele, observăm că opera lui Maupassant reprezintă o mărturie uneori amară cu privire la realitățile sociale și moravurile societății franceze aflată în zorii revoluției industriale, dar și o importantă cronică judiciară. Ca orice creație literară, scriitura lui Maupassant este menită să stârnească emoții puternice, remarcându-se, în particular, prin ironie, umor negru și deznodământ cu efect de bumerang.

Pe lângă culturemele juridice prezente în text care trebuie explicitate (*jurés*, *jury*, *procureur de la République*, *juge d'instruction*), dificultățile care țin de înțelegerea sistemului de drept francez cu care se confruntă studenții sunt multiple. Astfel, terminologia judiciară este bogată, remarcându-se prin prezența unor concepte de tipul *enquête*, *chef d'accusation*, *témoins*, *prévenus*; denumirile infracțiunilor (*parricide*, *infanticide*, *coups et blessures*, *tentative d'assassinat*) nu au mereu un corespondent exact în cultura

juridică țintă; există termeni cu sens dublu, general și juridic, precum *affaire* (*afacere* sau *speță*) sau fille (*tânără* sau *femeie celibatară*). De asemenea, profesorul va trebui să ofere detalii referitoare la contextul istoric în cadrul căruia se desfășoară acțiunea: trecerea de la Epoca Luminilor la Revoluția industrială și schimbările mentalitare aferente, decăderea nobilimii și cristalizarea burgheziei, importanța Revoluției franceze ca moment de cumpănă în istoria Franței și a lumii. Anumite elemente vor fi reliefate cu precădere, precum aplicarea pedepsei cu moartea prin ghilotinare sau faptul că doar bărbații puteau face parte la vremea respectivă din juriul Curții cu jurați. De asemenea, este necesară înțelegerea culturii franceze în ansamblul său și nu doar a elementelor de ordin juridic, prin oferirea de detalii referitoare la anumite superstiții sau mentalități sau prin explicarea unor ocupații, precum *l'épicier* sau *la sage-femme du pays*. Alte dificultăți de înțelegere sunt reprezentate de eufemisme (pronumele demonstrativ *ça*, spre exemplu, desemnează o relație sexuală sau nașterea unui copil), ironie și umor amar (a se vedea însuși titlul nuvelei *Rosalie Prudent*), stilul indirect liber (naratorul omniscient nu intervine în discurs; personajele sunt cele care emit judecăți de valoare), oralitatea care dă o culoare locală dialogului.

Din perspectivă juridică și documentară, este important să reliefăm tipologiile de „monștri" chemați (sau nu) în instanță, precum și faptele de care aceștia sunt acuzați. Dacă în *Rosalie Prudent* avem cazul clasic al servitoarei seduse, învinuită de pruncucidere, *Un parricide* prezintă trauma copilului abandonat la naștere, care își ucide părinții ca act de răzbunare. În nuvelele *Un trou* și *Une vente* descoperim tipologia beției: infracțiunea prezumată în prima speță este omorul, pe când în a doua vorbim despre tentativa de omor. Un caz aparte este reprezentat de nuvela *Un fou*: un președinte al curții cu jurați face apologia crimei și mărturisește în jurnalul său multiplele omoruri comise, precum și faptul că a condamnat la moarte persoane nevinovate. Este singurul „monstru" care nu este chemat în instanță, crimele în serie fiind descoperite abia după decesul său. În nuvela *Jadis* observăm o dispută pe marginea cronicii judiciare prezentată în presa epocii: în mod ironic, femeile care se răzbună violent pe bărbații adulterini sau trădători sunt de obicei achitate, în uralele mulțimii.

Cu excepția judecătorului din nuvela *Un fou*, toate aceste spețe au în comun stranietatea, inexplicabilul (*Rosalie Prudent*, *Un parricide*), trădarea sau trauma de abandon (*Un parricide*, *Jadis*) sau pur și simplu latura profund umană a acuzatului, care reușește să stârnească emoții puternice fie datorită inocenței (*Rosalie Prudent*, *Un parricide*), fie prin prezența unor vicii, cum ar fi patima băuturii (*Le trou*, *Une vente*). Oricum ar fi, în majoritatea cazurilor acuzatul pare a fi cel îndreptățit să fi săvârșit fapta, el fiind, de cele mai multe ori, achitat. Persoana suspectă devine astfel, ironic, un soi de victimă socială, împinsă fiind la a comite infracțiuni. Astfel, sarcasmul și ironia sunt omniprezente în opera lui Maupassant: servitoarea Rosalie Prudent din nuvela cu același nume, chiar dacă a comis un dublu infanticid, este achitată deoarece aceasta era tendința în epocă, fiind vorba despre un caz clasic, după cum subliniază și Gustave Flaubert (3, p. 35); avocatul lui Georges Louis susține că al său client nu era în deplinătatea facultăților mintale la momentul săvârșirii faptei și invocă ura împotriva burgheziei ca motiv al crimei (*Un parricide*); Léopold Renard afirmă „pe propria răspundere" că este nevinovat și, deoarece martorii susțin același lucru, este achitat (*Le trou*); cei doi tovarăși de pahar din nuvela

Une vente pretind că erau în stare de ebrietate când au comis fapta, juriul declarându-se în asentimentul lor; ucigașul în serie din nuvela *Un fou* scapă de pedeapsă deoarece mărturia sa este descoperită tardiv, pe când doamna în vârstă din nuvela *Jadis* vorbește la modul peiorativ despre „cei doisprezece burghezi reuniți pentru a descifra sufletul infractorilor" (juriul din cadrul Curții cu jurați), remarcând cu amărăciune că „femeile îi ucid pe bărbați, apoi se plâng că aceștia nu mai sunt galanți ca altădată" (traducerea ne aparține).

Umorul, care capătă adesea nuanțe sumbre, nu lipsește din opera lui Maupassant. Astfel, în nuvela *Un trou*, lui Léopold Renard nu-i vine să creadă că domnul Flamèche chiar se va îneca: îl aruncase în apă doar pentru a-l face să se „răcorească"; de asemenea, în fața instanței vorbește fără preget despre soția decedatului care era „mare cât un vițel". În nuvela *Une vente*, domnul Cornu este denumit „preotul" deoarece știe să reproducă melodii religioase și chiar sâsâitul șarpelui, fapt ce atrage clienții în cabaretul său din Criquetot, clienți care preferă „liturghia lui Cornu", nu liturghia de la biserică. În lucrarea *Le préjugé du déshonneur*, de altfel, Maupassant subliniază că umorul poate fi o alternativă viabilă la crimă, deoarece „un singur cuvânt, un cuvânt mușcător sau amuzant" poate ajuta ființa umană să-și demonstreze superioritatea reală și indiscutabilă în fața semenilor și reprezintă un mod mai sigur și mai puternic de răzbunare decât mânuirea pumnalului sau a pistolului" (traducerea noastră). Pe lângă elementele de cultură juridică, studenții au așadar ocazia de a descoperi în opera autorului francez instanțe inedite ale umorului și ironiei.

Există câteva constante ale nuvelelor lui Maupassant care fac referire la curtea cu juați: soluția juriului este mereu surprinzătoare și are efect de bumerang, uneori finalul fiind lăsat în mod intenționat deschis (spre exemplu, în nuvela *Un parricide*, cititorul este îndemnat să stabilească dacă acuzatul este sau nu vinovat); procesul care se desfășoară în cadrul curții cu juați este, de fapt, o farsă, un simulacru, juriul pronunțând achitarea chiar în cazuri de culpă evidentă; în mod ironic, singurul acuzat care nu este chemat să se prezinte în instanță, deși este un criminal abominabil, este ucigașul în serie din nuvela *Un fou*. Cu referire la achitările pronunțate în mod sistematic de juați, îndeosebi în cazuri de crimă pasională, Maupassant se exprimă fățiș în lucrarea *Le préjugé du déshonneur*: „Juații, care la rândul lor sunt soții cuiva, manifestă indulgență față de furia altor bărbați dezonorați de nevestele lor; pronunță achitarea ucigașului, iar publicul care asistă la proces, unul foarte special, cititori de romane-foileton, fii ai Ambiguității, veniți acolo pentru a trăi emoția momentului, sensibili până la lacrimi, aplaudă verdictul, considerând că soțul înșelat și-a spălat astfel onoarea prin sânge și că și-a redobândit statutul prin intermediul crimei comise!" (traducerea noastră)

Studierea textului literar în cadrul seminariilor de cultură juridică reprezintă, în concluzie, o oportunitate reală de a descoperi istoria unui concept, avatarurile sale în diacronie, dar și particularități de ordin social și mentalitar. În fond, sistemul de drept, limba și cultura unui spațiu sunt inseparabile. În plus, textele lui Maupassant, savuroase din punct de vedere stilistic, vor stârni cu siguranță pasiunea pentru literatură și dorința de a aprofunda particularitățile unei epoci.

Bibliografie:

1. BADEA (LUNGU-BADEA), Georgiana (2015) – „Culturemul – un concept itinerant: abordare interdisciplinară", in Raluca Bercea (ed.), *Comparația în științele sociale. Mizele interdisciplinarității*, București, Universul Juridic, 67-84.
2. C.J.C.E. (Cour de Justice des Communautés Européennes) (2009) – *Les juridictions des États membres de l'Union européenne. Structure et organisation*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
3. FLAUBERT, Gustave (2002), *Dictionnaire des idées reçues*, Paris, Éditions du Boucher.
4. LIBERMAN-GOLDENBERG, Lydia, (2009) – «Guy de Maupassant, 'Rosalie Prudent'», *Enfances & Psy*, no. 44, p. 107-110.
5. LUNGU-BADEA, Georgiana (2009) – « Remarques sur le concept de culturème », *Translationes*, vol. 1, Timișoara, Editura Universității de Vest, p. 15-78

Sitografie:

http://maupassant.free.fr

CZU: 811.135.1`276.6:61 https://doi.org/10.59295/drgl2025.46

DINAMISMUL LIMBAJULUI MEDICAL

THE DYNAMISM OF MEDICAL LANGUAGE

Mădălina Roxana BULAI

profesoară de limba română, Școala Gimnazială Bahnă, județul Neamț
doctorandă, anul IV, Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9194-0142

Abstract: ***Technological and scientific advancements directly influence vocabulary, the most dynamic and flexible component of language. These changes lead to the emergence of new terms, the semantic reinterpretation of existing words, and their adaptation in both general and specialized language. This paper analyzes medical discourse by identifying the functions and meanings of terms in various types of texts, examining specific semantic processes, and assessing the expressiveness of lexical units that have undergone terminologization. It also explores the interaction between medical language and other specialized fields. In other words, the enrichment of medical vocabulary is a complex process that involves both the assimilation of new terms and their correct usage. This dynamic influences professional communication and impacts both specialists and the general public.***

Keywords: *medical, discourse, metaphor, methods, vocabulary, terminology, language*

Preliminarii

Limba română este un sistem dinamic, predispus la schimbări, iar vocabularul său, cea mai flexibilă componentă, este influențat de factori extralingvistici. Introducerea termenilor noi și transferul acestora din lexicul specializat în cel comun determină presiuni semantice asupra vorbitorilor (Bidu-Vrănceanu, 2000). Distincția dintre aceste două registre lexicale este esențială pentru delimitarea clară a obiectului de cercetare, permițând o analiză riguroasă a transformărilor lingvistice. Lexicul specializat se caracterizează prin mărci stilistice și diastratice, care oferă indicii despre contextul lingvistic și extralingvistic în care sunt utilizate unitățile lexicale. Relația dintre lexicul medical și cel comun poate fi analizată prin metode specifice, precum analiza semantică contextuală și analiza textuală (Bidu-Vrănceanu, 2000).

Terminologia medicală românească reflectă influențe culturale și lingvistice diverse, provenind din rusă, italiană, latină, greacă și franceză. După 1989, engleza a devenit principala sursă de împrumuturi, depășind nivelul lexical și incluzând împrumuturi semantice, calcuri frazeologice, lexicale și gramaticale. Acest proces a transformat engleza într-o limbă esențială pentru comunicarea medicală, utilizată nu doar în contexte profesionale, ci și în discuțiile informale dintre specialiști. Cu toate acestea, în ciuda anglicizării evidente, terminologia medicală românească își păstrează rădăcinile romanice. Termenii de origine greacă și latină, alături de neologismele de proveniență franceză, continuă să joace un rol fundamental, consolidând caracterul romanic al acestui lexic specializat. Prin

urmare, fenomenul anglicizării nu afectează structura de bază a limbajului medical, ci contribuie la diversificarea și adaptarea sa la cerințele actuale ale comunicării științifice.

Un exemplu recent al influențelor externe asupra lexicului medical este impactul pandemiei de COVID-19. Aceasta a determinat îmbogățirea vocabularului limbii române cu termeni noi, influențați în mare parte de mediul media, care a facilitat răspândirea rapidă a unor concepte medicale și sociale. Postările de pe rețelele sociale, reacțiile publicului la comunicările oficiale și discursurile pro și contra măsurilor de restricție au contribuit la modelarea discursului public. Mass-media a jucat un rol esențial în difuzarea unor noi termeni și în reinterpretarea sensurilor existente, determinând astfel modificări semnificative în comunicarea contemporană.

Această lucrare își propune să analizeze modul în care discursul medical a fost reflectat și recontextualizat în diverse sfere ale comunicării. De asemenea, urmărește să evidențieze schimbările lingvistice generate de criza sanitară și să contribuie la înțelegerea proceselor prin care lexicul medical românesc se adaptează la noile realități sociale și științifice.

Dinamica lexicală și influențele asupra vocabularului

În lingvistică, termenul „dinamic" evidențiază schimbarea continuă, dezvoltarea extensivă și transformările pe care le suferă vocabularul unei limbi. Acesta este strâns legat de definiția din dicționar a adjectivului „dinamic", care desemnează un proces aflat în continuă mișcare și evoluție (Avram, 2003). Dinamica limbii reflectă atât variațiile sale în diacronie, adică evoluția de-a lungul timpului, cât și în sincronie, prin manifestările sale în diverse contexte contemporane (Avram, 2003). Prin urmare, acest concept include aspecte precum schimbarea, diversitatea și dezvoltarea lexicală.

Mobilitatea vocabularului este una dintre trăsăturile fundamentale ale sistemului lexical. Evoluția societății determină și transformările din limbaj, ceea ce subliniază legătura strânsă dintre lexic și realitatea socială. Așa cum afirmă Dumitrescu (1994), „limba evoluează din cauza că evoluează lumea", ceea ce înseamnă că modificările sociale influențează inevitabil structura și utilizarea lexicului.

În timp, schimbările pot afecta atât forma fonetică a cuvintelor, cât și sensul acestora. Dinamismul limbii se manifestă prin transformările semantice ale termenilor, cauzate de mai mulți factori:

- **Factori istorici**, care includ progresul științific și apariția unor concepte noi, ce necesită redefinirea sau extinderea sensului unor termeni existenți;
- **Factori sociali**, ce pot duce la specializarea sau generalizarea sensurilor cuvintelor;
- **Factori psihologici**, care se reflectă, de exemplu, în tendința de eufemizare – înlocuirea termenilor considerați jignitori cu expresii mai acceptabile;
- **Factori lingvistici**, care implică modificări fonetice, morfologice sau sintactice ce influențează sensul și utilizarea termenilor.

În procesul de evoluție istorică, un cuvânt poate suferi **extensiune semantică**, adică o lărgire a sensului, fenomen ce apare prin metonimie sau prin alunecare de sens. De asemenea, se poate produce **restricția semantică**, care implică trecerea unui termen de la un sens general la unul mai specific.

Un alt aspect important al dinamicii lexicului este pierderea treptată a legăturii semantice dintre un cuvânt și sensul său inițial. În anumite cazuri, evoluția semantică determină apariția unor termeni noi, iar conexiunea cu sensul original se estompează (Ionaș, 2009). Expresivitatea lexicală este, de asemenea, o dimensiune esențială a acestei dinamici. Cuvintele pot avea un **sens propriu**, fundamental și stabil, dar și un **sens figurat**, care se dezvoltă prin utilizarea figurilor de stil și prin extinderea semantică determinată de context.

Prin urmare, raportul dintre limbă și societate se reflectă în procesul continuu de împrumut lexical, de îmbogățire semantică și de formare a unor termeni noi. Evoluția semantică contribuie atât la creșterea cantitativă a vocabularului, cât și la rafinarea sa calitativă, consolidând astfel dinamismul și adaptabilitatea limbii.

Abordările terminologiei medicale în mass-media se înscriu în sfera distincțiilor stabilite de Angela Bidu-Vrănceanu, care diferențiază între terminologia internă, specifică specialiștilor și caracterizată prin precizie și rigoare științifică, și terminologia externă, destinată publicului larg, cu un caracter descriptiv și adaptat comunicării cotidiene. Astfel, mass-media joacă un rol fundamental în răspândirea și accesibilizarea terminologiei medicale, facilitând înțelegerea conceptelor de specialitate pentru receptorii fără pregătire în domeniu.

Deși formarea terminologiei medicale se bazează în principal pe lucrări științifice și tratate de specialitate, mass-media contribuie esențial la popularizarea acesteia prin integrarea termenilor specializați în discursul obișnuit. Procesul de vulgarizare științifică devine astfel o necesitate, întrucât permite transformarea conținutului tehnic într-un mesaj accesibil, fără a-i compromite acuratețea. Publicul larg manifestă un interes tot mai crescut pentru informațiile medicale, iar emițătorul trebuie să adapteze limbajul, menținând însă un echilibru între claritate și fidelitate față de realitatea științifică.

Această nevoie de adaptare a discursului medical s-a accentuat în timpul pandemiei de COVID-19, când informațiile despre prevenție, simptome și tratamente au fost esențiale pentru populație. Mass-media nu s-a limitat doar la rolul de transmitere a informației, ci a contribuit la explicarea detaliată a fenomenelor medicale, facilitând înțelegerea acestora prin intermediul unor tehnici specifice. Astfel, s-a recurs la utilizarea figurilor de stil precum analogii, comparații și metafore, la reformulări explicative, precum și la substituiri sinonimice menite să facă termenii științifici mai accesibili. Această adaptare a fost esențială în contextul în care o mare parte a populației a intrat brusc în contact cu un vocabular medical specializat, fiind necesară decodificarea și simplificarea mesajelor pentru a evita confuziile și dezinformarea.

Un alt aspect semnificativ în dezvoltarea terminologiei medicale mediatizate îl reprezintă expansiunea telemedicinei, devenită o soluție de primă necesitate în perioada pandemiei, odată cu limitarea contactului fizic și distanțarea socială. Consultațiile online au condus la introducerea unor noi termeni medicali, precum telehealth, e-health, m-health și connected health, care desemnează diverse ramuri ale asistenței medicale la distanță. Deși inițial termenul telemedicină desemna strict furnizarea serviciilor medicale prin intermediul tehnologiilor de comunicare, acesta a ajuns să fie folosit interschimbabil cu telehealth și e-health, atât de către specialiști, cât și de către publicul larg.

Astfel, discursul medical din mass-media s-a transformat într-un mijloc esențial de educare a populației, având un impact semnificativ asupra înțelegerii fenomenelor medicale și a noilor concepte apărute în acest domeniu. Vulgarizarea științifică, deși poate ridica riscuri de denaturare a informației, a demonstrat că poate funcționa eficient atunci când este realizată responsabil, cu scopul de a instrui publicul și de a facilita accesul la informații corecte. Evoluția terminologiei medicale în spațiul public este un proces dinamic, în continuă transformare, influențat atât de progresele științifice, cât și de nevoia societății de a înțelege și de a se adapta noilor realități medicale.

Începutul pandemiei, la 11 martie 2019, a determinat schimbări semnificative nu doar în modul de viață al oamenilor, ci și în vocabularul utilizat, aducând în uz termeni medicali care fie erau cunoscuți, dar utilizati ocazional, fie au căpătat noi sensuri. Inițial, criza provocată de COVID-19 a fost marcată de un discurs ambiguu, însă, treptat, acesta a început să fie decodificat, iar termenii medicali au devenit elemente esențiale în comunicarea cotidiană.

Printre cei mai utilizați termeni în această perioadă s-au numărat „pandemie" și „epidemie", ambele desemnând răspândirea unei boli pe un teritoriu extins, dar pandemia implicând o extindere internațională. Noțiunea de „coronavirusuri" a fost readusă în prim-plan, desemnând o familie de virusuri ce afectează atât oamenii, cât și animalele, iar „noul coronavirus" a fost definit drept un virus respirator anterior necunoscut la om. COVID-19, acronim din limba engleză pentru „Coronavirus Disease", a devenit termenul oficial al bolii infecțioase cauzate de acest virus, iar SARS-CoV-2 a fost numele oficial atribuit virusului de către Organizația Mondială a Sănătății, indicând o variantă nouă a sindromului respirator acut sever.

Pe lângă acești termeni, vocabularul medical utilizat în mass-media și în comunicarea zilnică a fost îmbogățit cu concepte precum „infecție", „perioadă de incubație", „pacient asimptomatic", „focar", „carantină" și „autoizolare", fiecare dintre ele definind aspecte specifice ale răspândirii și gestionării virusului. Alți termeni medicali precum „dispnee", „incidență", „automedicație" sau „imunizare" au devenit parte integrantă a discursului public, reflectând impactul direct al pandemiei asupra sănătății individuale și colective.

În articolul *Sous le fouet des mots pendant la pandémie de COVID-19*, publicat în revista ANADISS, Dana Humoreanu și Roxana Filip evidențiază faptul că unele cuvinte și expresii precum „test", „diagnostic", „spitalizat", „pacient", „confirmat" sau „caz" au fost receptate aproape exclusiv cu sens negativ. În acest context pandemic, sensurile tradiționale ale acestor termeni au fost amplificate, iar unele cuvinte au dobândit o încărcătură emoțională puternică, precum „infectat", „comorbidități", „ATI", „epidemie" sau „decedat". Pe de altă parte, termeni precum „vindecat" sau expresii de tipul „rata de incidență a cazurilor a scăzut" au fost asociate cu o conotație pozitivă, oferind speranță și diminuând anxietatea colectivă.

Observăm, astfel, prezența unor raporturi de polisemie în limbajul medical, nu neapărat prin extinderea semnificației tehnice a termenilor, ci prin integrarea acestora în limbajul cotidian, unde pot căpăta noi conotații. Pandemia a determinat o apropiere a vorbitorilor nespecializați de domeniul medical, accelerând migrarea terminologiei științifice către limbajul comun. Această evoluție a demonstrat că, în momente de criză,

adaptarea vocabularului devine esențială pentru o mai bună înțelegere a fenomenelor și pentru gestionarea colectivă a situațiilor de urgență sanitară.

În urma analizei efectuate asupra evoluției vocabularului medical și a influenței pandemiei de COVID-19 asupra limbii române, se observă o dinamică remarcabilă a limbii, alimentată de schimbările semantice și de adaptarea rapidă a vocabularului la nevoile comunicării cotidiene. În perioada pandemiei, termenii specifici domeniului medical au fost integrați în limbajul comun, modificându-și sensurile și capătând o conotație mult mai accentuată, adesea negativă, în special în contexte ce fac referire la infecții, carantină și decese. Această adaptare a fost posibilă datorită prezenței constante a mass-media, care a jucat un rol esențial în vulgarizarea informațiilor științifice și în apropierea publicului larg de terminologia medicală.

Dinamismul lexical a fost evident și în introducerea de noi termeni precum „telemedicină", „e-health", „m-health" și altele, ca urmare a digitalizării și a evoluției metodelor de consultanță medicală, iar aceste noi concepte au fost integrate în limbajul uzual, având un impact semnificativ asupra comunicării medicale. În acest context, au apărut și noi strategii lingvistice de vulgarizare, menite să facă accesibile cunoștințele științifice unui public nespecializat.

Astfel, putem concluziona că pandemia de COVID-19 nu doar că a adus schimbări semnificative în domeniul medical, dar a accelerat și procesul de adaptare al limbii române, favorizând o mai bună înțelegere a terminologiei științifice de către toți vorbitorii, indiferent de pregătirea lor de specialitate.

Bibliografie:

1. BIDU-VRĂNCEANU, Angela, (2010), (coord.),*Terminologie şi terminologii,* Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti.
2. BIDU-VRÎNCEANU, Angela, (2007)*, Lexicul specializat în mişcare. De la dicţionare la texte*, Editura Universităţii din Bucureşti, 266 p.
3. BUSUIOC, I.*,* (2003)*, Introducere în terminologie*, Universitatea din Bucureşti.
4. BIDU-VRÎNCEANU, (2000), Angela, *Lexic comun, lexic specializat,* Editura Universităţii din Bucureşti.
5. FLAIŞER, Mariana, (2012) *Terminologia medicală: Formare. Evoluţie. Sensuri*, Editura Sintech, Craiova.
6. GRAUR-VASILACHE, Maria, (2003) *Tendințe de internaționalizare și modernizare a terminologiilor de specialitate.* În: Limba română, nr. 6-10, p. 214-228.
7. HUMOREANU, Dana, (2017), *Ce-ai vrut să spui, doctore? Mesajul medical: coduri şi interpretare,* Editura Universităţii „Ştefan cel Mare", Suceava, p. 174.
8. HUMOREANU, Dana și FILIP, Roxana (2021) - *Sous le fouet des mots pendant la pandémie de COVID-19,* revista ANADISS, nr.31(I).
9. HUMOREANU (GĂINARIU), (2017) Daniela, *Coduri și interpretarea lor semiolingvistică în limbajul medical*, Suceava.
10. MICU, Eugenia, (2018) *Terminologia medicală în limba română: Evoluție și tendințe,* Chișinău.
11. NECHITA (ATOMEI), Oana Liliana, (2012), *Analiza discursului medical în domeniul nutriției*, Suceava.
12. RIZEA, Monica Miheala, (2009), *De la monosemie la polisemie în terminologia științifică actuală,* București.

13. STAICU, S. N., (2016), *Linguistic concepts in terminology. Medical Terms in context*.
14. STAICU, S.N., (2016), A*specte ale limbajului medical românesc actual. Perspectivă sincronică. Sistem și discurs,* Timișoara.
15. STOICHIȚOIU-ICHIM, Adriana, (2013), *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică/ Influențe/ Creativitate.* București: BIC ALL. ZAMFIR, Anca Elena, *Variație și dinamică în limbajul medical,* Ed. Rovimed Publishers.

CZU: 81`373.7:39=135.1 https://doi.org/10.59295/drgl2025.47

STRUCTURI FRAZEOLOGICE ALE TERMENULUI *BUBĂ* ÎN LIMBA ROMÂNĂ. O PERSPECTIVĂ ETNOLINGVISTICĂ

PHRASEOLOGICAL STRUCTURES OF THE TERM *BUBĂ* IN ROMANIAN. AN ETHNOLINGUISTIC PERSPECTIVE

Aura COMORAŞU

profesoară de limba şi literatura română,
Școala Gimnazială Explorator Teodor Gheorghe Negoiță, Sascut, RO
doctorandă, Școala de Studii Doctorale,
Universitatea „Vasile Alecsandri”din Bacău, RO
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3589-2534

Abstract: ***This study aims to explore the way to highlight the significance of images related to diseases generically called bube in the structure of phraseologisms, highlighting, in particular, their relationship with the set of beliefs and superstitions with which they are associated. Thus, the phraseological structures based on the term bubă will be examined from the perspective of the role that the disease plays in the popular mentality, a role that we will outline through the information provided by folklore, ethnography, sociology and the history of mentalities. By analyzing how illness is conceptualized in language, a window is opened that allows a deep understanding of the popular mentality. Knowledge regarding illness and suffering thus constitutes a point of convergence between culture and nature, and the study of phraseologisms from an ethnolinguistic perspective provides a broad understanding of how language reflects and transmits human knowledge and beliefs.***

Keywords: *images, diseases, phraseologisms, the popular mentality, ethnolinguistic perspective*

Sintagma *unité phraséologique* (*unitate frazeologică*) a fost introdusă pentru prima dată de Charles Bally în lucrarea sa *Précis de stylistique*. Aceasta a fost ulterior preluată de V. V. Vinogradov și de alți lingviști sovietici, care au tradus-o ca *frazeologhiceskaia ediniţa*. Din această expresie a derivat termenul *frazeologhizm*, care a fost adoptat ulterior în diverse limbi de cultură europeană [1, p. 138].

În lingvistica românească contemporană, *unitate frazeologică* și *frazeologism* sunt concurați de structuri precum: *grupuri frazeologice*, *combinații constante de cuvinte*, *îmbinări stabile de cuvinte*, *sintagme stabile* sau *unități sintagmatice* [2, p. 14]. Structurile frazeologice, denumite de Iorgu Iordan *izolări*, reprezintă formule fixe, create la un moment dat și care rămân neschimbate, fiind transmise prin tradiție și păstrate atât din punct de vedere formal, cât și din punctul de vedere al semnificației. Termenul de *izolări* este justificat prin faptul că elementele care le compun, precum și structurile în sine, se separă de restul limbii, întrucât beneficiază de un tratament special [3, p. 209].

Stelian Dumistrăcel oferă o viziune generală asupra problematicii lexicului, punând un accent deosebit pe expresiile idiomatice. În dicționarul *Până-n pânzele albe. Ex-*

presii românești (2001) [4], lingvistul ieșean detaliază circumstanțele în care anumite combinații de cuvinte, adesea considerate simple formule „tehnice” din diverse domenii, au dobândit sensuri figurate. În completarea explicațiilor istorice, social-economice și cultural-religioase referitoare la numeroasele expresii figurate din limba română, sunt incluse și informații de natură sociolingvistică și etnolingvistică.

În cadrul acestui articol vom analiza structurile frazeologice ale termenului *bubă* dintr-o perspectivă etnolingvistică [5], subliniind relația dintre „cunoașterile” despre lucruri și reprezentarea acestora în structurile fixe ale limbii. Structurile frazeologice bazate pe imagini referitoare la afecțiunile omenești vor fi examinate din perspectiva subordonării lor la anumite paradigme de semnificare, ca rezultat al rolului pe care boala îl joacă în relația dintre natură și cultură. Aceasta va fi realizată prin înțelegerea sensului frazeologic ca un proces în două etape: prima etapă se referă la sensul literal, lexicalizat, convențional, accesat automat [6, p. 397], iar a doua etapă se concentrează pe sensul frazeologic, „derivat” și „figurativ”, care se bazează în principal pe metaforă și metonimie, elemente esențiale ale frazeologiei în toate limbile [7, pp. 26-31].

Potrivit lui Eugeniu Coșeriu, „cunoașterea lumii” nu doar că influențează, ci și determină într-o anumită măsură expresia lingvistică, cultura nonlingvistică și competența extralingvistică oferind „o justificare rațională pentru etnolingvistică” [8, p. 139]. Astfel, adoptând perspectiva coșeriană potrivit căreia etnolingvistica are în vedere analiza diversității și variației limbajului în strânsă legătură cu civilizația și cultura unei societăți, vom încerca să demonstrăm cum o anumită structură frazeologică reflectă un tip specific de experiență și cunoaștere intuitivă a realității.

Acest studiu își propune să urmărească modalitatea de a evidenția semnificația imaginilor legate de bolile numite generic *bube* în structura frazeologismelor, evidențiind, mai ales, relația acestora cu ansamblul credințelor și superstițiilor cu care se asociază. Astfel, structurile frazeologice care au la bază termenul *bubă* vor fi examinate din perspectiva rolului pe care boala îl joacă în mentalitatea populară, un rol pe care îl vom contura prin informațiile furnizate de folclor, etnografie, sociologie și istoria mentalităților.

În colecțiile de folclor românești, termenul *bubă* are mai multe înțelesuri și poate fi interpretat în funcție de contextul în care este utilizat. În lucrarea *Boli, leacuri la oameni și vite și păsări după datinile și credințele poporului român*, T. Pamfile consideră că sunt multe feluri de bube, ceea ce îngreunează deosebirea între ele. „Ele iau naștere din farmece, vrăji, aruncături, dat, din sânge” [9, p. 30]. *Buba* ca simbol al bolii și al necazului în folclorul românesc reflectă o percepție mai largă a suferinței umane, fie ea fizică sau morală. În cultura populară, orice formă de durere, fie o rană vizibilă sau o suferință nevăzută, era denumită adesea *bubă*, iar acest termen a căpătat conotații simbolice puternice.

În concepția tradițională, boala sau suferința fizică era adesea văzută ca o consecință a păcatelor, greșelilor sau a unor comportamente considerate neadecvate. Astfel, *buba* devine un simbol al unei pedepse primite fie de la divinitate, fie de la forțe supranaturale. Suferința adusă de boală era percepută ca un răspuns la o încălcare a ordinii divine sau sociale, iar *buba* era un semn fizic al acestei perturbări.

În folclor, *buba* subliniază, de asemenea, ideea că omul este vulnerabil în fața naturii și a forțelor supranaturale. Fie că este vorba de boală, fie de necazuri, *buba* reprezintă

suferința care îl face pe om conștient de fragilitatea și efemeritatea sa. Această vulnerabilitate era contracarată în tradiția populară prin rugăciuni, descântece și alte forme de protecție spirituală.

Buba în descântecele românești joacă un rol central, fiind asociată cu ritualuri și practici magice menite să vindece diverse afecțiuni, fie fizice, fie spirituale. Descântecele reprezintă un tip de practică populară în care puterea cuvintelor și a gesturilor sacre este folosită pentru a alunga boala și necazul [10, p. 140], iar buba este adesea personificată sau tratată ca un element malefic ce trebuie îndepărtat [11, p. 308]. În anumite descântece legate de bube, buba se supără și dispare, pleacă. Din cauza neglijării lor, acestea, supărate, „s-au aplecat din vârf și s-au secat din rădăcină". Expresia *a i se arunca abubă* [12, p. 335] este ilustrată și în lucrarea lui A. Gorovei, *Credințe și superstiții*, când nerespectarea unor zile sfinte, sacre de către femei duc la dobândirea unor bube. În descântece, buba este adesea personificată, fiind tratată ca o entitate răuvoitoare sau un duh care poate fi convins să plece. Fie că este vorba de o boală a pielii, de o infecție sau de o rană deschisă, *buba* este percepută ca ceva cu viață proprie, ce poate fi izgonită prin intermediul cuvintelor magice și al gesturilor rituale. Aceste ritualuri [13, p. 26] implică nu doar incantații, ci și acțiuni specifice: stropirea cu apă, atingerea ușoară a zonei afectate, folosirea unor obiecte sacre (precum un fir de busuioc [14, pp. 31-33] sau un brâu sfințit), toate având rolul de a însoți verbalizarea puterii de vindecare. *Buba* ca personaj mitologic în folclorul românesc apare sub diverse forme și reprezintă o figură simbolică legată de suferință, boală și frică [15, p. 115]. Această personificare a *bubei* o transformă într-un personaj malefic, adesea asociat cu boli, molime și nenorociri, dar și cu forțe supranaturale care afectează negativ viața oamenilor. Așadar, în folclorul românesc, *buba* este mai mult decât o simplă leziune fizică. Ea devine un simbol complex al suferinței, al bolii și al necazului, adesea cu conotații spirituale și morale, reflectând legătura profundă dintre corpul fizic, starea emoțională și credințele religioase sau supranaturale ale comunității. Aceste semnificații ale imaginii bubei din folclor se reflectă și la nivelul structurilor frazeologice în calitate de forme lingvistice expresive păstrătoare de credințe și superstiții populare. Expresiile care conțin termeni referitori la boli oferă o perspectivă fascinantă asupra legăturilor dintre cuvânt, concept și imagine.

În *Dicționarul universal al limbii române,* Lazăr Șăineanu prezintă ca sens de bază al termenului *bubă* „umflătură dureroasă cu puroi", apare în sintagmele „*buba oii*, boală lipicioasă a oilor, numită și *dalac*; *buba mânzului*, boală lipicioasă a cailor, numită și *răpciugă*", iar despre *bube dulci*, precizează că „se fac mai ales la copii, pe cap și pe lângă buze"[16, p. 80]. Cuvântul *bubă* este utilizat cu sensul figurat „rău grav, durere sufletească" în structura *asta-i buba* [17, *idem*]. *Dicţionarul limbii române*, seria veche, cunoscută sub sigla *DA* [18], redactată sub conducerea lui Sextil Puşcariu, în tomul I/I, publicat în 1913, cuvântul *bubă* prezintă două sensuri: cel de „nume generic pentru umflăturile țesutului celular de sub piele, cu caracter purulent" și cel de „rană" [19, p. 661]. Primul sens al termenului frecvent întâlnit în locuțini ca *a se umple de bube*, *a se curăța de bube* [20, *Idem*] face trimitere la simptomele bolii *bubat* sau *vărsat* care se caracterizează prin eruperea unui număr mare de bube.

Termenul *bubă* apare în expresia *a atinge buba* [21, p. 659] ca imagine pentru un subiect sensibil, o problemă dureroasă sau o situație delicată care poate provoca disconfort

sau reacții negative. Expresiile echivalente *a pune degetul pe bubă* [22, p. 112] și *a pune degetul pe rană* [23, *idem*] sunt variante care sugerează aceeași problemă nerezolvată, iar „punerea degetului" înseamnă concentrarea direct pe ceea ce este greșit sau deranjant. Expresia *cu muierea să umbli ca cu o bubă coaptă* îndeamnă la păstrarea unei conduite atente față de sexul frumos, având drept scop evitarea conflictelor sau a situațiilor neplăcute. *Buba coaptă* servește ca o metaforă pentru o situație fragilă, care necesită atenție și precauție. În acest context, femeia este percepută ca fiind mai sensibilă, iar cei din jur trebuie să fie prudenți în comportament și cuvinte pentru a evita tensiunile. Apariția unei probleme sau a unei dificultăți, care nu devine evidentă până când nu se dezvoltă pe deplin, este ilustrată prin expresia *buba cap nu face până nu se coace* [24, p. 504]. Sensibilitatea și prudența sunt reflectate în expresia idiomatică *a umbla pe lângă cineva ca cu o bubă coaptă* [25, *idem*] care indică importanța de a te comporta cu mare grijă și atenție în apropierea acelei persoane, pentru a evita conflictele sau reacțiile adverse. Imaginea *bubei coapte* simbolizează o stare extrem de delicată, predispusă să genereze disconfort la cea mai mică intervenție. O descriere a unei situații sau a unei persoane deosebit de sensibile poate fi exprimată prin frazeologismul *a fi bubă coaptă*, sugerând ideea că problema sau persoana în cauză se află într-o stare avansată de tensiune sau dificultate, care nu poate fi trecută cu vederea și care necesită o abordare atentă și delicată. Prin urmare, expresia se referă fie la o ființă fragilă și sperioasă, fie la o persoană lipsită de energie sau afectată de boli severe.

Ilustrând omul foarte supărăcios, expresia *a fi bubă rea* [26, p. 504] este folosită pentru a descrie o persoană care pare să creeze constant probleme și care nu contribuie pozitiv la situația în care se află. De obicei, această persoană este considerată dificilă și provocatoare. Pentru a evidenția punctul critic sau cauza principală a unei probleme, se recurge la expresiile idiomatice *aici e buba* [27, *idem*], *asta-i buba* [28, idem] și *unde-i buba* [29, idem]. Expresiile sunt frecvent utilizate pentru a evidenția sursa unui conflict, a unei neînțelegeri sau a unui obstacol semnificativ. Când oamenii sunt considerați buni la suflet, blânzi este folosită expresia *bun să-l pui la bubă* [30, p. 505] ce descrie o persoană care este considerată potrivită sau binevenită într-o situație problematică sau complicată, uneori utilizat ironic, în sensul că va aduce mai multe probleme sau va amplifica dificultățile existente. În contrast, expresia *cel cu buba* [31, *idem*] reprezintă persoana vinovată, care se teme de posibilitatea ca greșelile sale să fie descoperite, având o natură care o face să creadă că se vorbește constant despre ea și despre faptele sale reprobabile. *A-i cunoaște unde-l doare buba* [32, p. 720] înseamnă a ști exact care este punctul sensibil sau vulnerabil al unei persoane, fie din punct de vedere fizic, emoțional sau psihologic. Evocarea senzației neplăcute și dureroase, care necesită atenție și îngrijire, dar care, în același timp, generează tensiune sau chiar suferință este exprimată în *te iubesc ca pe o bubă coaptă* [33, p. 400]. Aceasta sugerează că dragostea este percepută ca fiind complexă, dificilă și, în anumite momente, chiar dureroasă. Expresia constituie o formulare ironic-umoristică, folosită pentru a exprima o afecțiune dificilă sau complicată, care poate fi mai mult o sursă de disconfort decât de plăcere. Expresia *a coace buba într-însul* [34, p. 92] ilustrează o situație în care o persoană acumulează, în interiorul său, o problemă, o nemulțumire sau o suferință care se intensifică, dar care nu este exprimată sau manifestată în mod deschis.

În cadrul acestui studiu, se subliniază faptul că structurile frazeologice ce includ termenul *bubă* au la bază un sistem complex de cunoștințe și credințe populare legate de boală și suferință. Prin analiza modului în care boala este conceptualizată în limbaj, se deschide o fereastră care permite o înțelegere profundă mentalității populare. Cunoașterea referitoare la boală și la suferință constituie, astfel, un punct de convergență între cultură și natură, iar studiul frazeologismelor dintr-o perspectivă etnolingvistică furnizează o înțelegere amplă a modului în care limbajul reflectă și transmite cunoștințele și credințele omenești.

Referințe bibliografice:

1. HRISTEA Th., *Sinteze de limba română*, Bucureşti, Editura Albatros.
2. SAVIN, Petronela, *De gustibus disputandum... Frazeologia românească privitoare la alimentaţie*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2011, p. 14.
3. IORDAN, Iorgu, *Stilistica limbii române*, ediţie definitivă, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1975, p. 209.
4. DUMISTRĂCEL, Stelian, *Până-n pânzele albe. Expresii românești*, Editura Institutul European, Iași, 2001, prima ediție fiind publicată în 1997.
5. COȘERIU, Eugeniu, *Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică*, Editura Știința, Chișinău, 1994.
6. ARIEL, M., *Literal, minimal and salient meanings*, în „Journal of Pragmatics", nr. 34, 2002, p. 397.
7. SAVIN, Petronela, *Bucate din bătrâni. Frazeologie şi cultură românească*, Iași, Editura Institutului European, 2018, pp. 26-31.
8. COȘERIU, Eugeniu, *Lingvistica din perspectivă spațială ...*, *op. cit*., p. 139.
9. PAMFILE, Tudor, *Boli și leacuri la oameni și vite și păsări după datinile și credințele poporului român*, Editura SAECULUM I. O., București, 1999, p. 30.
10. GOROVEI, A., *Descântecele românilor. Studiu de folclor*, Regia M. O. Imprimeria Națională, București, 1931, p. 140: Descântec de bubă: „Ieși, buba bubelor, puiul ciumelor, ieși bubă de 99 de ani că cu mătura te-oi mătura și în mare te-oiu țipa".
11. MARIAN Simion Fl., *Descântece poporane române*, Tipografia R. Eckhardt Cernăuți, Suceava, 1886, p. 308: „*Buba Ciumii* / *Buba sgaibii*... „Când unui om i se umflă capul, urechile şi gura, atunci spun Românii din Transilvania, că omului aceluia *i s-a aruncat buba*, că-l doare capul de *bubă.* (...)". Acest descântec se rostește marțea, înainte de răsăritul soarelui , iar în timp ce rostește versurile descântecelor descântătoarea amenință neîncetat buba cu un cuțit.
12. GOROVEI, A., *Credinți și superstiții ale poporului român*, Librăriile Leipzig Otto Harrassowitz, Viena, 1915, p, 335.
13. CANDREA, I. A., *Folclor medical ...*, *op. cit*., p. 26: „În Oltenia, puiul de găină, spintecat de viu, se aplică pe bube sau răni ce nu se vindecă curând".
14. PAMFILE, Tudor, *Boli și leacuri*..., *op. cit*., pp. 31-33.
15. CANDREA, I. A. *Folclor medical ...*, *op. cit*., p. 115: „cel ce produce « bubele » se cheamă *Bubă*";
16. ŞĂINEANU, Lazăr, *Dicţionarul universal al limbei române*, ediția a VIII-a, Editura Scrisul Românesc, Craiova 1930, p. 80.
17. *Idem*.
18. [Academia Română] *Dicţionarul limbii române*; I/I, literele A-B, Bucureşti, 1913; I/II, litera C, Bucureşti, 1940; I/III, fascicula I, D -de, Bucureşti, 1949; II/I, literele F-I, Bucureşti, 1934; II/II, fasc. I, J -lacustru, Bucureşti, 1937; II/III, ladă - lojniță [s.a].

19. [Academia Română] *Dicţionarul limbii române ...*, *op. cit*., p. 661.
20. *Idem*.
21. ZANNE, Iuliu A., *Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*, vol. I, Editura Librăriei Socecu &Comp., București, 1901, p. 659: „a atinge buba, adică a atinge punctul dureros cum spune francezul mettre le doigt sur la plaie".
22. ZANNE, Iuliu A. , *Proverbele românilor ...*,vol. II, *op. cit*., p. 112: „A pune degetul pe bubă (Maior P. Budișteanu c. București, J. Ilfov, - Negruzzi, Conv. Liter., XII), A atinge punctul dureros, a-l lovi pe cineva unde-l doare, a arăta răul fără ocol", p. 17.
23. *Idem*.
24. ZANNE, Iuliu A., *Proverbele românilor ...*,vol. II, *op. cit*., p. 504: Într-un sens mai larg, aceasta exprimă faptul că faptele rele ale omului nu se știu până nu se dau descoperă, adică omul nu poate fi numit hoț până nu este prins furând.
25. *Idem*.
26. *Ibidem*, p. 504.
27. *Idem*.
28. *Idem*.
29. I*dem*.
30. ZANNE, Iuliu A *Proverbele românilor ...*,vol. II, *op. cit*., p. 505.
31. *Idem*.
32. *Ibidem*, p. 720.
33. ZANNE, Iuliu A., *Proverbele românilor ...*,vol. VII, *op. cit*., p. 400.
34. ZANNE, Iuliu A., *Proverbele românilor ...*,vol. X, *op. cit*., p. 92.

CZU: 811.11/.13 `2/`44 https://doi.org/10.59295/drgl2025.48

INTERACȚIUNI LINGVISTICE ȘI LITERARE ÎNTRE LIMBILE ROMANO-GERMANICE

LINGUISTIC AND LITERARY INTERACTIONS BETWEEN THE ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES

Corina-Emanuela MĂRGĂRIT

profesoară de limbă și literatură română, grad didactic I
Liceul Tehnologic „Constantin Cantacuzino" Băicoi, județul Prahova, România
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0825-9246

Abstract: ***The study of Romance-Germanic languages and their linguistic and literary interactions is essential for understanding the evolution of European language and literature. The Romance and Germanic languages, as two fundamental branches of the Indo-European family, have profoundly influenced the formation of cultural and linguistic identities in Europe.***

This paper aims to explore recent trends in the linguistic and literary studies of these languages, analyzing how new theories and practices in comparative linguistics and literature contribute to the understanding of the connections between Romance-Germanic languages.

In an era of rapid globalization and digitalization, interactions and borrowings between these languages are constantly evolving, leading to a reevaluation of research methods and traditional approaches in the study of language and literature.

Keywords: *interaction, literature, linguistics, globalization, borrowings*

1. Contextul istoric și lingvistic al limbilor romano-germanice

Limbile romano-germanice fac parte din două ramuri majore ale familiei indo-europene, fiecare având o evoluție distinctă, dar strâns interconectată prin influențe și interacțiuni. Limbile romanice, care derivă din limba latină, și cele germane, cu rădăcini în limbile indo-europene arhaice, s-au dezvoltat în paralel, influențându-se reciproc de-a lungul secolelor. Evenimentele istorice, cum ar fi migrațiile, invaziile și schimburile culturale, au jucat un rol esențial în formarea și îmbogățirea acestor limbi, generând împrumuturi lingvistice și amestecuri care au marcat evoluția lor.

1.1 Evoluția limbii latine și germane: Întâlniri istorice și influențe reciproce

Atât limbile romanice, cât și cele germanice își au originile în familia indo-europeană, însă au urmat traiectorii diferite, iar istoricul lor este marcat de contacte și influențe reciproce. Limbile romanice derivă din latină, limba Imperiului Roman, iar germana provine dintr-un grup distinct de limbi, dar ambele grupuri au fost influențate reciproc, mai ales în perioada migrațiilor și a formării regatelor medievale.

De exemplu, în perioada migrațiilor germanice din secolul al V-lea, limbile germanice au intrat în contact cu limbile romanice, influențându-le fonologia, morfologia și

vocabularul. În mod similar, cuvântul latin „hospes” a fost preluat în limba germanică ca „gast”, iar diverse împrumuturi din limba germană au apărut în latină și limbile romanice.

1.2 Impactul migrațiilor și al schimburilor culturale asupra limbilor romano-germanice

Migrările popoarelor, cum ar fi cele ale francilor, goților sau saxonilor, au contribuit la influențarea profundă a limbii române și germane. Această interacțiune nu a fost doar una lingvistică, ci și culturală, iar literatura acestor limbi reflectă în mod frecvent tensiunile și influențele interculturale. De exemplu, literatura medievală germanică și literatura romanică din Evul Mediu reflectă prezența contactelor și a împrumuturilor reciproce.

1.3 Împrumuturi lexicale și schimburi gramaticale: un fenomen continuu

Schimburile lexicale între limba română și germană au fost intense și continue, având loc la diferite nivele ale limbii. De-a lungul istoriei, cuvintele germane au fost împrumutate în limba română și viceversa, adesea ca urmare a contactelor comerciale și politice. Împrumuturile lexicale, dar și schimburile gramaticale, au influențat dezvoltarea ambelor limbi și au contribuit la diversificarea acestora.

2. Teorii și practici în lingvistica comparativă a limbilor romano-germanice

Lingvistica comparativă a fost fundamentul principal pentru studiul limbilor romano- germanice, iar cercetările recente din acest domeniu au fost influențate de noi teorii și metode de cercetare. În această secțiune, vom explora teoriile lingvistice care au dominat studiile comparative și modul în care acestea au evoluat.

2.1 Abordări tradiționale ale lingvisticii comparate: Schema sunetului și schimbările fonetice

Lingvistica comparativă, fondată de cercetători precum Jakob Grimm și Franz Bopp, a fost esențială pentru descifrarea legăturilor dintre limbile indo-europene. Abordările tradiționale au fost axate pe analiza schimbărilor fonetice și morfologice din limbile romanice și germane, cu accent pe reconstrucția proto-limbii indo-europene. Metodele de analiză fonetică și fonologică au avut un impact profund asupra studiului limbilor romanice și germanice.

2.2 Lingvistica istorică versus lingvistica sincronă: perspective asupra evoluției limbajului

O schimbare semnificativă în studiile lingvistice a fost trecerea de la lingvistica istorică, care se concentrează pe evoluția limbii de-a lungul timpului, la lingvistica sincronă, care studiază limba într-un moment dat. Această tranziție a avut implicații majore asupra modului în care se analizează limbile romanice și germanice, iar studiile sincronice au adus o nouă înțelegere a funcționării limbii în contextul social și cultural.

2.3 Noi abordări în studiul limbilor romanice și germanice: Contactul și influențele reciproce

O abordare mai modernă în lingvistica comparativă este studierea contactului lingvistic și a influențelor reciproce dintre limba română și germană. Analiza contactului între aceste limbi nu se limitează doar la împrumuturi de vocabular, ci și la schimbări gramaticale și sintactice, care reflectă integrarea și adaptarea reciprocă a acestora. În plus, noile tehnologii permit cercetătorilor să studieze aceste fenomene într-un mod mult mai detaliat, folosind corpuri lingvistice mari și tehnici de analiza digitală a textelor.

2.4 Teoria dinamicii limbii: Cum studiem schimbările lingvistice în contextul globalizării?

În contextul globalizării, studiul dinamicii limbii devine tot mai relevant. Schimbările rapide în vocabular și structură sintactică sunt influențate de factori precum mass-media globalizată, migrarea populațiilor și apariția unor noi tehnologii lingvistice. Teoria dinamicii limbii pune accent pe procesele de schimb și adaptare continuă, caracteristice limbilor moderne.

3. Tendințe în studiul literaturii romano-germanice

3.1 Literatura comparată și intertextualitatea: O punte între literaturile romano- germanice

Literatura comparată a evoluat semnificativ în ultimele decenii, trecând de la o abordare strict istorică și structuralistă la o viziune mai largă și mai dinamică asupra interacțiunii dintre diferite tradiții literare. În cazul limbilor romano-germanice, literatura comparată joacă un rol esențial în înțelegerea influențelor reciproce între aceste culturi. Analiza intertextuală permite identificarea paralelismelor și a influențelor transnaționale, ilustrând modul în care autorii din ambele grupuri lingvistice au preluat și adaptat teme, stiluri și forme narative comune.

Un exemplu semnificativ al acestei interacțiuni poate fi găsit în literatura secolului XIX, când autori precum Victor Hugo sau Friedrich Schiller au avut o influență reciprocă asupra tradițiilor literare din ambele grupuri. Proiectele de traducere și adaptare literară au consolidat această legătură, iar astăzi, studiile de literatură comparată continuă să exploreze schimburile de teme și motive care traversează frontierele lingvistice și culturale.

3.1 Literatura ca reflecție a schimbărilor sociale și politice

Literatura este întotdeauna un reflex al societății în care a fost creată, iar în cazul limbilor romano-germanice, schimbările sociale și politice au jucat un rol major în formarea și evoluția acesteia. Din punct de vedere lingvistic, transformările politice și sociale, cum ar fi unificările, migrațiile și formarea statelor moderne, au contribuit la dezvoltarea unor noi forme literare, precum romanul național sau teatrul social. Aceste noi forme literare au fost un teren fertil pentru dezvoltarea și experimentarea cu limbajul, astfel că literatura și limba au evoluat simultan, având un impact reciproc.

În literatura germană și română, perioadele de reformă și de naționalism au fost esențiale pentru formarea unui discurs literar care reflecta idealurile naționale și sociale. De exemplu, lucrările lui Johann Wolfgang von Goethe și Mihai Eminescu au avut un impact deosebit asupra formării conștiinței naționale în Germania și în România, iar limbajul acestor autori a fost modelat atât de realitățile sociale, cât și de idealurile politice ale vremii.

3.2 Teorii literare moderne: postmodernismul și influențele sale asupra limbii și literaturii

În ultimele decenii, literatura romano-germanică a fost profund influențată de curentele postmoderne. Postmodernismul a introdus o serie de tehnici și concepte noi care au avut un impact semnificativ asupra limbajului și asupra formelor literare. De exemplu, metaficțiunea, fragmentarea narativului și jocurile cu structurile textuale sunt caracteris-

tici postmoderne care s-au manifestat în opera autorilor atât din tradiția literară germanică, cât și în cea romanică.

Astfel, autori contemporani precum Thomas Pynchon sau Mircea Cărtărescu joacă cu limitele limbajului și ale realității, destabilizând concepțiile tradiționale despre narațiune și text. Postmodernismul a permis o revizuire a modului în care limbile romanice și germanice se relaționează între ele, aducând în prim-plan ideea de fluiditate lingvistică și adaptabilitate culturală.

3.3 Literatura în context european: Identități culturale și influențe transnaționale

În contextul Uniunii Europene și al globalizării, literatura romano-germanică a început să fie văzută dintr-o perspectivă transnațională. Autori din ambele tradiții au înțeles că identitatea lor culturală nu mai este definită strict de limitele naționale sau lingvistice, ci de un continuum cultural european. Fenomenul traducerii și al adaptării reciproce a căpătat o amploare semnificativă, iar astăzi, multe dintre cele mai importante lucrări literare din limba română și germană sunt traduse și citite pe scară largă în întreaga Europă.

De asemenea, în acest context, cercetările literare transnaționale subliniază importanța diversității culturale, recunoscând totodată și tensiunile care există între diferitele tradiții literare. Astfel, literatura din spațiile romano-germanice a devenit o platformă de dialog intercultural, în care se explorează teme comune, dar și diferențe esențiale legate de limbă, identitate și istorie.

4. Inovații în practicile lingvistice și literare: Impactul digitalizării și globalizării

4.1 Digitalizarea și impactul asupra cercetării lingvistice: De la corpuri lingvistice la analize automate

Tehnologiile digitale au revoluționat studiile lingvistice prin posibilitatea de a analiza volume mari de date lingvistice într-un timp scurt. În domeniul limbilor romano-germanice, dezvoltarea corpului lingvistic digital a permis cercetătorilor să studieze limba în moduri noi, mai precise și mai eficiente. Analizele computaționale ale limbii, folosind instrumente precum analiza de frecvență și analiza sintactică automată, au oferit o înțelegere mai profundă a fenomenelor lingvistice.

Corpurile lingvistice moderne permit studii detaliate asupra schimbărilor lingvistice în timp real, ajutându-i pe lingviști să urmărească evoluțiile dialectale și să studieze influențele reciproce dintre limbile romanice și germanice. Mai mult, cercetările bazate pe datele digitale au făcut posibilă integrarea lingvisticii cu domenii precum sociolingvistica și analiza discursului, contribuind la o înțelegere mai holistică a limbii.

4.2 Globalizarea limbii: Cum influențează schimburile interculturale limba și literatura

Globalizarea a adus atât oportunități, cât și provocări pentru limbile romanice și germanice. Limba engleză, ca limbă globală, a avut un impact semnificativ asupra vocabularului și stilisticii limbilor europene, iar acest fenomen este vizibil în literatura contemporană. Termenii din tehnologie, știință și cultura populară sunt adesea împrumutați și integrați în limba română și germană, ceea ce contribuie la o schimbare semnificativă a limbii.

De asemenea, în literatură, globalizarea a facilitat apariția unor teme comune și a unor structuri narative care traversează granițele naționale, promovând literatura globală. Autori ca Orhan Pamuk și Haruki Murakami, care scriu într-o limbă non-engleză, au avut un impact global datorită traducerilor și a schimburilor culturale facilitate de tehnologiile digitale.

4.3 Noi abordări în analiza literaturii: metode digitale în studierea textelor

Digitalizarea textelor literare a transformat analiza acestora, iar astăzi cercetătorii folosesc metode de analiză a textelor literare care includ inteligența artificială și algoritmi de procesare a limbajului natural. În studiile de literatură comparată, aceste tehnologii sunt folosite pentru a identifica modele narative recurente, structuri stilistice comune și teme literare care traversează limba română și germană. Astfel, tehnologiile digitale contribuie la dezvoltarea unei perspective globale și comparative asupra literaturii.

5. Direcții viitoare în studiile de lingvistică și literatură romano-germanică

5.1 Perspective lingvistice: dezvoltarea teoriei limbajului într-o eră digitală

În viitor, cercetările lingvistice vor continua să exploreze noi teorii ale limbajului, cu un accent sporit pe analiza digitală a datelor lingvistice și pe studiile de pragmatica limbii. Studiile interdisciplinaire, care combină lingvistica, tehnologia și științele sociale, vor deveni tot mai frecvente, iar abordările bazate pe inteligența artificială vor permite cercetătorilor să înțeleagă mai bine cum evoluează limbile romanice și germanice în era digitală.

5.2 Teorii literare inovative: abordări post-umane și analiza literaturii globale

Noile teorii literare care includ perspective post-umane, ecocriticismul și teoria postcolonială vor influența semnificativ studiile de literatură romano-germanică.

În plus, analiza literaturii globale va sublinia importanța colaborării între diferitele tradiții literare și va promova o înțelegere mai complexă a influențelor reciproce dintre diverse culturi literare.

Concluzie

Studiul limbilor romano-germanice și al literaturii asociate acestor limbi continuă să fie un domeniu fascinant și în continuă expansiune. Evoluțiile lingvistice și literare din acest context sunt strâns legate de schimbările socio-culturale, politice și tehnologice care au avut loc în ultimele decenii.

Globalizarea, digitalizarea și noile metode de cercetare au deschis noi orizonturi pentru analiza limbilor și literaturii romano-germanice, iar tendințele actuale sugerează o evoluție continuă a acestui domeniu, plină de inovație și interconectare interculturală.

Bibliografie:

1. BOCHMANN, Klaus,(2020), *Cum sunt trăite și percepute limbile. Despre istoria limbilor ca istorie socială*, Chișinău: Editura Cartier;
2. DRAGOMIRESCU, Adina, (2014), *Particularități sintacticeale limbii române în context romanic. Supinul*, Editura Muzeului Național al Literaturii Române.
3. 2. GUȚU ROMALO, Valeria,(2008), *Corectitudine și greșeală. Limba roman de azi,* București: Editura Humanitas Educational.

4. GUȚU ROMALO, Valeria, (2013), *Periplu lingvistic. Studii și reflecții,* București: Editura Academiei Române.
5. IORDAN, Iorgu,(1960), *Lingvistica romanică,* București: Editura Academiei R. P. R.
6. MUNTENU, E,(2005), *Introducere în lingvistică*, București: Polirom,
7. VON HUMBOLDT,(2008), Wilhelm, *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența lor asupra dezvoltării spirituale a umanității*, București: Editura Humanitas.

CZU: 81-115:[37.02:811.134.2`243] https://doi.org/10.59295/drgl2025.49

LINGÜÍSTICA COMPARADA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE): APLICACIONES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

COMPARATIVE LINGUISTICS IN THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (ELE): APPLICATIONS AND DIDACTIC STRATEGIES

Carlos MELGAR GARCÍA

Spanish Teacher and DELE Examiner
University of Salamanca, Spain
***ORCID*:** https://orcid.org/0009-0002-3332-1559

Abstract: ***The acquisition of Spanish as a foreign language (ELE) is shaped by the student's native language, which can either aid or hinder learning. Comparative Linguistics helps understand language transfer and reduce interference. This study examines its impact on ELE, identifying frequent errors and suggesting contrastive teaching strategies. Recurrent mistakes in verb conjugation, article usage, and pronunciation are analyzed through comparisons with Romance, Germanic, Slavic, and non-Indo-European languages. Adapted teaching materials are proposed. Results emphasize the need to integrate Comparative Linguistics into ELE to optimize Spanish learning, reduce fossilization, and enhance communicative competence. A contrastive approach promotes more effective and tailored learning to linguistic diversity.***

Keywords*: Comparative Linguistics, ELE teaching, language transfer, interference, contrastive analysis, second language acquisition.*

Introducción

El aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) está profundamente condicionado por la lengua materna del estudiante, que puede facilitar la adquisición mediante transferencias positivas o dificultarla a través de interferencias estructurales (Ortega, 2020). Estas interferencias, comunes cuando las lenguas son muy diferentes, afectan la precisión y fluidez comunicativa, y subrayan la importancia de la Lingüística Comparada como herramienta para entender y gestionar estas influencias en el proceso de aprendizaje.

Uno de los principales desafíos en ELE es la persistencia de errores derivados de la lengua materna, especialmente en los niveles fonético, morfosintáctico y pragmático. Según Montrul (2021), los errores son más frecuentes cuando el español presenta estructuras inexistentes en el idioma de origen, como la sobreutilización de pronombres por hablantes de inglés o la omisión de artículos en estudiantes chinos. Estos patrones evidencian los obstáculos que las diferencias gramaticales pueden generar en la adquisición del español.

Sin embargo, muchos programas de enseñanza de ELE aún no consideran explícitamente la influencia de la lengua materna, lo que favorece la fosilización de errores (Sorace, 2019). Para contrarrestar este problema, se propone integrar enfoques didácticos basados en la Lingüística Comparada, que permitan anticipar errores comunes y diseñar estrategias adaptadas a las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes, optimizando así su competencia comunicativa.

La incorporación de la Lingüística Comparada en el aula posibilita identificar patrones de error recurrentes y aplicar estrategias correctivas más eficaces. Además, un enfoque basado en la conciencia metalingüística y en la comparación entre lenguas promueve la autocorrección y facilita la adquisición de estructuras gramaticales complejas (Ortega, 2020). Así, se reducen las interferencias y se fortalece el desarrollo lingüístico de los aprendices de español.

Finalmente, el artículo plantea como objetivo analizar el impacto de la lengua materna en la adquisición de ELE y examinar el potencial de la Lingüística Comparada para mejorar la enseñanza. En un contexto globalizado, donde el español sigue creciendo como lengua internacional (Instituto Cervantes, 2023; Instituto Cervantes, 2024), es fundamental adoptar enfoques contrastivos que reconozcan la diversidad lingüística de los estudiantes. Basándose en estudios anteriores (Montrul, 2021; Ortega, 2020), se defiende que estrategias didácticas adaptadas pueden reducir la interferencia, fomentar la conciencia metalingüística y optimizar el aprendizaje en contextos multilingües.

Lingüística Comparada y su aplicación en la enseñanza de ELE

La Lingüística Comparada es una disciplina que estudia las relaciones entre distintas lenguas a partir del análisis de sus similitudes y diferencias en términos fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos (Ortega, 2020). En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la aplicación de la Lingüística Comparada permite identificar patrones de interferencia y transferencia lingüística, facilitando la comprensión de los errores más comunes entre los aprendices y ayudando a diseñar estrategias didácticas más efectivas (Montrul, 2021).

En el contexto del español como lengua extranjera (ELE), esta disciplina resulta clave para comprender cómo la lengua materna del estudiante influye en la adquisición del español. Dependiendo de la proximidad tipológica entre el español y la lengua de origen, los estudiantes pueden experimentar más o menos dificultades en aspectos como la conjugación verbal, el uso de artículos, la fonética y la sintaxis (Gass & Selinker, 2019).

Transferencia lingüística: impacto en la adquisición del español

La transferencia lingüística es un fenómeno ampliamente estudiado en la adquisición de segundas lenguas y se refiere a la influencia de la lengua materna sobre la producción y comprensión de la nueva lengua, pudiendo ser positiva o negativa (Odlin, 2021). La transferencia positiva ocurre cuando las estructuras lingüísticas de la lengua de origen coinciden con las del español, como sucede con hablantes de francés, italiano o portugués, facilitando la adquisición de tiempos verbales, concordancia de género y número, o la construcción de oraciones (Montrul, 2021).

En cambio, la transferencia negativa o interferencia lingüística aparece cuando las diferencias estructurales entre la lengua materna y el español provocan errores recurrentes en la producción del estudiante (Ortega, 2020). Algunos ejemplos son la omisión de artículos en estudiantes anglófonos, las dificultades en la conjugación verbal en hablantes de chino y japonés, o los errores en la colocación de pronombres en estudiantes cuya lengua materna es el árabe, lo que afecta a la precisión y fluidez en el uso del español.

La intensidad de la transferencia lingüística depende de varios factores, entre ellos la proximidad tipológica entre lenguas, la edad del aprendiz, su nivel de competencia y el contexto de aprendizaje (Gass & Selinker, 2019; Sorace, 2019). Mientras los niños presentan mayor flexibilidad cognitiva, los adultos son más vulnerables a la interferencia. Asimismo, una instrucción explícita y basada en estrategias contrastivas puede reducir significativamente los errores de transferencia y favorecer el desarrollo de una conciencia metalingüística que optimice el aprendizaje del español (Montrul, 2021).

Aplicación de la Lingüística Comparada en la enseñanza de ELE

Dado el impacto de la transferencia lingüística en la adquisición del español, es fundamental que los docentes de ELE integren la Lingüística Comparada en sus estrategias de enseñanza. A continuación, se presentan enfoques metodológicos basados en el análisis contrastivo:

Enfoque contrastivo para la corrección de errores

El Análisis Contrastivo consiste en comparar las estructuras del español con las de la lengua materna del estudiante para anticipar dificultades y diseñar estrategias didácticas específicas (Gass & Selinker, 2019). Este enfoque ha demostrado ser útil en la enseñanza de la gramática y la pronunciación, permitiendo a los docentes abordar errores de manera más efectiva.

Técnicas para reducir la interferencia lingüística

Algunas estrategias clave incluyen:

- Enseñanza explícita de diferencias estructurales: explicar a los estudiantes las diferencias entre su lengua materna y el español para evitar errores comunes.
- Prácticas contrastivas: ejercicios que comparan estructuras lingüísticas en ambas lenguas para reforzar el aprendizaje.
- Conciencia metalingüística: fomentar la reflexión sobre la lengua a través de actividades de análisis y autocorrección.

Análisis contrastivo: comparación del español con otras lenguas

El análisis contrastivo es una metodología dentro de la Lingüística Comparada que estudia las diferencias y similitudes entre dos o más lenguas con el objetivo de anticipar dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua (Gass & Selinker, 2019). En la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), este enfoque permite identificar patrones de transferencia positiva y transferencia negativa, facilitando estrategias pedagógicas más efectivas.

A continuación, se presentan algunas comparaciones clave entre el español y diversas lenguas, agrupadas según su tipología y proximidad lingüística.

1. Comparación con lenguas romances (francés, italiano, portugués, rumano)

Dado que el español pertenece a la familia de las lenguas romances, comparte una serie de similitudes estructurales con el francés, el italiano, el portugués y el rumano. Estas similitudes pueden facilitar el aprendizaje, pero también pueden dar lugar a errores derivados de la sobregeneralización de estructuras compartidas (Montrul, 2021).

Transferencia positiva

- Sistema verbal similar: los hablantes de lenguas romances encuentran más familiar la conjugación de tiempos verbales en español, especialmente los tiempos compuestos como el pretérito perfecto (*he hablado*), que existen en francés (*j'ai parlé*), italiano (*ho parlato*) y rumano (*am vorbit*). En portugués también existe (*tenho falado*), aunque es más habitual para otro matiz.
- Concordancia de género y número: estas lenguas comparten la marcación de género y número en sustantivos y adjetivos, lo que facilita la adquisición de esta característica del español. En rumano, además, el género neutro presenta una particularidad: en singular se comporta como masculino y en plural como femenino, lo que puede generar cierta interferencia.
- Léxico compartido: la proximidad etimológica entre estas lenguas permite el reconocimiento de vocabulario similar, aunque con algunas excepciones de falsos amigos, como en rumano debido a la influencia eslava y del turco.

Transferencia negativa

– Uso del pronombre sujeto: en español, el sujeto puede omitirse (*Voy al mercado*), mientras que en francés, italiano y rumano es más frecuente su uso explícito (*Je vais au marché*, *Io vado al mercato*, *Eu merg la piață*).
– Uso incorrecto de los artículos definidos e indefinidos: en portugués se tiende a usar el artículo con posesivos (*el meu coche* en lugar de *mi coche*), mientras que en francés, el uso del partitivo (*du*, *de la*) puede generar confusión en español.
– Dificultades con el pretérito perfecto y el pretérito indefinido: en francés, italiano y rumano, el pretérito perfecto compuesto es el tiempo verbal más común para narrar eventos pasados recientes y, a menudo, también pasados lejanos. En francés (*j'ai mangé*), en italiano (*ho mangiato*) y en rumano (*am mâncat*), esta forma se usa incluso cuando en español correspondería emplear el pretérito indefinido (*comí*). Esto puede llevar a los estudiantes a utilizar *he comido* en lugar de *comí* en contextos incorrectos.

2. Comparación con lenguas germánicas (inglés, alemán, neerlandés, sueco)

Las lenguas germánicas presentan estructuras sintácticas y morfológicas más distantes del español, lo que puede generar mayores dificultades en la adquisición de ELE (Odlin, 2021).

Transferencia positiva

- Orden básico de la oración: tanto el español como el inglés, el alemán, el neerlandés y el sueco siguen mayoritariamente el patrón Sujeto-Verbo-Objeto (SVO), lo que facilita la estructuración de frases básicas en español.
- Presencia de tiempos verbales similares: en inglés, alemán, neerlandés y sueco existen tiempos equivalentes al presente perfecto español (*I have eaten*, *Ich habe gegessen*, *Ik heb gegeten*, *Jag har ätit → he comido*), lo que ayuda a los

estudiantes a comprender su uso, aunque con diferencias en matices de significado y frecuencia de uso.

- Uso de pronombres relativos: en inglés (*who*, *which*, *that*), alemán (*der*, *die*, *das*), neerlandés (*die*, *dat*) y sueco (*som*) existen estructuras de pronombres relativos que funcionan de manera similar a los pronombres relativos en español (*que*, *quien*, *el cual*), facilitando la comprensión de este tipo de oraciones).

Transferencia negativa

– Uso del pronombre sujeto: los hablantes de inglés, alemán, neerlandés y sueco tienden a incluir el sujeto explícito en todas las oraciones (*Yo voy a la tienda* en lugar de *Voy a la tienda*), ya que en sus lenguas la omisión no es habitual.
– Dificultades con el sistema verbal: en inglés, neerlandés y sueco no hay una distinción clara entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (*I went* puede traducirse como *fui* o *iba*), lo que causa confusión en los estudiantes de ELE.
– Falsos amigos léxicos: palabras similares con significados diferentes entre estos idiomas y el español pueden provocar errores de comprensión. Por ejemplo, en inglés *actual* significa *real* y no *actual* (*current*), y en neerlandés *eventueel* significa *posible* y no *eventual*.

3. Comparación con lenguas eslavas (ruso, polaco, ucraniano, búlgaro, serbio)

Las lenguas eslavas presentan notables diferencias estructurales con el español, lo que genera desafíos en la adquisición de ELE. Aunque algunas lenguas eslavas comparten ciertos rasgos con el español, como la flexión verbal y nominal, presentan diferencias significativas en el uso de artículos, el orden de las palabras y la conjugación verbal (Slabakova, 2016; Montrul, 2021).

Transferencia positiva

- Flexión verbal y nominal: al igual que el español, muchas lenguas eslavas tienen una morfología rica en desinencias verbales y nominales, lo que facilita el aprendizaje de la conjugación y la concordancia.
- Uso de tiempos verbales similares: en algunas lenguas eslavas (como el búlgaro y el serbio), hay tiempos verbales que se asemejan a los del español, lo que permite una mejor comprensión de la conjugación.
- Presencia de un sistema de aspecto verbal: en muchas lenguas eslavas, como el ruso, el polaco y el serbio, existen formas verbales perfectivas e imperfectivas, lo que puede facilitar, aunque de manera parcial, la distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto en español. Sin embargo, en ruso el aspecto está más ligado a la terminación de la acción que a su duración, lo que puede generar algunas confusiones iniciales.
- Léxico compartido: algunas lenguas eslavas han adoptado préstamos del latín y el griego, lo que permite cierta familiaridad con palabras del español. Por ejemplo, en serbio, *univerzitet* es similar a universidad.

Transferencia negativa

– Ausencia de artículos definidos e indefinidos: la mayoría de las lenguas eslavas (excepto el búlgaro y el macedonio) no utilizan artículos (*el*, *la*, *los*, *las*, *un*, *una*). Esto provoca omisiones o un uso incorrecto de los artículos en español.

– Orden flexible de palabras: en español, el orden de la oración sigue la estructura Sujeto-Verbo-Objeto (SVO), mientras que en lenguas eslavas el orden es más flexible debido a su sistema de casos. Esto puede llevar a errores en la sintaxis.
– Dificultad con el subjuntivo: las lenguas eslavas no tienen un equivalente directo del modo subjuntivo, lo que genera errores en su uso en español.
– Errores en el uso de tiempos verbales: aunque las lenguas eslavas tienen un sistema de aspecto verbal, la distinción entre indefinido e imperfecto en español no siempre es intuitiva para los hablantes de serbio, ruso o polaco.

4. Comparación con lenguas no indoeuropeas (chino, japonés, coreano, árabe)

El español presenta diferencias estructurales significativas con las lenguas no indoeuropeas, lo que puede representar un desafío considerable para los estudiantes (Ortega, 2020).

Transferencia positiva

- Uso del contexto para inferir significado: en chino y japonés, el contexto es clave para determinar el significado de una oración, lo que puede ayudar a los estudiantes a comprender el uso pragmático del español.
- Aprendizaje basado en patrones: en lenguas como el japonés y el coreano, los estudiantes están acostumbrados a memorizar patrones lingüísticos, lo que puede facilitar la adquisición de estructuras gramaticales en español.

Transferencia negativa

– Ausencia de tiempos verbales flexibles: en chino y japonés, los verbos no se conjugan según el tiempo, sino que dependen de marcadores contextuales. Esto hace que la conjugación verbal en español sea un gran obstáculo para estos aprendices.
– Dificultades con los artículos y el género gramatical: el chino y el japonés no tienen artículos definidos ni género gramatical, lo que genera errores en el uso de *el*, *la*, *los*, *las*.
– Diferencias fonéticas: los hablantes de chino tienen dificultades con los fonemas vibrantes del español /r/ y /rr/, mientras que los hablantes de árabe pueden confundir /b/ y /v/.

Aplicaciones didácticas en la enseñanza de ELE

La integración de la Lingüística Comparada en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) permite anticipar dificultades lingüísticas específicas según la lengua materna del estudiante y aplicar estrategias didácticas que minimicen la interferencia negativa y potencien la transferencia positiva (Ortega, 2020; Montrul, 2021). Este enfoque facilita un aprendizaje más eficaz y reduce la fosilización de errores, optimizando la enseñanza del español en contextos multilingües (Gass & Selinker, 2019).

A continuación, se presentan estrategias didácticas basadas en la Lingüística Comparada para mejorar la adquisición del español en estudiantes de diferentes lenguas maternas.

1. Estrategias para potenciar la transferencia positiva

El aprovechamiento de las similitudes entre la lengua materna y el español facilita el aprendizaje y fortalece la confianza del estudiante (DeKeyser, 2020). Algunas estrategias incluyen:

- Comparación explícita entre estructuras similares: presentar ejemplos en la lengua materna y en español para reforzar patrones compartidos.
- Uso de mapas conceptuales y esquemas contrastivos: representaciones visuales que destacan las similitudes entre las lenguas y facilitan el reconocimiento de estructuras familiares.
- Ejercicios de transferencia positiva: prácticas guiadas en las que los estudiantes apliquen estructuras conocidas en español, reforzando su comprensión y producción.

2. Técnicas para minimizar la interferencia lingüística

La interferencia lingüística es una de las principales causas de errores en estudiantes de ELE. Para reducir su impacto, se recomienda:

- Corrección contrastiva: comparar errores frecuentes con estructuras correctas en español y explicar su origen desde la lengua materna del estudiante (Odlin, 2021).
- Tareas de reformulación: pedir a los estudiantes que reformulen frases incorrectas basándose en explicaciones metalingüísticas.
- Uso de la conciencia metalingüística: fomentar la reflexión sobre el lenguaje para que los estudiantes identifiquen patrones erróneos y los corrijan de manera autónoma (Sorace, 2019).

3. Diseño de materiales didácticos basados en la Lingüística Comparada

Los materiales didácticos pueden adaptarse a las dificultades específicas de los estudiantes según su lengua materna. Algunas estrategias incluyen:

- Tablas comparativas de estructuras gramaticales: muestran diferencias y similitudes entre el español y la lengua de origen del estudiante.
- Ejercicios de identificación y corrección de errores comunes: actividades en las que los estudiantes detecten y corrijan errores derivados de la interferencia.
- Materiales de *input comprensible* adaptados a la lengua materna: textos y actividades diseñadas con estructuras que faciliten la asimilación progresiva del español.

4. Enfoques comunicativos y prácticas contextualizadas

El aprendizaje de ELE se ve favorecido cuando los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales de comunicación. Se recomienda:

- Aprendizaje basado en tareas (TBLT, Task-Based Language Teaching): incluir actividades comunicativas auténticas que obliguen a los estudiantes a usar correctamente las estructuras lingüísticas (Ellis, 2021).
- Simulaciones y juegos de roles: crear situaciones en las que los estudiantes deban utilizar la lengua meta en contextos similares a los de su vida cotidiana.
- Uso de tecnologías y plataformas interactivas: aplicaciones de aprendizaje adaptadas a la lengua materna del estudiante pueden mejorar la comprensión gramatical y la práctica de habilidades lingüísticas.

5. Evaluación y retroalimentación basada en el enfoque contrastivo

La evaluación en ELE debe adaptarse considerando la lengua materna del estudiante, diseñando pruebas que reflejen sus dificultades específicas. Entre las estrategias recomendadas destacan las evaluaciones diagnósticas contrastivas para identificar errores

recurrentes, la corrección formativa explicando los errores en relación con la lengua de origen, y la autoevaluación para fomentar la reflexión sobre el propio progreso. El uso de la Lingüística Comparada optimiza el aprendizaje al adaptar estrategias a las necesidades individuales (Montrul, 2021), reduce la fosilización de errores (Odlin, 2021) y promueve una mayor conciencia metalingüística (Sorace, 2019). Además, permite un enfoque de enseñanza individualizado, ajustando materiales y métodos según el perfil lingüístico de cada estudiante.

Conclusiones

El estudio de la Lingüística Comparada en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) confirma su valor como herramienta fundamental para optimizar la adquisición del idioma. Se ha demostrado que la lengua materna de los estudiantes influye notablemente, generando tanto transferencias positivas, que facilitan el aprendizaje, como interferencias negativas, que provocan errores y fosilización de estructuras incorrectas (Odlin, 2021; Montrul, 2021). El análisis de estos fenómenos permite entender mejor los retos a los que se enfrentan los aprendices de ELE.

Los resultados del estudio evidencian que los hablantes de lenguas romances presentan menos dificultades, mientras que los estudiantes de lenguas germánicas, eslavas y no indoeuropeas enfrentan mayores retos, especialmente en áreas como la conjugación verbal, el uso de artículos y la sintaxis (Ortega, 2020). Se confirma que el análisis contrastivo ayuda a anticipar errores y a diseñar estrategias didácticas más efectivas, mejorando la autocorrección y la competencia comunicativa (Gass & Selinker, 2019; Ellis, 2021).

Desde una perspectiva pedagógica, se recomienda integrar la Lingüística Comparada en la formación docente, crear materiales adaptados a los perfiles lingüísticos de los alumnos y fomentar el uso de herramientas digitales y tareas basadas en la conciencia metalingüística. Aunque el estudio presenta limitaciones —como la necesidad de ampliar el análisis a más lenguas y factores individuales—, se concluye que un enfoque contrastivo es esencial para reducir la interferencia lingüística y garantizar una enseñanza de ELE más eficaz en un contexto globalizado.

Bibliografía

1. DEKEYSER, R. (2020). *Skill Acquisition Theory and Second Language Learning*. Cambridge University Press.
2. ELLIS, R. (2021). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
3. GASS, S., & SELINKER, L. (2019). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
4. INSTITUTO CERVANTES (2023). *El español: una lengua viva*. Instituto Cervantes.
5. INSTITUTO CERVANTES (2024). *Informe 2024: El español en el mundo*. Instituto Cervantes.
6. MONTRUL, S. (2021). *Second Language Acquisition and Bilingualism*. Cambridge University Press.
7. ODLIN, T. (2021). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.

8. ORTEGA, L. (2020). *Understanding Second Language Acquisition*. Routledge.
9. SLABAKOVA, R. (2016). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
10. SORACE, A. (2019). *Cognitive Advantages and Challenges in Bilingualism: Implications for Language Teaching*. Annual Review of Applied Linguistics, 39.

CZU: 373.091.3:004.8:811.134.2`243 https://doi.org/10.59295/drgl2025.50

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EUROPA DEL ESTE: RETOS Y OPORTUNIDADES

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN EASTERN EUROPE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Ivan ROBLES MENENDEZ

PhD Candidate – Modern Languages
University of Salamanca, Spain
***ORCID*:** https://orcid.org/0009-0002-6473-0099

Abstract: ***The use of artificial intelligence (AI) in teaching Spanish as a foreign language is transforming learning methods, especially in contexts where education follows traditional models. This article examines how AI and new technologies can modernize the teaching of Spanish in the Eastern European context, where the educational approach remains heavily influenced by the grammar-translation method and where curricula often lack contemporary cultural elements. Tools such as ChatGPT, Kahoot!, and Genially, among others, are discussed, highlighting their potential to enhance classroom interaction and personalize learning. Additionally, Spain's commitment to promoting Spanish abroad and the need to integrate digital strategies into international educational programs are analyzed. Finally, the article reflects on the impact of Spain's new education law (LOMLOE) on the digitalization of teaching and presents proposals to ensure the effective implementation of AI in Spanish as a Foreign Language (ELE) instruction in this region.***

Keywords: *Artificial intelligence in Spanish language teaching, educational digitalization, pedagogical innovation, Eastern Europe and Spanish teaching, digital skills and language learning.*

El uso de las herramientas tecnológicas y la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas extranjeras: una realidad en expansión

El uso de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de idiomas ha dejado de ser una posibilidad futura para convertirse en una realidad consolidada en el ámbito educativo. Desde el desarrollo de chatbots conversacionales hasta plataformas que personalizan el aprendizaje en función del progreso del estudiante, la IA está transformando los métodos de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Su impacto no solo se refleja en la automatización de tareas repetitivas, sino en la creación de experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales de los alumnos. Según Woolf (2020), la inteligencia artificial en educación no se limita a la optimización de la enseñanza, sino que fomenta un aprendizaje más autónomo y dinámico. En su estu-

dio *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, Woolf destaca cómo los sistemas de tutoría inteligentes pueden proporcionar retroalimentación inmediata y ajustarse al ritmo de cada estudiante, un aspecto clave en la enseñanza de lenguas.

Además, investigaciones recientes han subrayado el papel de la IA en la evaluación del habla y la escritura. Chaudhuri y Stenger (2021), en su artículo *AI-Powered Language Learning: Opportunities and Challenges*, analizan cómo los modelos de procesamiento del lenguaje natural han permitido desarrollar herramientas capaces de evaluar la fluidez, la pronunciación y la corrección gramatical en tiempo real. Esto supone un avance significativo para los docentes, que pueden destinar más tiempo a actividades comunicativas en el aula.

No obstante, el uso de la IA en la enseñanza del español también plantea desafíos. Aspectos como la dependencia de los datos para el entrenamiento de los modelos, los posibles sesgos lingüísticos y la necesidad de una supervisión docente constante han sido objeto de debate reciente. Como señala Luckin (2018), la IA debe considerarse como una herramienta de apoyo, y no como un sustituto de la enseñanza tradicional. En este sentido, la incorporación de la inteligencia artificial en la enseñanza del ELE debe ir acompañada de una reflexión crítica sobre su implementación. A medida que avanzamos en esta era digital, es fundamental que docentes, investigadores y diseñadores de materiales didácticos trabajen conjuntamente para garantizar que la IA contribuya a una enseñanza más efectiva, inclusiva y enriquecedora para los estudiantes de español en todo el mundo.

El (necesario) reto de adaptar los planes de estudios del español como lengua extranjera en Europa del Este

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y su publicación *Acción educativa en el exterior: datos y cifras (2024)*, el interés por el aprendizaje del español ha crecido notablemente en Europa del Este en los últimos años. En Bulgaria, por ejemplo, más de 7.300 estudiantes están matriculados en programas de lengua y cultura españolas, lo que refleja una demanda creciente por el idioma en esta nación balcánica. Polonia también ha experimentado un aumento significativo, con cerca de 6.800 alumnos dedicados al estudio del español. Rusia no se queda atrás, con aproximadamente 6.200 estudiantes interesados en la lengua española. Este incremento en el número de estudiantes se debe, en parte, a la expansión de programas educativos y culturales que promueven el español en la región. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, y programas como los lectorados MAEC-AECID, ha implementado diversas iniciativas, incluyendo varias en Europa del Este, para fomentar la enseñanza del español.

Sin embargo, el contexto geográfico del que hablamos no puede entenderse sin considerar su contexto educativo específico. En Europa del Este, la enseñanza de idiomas sigue, en muchos casos, patrones tradicionales marcados por métodos de memorización y repetición mecánica. Esta estructura, heredada del sistema educativo de la era comunista, prioriza el aprendizaje basado en reglas gramaticales estrictas y traducción directa,

dejando en un segundo plano el desarrollo de competencias comunicativas y la interacción espontánea.

No obstante, la realidad sociocultural de la juventud en países como la República de Moldavia, Rumanía, Bulgaria, Ucrania, Rusia o los países balcánicos —Croacia, Bosnia, Montenegro, Albania o Macedonia del Norte— avanza a ritmos distintos a los de sus propios sistemas educativos. Aunque en las aulas todavía predominan libros de texto con enfoques obsoletos, los estudiantes están inmersos en un mundo digital donde la inteligencia artificial, las redes sociales y las aplicaciones interactivas son parte de su vida cotidiana. Esta desconexión entre los planes de estudio y las herramientas tecnológicas utilizadas por los alumnos representa un desafío que los docentes no pueden ignorar.

Como indica Dudeney y Hockly (2016) *en Literacy in the Digital Age: Teaching and Learning*, las nuevas tecnologías en educación no solo deben introducirse como complementos, sino como elementos estructurales del aprendizaje. En este sentido, la IA puede servir como puente entre la enseñanza tradicional de ELE en Europa del Este y las necesidades de los estudiantes actuales. La incorporación de chatbots para la práctica conversacional, plataformas que personalizan el aprendizaje según el nivel del estudiante y herramientas de gamificación con IA pueden hacer que la enseñanza del español en estos países sea más motivadora y efectiva.

Además, la adaptación de los planes de estudio no significa una ruptura total con los métodos tradicionales, sino una modernización que combine lo mejor de ambos enfoques. Kohnke y Moorhouse (2022), en su estudio *Technology-Enhanced Language Learning: Challenges and Innovations*, destacan cómo la implementación gradual de herramientas de IA en contextos educativos más rígidos permite que los docentes y estudiantes se familiaricen con ellas sin perder la estructura metodológica a la que están acostumbrados. Este modelo híbrido podría ser especialmente útil en los países del Este de Europa, donde la transición hacia un enfoque más dinámico en la enseñanza del español aún está en proceso.

Por lo tanto, la integración de la IA en la enseñanza del ELE en estos países no solo es una oportunidad para actualizar los métodos pedagógicos, sino también una necesidad para responder a las demandas de una generación que ya está acostumbrada a interactuar con la tecnología en su vida diaria. Adaptar los contenidos y las estrategias didácticas permitirá no solo mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, sino también despertar su interés y hacer que el aprendizaje del español sea una experiencia más cercana y relevante para ellos.

Propuestas para la integración de la IA y las nuevas tecnologías en la enseñanza del español en Europa del Este

La inteligencia artificial y las herramientas digitales han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente en contextos donde los métodos tradicionales siguen predominando. No obstante, es fundamental que los docentes contrasten y adapten estos recursos antes de incorporarlos en el aula, asegurando su calidad y adecuación pedagógica. A continuación, presentamos una serie de aplicaciones y plataformas que pueden modernizar el aprendizaje del español en Europa del Este.

1. Generación de textos con ChatGPT y otras herramientas

Herramientas como ChatGPT, DeepL o Write pueden ayudar a generar textos adaptados al nivel de los estudiantes, crear ejercicios de comprensión lectora o sugerir explicaciones gramaticales. Estas herramientas permiten a los profesores diseñar materiales didácticos en cuestión de minutos, ofreciendo textos personalizados según el nivel lingüístico de cada grupo. Por ejemplo, si un grupo de principiantes necesita practicar los tiempos verbales en presente, ChatGPT puede generar diálogos sencillos que los estudiantes pueden utilizar en actividades.

Sin embargo, es crucial que los profesores revisen y ajusten estos contenidos antes de utilizarlos en clase para evitar errores o sesgos en la información. Aunque la inteligencia artificial ha avanzado mucho en la generación de textos coherentes y adaptados a distintos registros lingüísticos, todavía puede cometer errores gramaticales o producir contenido que no sea del todo adecuado desde el punto de vista didáctico. Por ello, la labor del docente sigue siendo imprescindible para garantizar que los materiales generados sean precisos y útiles para el aprendizaje.

Además, el uso de ChatGPT puede extenderse más allá de la simple creación de textos. Estas herramientas pueden utilizarse para reformular frases complejas, simplificar explicaciones o incluso generar preguntas de comprensión lectora basadas en un texto determinado. En el contexto de Europa del Este, donde los métodos tradicionales todavía priorizan la gramática normativa, estas herramientas pueden aportar un enfoque más dinámico e interactivo a la enseñanza del español.

2. Creación de vídeos interactivos con Edpuzzle y Powtoon

Los vídeos son un recurso altamente motivador para los estudiantes, especialmente en países donde el aprendizaje tradicional sigue centrado en la memorización. Edpuzzle permite insertar preguntas dentro de los vídeos para hacerlos interactivos, lo que fomenta la participación activa de los estudiantes y les obliga a reflexionar sobre el contenido visualizado. De esta manera, se evita la pasividad en el aprendizaje y se refuerzan habilidades como la comprensión auditiva y el pensamiento crítico. Por otro lado, Powtoon facilita la creación de animaciones educativas dinámicas que explican conceptos de gramática o vocabulario. Esta herramienta es especialmente útil para los profesores que quieren diversificar sus métodos de enseñanza sin necesidad de ser expertos en edición de vídeo. Un docente puede crear en pocos minutos una animación sobre los usos del subjuntivo o una presentación visual sobre expresiones coloquiales en español, haciendo que el aprendizaje sea más atractivo y fácil de recordar para los alumnos.

Además, el uso de vídeos interactivos puede fomentar el aprendizaje autónomo fuera del aula. Los estudiantes pueden acceder a estos recursos en cualquier momento, lo que les permite reforzar sus conocimientos y avanzar a su propio ritmo. En Europa del Este, donde las metodologías tradicionales suelen centrarse en la enseñanza presencial y en el uso de manuales impresos, la introducción de este tipo de herramientas puede suponer un cambio significativo en la forma en que los alumnos se acercan al español como lengua extranjera.

3. Presentaciones visuales con Genially y Canva

Las presentaciones visuales pueden transformar una lección monótona en una experiencia atractiva. Genially permite crear infografías interactivas y presentaciones ga-

mificadas, lo que facilita la introducción de contenido complejo de una manera más comprensible y visualmente atractiva. Un profesor puede utilizar esta herramienta para diseñar mapas conceptuales sobre tiempos verbales, explicaciones interactivas sobre cultura hispana o juegos en los que los alumnos deben descubrir pistas en una imagen. Por su parte, Canva ofrece plantillas prediseñadas que permiten a los docentes y estudiantes crear contenido visual sin necesidad de conocimientos avanzados de diseño gráfico. Desde tarjetas de vocabulario hasta pósteres sobre la conjugación de verbos irregulares, Canva proporciona múltiples opciones para hacer que el aprendizaje del español sea más dinámico.

El uso de estas herramientas también fomenta la creatividad y la autonomía de los estudiantes. En lugar de limitarse a tomar apuntes, los alumnos pueden participar activamente en la creación de contenido, lo que les ayuda a interiorizar mejor los conceptos. Por ejemplo, los estudiantes pueden elaborar una presentación en Genially sobre los países hispanohablantes y sus principales tradiciones, desarrollando así tanto sus habilidades lingüísticas como sus competencias digitales.

4. Gamificación con Kahoot!, Quizizz y Blooket

Uno de los aspectos más interesantes de estas herramientas es que permiten evaluar en tiempo real el nivel de comprensión de los alumnos, facilitando al profesor la detección de posibles dificultades y la adaptación de su enseñanza. Además, al convertir el aprendizaje en un juego, se consigue aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que es especialmente importante en contextos donde la enseñanza del ELE todavía sigue un enfoque más tradicional.

5. Aprendizaje basado en historias con StoryJumper y Book Creator

Las plataformas como StoryJumper y Book Creator permiten que los alumnos creen sus propias historias ilustradas en español, lo que fomenta la expresión escrita y la creatividad. En un contexto donde la enseñanza de ELE sigue anclada en ejercicios estructurados y repetitivos, estas herramientas pueden ofrecer un enfoque más comunicativo y significativo.

Los estudiantes pueden escribir y diseñar sus propios cuentos en español, utilizando ilustraciones y audios grabados por ellos mismos. Esto no solo mejora sus habilidades lingüísticas, sino que también les ayuda a desarrollar competencias digitales y narrativas. Por ejemplo, los alumnos pueden trabajar en grupos para crear un cuento corto sobre la vida cotidiana en un país hispanohablante, utilizando expresiones idiomáticas y vocabulario aprendido en clase. Además, este tipo de actividades promueve la colaboración y el aprendizaje autónomo. En lugar de limitarse a seguir un manual de gramática, los estudiantes pueden experimentar con la lengua de forma activa y divertida, lo que facilita su proceso de adquisición del español.

6. Realidad aumentada y realidad virtual con CoSpaces Edu y Merge Cube

Con CoSpaces Edu, los estudiantes pueden crear y programar sus propios espacios de realidad virtual, diseñando escenarios en los que pueden interactuar con elementos en español. Por ejemplo, un profesor puede proponer a los alumnos que diseñen un mercado interactivo donde tengan que comprar productos en español utilizando frases y expresiones típicas. Este tipo de actividades favorece el aprendizaje contextualizado y permite a los estudiantes experimentar situaciones reales sin salir del aula.

Por otro lado, Merge Cube es una herramienta que convierte cualquier objeto en 3D en una experiencia interactiva. En la enseñanza del ELE, se puede utilizar para que los alumnos exploren vocabulario en un entorno tridimensional, como etiquetas de alimentos, partes del cuerpo o monumentos famosos de países hispanohablantes. Esta tecnología es especialmente útil en contextos educativos donde los recursos audiovisuales son limitados, permitiendo a los estudiantes acceder a experiencias de aprendizaje innovadoras con solo un dispositivo móvil.

7. Aprendizaje colaborativo con Padlet

Padlet es una pizarra virtual en la que los alumnos pueden escribir notas, compartir enlaces, subir imágenes y colaborar en tiempo real. En la enseñanza del ELE, se puede utilizar para organizar debates sobre temas de actualidad, recopilar frases idiomáticas aprendidas en clase o realizar proyectos colaborativos en los que los estudiantes redacten un diario de viaje en español. Por ejemplo, en una clase en Rumanía, los alumnos pueden utilizar Padlet para compartir recomendaciones sobre lugares turísticos en España, utilizando estructuras y vocabulario específicos.

8. Práctica de pronunciación con Elsa Speak

Uno de los mayores desafíos en el aprendizaje del español para estudiantes de Europa del Este es la pronunciación. La fonética del español presenta dificultades específicas para los hablantes de lenguas eslavas y otras lenguas de la región, ya que algunos sonidos no existen en sus idiomas nativos. Para abordar este reto, aplicaciones como Elsa Speak y Forvoofrecen soluciones prácticas y accesibles para mejorar la pronunciación.

Elsa Speak utiliza inteligencia artificial para evaluar la pronunciación del estudiante y proporcionar correcciones detalladas. La aplicación detecta errores en la entonación, el ritmo y la articulación de los sonidos, ofreciendo ejercicios personalizados para mejorar la fluidez oral. Los alumnos pueden practicar frases y recibir retroalimentación inmediata sobre los aspectos que necesitan corregir. Este enfoque individualizado es especialmente útil en aulas con muchos estudiantes, donde el profesor no siempre puede dedicar tiempo suficiente a corregir la pronunciación de cada alumno.

El compromiso de España con la enseñanza del español en Europa del Este y el reto de la digitalización

España ha demostrado un firme compromiso con la promoción y difusión de la lengua y cultura españolas en Europa del Este. A través de programas como las Secciones Bilingües de español en países como Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República de Moldavia, República Checa, Rumanía y Rusia, se busca formar alumnado con un alto grado de competencia en español. Estos programas no solo incluyen la enseñanza del idioma, sino también la incorporación de otras materias impartidas en español, enriqueciendo así la experiencia educativa de los estudiantes. Asimismo, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) refuerza este compromiso al destacar la importancia de la competencia digital en el sistema educativo. Según la LOMLOE, "la competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad". Esta definición subraya la necesidad de integrar las tecnologías digitales en todos los ámbitos educativos, preparando al alumnado para los desafíos de la sociedad

actual. Además, la LOMLOE establece que el sistema educativo garantizará la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y promoverá un uso crítico y seguro de los medios digitales. Este enfoque busca reducir la brecha digital y asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, tengan acceso a una educación de calidad que incorpore las herramientas tecnológicas necesarias para su desarrollo integral.

En consonancia con estos objetivos, es esencial que España extienda su apoyo a los centros educativos en el extranjero, especialmente en Europa del Este, para fomentar el uso de la inteligencia artificial (IA) y las nuevas tecnologías en la enseñanza del español. Hasta la fecha, el compromiso de España se ha manifestado en el envío de libros, materiales didácticos y la financiación de actividades culturales en estos países. Sin embargo, la rápida evolución tecnológica exige una adaptación constante de los recursos y metodologías empleadas en la enseñanza. Para lograr una implementación efectiva de estas herramientas, es fundamental que España proporcione formación y recursos adecuados a los docentes en el extranjero. Esto incluye talleres de capacitación en el uso de tecnologías educativas, acceso a plataformas digitales y la creación de redes de colaboración entre profesores para compartir buenas prácticas y experiencias. Al empoderar a los profesores con las competencias digitales necesarias, se garantiza una enseñanza de calidad que responde a las demandas del siglo XXI y cumple con los requisitos de la ley de educación española.

Este compromiso con la digitalización no solo beneficiará a los estudiantes actuales, sino que también posicionará al español como una lengua dinámica y adaptada a los tiempos modernos. Al incorporar tecnologías avanzadas en su enseñanza, el español se diferencia de otros idiomas, atrayendo a un todavía mayor número de estudiantes en Europa del Este. Esta estrategia es crucial para mantener y aumentar el interés por el aprendizaje del español en una región donde la competencia con otras lenguas extranjeras es intensa.

Además, la actualización de los planes de estudio y la incorporación de elementos culturales contemporáneos mediante el uso de nuevas tecnologías permiten a los estudiantes conectar de manera más profunda con la realidad del mundo hispanohablante. Esto enriquece su comprensión cultural y lingüística, alejándose de manuales obsoletos y contenidos descontextualizados. La posibilidad de explorar eventos actuales, tendencias culturales y realidades sociales a través de recursos digitales hace que el aprendizaje sea más relevante y motivador.

En conclusión, aunque la integración de la IA y las nuevas tecnologías en la enseñanza del español en Europa del Este representa un desafío, también ofrece una oportunidad única para revitalizar y modernizar la educación lingüística en la región. Con un apoyo decidido por parte de España, es posible transformar estos retos en realidades tangibles, asegurando que el español continúe siendo una opción atractiva y accesible para los estudiantes de Europa del Este en los años venideros.

Bibliografía

1. Chaudhuri, S., & Stenger, P. (2021). AI-Powered Language Learning: Opportunities and Challenges. Springer.

2. Dudeney, G., & Hockly, N. (2016). Literacy in the Digital Age: Teaching and Learning. Routledge.
3. Gobierno de España. (2024). LOMLOE - Currículo y competencias digitales. Extraído de https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave/digital.html
4. INTEF - Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2024). Competencia digital del alumnado. Extraído de https://intef.es/competencia-digital-educativa/competencia-digital-del-alumnado/
5. Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2022). Technology-Enhanced Language Learning: Challenges and Innovations. Palgrave Macmillan.
6. Luckin, R. (2018). Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education. UCL Press.
7. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). Acción educativa en el exterior: datos y cifras. Extraído de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2024/04/20240426-accioneducativaexterior.html
8. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). La educación en el exterior: programas y recursos. Extraído de https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/185021/free_download/
9. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). Secciones bilingües de español en el exterior. Extraído de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/general/05/055065/ficha/055065-2024.html
10. Woolf, B. P. (2020). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Cambridge University Press.

CZU: 37.091.12:159.95 https://doi.org/10.59295/drgl2025.51

КОНЦЕПЦИЯ И СУЩНОСТЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE CONCEPT AND ESSENCE OF REFLECTIVE COMPETENCE IN PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Elena Yurevna MUSTAEVA

English Teacher, PhD Candidate
Namangan State Institute of Foreign Languages named after Ibrat,
Namangan, Uzbekistan
***ORCID**:* https://orcid.org/0009-0003-3642-5860

Abstract. ***This article examines the concept and essence of reflective competence as a key component of professional pedagogical activity. Reflective competence is defined as the ability of educators to critically analyze their teaching practice, assess its effectiveness, and adapt their strategies to improve student outcomes. The article discusses the structure of reflective competence, including its cognitive, emotional, and behavioral components, and highlights the role of reflection in promoting the professional growth and development of educators. By integrating theoretical insights with practical implications, the article emphasizes the importance of reflective competence in enhancing teaching effectiveness and fostering continuous learning among teachers.***

Keywords: *reflective competence, professional development, reflective practice, cognitive component, emotional component, behavioral component, pedagogical activity.*

Введение. В быстро развивающейся сфере образования учителям все чаще приходится адаптироваться к новым методикам, технологиям и потребностям учащихся. Рефлексивная компетентность стала критически важным навыком, который позволяет педагогам эффективно справляться с этими проблемами. Рефлексивная компетентность относится к способности учителей заниматься самооценкой, критическим мышлением и постоянным совершенствованием своей педагогической практики [9, с.79-283]. Это многомерная конструкция, которая охватывает когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, каждый из которых способствует способности учителя размышлять о своей профессиональной практике и улучшать ее [4, с.14-80].

Значимость рефлексивной компетентности в образовании подчеркивается ее ролью в содействии профессиональной идентичности, улучшении качества обучения и улучшении результатов обучения учащихся. Учителя, которые занимаются рефлексивной практикой, могут критически анализировать свои предположения, подвергать сомнению устоявшиеся методы обучения и экспериментировать с инновационными подходами для удовлетворения различных потребностей учащихся

[2, с. 3-20]. Кроме того, рефлексивная компетентность поощряет непрерывное обучение, позволяя педагогам постоянно развиваться вместе с достижениями в области педагогики и образовательных исследований [11, с.1-8].

Помимо индивидуальных преимуществ, рефлексивная компетентность также способствует более широким институциональным и системным улучшениям в образовании. Школы и образовательные организации, которые продвигают культуру рефлексии, создают среду, в которой учителя сотрудничают, делятся идеями и коллективно совершенствуют лучшие практики. Таким образом, интеграция рефлексивной компетентности в программы подготовки учителей и инициативы по профессиональному развитию имеет важное значение для поддержания высококачественного образования.

Российские исследователи также внесли значительный вклад в понимание рефлексивной компетентности. По словам Когана [6, с. 8-20], рефлексивная компетентность — это способность к самонаблюдению и самоанализу, позволяющая учителям совершенствовать свои учебные подходы. Зимняя определяет ее как набор знаний, навыков и компетенций, которые способствуют профессиональному росту [12, с.10-20]. Кроме того, Смирнов подчеркивает роль педагогической рефлексии в современных образовательных технологиях, подчеркивая ее важность в профессиональной подготовке учителей [10, с.9-18]. Эти перспективы согласуются с международными теориями рефлексивной практики и подчеркивают ее актуальность в современном образовании. Целью этой статьи является определение рефлексивной компетентности, анализ ее структурных компонентов и обсуждение ее роли в профессиональном педагогическом развитии. Синтезируя ключевые теоретические перспективы и эмпирические результаты, исследование дает всестороннее понимание того, как рефлексивную компетентность можно развивать и использовать для повышения эффективности обучения. В обсуждении также подчеркиваются практические последствия для педагогов, стремящихся интегрировать рефлексию в свою повседневную практику обучения.

Определение рефлексивной компетенции. Рефлексивная компетенция — это способность педагогов критически оценивать свою педагогическую практику, выявлять области для улучшения и внедрять изменения для повышения своей эффективности. Она включает в себя циклический процесс самонаблюдения, самооценки и саморегуляции [4, с.14-80]. Рефлексивная компетенция заключается не только в выявлении слабых сторон, но и в признании сильных сторон и развитии их для достижения профессионального роста.

Рефлексивная компетенция коренится в концепции рефлексивной практики, которую популяризировал Дональд Шён. Шён подчеркнул важность «рефлексии в действии» (мышления на ходу) и «рефлексии в действии» (мышления после события) как основных компонентов профессиональной практики [9, с.79-283]. В контексте образования рефлексивная компетенция позволяет учителям преодолевать разрыв между теорией и практикой, гарантируя, что их методы обучения соответствуют их образовательным целям. Российские исследователи далее определяют рефлексивную компетентность как способность критически оценивать педагогические стратегии и находить оптимальные решения профессиональных

задач. Маркова подчеркивает важность саморефлексии для достижения высокого уровня профессионализма в преподавании [8, с.19-21].

Структура рефлексивной компетентности. Рефлексивная компетентность состоит из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Каждый компонент играет определенную роль в рефлексивном процессе и вносит вклад в общую эффективность учителя.

1. ***Когнитивный компонент.*** Когнитивный компонент включает интеллектуальные процессы анализа, оценки и синтеза информации о своей преподавательской практике. Он включает в себя способность выявлять закономерности, распознавать проблемы и генерировать решения [7, с.20-38]. Например, учитель может размышлять об уроке, который не достиг запланированных результатов, и анализировать факторы, которые способствовали его провалу. Этот компонент необходим для развития более глубокого понимания процессов преподавания и обучения.
2. ***Эмоциональный компонент.*** Эмоциональный компонент относится к способности учителя распознавать и управлять своими эмоциями в контексте своей профессиональной практики. Преподавание — это эмоционально требовательная профессия, и рефлексивная компетентность помогает учителям справляться с эмоциональными проблемами, с которыми они сталкиваются [2, с. 3-20]. Например, учитель может размышлять о своем разочаровании из-за ученика, который нарушает порядок, и исследовать стратегии поддержания позитивной обстановки в классе. Этот компонент способствует эмоциональной устойчивости и повышает способность учителя устанавливать связь с учениками.
3. ***Поведенческий компонент.*** Поведенческий компонент включает практическое применение рефлексивных идей для улучшения методов обучения. Он включает готовность экспериментировать с новыми стратегиями, искать обратную связь и вносить коррективы на основе рефлексивного анализа [11, с.1-8]. Например, учитель может внедрить новую методику управления классом после размышления о ее потенциальных преимуществах. Этот компонент гарантирует, что размышления преобразуются в осуществимые изменения, которые повышают эффективность обучения.

Роль рефлексии в профессиональном педагогическом развитии. Рефлексия играет ключевую роль в профессиональном развитии педагогов. Она служит механизмом непрерывного обучения и совершенствования, позволяя учителям адаптироваться к меняющимся требованиям своей профессии. Следующие пункты подчеркивают важность рефлексии в профессиональном педагогическом развитии:

- Повышение самосознания. Рефлексия способствует самосознанию, побуждая учителей анализировать свои убеждения, ценности и предположения относительно преподавания и обучения [9, с.79-283]. Это самосознание имеет решающее значение для определения областей для роста и согласования методов преподавания с образовательными целями.
- Развитие критического мышления. Рефлексия поощряет критическое мышление, побуждая учителей подвергать сомнению свои методы и ис-

следовать альтернативные подходы [2, с.3-20). Этот критический настрой необходим для инноваций и креативности в преподавании.

– Содействие профессиональному росту. Рефлексия поддерживает профессиональный рост, предоставляя учителям возможности учиться на своем опыте [4, с.14-80]. Благодаря рефлексивной практике учителя могут определять успешные стратегии, учиться на ошибках и разрабатывать репертуар эффективных методов обучения.
– Улучшение результатов учащихся. Рефлексивная компетентность в конечном итоге приносит пользу учащимся, повышая качество обучения. Учителя, которые занимаются рефлексивной практикой, лучше подготовлены к удовлетворению разнообразных потребностей своих учеников и созданию позитивной среды обучения [11, с.1-8].

Включение идей из недавних исследований. Недавние исследования рефлексивной практики предоставили ценную информацию о ее применении в высшем образовании. Например, Харви и др. подчеркивают важность поддержки рефлексивной практики для поддержки как преподавателей, так и студентов [5, с.12-23]. Они утверждают, что рефлексивная практика должна быть интегрирована в учебную программу и поддержана структурированными мероприятиями, которые поощряют глубокую рефлексию. Это согласуется с когнитивным компонентом рефлексивной компетентности, который включает интеллектуальные процессы анализа и оценки педагогической практики.

Кроме того, исследования показали, что рефлексивную практику можно улучшить за счет использования нескольких режимов рефлексии, таких как визуальные, слуховые и кинестетические методы [1, с. 409-424]. Этот подход рассматривает эмоциональные и поведенческие компоненты рефлексивной компетентности, предоставляя учителям различные способы взаимодействия со своими эмоциями и применения рефлексивных идей на практике.

Кроме того, исследования Чана и др. [3, с. 706-720] подчеркивает проблемы оценки рефлексивной практики, особенно в обеспечении того, чтобы учащиеся занимались аутентичным размышлением, а не перформативным письмом для оценок. Это подчеркивает важность создания безопасной и поддерживающей среды для размышления, где учителя и учащиеся чувствуют себя комфортно, исследуя свой опыт и эмоции.

Принципы эффективной рефлексивной практики. Основываясь на синтезе исследований и практики, Харви и др. предлагают восемь принципов эффективной рефлексивной практики в обучении и преподавании [5, с.12-23]:

1. Узнайте, как (размышлять): рефлексивной практике можно научить и научиться, и преподавателям необходимо профессиональное развитие, чтобы способствовать глубокому размышлению со студентами.
2. Найдите время (для размышлений): эффективное обучение требует времени для размышлений, а размышления поддерживают обучение студентов.
3. Создайте обстановку: создайте безопасную среду для размышлений и четко обозначьте преимущества рефлексивной практики.

4. Подмостки: обеспечьте структурированную поддержку и подмостки, чтобы помочь студентам и преподавателям развить рефлексивные навыки.
5. Практика и эксперимент: поощряйте эксперименты с различными рефлексивными действиями и создавайте возможности для рефлексии в сообществе.
6. Предлагайте несколько режимов: используйте различные методы рефлексии, такие как визуальные, слуховые и кинестетические подходы, для решения различных стилей обучения.
7. Оценивайте с осторожностью: избегайте оценки сырых рефлексий и сосредоточьтесь на формирующей оценке для поддержки рефлексивного процесса.
8. Будьте научными: обеспечьте, чтобы рефлексивная практика основывалась на исследованиях и способствовала научным результатам.

Эти принципы обеспечивают практическую основу для интеграции рефлексивной компетентности в профессиональную педагогическую деятельность, гарантируя, что рефлексия станет значимой и преобразующей практикой как для преподавателей, так и для студентов.

Рефлексивная компетентность является важным компонентом профессиональной педагогической деятельности, позволяя учителям критически анализировать свою практику, управлять своими эмоциями и внедрять изменения для повышения своей эффективности. Когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты рефлексивной компетентности работают вместе, чтобы поддерживать профессиональный рост и развитие педагогов [7, с.20-38]. Способствуя самосознанию, поощряя критическое мышление и способствуя непрерывному обучению, рефлексивная компетентность способствует улучшению методов преподавания и результатов учащихся. Поскольку сфера образования продолжает развиваться, рефлексивная компетентность останется важным навыком для учителей, стремящихся достичь совершенства в своей профессии.

Более того, рефлексивная компетентность поощряет культуру непрерывного обучения, где педагоги являются не только потребителями знаний, но и активными участниками своего профессионального развития. Благодаря систематическому размышлению учителя могут выявлять пробелы в своих знаниях, искать новые возможности для обучения и быть в курсе новых образовательных тенденций и методик. Этот динамичный подход гарантирует, что их преподавание остается актуальным и отвечает постоянно меняющимся требованиям образовательного ландшафта. Рефлексивная компетентность также усиливает сотрудничество между педагогами. Обмениваясь рефлексивными идеями и участвуя в профессиональном диалоге, учителя могут коллективно совершенствовать свои практики, обмениваться инновационными идеями и поддерживать рост друг друга. Такое совместное размышление способствует профессиональному сообществу, нацеленному на постоянное совершенствование и общее образовательное совершенство.

Наконец, развитие рефлексивной компетентности требует институциональной поддержки. Школы и образовательные организации должны предоставлять возможности для структурированной рефлексии, семинаров по профессиональному развитию и программ наставничества, которые развивают рефлексивные навыки. Создавая среду, в которой рефлексивная практика ценится и поощряется, учрежде-

ния могут дать учителям возможность стать более эффективными, адаптивными и преданными своему профессиональному росту.

В заключение следует сказать, что рефлексивная компетентность — это не просто личный навык, а краеугольный камень эффективного и адаптивного обучения. По мере того, как педагоги развивают эту компетентность, они повышают свою способность предоставлять высококачественное образование, способствуют осмысленному вовлечению учащихся и способствуют развитию профессии учителя. Постоянное стремление к рефлексивной практике гарантирует, что учителя останутся инновационными, чуткими и преданными достижению совершенства в своих образовательных начинаниях.

Литература:

1. BARTON, G., & Ryan, M. (2014). *Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. Higher Education Research & Development*, 33(3), 409-424 pp.
2. BROOKFIELD, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Second edition. Jossey-Bass, 3-6 p.
3. CHAN, C. K. Y., Wong, H. Y. H., & Luo, J. (2021). An exploratory study on assessing reflective writing from teachers' perspectives. *Higher Education Research & Development*, 40(4), 706-720 p.
4. FARRELL, T. S. C. (2004). *Reflective Practice in Action: 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. Corwin Press. 14-80 p.
5. HARVEY, M., Lloyd, K., McLachlan, K., Semple, A., & Walkerden, G. (2020). *Reflection for learning: A scholarly practice guide for educators*. AdvanceHE. 12-23 p.
6. KOGAN L.N. (2016). Reflexive Competence in Professional Teaching Activity. Moscow: Pedagogy. 8-20 p.
7. KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall. 20-38 p.
8. MARKOVA A.K. (1993). *Teacher's Labor Psychology*. Moscow, pp. 19-21..
9. SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. 79-283 p.
10. SMIRNOV S.D. (2021). Modern Technologies of Pedagogical Reflection. St. Petersburg: Piter. 9-18 p.
11. ZEICHNER, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective Teaching: An Introduction*. 2nd edition. Routledge, New York. 1-8 p.
12. ZIMNYAYA I.A. (2018). Key Competencies as a Result-Oriented Module of the Competence Approach in Education. Moscow: Nauka. 10-20 p.

CONTENTS

Sergio PIRARO

LE FRANÇAIS QUÉBÉCOIS DANS LE DOMAINE DICTIONNAIRIQUE FRANCO-CANADIEN 8

Lia BUTUCEL, Elena GOGOI

NAVIGATING THROUGH CHALLENGES AND BENEFITS OF GAMIFICATION IN EDUCATION 16

Vitalina BAHNEANU, Steluța POSTOVANU

TERMINOLOGIE ET ARGUMENTATION JURIDIQUE EN FRANCAIS DE SPECIALITE : LE DISCOURS DE ROBERT BADINTER COMME MODELE DE PERSUATION JUDICIAIRE ET LEGISLATIVE 22

Viorica BREGA, Diana CACIAN

POTENȚIALUL FORMATIV AL PROVERBELOR ÎN STUDIUL LIMBII FRANCEZE 28

Ioan GUȚU, Tatiana BUCIUCEANU, Rodica BOGATU

DIMENSIUNEA CORESPONDENȚEI DINTRE CURRICULUMUL SCRIS ȘI CURRICULUMUL PREDAT LA LIMBA STRĂINĂ (2018-2020) : MONITORIZARE, EVALUARE ȘI SUGESTII 33

Gabriela ȘAGANEAN, Daniela PASCARU

MEANS OF USING ABBREVIATIONS IN SPECIALISED TEXTS 52

Tatiana BABIN-RUSU

ÜBER DIE ROLLE DES KONTEXTES BEI DER TEXTANALYSE 59

Svetlana CORCEVSCHI

MÜNDLICHE FEHLERKORREKTUR BEI DEN STUDIERENDEN IM DAF-UNTERRICHT 64

Eugenia MINCU, Dorina MACOVEI

METAFORA TERMINOLOGICĂ: CONCEPT ȘI DENOMINAȚIE 74

Oxana CREANGA

A FRAMEWORK FOR ASSESSING VOCABULARY SELECTION, PRESENTATION, AND DEVELOPMENT IN EFL COURSEBOOKS 82

Viorica MOLOȘNIUC

APPROCHE DÉDUCTIVE-INDUCTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FLE 88

Natalia NASTAS

MACROPSIHOPEDAGOGIA LINGVISTICĂ FENOMEN UNIVERSAL CONSTRUCTIVIST INTEGRAT ÎN CREȘTEREA CULTURII CUNOAȘTERII ȘTIINȚIFICE 93

Laura MÎRZAC

LA ELOCUCIÓN EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO: ENFOQUE ESTILÍSTICO, LITERARIO Y DIDÁCTICO 98

Lucia VESTE

PUBLICITATEA CA SISTEM SEMNIFICATIV: O ANALIZĂ SEMIOTICĂ A STRATEGIILOR DE COMUNICARE LINGVISTICĂ ȘI ICONICĂ 104

Adelina BARDIER

SIGNIFICANT CORRELATIONS BETWEEN ENGLISH LANGUAGE SKILLS AND OPTIMAL PERFORMANCE OF THE ELITE ATHLETES 110

Diana CACIAN

ABORDĂRI TRADIȚIONALE ȘI MODERNE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR CU PROFIL SPORTIV 114

Svetlana CALARAȘ

NEOLOGISMS IN THE EDITORIAL-POLYGRAPHIC TERMINOLOGY 119

Parascovia COZMA

FUNCȚIONAREA TERMINOLOGIEI MULTILINGVE ÎN CADRUL UNIUNII EUROPENE 126

Ion GUȚU

MULTIMODAL DISCOURSE ANALYSIS IN TEACHING SPECIALIZED LANGUAGES: TOOLS FOR UNPACKING POLITICAL MANIPULATION 137

Diana MOTRENIUC, Andrei BRAESCU

MODES OF ADDRESS IN PRINTED ECO ADVERTISING AND THEIR IMPACT ON AUDIENCE ENGAGEMENT 146

Mariana MURIAS MARTÍNEZ

LA CULTURA COMO METODOLOGÍA: EJEMPLOS DE LITERATURA, MÚSICA Y CINE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS 153

Mariana NIȚA

HOW A MOTIVATING ENVIRONMENT FUELS SECOND LANGUAGE MASTERY 158

Inga SUHARI
IMPLEMENTING VISIBLE THINKING ROUTINES IN EFL CLASSROOM 163

Angela TULEI
NAVIGATING THE RECRUITMENT HIGHWAY: KEY STAGES IN THE TRUCKING INDUSTRY HIRING PROCESS 169

Dorina ROTARI
ABORDĂRI INTER- ŞI TRANSDISCIPLINARE ALE TEXTULUI LITERAR 175

Angela GRĂDINARU
DE L'AMBIGUÏTÉ À LA CLARTÉ : LE CONTEXTE AU SERVICE DU TRADUCTEUR 181

Tatiana PORUMB
MELANJUL ITALO-NAPOLITAN ÎN PIESELE LUI EDUARDO DE FILIPPO 196

Svetlana CORCODEL
CHALLENGES ENCOUNTERED IN HANDLING PHRASAL VERBS FROM A TRANSLATION PERSPECTIVE 204

Emilia TARABURCA
OMUL ÎNTRE PARADIS ŞI INFERN : REFLECŢII DESPRE ROMANELE ISTORICE ALE LUI EMILIAN STANEV 211

Cristina GROSSU-CHIRIAC
SCHIMBĂRILE CLIMATICE ŞI REFLECTAREA LOR ÎN LITERATURA GERMANĂ CONTEMPORANĂ 218

Liuba PROCOPII
POEZIA „LIMBA NOASTRĂ" DE ALEXEII MATEEVICI ÎN VERSIUNE RUSĂ 224

Evdochia SOROCEANU
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ В НАЗВАНИЯХ ХЛЕБНЫХ ИЗДЕЛИЙ У ГАГАУЗОВ, БОЛГАР И МОЛДАВАН 232

Natalia SPORÎŞ
НАТУРАЛИЗМ В ЛИТЕРАТУРЕ РУБЕЖА 19-20 ВЕКОВ: К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИИ ЯВЛЕНИЯ 238

Ana GHEORGHIŢĂ
TRĂIRILE PERSONAJELOR ŞI EVOLUŢIA SUBIECTULUI DIN PERSPECTIVA FENOMENELOR NATURII ÎN ROMANUL REALIST FRANCEZ DIN SECOLUL AL XIX-LEA 246

Olga VULPE

РОЛЬ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 252

Lucia ȘCHIOPU

STRATEGII DIDACTICE ÎN ACHIZIȚIA ȘI ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE 257

Ina DRIGA

ABORDĂRI PRAGMATICE ALE CONCEPTULUI DE DISCURS DRAMATIC 263

Olesea GÎRLEA, Sergiu COGUT

CĂLĂTORIA CA MIJLOC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA DISCIPLINA LIMBA GERMANĂ (CUM EXPERIENȚELE PRACTICE AJUTĂ ELEVII SĂ ÎNVEȚE SĂ VORBEASCĂ) 268

Valentina LIPCAN

RAMÓN MARÍA DEL VALLE-INCLÁN, UNO DE LOS GRANDES RENOVADORES DE LA LENGUA ESPAÑOLA 277

Lidia PRISAC, Ion Valer XENOFONTOV, Iulian SALAGOR

FONDUL DE ARHIVĂ PERSONAL AL MEMBRULUI CORESPONDENT TATIANA ILIAȘENCO (1916–1984), DIN FOSTA ARHIVĂ ȘTIINȚIFICĂ A AȘM 285

Tatiana ORNOVEȚCHII

DIMENSIUNEA AXIOLOGICĂ A DEZVOLTĂRII MOTIVATIEI PENTRU CARIERA ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL 297

Svetlana SCARAEVA

REVITALIZING THE CLASSROOM: COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING AND THE INTEGRATION OF TECHNOLOGY IN ENGLISH EDUCATION 303

Iurie TATARU

OMISIUNEA CA STRATEGIE DE TRADUCERE A ȘTIRILOR ONLINE: O PERSPECTIVĂ FUNCȚIONALĂ 307

Felicia DUMAS

TRADUIRE LES PAROLES D'UN SAINT EN LANGUE FRANÇAISE : DÉFIS ET DIFFICULTÉS 316

Carmen-Ecaterina CIOBÂCĂ

LITERATURA CA INSTRUMENT DE PREDARE A CULTUREMULUI JURIDIC: CURTEA CU JURAȚI EVOCATĂ ÎN NUVELELE LUI GUY DE MAUPASSANT 323

Mădălina Roxana BULAI
DINAMISMUL LIMBAJULUI MEDICAL 329

Aura COMORAŞU
STRUCTURI FRAZEOLOGICE ALE TERMENULUI *BUBĂ* ÎN LIMBA ROMÂNĂ. O PERSPECTIVĂ ETNOLINGVISTICĂ 335

Corina-Emanuela MĂRGĂRIT
INTERACȚIUNI LINGVISTICE ȘI LITERARE ÎNTRE LIMBILE ROMANO-GERMANICE 341

Carlos MELGAR GARCÍA
LINGÜÍSTICA COMPARADA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE): APLICACIONES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS 347

Ivan ROBLES MENENDEZ
LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EUROPA DEL ESTE: RETOS Y OPORTUNIDADES 356

Elena Yurevna MUSTAEVA
КОНЦЕПЦИЯ И СУЩНОСТЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 364

C O N F E R E N C E P R O C E E D I N G S

HYBRID INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

"DYNAMICS OF THE ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES: TRENDS AND INNOVATIONS"

8th edition

March 28, 2025

Machetare computerizată: *Tatiana Capliuc*

Bun de tipar *13.08.2025*. Formatul *70×100 1/12*.
Coli de tipar *31,08*. Comanda *17sp*.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chişinău, MD 2009
e-mail: cep1usm@mail.ru; usmcep@mail.ru

CHISINAU, 2025
MSU