UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA FACULTATEA DE LITERE
DEPARTAMENTUL LIMBA ENGLEZĂ ŞI LIMBA FRANCEZĂ DE SPECIALITATE
în parteneriat cu
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ" AGENȚIA UNIVERSITARĂ A FRANCOFONIEI AMERICA HOUSE CHIȘINĂU
ASOCIAȚIA JURIȘTILOR FRANCOFONI DIN MOLDOVA

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ HIBRID

„Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii"

Ediția a VI-a

la data de 28-29 aprilie 2023, în incinta USM, Chișinău, str. M. Kogălniceanu, 65

Aprobat de
Consiliul Calității al USM

CHIȘINĂU, 2023
USM

CZU 37.0:81(082)=00
N 84

Extras din ședința Consiliului Științific al USM
din 26 septembrie 2023, proces-verbal nr. 9

Consiliul Științific aprobă spre publicare lucrarea **„Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii”.** *Culegere de articole*

Recenzenți:

Angela SOLCAN, *dr., în pedagogie, conf. univ., USP „Ion Creangă*

Viorica MOLOȘNIUC*, dr. în filologie, USM*

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Noi tendinţe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învăţământului la cerinţele pieţei muncii", conferinţă ştiinţifică internaţională hibrid (6; 2023; Chişinău). Conferinţa ştiinţifică internaţională hibrid "Noi tendinţe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învăţământului la cerinţele pieţei muncii", Ediţia a 6-a, 28-29 aprilie 2023 / scientific committee: Adriana Cazacu [et al.]. – Chişinău: Editura USM. – 422 p.: fig., tab.

Cerinţe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate [et al.]. – Texte, rez.: lb. rom., engl., fr., etc. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art.

ISBN 978-9975-62-568-5 (PDF).

37.0:81(082)=00

N 84

ISBN 978-9975-62-568-5 (PDF)

© EdUSM, 2023

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;
Aurelia HANGANU, Doctor Habilitate, Associate Professor, Vice- Rector for Scientific Activity and International Relations, Moldova State University;
Ludmila USATII, PhD, Associate Professor, the Dean of Faculty of Letters, Moldova State University;
Claudia VISAN, Head of the AUF-Moldova National Office;
Philippe LOUBIÈRE, PhD., Sorbonne Nouvelle;
Karim KEMIH, University Professor, "Mohamed Seddik Benyahia" University, Jijel, Algeria;
Maria RENTZ, University of Strasbourg;
Enagnon Clovis Blanchard BEHANZIN, member of the Youth Organization for the European and African Union;
Eldina NASUFI, Doctor Habilitate, University Professor, University of Tirania, Albania;
Nadia ABAOUB, Doctor Habilitate, University Professor, University of Manouba, Tunisia;
Diana GRADU, PhD, Associate Professor,"Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania;
Gabriela IGNAT, Doctor Habilitate, University Professor, Iasi University of Life Sciences, 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;
Felicia DUMAS, Doctor Habilitate, University Professor, "Alexandru Ioan Cuza" University, Iasi, Romania;
Teodor BIVOL, president of "Vasile Pogor" Cultural-Scientific Association, Iasi, Romania;
Murodilla YAKUBBAYEV, PhD., Dean of Namangan State Institute of Foreign Languages; Uzbekistan;
Iryna KHOLOD, PhD., Dnipro University of the Humanities, Ukraine;
Diana CHIBAC, PhD., Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine;

Daniela PASCARU, PhD, Associate Professor**,** Moldova State University;
Angela SOLCAN, PhD, Associate Professor, the Dean of the Faculty of Foreign Languages and Literatures, "Ion Creanga" State Pedagogical University;
Ana BUDNIC, PhD, Associate Professor, "Ion Creanga" State Pedagogical University;
Oxana GOLUBOVSCHI, PhD, Associate Professor, "Ion Creanga" State Pedagogical University;
Eugenia MINCU, Doctor Habilitate, University Professor, Terminology Centre of the Institute of Romanian Philology B.P.Hasdeu", Moldova State University;
Vitalina BAHNEANU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Ludmila ZBANT, Doctor Habilitate, University Professor, Moldova State University;
Angela GRADINARU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Elena VARZARI, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Tatiana CIOCOI, Doctor Habilitate, Associate Professor, Moldova State University;
Emilia TARABURCA, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Sergiu PAVLICENCO, Doctor Habilitate, University Professor, Moldova State University;
Ioan GUTU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Viorica MOLOSNIUC, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Gabriela SAGANEAN, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Nina ROSCOVAN, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Irina GINCU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Violeta COTILEVICI, PhD, University Lecturer, Moldova State University;
Dorina MACOVEI, PhD, University Lecturer, Moldova State University;
Victoria FIODOROV, PhD, University Lecturer, Moldova State University;
Lilia PARHOMENCO, PhD, University Lecturer, Moldova State University.

ORGANIZING COMMITTEE OF THE CONFERENCE

Daniela PASCARU, PhD, Associate Professor, the Department of English and French for Specific Purposes, Faculty of Letters, Moldova State University;
Vitalina BAHNEANU, PhD, Associate Professor, the Department of English and French for Specific Purposes, Faculty of Letters, Moldova State Un versity;
Claudia VISAN, Head of the AUF-Moldova National Office;
Olga MOROZAN, MA, PhD candidate, US Fulbright Scholar, iEARN-Moldova Country Coordinator, Education Officer at Swiss Pestalozzi Children's Foundation;
Anna HARVEY, Fulbright English Teaching Assistant, Assistant Teacher at Cahul State University "B. P. Hasdeu";
Mariana NITA, Lecturer, MA, the Department of English and French for Specific Purposes, Faculty of Letters, Moldova State University;
Parascovia CAZACU, Lecturer, MA, the Department of English and French for Specific Purposes, Faculty of Letters, Moldova State University;
Tatiana CHITII, Lecturer, MA, the Department of English and French for Specific Purposes, Faculty of Letters, Moldova State University;
Lia BUTUCEL, Lecturer, MA, the Department of English and French for Specific Purposes, Faculty of Letters, Moldova State University;
Alina SLOBODANIUC, Lecturer, MA, the Department of English and French for Specific Purposes, Faculty of Letters, Moldova State University;
Angela TULEI, Lecturer, MA, the Department of English and French for Specific Purposes, Faculty of Letters, Moldova State University.

CONFERENCE OBJECTIVES AND FRAMEWORK

The International Conference "New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Higher Education", 3d Edition is aimed at higher education specialists (university lectures, PhD students and all those interested in the field), especially at those who teach FLPS (business, engineering, medicine, agronomy, law, biology and pedology, etc), 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 FLPS 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 FLPS, the development of communicative competences in the teaching and learning of FLPS, students' assessment and testing, the certification of linguistic competences for Access to undergraduate, master's and doctoral degrees, the development of on-line 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 FLPS, the way in which it relates to the labor market and its impact on the professional interaction, but also on the intercultural contacts in general. 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 FLSP; 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 FLSP;
- 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 higher education institutions in Moldova, Romania, Georgia, Albania, Ukraine, as well as other universities. The International Conference "New Trends in Teaching Market –Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Higher Education", 3d Edition tends to promote an essential unity which will enhance the participant's aspirations in the applied FLSP 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 FLSP.

CONTENTS

Galina BOBEICĂ
FUNCȚIONALITATEA LIMBAJULUI DIPLOMATIC DIN PERSPECTIVA PARADIGMEI COMUNICATIVE 11
Vitalina BAHNEANU, Steluța POSTOVANU
LA LINGUISTIQUE JURIDIQUE: LES INTERACTIONS DU LANGAGE ET DU DROIT 22
Oxana BASHIROV
BOTTOM-UP AND TOP-DOWN LISTENING STRATEGIES IN THE CLASSROOM 30
Ninela BIVOL
IMPACTUL ERORII ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A LIMBII FRANCEZE 40
Oana BOC
PRINCIPIUL OPȚIUNII STILISTICE ÎN TEXTUL ȘTIINȚIFIC 46
Olesea BODEAN-VOZIAN
TRADUTTORI, TRADITORI? INTERPRETING IN TIMES OF INTERNATIONAL ARMED CONFLICTS 54
Silvia BRANIȘTE
AXA VALORICĂ A CADRULUI DIDACTIC - PRECONDIȚIE A PERFORMANȚEI PROFESIONALE 63
Lia BUTUCEL
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING – A EUROPEAN PRIORITY, A NECESSITY OF HIGHER EDUCATION IN THE GLOBALIZATION ERA 71
Mariana BUZEA
MOTIVAȚIA CA FACTOR DETERMINANT ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE 87
Parascovia CAZACU
FALSE FRIENDS IN THE MEDIATION FIELD 94
Diana CHIBAC
PRINCIPII ALE FORMĂRII CULTURII VORBIRII A ELEVILOR 102
Tatiana CHITII
ORIGINEA TERMINOLOGIEI RELIGIOASE ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ 110
Tatiana CIOCOI
ANNIE ERNAUX: ROMANUL CA SPAȚIU AL LIBERTĂȚII ȘI EMANCIPĂRII .. 122
Ana COZARI
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ ÎN GRUPELE CU STUDENȚI STRĂINI 136
Ana COZARI, Tatiana YAVUZ
UNELE ASPECTE PRIVIND PREDAREA ELEMENTELOR DE VOCABULAR DIN LEXICUL COMUN AL LIMBII ROMÂNE STUDENȚILOR STRĂINI 141

Nicoleta DOBRIN
VALORIFICAREA METODOLOGICĂ A TEXTULUI LITERAR CA FACTOR AL ÎNVĂȚĂRII LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE (ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI) 151
Felicia DUMAS
STRATÉGIES TRADUCTIVES DANS LE DOMAINE DE LA THÉOLOGIE ORTHODOXE 159
Cristina ENICOV
CATEGORII ENUNȚIATIVE ALE ENUNȚULUI AVERBAL PUBLICITAR FRANCEZ 167
Victoria FIODOROV
ONLINE NEWSPAPERS AS LEARNING RESOURCES IN ELT CLASSROOMS .. 176
Veronica Alina FLOREA
OPORTUNITĂȚI METODOLOGICE DE EFICIENTIZARE A PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE A MESAJELOR ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR 184
Inga GALBEN
TENDINȚE DE ACCEPTARE LINGVISTICĂ ȘI IMPACTUL ACESTEIA ÎN LIMBAJUL STANDARD 191
Constantin GENOVECA
ROLUL COMPETENȚELOR LINGVISTICE PE PIAȚA MUNCII 201
Ana GHEORGHIȚĂ
VALORIZAREA SIMBOLISMULUI CROMATIC ÎN LITERATURA SPECIALIZATĂ 207
Angela GRĂDINARU
L'IMPLICITE COMME STRATÉGIE DISCURSIVE DANS LE DISCOURS PUBLICITAIRE 213
Cristina GROSSU-CHIRIAC
CĂRȚILE POPULARE GERMANE ȘI SPECIFICUL ACESTORA 229
Tatiana GUȘANU
ACCENTE ÎN PROIECTAREA ȘI IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI LA LIMBA STRĂINĂ APLICATĂ ÎN DOMENIU 237
Ion GUȚU
THE ROLE OF LINGUISTIC FRAMING IN POLITICAL MESSAGING AND PROPAGANDA 247
Ina IONAȘCU
VALORIFICAREA DIMENSIUNII SOCIALE A COMPETENȚEI A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI 256
Jomana KHALAILA
LIFE SKILLS IMPORTANCE FOR SCHOOL PUPILS IN ISRAELI REALITY 265
Fairoz KHATEEB
VARIABILITY IN ISRAELI EDUCATION SYSTEM 272

Murodulla YAKUBBAYEV
ENTWICKLUNG SPRACHKULTURELLER KOMPETENZ BEI DEN STUDENTEN 283
Eugenia MINCU, Dorina MACOVEI
LIMBAJE SPECIALIZATE. DIDACTICA AFORISTICĂ 289
Murodulla YAKUBBAYEV, Elena MUSTAEVA
USE OF "FLIPPED CLASSROOM" TECHNOLOGY IN EFL TEACHING 296
Tatiana ORNOVEȚCHII
EVOLUȚIA CONCEPTELOR DE DEZVOLTARE A CARIEREI ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ 305
Daniela PASCARU
INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION IN THE ORGANIZATION OF THE TEACHING-LEARNING ACTIVITIES 314
Viorelia PEREBINOS
ROLUL MANUALULUI UNIVERSITAR ÎN ASIGURAREA FUNCȚIONALITĂȚII LIMBII ROMÂNE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA .. 325
Silvia POSTERNAC
TERMINOLOGIA ÎN LIMBAJUL DE SPECIALITATE 331
Dorina ROTARI
POEZIA MODERNĂ ȘI RECEPTAREA EI CREATOARE 341
Alina SLOBODANIUC
FORMAREA COMPETENȚEI DE EXPRIMARE ORALĂ ÎN LIMBA FRANCEZĂ DE SPECIALITATE LA STUDENȚI PRIN INTERMEDIUL PROIECTULUI 348
Mădălina Roxana SMOCHINĂ - BULAI
OPORTUNITĂȚI ȘI TEHNOLOGII INOVATIVE ÎN PREDAREA CONȚINUTURILOR 356
Natalia SPORÎȘ
«АЛЛЮЗИВНЫЙ ФОН РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» 365
Emilia TARABURCA
„DESPRE O DRAMATURGIE NONARISTOTELICĂ": TEATRUL EPIC 376
Angela TULEI
TIPS ON HOW TO TEACH TRAGEDY "Romeo and Juliet" by W.Shakespeare 386
Umidjon SOLIYEV
METHODOLOGY OF USING EXERCISES TO BE PERFORMED AFTER THE TEXT IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 394
Ina VOLOSCIUC
NEOLOGISMS AND CYBERCRIMES 399
Tatiana YAVUZ
STRATEGIES ON HANDLING TRANSLATOR'S FALSE FRIENDS IN CLASSROOM 412

CZU: 81`276.6:327 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10077893**

FUNCȚIONALITATEA LIMBAJULUI DIPLOMATIC DIN PERSPECTIVA PARADIGMEI COMUNICATIVE

Galina BOBEICĂ
doctor în filologie
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0002-7235-3281

Din perspectiva paradigmei comunicative, limbajul diplomatic are rolul de a facilita comunicarea și negocierea între state și guverne. Acesta poate fi definit ca un limbaj formal, care urmărește să mențină relațiile diplomatice între diferite țări și să evite conflictele. Limbajul diplomatic desemnează limba în care se întreține relațiile diplomatice oficiale și se redactează tratatele internaționale; se caracterizează prin totalitatea termenilor și expresiilor tehnice care pe parcursul secolelor au devenit parte componentă a vocabularului diplomatic; reprezintă cuvintele și expresiile politicoase utilizate pentru a descrie o anumită stare neplăcută de lucruri. Acestea sunt adesea folosite pentru a evita luarea de poziții ferme sau pentru a face compromisuri. Din perspectiva paradigmei comunicative, limbajul diplomatic are ca funcție principală facilitarea comunicării și negocierea între diferite state și guverne, prin utilizarea unui limbaj formal, diplomatic și protocolar. Acesta joacă un rol important în menținerea relațiilor diplomatice și în gestionarea conflictelor internaționale.

Cuvinte-cheie: *paradigmă, comunicare, limbaj, diplomație*

Paradigma comunicativă reprezintă un set de concepte și teorii care vizează studiul proceselor de comunicare umană, atât în contexte interpersonale, cât și în contexte mai largi, cum ar fi mass-media, politică sau relațiile internaționale. Această paradigmă se concentrează pe înțelegerea modului în care oamenii interacționează prin intermediul comunicării, precum și pe rolul comunicării în societate.

Potrivit paradigmei comunicative, comunicarea nu se limitează doar la transmiterea informațiilor, ci include și procese de negociere,

interacțiune și construire a sensului. Respectiv, comunicarea este privită ca un proces bidirecțional, în care ambii interlocutori își influențează reciproc cunoștințele, atitudinile și comportamentele.

O altă caracteristică importantă a paradigmei comunicative este accentul pus pe context. Comunicarea este analizată nu doar prin intermediul mesajelor propriu-zise, ci și prin intermediul contextului în care acestea sunt emise și recepționate. În acest sens, se ia în considerare atât contextul social, cultural și istoric, cât și contextul imediat al interacțiunii.

Scopul limbajului diplomatic este de a facilita comunicarea și negocierile între diferite state și guverne. Acesta este un limbaj formal, protocolar, care urmărește să mențină relațiile diplomatice între țări și să evite conflictele. Limbajul diplomatic este utilizat în cadrul relațiilor internaționale pentru a transmite mesaje oficiale și pentru a gestiona relațiile dintre state. Acesta poate fi folosit pentru a exprima poziții, interese și preocupări, dar și pentru a face compromisuri și a ajunge la acorduri. Un alt scop al limbajului diplomatic este de a evita conflictele și de a menține un climat de respect și de încredere între diferitele părți implicate în negocieri. Prin utilizarea unui limbaj formal și protocolar, limbajul diplomatic urmărește să minimizeze riscul de a ofensa sau de a încălca normele și regulile diplomatice.

Începând cu perioada preistoriei și a celei antice, limbajul diplomatic evoluează treptat de la o exprimare rudimentară la una elevată, șlefuindu-se în epoca contemporană într-un limbaj flexibil, permeabil, caracterizat printr-o obscuritate peremptorie care evită formulările compromițătoare, iar în secolul al XXI-lea devine elevat, aparent ambiguu, eufemizat/codificat, care ține cont de natura schimbătoare a obiectivelor și instrumentelor diplomatice. Totodată, limba diplomației evoluează de la cea babiloniană (perioada preistoriei/antică) la cea greacă (sub influența Greciei antice), devenind treptat latină (în perioada supremației Romei antice și a dezvoltării fulminante a influenței venețiene asupra diplomației), care a cedat locul limbii franceze (în epoca modernă), iar treptat a fost înlocuită de limbile vernaculare: engleza, franceza, rusa, spaniola, chineza, araba (conform limbilor oficiale de lucru ale Națiunilor Unite). Diplomatul evoluează treptat de la statutul de actor la orator, apoi la observator iscusit, influențând conturarea unei profesii cu propriul său statut, ierarhii și

reguli, devenind arta de a purta negocieri și favorizând apariția diferitor nișe de dezvoltare a diplomației și, respectiv, a limbajului diplomatic.

În această ordine de idei, putem observa cu ușurință că evoluția diplomației este un proces îndelungat și gradat, în care arta negocierilor s-a adaptat treptat la schimbările condițiilor politice. Jules Cambon, unul dintre cei mai proeminenți diplomați francezi din secolele XIX-XX, afirma că presupusa diferență între vechea și noua diplomație este o iluzie bine cunoscută: „A vorbi despre diplomația veche și cea nouă însemna a face o distincție fără nicio diferență. Ceea ce se schimbă treptat este aspectul exterior sau, dacă doriți, machiajul diplomației. Substanța va rămâne – în primul rând, pentru că natura umană nu se schimbă niciodată; în al doilea rând – deoarece există o singură modalitate de a soluționa diferențele internaționale; și în sfârșit – pentru că cea mai convingătoare metodă care stă la dispoziția unui guvern este cuvântul unui om onest" [1].

Astfel, traiectoria evoluției de la diplomația veche la cea nouă a fost una de la absolutism, caracterizată printr-o singură clasă de guvernare, la un control democratic, caracterizat printr-o guvernare complexă. Printre nenumăratele influențe care au modelat democrațiile moderne se pot distinge patru factori de tranziție:

1. dezvoltarea sentimentului naționalist – influențat îndeosebi de concepția Concertului European, care a promovat o înțelegere tacită între cele cinci Mari Puteri (Prusia, Imperiul Austriac, Imperiul Rus, Regatul Unit, Franța) că există anumite standarde comune de demnitate, umanitate și bună-credință care ar trebui să guverneze conduita acestor puteri în relațiile dintre ele și relațiile lor cu comunitățile mai slabe sau mai puțin dezvoltate;

2. dezvoltarea intereselor comerciale;

3. conștientizarea tot mai profundă a importanței opiniei publice – care era privită ca o forță mai puternică decât însăși armata, însă faptul de care nu s-a ținut cont a fost că în anumite situații emoțiile, odată dezlănțuite, pot fi mai periculoase decât orice intrigă diplomatică;

4. îmbunătățirea nivelului de comunicare – favorizat de progresul tehnologic, dar și de evoluția limbajului. Într-o epocă ce se caracterizează printr-o interdependență și globalizare complexă, diplomația a devenit un instrument critic în condițiile progresului tehnologic care se află în-

tr-o perpetuă dezvoltare și care anihilează într-un anumit mod supremația diplomației în difuzarea politicii externe.

Inițial, diplomația era practicată doar de diplomați profesioniști, astăzi însă, datorită numărului tot mai mare de participanți la relațiile internaționale accentul diplomației clasice se lărgește, iar monopolul diplomaților profesioniști se estompează. „Una dintre metodele de a descrie fenomenul în care diplomația face față acestor schimbări enorme este conștientizarea interacțiunii sporite dintre două forme de diplomație: diplomația clasică sau cea «din cabinet»/ «de club» (*club diplomacy*) și diplomația digitală (*network diplomacy*). Prima se bazează pe un număr redus de participanți sau actori, o structură ierarhică bazată în mare parte pe comunicarea scrisă și transparența legii, pe când cea de-a doua se bazează pe un număr mai mare de participanți sau actori, în special din societatea civilă, o structură mai plană, o comunicare orală mai semnificativă și, respectiv, o mai mare transparență" [2].

Respectiv, diplomații contemporani trebuie să-și îndeplinească funcțiile concomitent în două sfere diferite – pornind de la diplomația clasică/*club diplomacy*, dominată de o ierarhie strictă, și diplomația digitală emergentă/*network diplomacy*, formată din actori care în mod tradițional erau păstrați în afara cercurilor interioare ale diplomației și negocierilor politice.

Interacțiunea diplomației clasice cu diplomația digitală

	Numărul de actori	**Structura**	**Forma**	**Transparență**	**Scopul principal**
Diplomația clasică/Club Diplomacy	Puțini	Ierarhică	Preponderent scrisă	Scăzută	Semnarea acordurilor
Diplomația digitală/Network Diplomacy	Mulți	Plană	Preponderent orală	Înaltă	Favorizarea fluxului bilateral

Sursa: Cooper F. Andrew (*traducere de către autor*)

Astfel, într-o lume în care informația și negocierile devin din ce în ce mai democratizate, modelul diplomației clasice este deseori insuficient pentru a monitoriza adecvat grupurile care sunt afectate de deciziile luate. Din aceste motive devine imperios ca diplomații din secolul al XXI-lea să aibă pregătirea modelului clasic al diplomației și, în același timp, să conștientizeze importanța diplomației digitale, care este îndreptată către un grup mai divers, iar aceasta este posibil doar prin manifestarea abilităților iscusite de comunicare.

Evoluția accelerată a limbajului diplomatic poate fi observată prin prisma tehnologiilor moderne avansate și a numărului tot mai mare al actorilor care se angajează în această artă. Datorită dezvoltării fulminante a tehnologiilor informaționale din perioada contemporană, discursul diplomatic, fie transmis direct, fie prin mass-media, este omniprezent și joacă un rol foarte important în viața cotidiană. Noile platforme de socializare reprezintă un instrument important pentru mobilizarea și diseminarea practicilor diplomatice, însă tot ele sporesc și dezinformarea care, în cele mai proaste scenarii, poate perturba în mod serios procesele democratice-cheie. Deși diplomația digitală oferă o comunicare mai eficientă cu publicul, se impune totuși necesitatea de a elabora și a implementa anumite soluții globale concrete pentru combaterea pericolelor pe care dezinformarea le reprezintă la adresa diplomației și a ordinii internaționale bazate pe reguli. Astfel, diplomația digitală ar putea reprezenta o schimbare conceptuală a diplomației clasice, care adoptă modelul dialogic al comunicării, opus celui monologic din diplomația clasică. Dintr-o perspectivă diversă însă, din cauza difuzării tot mai frecvente a informației prin intermediul tehnologiilor informaționale, instrumentele diplomației clasice devin mai reduse, dar aceasta nu înseamnă că ele vor dispărea definitiv.

Odată cu schimbarea modelelor de diplomație observăm evoluția limbajului diplomatic și, respectiv, a scopurilor și strategiilor instrumentelor puterii politice. „Se observă caracterul tranzitoriu al puterii politice de la deținerea de capital la deținerea de informație, care devine din ce în ce mai esențială și valoroasă. Deținerea de informație devine *Putere*, în mod special până la momentul difuzării ei” [3]. Astfel, capacitatea de a răspunde la timp la informații noi devine o resursă critică de putere.

În ultimul deceniu rețelele de socializare au cunoscut o expansiune imprevizibilă. Drept urmare a acestui fenomen, se poate ușor observa fuziunea utilizării tot mai frecvente a rețelelor sociale în difuzarea politicii statale, care permite apariția unui astfel de fenomen ca diplomația Twitter sau diplomația populistă, ca o nișă mai îngustă a politicii țării. Acest concept nou în diplomația mondială are consecințe importante, cum ar fi reconceptualizarea radicală a interacțiunii dintre diplomați și public, contactul nemijlocit cu destinatarii, evitarea procesării clasice a mesajelor discursului diplomatic, contactul direct cu liderii politici și posibilitatea de a avea un feedback rapid din partea destinatarului. Fenomenul în cauză reprezintă trecerea de la modelul tradițional al diplomației la unul cu totul diferit. Fenomene aparent distincte precum ascensiunea diplomației publice, apariția diplomației digitale (prin numeroasele sale platforme) și erupția diplomației Twitter (prin utilizarea eficientă a instrumentelor de negocieri formale) nu reprezintă altceva decât o parte integrantă a evoluției diplomației digitale.

Fără îndoială, Donald Trump a avut cel mai mare impact asupra Twitter-ului. Prin intermediul postărilor sale frecvente, înaltul demnitar din SUA a schimbat tonul discursului diplomatic, care deseori se dovedește a fi o reacție emoțională explozivă la unele evenimente de talie mondială. Pe de altă parte însă, este impresionantă puterea diplomației Twitter difuzată de către Ministrul Afacerilor Externe al Ucrainei, Dmytro Kuleba, în contextul declanșării atacului armat asupra țării sale, care a influențat nenumărate decizii politice.

În ultima perioadă se vorbește și se scrie tot mai mult despre necesitatea activizării diplomației publice sau sociale. În acest sens, în scopul sporirii eficienței politicii externe se încurajează adoptarea modelului de comunicare dialogică prin utilizarea diplomației publice. Diplomația publică este recunoscută ca fiind politica externă care are drept scop crearea unui climat pozitiv în rândul publicului străin pentru a facilita acceptarea politicii externe a altei țări străine. Prin urmare, aplicarea diplomației publice se dovedește a fi eficace și mai orientată spre rezultate decât celelalte instrumente ale diplomației.

Termenii diplomație „publică” și diplomație „socială” sunt frecvent utilizați ca reciproc înlocuibili. Motivul este că, în esență, ambii termeni

reprezintă o traducere a expresiei din limba engleză „public diplomacy". Conceptul clasic actual al „diplomației publice" a fost formulat de către Edmund Gullion, ambasador și decan al școlii The Fletcher School of Law and Diplomacy pe lângă Tufts University, în contextul creării, în anul 1965, a Centrului de diplomație publică Edward R. Murrow. Într-o broșură dedicată centrului, conceptul respectiv era definit: „diplomația publică [...] vizează influența atitudinii publicului asupra realizării politicii externe [4].

Diplomația publică este un concept definit de Edmund Guillon drept o alternativă convenabilă pentru termenul „propagandă albă", în care sursa sau sponsorul este cunoscut publicului și care se adresează în mare parte publicului străin [2]. Termenul „propagandă" își are însă începuturile în negura istoriei, atunci când împăratul roman Augustus i-a comandat poetului Vergiliu să scrie lucrarea „Eneida" cu scopul de a glorifica măreția Romei și de a inocula sentimentul de mândrie pentru trecutul glorios al acestui oraș. Mai târziu, termenul „propagandă" a preluat conotații nefavorabile, manifestându-se prin *Congregația pentru Răspândirea Credinței* (din latină: *Congregatio de Propaganda Fide*), urmărind scopul de a restaura și a răspândi catolicismul în toate țările lumii. În prezent, termenul „propagandă" se caracterizează printr-o conotație mai curând negativă, referindu-se la răspândirea deliberată a unor informații, zvonuri, idei cu scopul de a dăuna altor grupuri, mișcări, instituții sau guverne. Astfel, noul concept „diplomație publică", lipsit de conotațiile negative ale „propagandei", a fost acceptat rapid de limbajul diplomatic. Din explicațiile enunțate *supra* rezultă cu claritate că „diplomația publică" este un eufemism pentru „propagandă". În ciuda acestei origini eufemistice, termenul „diplomația publică" a evoluat într-un set distinct de practici, care are propriile prerogative nepropagandiste, favorizând mai degrabă negocierea și schimbul de informații în detrimentul autoafirmării. Diplomația publică servește drept instrument al guvernelor folosit pentru înțelegerea culturii, atitudinii și comportamentului opiniei publice și urmărește scopul de a construi, a gestiona și a influența relațiile și modul de gândire în vederea promovării intereselor și valorilor statului.

Prin urmare, este important a nu se confunda diplomația publică cu propaganda. În acest sens, putem aminti de Bismarck, care obișnuia să

inventeze incidente sau să denatureze fapte reale, urmărind tulburarea opiniei publice asupra unei anumite probleme. Însă cel mai iscusit în arta propagandei s-a dovedit a fi Hitler, care a dedicat mulți ani de studiu acestei probleme și care afirma că masele populare sunt mai ușor manipulate prin intermediul vocii umane decât prin orice altă formă de comunicare. Tot el susținea că propaganda trebuie să fie îndreptată către clasele sociale inferioare, să evite considerațiile intelectuale și să caute să trezească doar emoțiile. Această metodă cultivă fanatismul și isteria. Și mai presus de toate, afirma Hitler, o minciună propagandistă trebuie să fie de proporții atât de mari, încât masele populare nici să nu suspecteze că acestea ar putea fi inventate. Este evident că acest sistem de propagandă afectează imens relațiile internaționale.

O contraperspectivă utilă a fi elucidată în acest context este relația dintre noțiunile „propagandă" și „relații publice"/„public relation". Această relație este complexă și, în funcție de interesele de moment, poate fi structurată în diverse tipuri. Ultimele evenimente desfășurate pe plan mondial impulsionează dificultatea de a sesiza diferența dintre propagandă și relațiile publice. În funcție de punctul de vedere al celor interesați, propaganda poate fi opusul relațiilor publice. În timp ce propaganda este înțeleasă ca o inducere în eroare prin dezinformare și manipulare a faptelor, relațiile publice presupun difuzarea de informație adevărată, bazată pe fapte și realizări autentice, fapt considerat a fi mai eficient decât dezinformarea.

În consecință, anume acest sens al diplomației publice s-a afirmat atât în cercurile politice, cât și în cele ale experților. Noțiunea cuprindea câteva elemente: 1) o mai mare transparență a activităților de politică externă, informarea integrală a societății civile din țara sa despre aceste activități (elementul a devenit cunoscut în SUA ca „Public Affairs"; 2) adresarea directă a statului către societatea civilă a altor state în scopul explicării scopurilor politicii sale externe, creării unei imagini favorabile a țării în străinătate; 3) activități de informare întreprinse de guvern în raport cu societatea civilă a altor țări prin intermediul organizațiilor neguvernamentale din propria țară; 4) comunicarea directă între societățile civile și organizațiile lor neguvernamentale din diferite țări în scopul cunoașterii altor țări.

Unul dintre instrumentele-cheie ale diplomației publice este „puterea discretă". Politologul american Joseph Nye, autor al termenului științific „putere discretă" („soft power") sau „puterea de a fascina", a definit acest termen după cum urmează: „O țară poate atinge rezultatele dorite în politica mondială atunci când alte țări vor dori să o urmeze, fiind fascinate de valorile ei, urmându-i exemplul, tinzând să atingă nivelul ei de bunăstare și deschidere. În acest sens, în politica mondială este importantă formarea unei agende și atragerea altora, fără a-i obliga pe alții să se schimbe, sub amenințare de utilizare a forței militare sau a sancțiunilor economice. Puterea discretă, datorită căreia și alții vor dori aceleași lucruri, nu obligă, ci atrage oamenii" [3]. Puterea discretă, definită complet, este abilitatea/puterea de a cuceri inimile și mințile celorlalți pentru a obține rezultatele preferate prin mijloace de persuasiune și atracție pozitivă. Afirmațiile semnalate *supra* ne conving că conceptul „putere discretă"/„soft power" este un eufemism pentru termenul „diplomație publică". Diplomația publică este deci o sferă relativ nouă atât pentru stat, cât și pentru societate, iar pentru a-i conferi o eficacitate sporită, sunt necesare eforturi comune. Tendințele recente în acest domeniu contribuie, de fapt, la surparea modelului de diplomație clasică/„club diplomacy" prin diferite mijloace, care vor fi, în cele din urmă, mai fructuoase. Instrumentele de bază ale puterii discrete sunt: *cultura* (în cazul în care aceasta este atractivă pentru alții), *valorile politice* (în cazul în care sunt realizate standarde înalte) și *politica externă* (în cazul în care este percepută drept legitimă și având autoritate morală).

Alături de eufemismul „putere discretă", Joseph Nye folosește termenul „putere inteligentă"/„smart power", urmărind scopul de a contracara percepția greșită că puterea discretă ar putea produce o politică externă eficientă. „Puterea inteligentă", în concepția lui J. Nye, reprezintă capacitatea de a combina resursele „puterii discrete" cu cele ale „puterii dure" în strategii eficiente în contexte diferite [2]. China, care reprezintă o putere în creștere a resurselor atât economice, cât și militare dure, a decis în mod deliberat să investească masiv în resursele puterii discrete, astfel încât puterea sa să pară mai puțin amenințătoare pe plan mondial. Astfel, puterea inteligentă țintește în profunzime problema conversiei de putere.

Este bine cunoscut faptul că Republica Populară Chineză are o lungă istorie de închiriere sau împrumut al mamiferelor panda (simbolul național al Chinei) țărilor cu care intenționează să construiască un anumit tip de relații, urmărind scopul de a-și spori prestigiul la nivel mondial. Acest tip de putere discretă, totodată și inteligentă, reprezintă o strategie cunoscută sub denumirea de „diplomația panda”/„panda diplomacy”. Deși obiceiul de a dărui panda ca semn de prietenie și colaborare datează încă de la începutul erei noastre, conceptul de diplomație panda a apărut în timpul călătoriei din 1972 a președintelui american Richard Nixon în China, în timpul căreia a acceptat împrumutul a doi panda pentru grădina zoologică din Washington, stabilind o relație diplomatică puternică între China și Statele Unite, marcând o lovitură de stat diplomatică [5]. Astfel, „panda diplomacy” reprezintă un instrument al diplomației publice, care oferă capacitatea unei țări de a obține ceea ce își dorește de la alte națiuni prin atractivitatea culturii și a idealurilor politice, evitând constrângerea sau impedimentele economice (China’s Panda Diplomacy [6].

Eficacitatea limbajului diplomatic în contextul relațiilor internaționale actuale poate fi privită din mai multe perspective, dar în general este recunoscut că acesta rămâne esențial în gestionarea conflictelor și promovarea cooperării între state. Unul dintre aspectele care demonstrează eficacitatea limbajului diplomatic este utilizarea sa în rezolvarea crizelor și conflictelor internaționale.

De asemenea, limbajul diplomatic este folosit și pentru a coordona acțiunile și politicile internaționale între diferitele state și organizații internaționale, cum ar fi Uniunea Europeană, ONU sau NATO. Prin intermediul limbajului diplomatic, se pot stabili alianțe și parteneriate, se pot coordona eforturile și se pot dezvolta politici comune pentru a aborda probleme globale, precum schimbările climatice sau securitatea cibernetică.

Pe de altă parte, eficacitatea limbajului diplomatic poate fi limitată în unele situații, cum ar fi în cazul unor conflicte acute sau al unor state care nu respectă normele și valorile internaționale. În astfel de cazuri, limbajul diplomatic poate fi perceput ca fiind insuficient sau chiar ineficient, iar situația poate necesita alte măsuri și acțiuni, precum sancțiuni economice sau chiar intervenția militară.

În concluzie, limbajul diplomatic rămâne esențial în gestionarea conflictelor și promovarea cooperării între state în contextul relațiilor internaționale actuale. Cu toate acestea, eficacitatea sa poate fi limitată în anumite situații, iar utilizarea sa trebuie combinată cu alte măsuri și acțiuni pentru a aborda problemele și conflictele internaționale.

Referințe bibliografice:

1. CAMBON, Jules (1926) – *Le Diplomate,* Paris, Hachette, 121 p.
2. COOPER, Andrew F., HEINE Jorge., THAKUR Ramesh (2013) – *The Oxford Handbook of Modern Diplomacy.* UK, Oxford University Press, 953 p.
3. NYE, Joseph. S (1990) – *Soft Power*. În *Foreign Policy.* nr. 80, pagina 153-171., publicat în Carnegie Endowment for International Peace.
4. CULL, J. Nicholas – *"Public Diplomacy" before Gullion: the evolution of a phrase.* Disponibil: https://uscpublicdiplomacy.org/blog/public-diplomacy-gullion-evolution-phrase, (citat 5.10.2019).
5. *Panda Diplomacy and Business Negotiations: Applying Soft Power*. Disponibil: https://www.pon.harvard.edu/daily/business-negotiations/panda-diplomacy-and-business-negotiations-applying-soft-power/?fbclid=IwAR328yW98lSFMEuMwt8UvJSS9niEaYqqn79N4bW3IBrXoOMG4KyKiDy6pbY, (citat 14.07.2020)
6. PACHER, Andreas - *China's Panda Diplomacy*. Disponibil: https://thediplomat.com/2017/11/chinas-panda-diplomacy/ (citat 14.07.2020).

CZU: 811.133.1`276.6:34 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10077956

LA LINGUISTIQUE JURIDIQUE: LES INTERACTIONS DU LANGAGE ET DU DROIT

Vitalina BAHNEANU
doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0002-2314-3851
Steluța POSTOVANU
Master în filologie, asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0001-7746-2244

La linguistique juridique a pour objet les interactions du langage et du droit : l'action du droit sur le langage et l'action du langage sur le droit. On pourrait également dire qu' il s' agit de deux superstructures (le droit et la langue) qui s' influencent mutuellement. Si l'on s'arrête plus particulièrement sur la terminologie juridique, quel que soit le corpus étudié, on peut remarquer qu'elle comporte plusieurs spécificités par rapport au langage courant. Certains termes ont une double appartenance. D'autres termes appartiennent exclusivement à la langue juridique. Le langage du droit, comme toute LS, est constitué de quatre éléments premiers: une sémantique, une syntaxe, un lexique et une stylistique. En pénétrant dans la sphère du droit, le mot usuel subit une inflexion, parfois même une mutation qui lui confère la précision technique, facteur nécessaire de la sécurité juridique, mais l'isole et le rend peu à peu incompréhensible au non spécialiste.

Mots clés: *La linguistique juridique, superstructures, terminologie juridique, texte juridique,logique de la connaissance,polysémie juridique, double appartenance.*

«Il y a un langage du droit parce que le droit donne un sens particulier à certains termes.»
(Gerard Cornu)

S'il est exact que la langue juridique a fait don de quelques expressions au langage courant, le droit, les hommes de justice et leur jargon ont, en revanche, suscité une littérature qui a brocardé également le parler des juristes. Roger Nerson mentionnait : « Ce qui manque aux nombreuses définitions du Droit, présentées par les meilleurs auteurs de Justinien à Kant, c'est la mention du langage, qu'il n'est pas possible pourtant de séparer de la notion de Droit. » La première de ces lapalissades, c'est de constater que la langue précède le droit : le droit est dépendant de langue ; plus encore le droit vit dans la langue, n'existe pas tant qu'il n'est pas énoncé (Moser 1994, 172).

Le droit est un phénomène aussi largement social que les langues mais qui suscite un sentiment d'étrangeté chez le plus grand nombre. N'est-ce pas dû à la spécificité du langage juridique si l'on prend langage au sens de « façon particulière de s'exprimer ?» (Robert)

En France, les premières pierres de la linguistique du droit ont été posées dans l'ouvrage collectif de caractère juridique de 1974 intitulé Le langage du droit (le numéro 19 de la revue Archive de philosophie du droit), suivi d'une étude de 1975 d'un juriste et d'un linguiste, paru sous le même titre (cf. Sourioux et Lerat 1975). L'oeuvre fondateur, fondamental pour la discipline, Linguistique juridique de Gérard Cornu, un juriste remarquable à qui l'analyse linguistique du droit doit tant, est paru en 1990 et jusqu'à aujourd'hui (la dernière édition a été publiée en 2005) représente une somme et une essence de la réflexion française en linguistique du droit et constitue l'ouvrage de première référence en la matière. Tout de même, le terme linguistique juridique, associé aujourd'hui à G. Cornu grâce à son oeuvre maîtresse pour la discipline, est employé pour la première fois par François Gény, un autre juriste français d'une grande renommée, dans son oeuvre Science et technique en droit privé positive, Volume III de 1921 qui comprenait le chapitre intitulé « Observations générales, tendant à préparer l'élaboration de la linguistique juridique » [4, p.10].

Ce domaine commence à être introduit également à travers des études et des recherches sur les personnages interdisciplinaires qui étudient la manière dont le droit utilise le langage pour construire, à partir de ses ressources, un langage spécialisé tel que le langage juridique. Dans la bi-

bliographie roumaine, la locution linguistique juridique est attestée dans un étude adressée aux avocats, étude réalisée par Barbu Berceanu. Selon l'auteur, cette discipline a pour objet l'activité linguistique dans le domaine du droit, les mots au sens juridique, propres à la vie juridique, étant précisément délimités par «l'activité du droit dans le domaine linguistique, droit qui attribue une valeur aux mots juridiques indépendants du domaine dans lequel il s'applique » [1, p.247-266].

La formation de compétences professionnelles en communication fait partie intégrante de l'éducation des futurs professionnels, mais dans la période de démocratisation intensive de la société, cette activité acquiert de nouvelles significations, un bon professionnel d'aujourd'hui étant forcément aussi une personne cultivée, toute sa culture, générale et professionnelle, devant servir non seulement son intérêt personnel, mais d'abord le bien public.

S'aventurant à tenter de percer les mystères du langage du droit, le juriste aura de prime abord l'impression d'une illusion. Le linguiste lui remarquera en effet que la langue du droit est la langue commune française et non une « essence suis generis extérieure linguistiquement à la langue de tout le monde » [2, p.7]. Sériant davantage son objet d'étude, le juriste s'accordera cependant avec la linguistique pour admettre l'existence « non d'une langue du droit, mais d'un langage du droit au sens de façon particulière de s'exprimer » [3, p.9]. Pour être plus exact, il faudrait d'ailleurs utiliser le pluriel et parler des langages juridiques, car chaque discours, celui du législateur, du juge, de la doctrine, de la pratique, met en њuvre un langage particulier. Quel que soit le locuteur, la spécificité peut venir du lexique, de la syntaxe ou de la sémantique. En ce sens on peut dire que les langages juridiques sont des langages de spécialité.

Actuellement, les vocabulaires spécialisés sont étudiés dans la nouvelle discipline-terminologie, qui analyse la logique de la connaissance, la hiérarchie des concepts, le codage linguistiques et non linguistiques et les problèmes de création de mots nécessaires à divers domaines professionnels. Cela représente également un ensemble de termes ou des mots spécialisés appartenant à un sous-système linguistique, des termes caractérisés par l'univocité, la non-ambiguïté et ses propres relations lexico-sémantiques.

C'est ainsi que, tout d'abord, la terminologie est définie comme une science interdisciplinaire et terminologies, langages spécialisés avec un corpus de termes correspondants différents domaines d'activité. Outre la terminologie, nous signalons également la discipline appelée linguistique juridique ou jurilinguistique, initiée dans l'espace francophone par Gérard Cornu, (à l'origine d'un célèbre dictionnaire de la langue juridique qui lui a donné toute la matière nécessaire à ses investigations linguistiques) Jean-Claude Gémar, Louis Jolicoeur, qui s'assigne comme objet d'étude la langue juridique sous ces deux aspects qui le définissent, à savoir : la terminologie juridique et le discours juridique.

La linguistique juridique a pour objet les interactions du langage et du droit : l'action du droit sur le langage et l'action du langage sur le droit. On pourrait également dire qu' il s' agit de deux superstructures (le droit et la langue) qui s' influencent mutuellement. Nous reprendrons les caractéristiques énoncées par Gérard Cornu dans son ouvrage Linguistique juridique.

Si l'on s'arrête plus particulièrement sur la terminologie juridique, quel que soit le corpus étudié, on peut remarquer qu'elle comporte plusieurs spécificités par rapport au langage courant. Certains termes ont une double appartenance : absence, aliments, fruits, appel, ou arrêt sont issus du langage courant, mais reçoivent une acception spécifique en droit. D'autres termes appartiennent exclusivement à la langue juridique comme hypothèque, chirographaire, antichrèse, pétition d'hérédité, comourants, ultra vires, legs de residuo, nuncupatif. Il existe aussi certaines expressions toutes faites que l'on ne rencontre qu'en droit : dénonciation de nouvel њuvre, clause de voie parée, commencement de preuve par écrit, participation aux acquêts… Et il ne faudrait pas oublier les adages et formules latines, qui restent usitées par la doctrine et parfois même par le juge, en dépit de son obligation, depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts de rédiger ses décisions en langue française [4, p.247-266].

L'auteur de textes juridiques de toute sorte a comme base le langage du droit. Or, pour rédiger un texte, juridique il faut non seulement connaître le vocabulaire de la langue commune, les termes du domaine visé et les notions dont ils sont porteurs, mais encore le discours qui lui est propre, soit la manière de dire les choses, son *langage*. Dans les

recherches de G.Cornu, la linguistique juridique se réfère à Saussure. Un signe linguistique est une entité à deux faces, la face signifiante et la face signifiée. Le signifiant est la forme phonique du signe. Le signifié est un sens, ce qui désigne le nom. Les branches de la linguistique s attachment au significant. La sémantique juridique occupe un interés appart pour les linguistes et pour les juristes à la fois. La recherché du sens, l'étude des significations juridiques constituent l' objet même de la définition des termes du vocabulaire juridique. D' ici un rol appar parvient à la polysémie interne. La polysémie est un phénomène assez fréquent dans la terminologie juridique des langues roumaine et française, dont la présence ne peut s'expliquer par l'action d'une seule cause, mais à travers une multitude de facteurs linguistiques, ontologiques, épistémologiques et psychologiques. Les autres termes dits à *"double appartenance"* sont liés aux mots courants mais supposent de tenir compte du contexte dans lequel ils sont utilisés pour en percevoir le sens véritable. Selon le contexte, certains mots juridiques ont un sens similaire avec le vocabulaire commun (ex : "contrat", "divorce", "témoigner") lorsque d'autres ont un sens totalement différent (ex : "meuble", "aliments", "fruit"). En droit, le terme *"meuble"* désigne les biens corporels et incorporels ou portent sur des droits détachés de support matériel mais considérés par la loi comme des meubles (ex : parts sociales d'une compagnie). Dans le langage courant, un meuble est représentatif d'un objet matériel utilisé à titre de rangement, de décoration ou autre but fonctionnel.

Quant au terme *"fruit",* dans le langage juridique, ce terme désigne un bien produit périodiquement et régulièrement par les choses sans altération de leur substance. Il peut y avoir des fruits naturels (terre, animaux), des fruits industriels (produits obtenus par le travail de l'homme) ou des fruits civils (contrat, capital). Alors que dans le langage courant, le fruit est un aliment faisant partie de notre consommation quotidienne. Enfin, le terme "aliment" suggère en droit une prestation ayant généralement pour objet une somme d'argent, destinée à assurer la satisfaction des besoins vitaux d'une personne qui ne peut plus assurer elle-même sa propre substance. En langage courant, les aliments sont des biens de consommations qu'ils soient d'origine naturelle ou industrielle.

Ainsi, les termes juridiques à “double appartenance” ne peuvent fonder leur sens de manière exclusive sur le langage courant et inversement. C’est l’usage du mot (son contexte d’utilisation) qui est important, non sa forme linguistique. *(Audrey Laur.)*

La définition des termes dans les textes juridiques est le premier moyen dont dispose le législateur lutter ponctuellement contre la polysémie. Un rôle important dans la désambiguïsation du sens juridique le contexte qui est le seul à proposer la signification.

En pénétrant dans le vocabulaire juridique, le mot du langage courent subit parfois une mutation qui lui confère un autre sens, celui juridique. Ce vocabulaire se renouvelle sans cesse comme le prouvent les termes « bail à construction », « contrat de leasing », « le factoring ou de know how », car le droit est si profondément enraciné dans la vie économique et sociale qu’il en traduit toutes les manifestations, de nos jours étants enrichies par les mots anglais.

Le langage juridique est un langage performatif dont le procès constitue l’une des formes les plus abouties. Le régime linguistique qui sera retenu, pour s’exprimer devant et au sein de la juridiction compétente, influencera nécessairement les acteurs du procès, les décisions rendues, mais aussi la lecture qui en sera faite et leur diffusion. Il débouchera, de même, sur des modalités d’organisation spécifique de la traduction: son importance est majeure tant pour les juridictions internationales qu’européennes [5, p.103-110].

La linguistique a déjà pu se rapprocher du droit au milieu du XXe s., lorsque le philosophe anglais John Austin exposa sa théorie des énoncés performatifs : des énoncés qui présentent la singularité d’accomplir ce qu’ils disent du seul fait qu’ils sont dits [8].

Surtout, il s’agit de recenser et retranscrire le vocabulaire juridique, ensemble des mots propres à la langue des juristes ou qui possèdent au moins un sens juridique [6]. Cette tâche paraît indispensable dès lors que « la polysémie est une marque essentielle du vocabulaire juridique. […] En droit aussi, le nombre des signifiés est infiniment plus élevé que celui des signifiants, les notions juridiques beaucoup plus nombreuses que les mots pour les nommer » [7]. Or « la pluralité des sens est potentielle (in intellectu). In actu, dans un texte, la vocation du polysème est de revêtir

un seul de ses sens et de s'actualiser, en contexte, dans un sens pertinent. L'ambiguïté ne surgit que si, dans un texte, un mot peut être pris en plusieurs sens ou revêt, en contexte, un sens non pertinent. L'ambiguïté n'est pas de l'essence de la polysémie, elle en est, pragmatiquement, l'accident » [8].

Il est bien a conclure par le fait que le langage juridique a son fondement aussi sur l la diversité des langues et des particularités culturelles : chaque État possède une culture juridique exprimée dans sa langue juridique.

Le droit diffère selon la culture juridique. Chaque système est doté de ses propres structures avec ses propres significations, ce qui parle de la protection patrimoniale. Dès lors, les différents systèmes de droit doivent impérativement collaborer et, de ce fait, ils sont devenus des composants culturels indispensables de toute civilisation [9, p.38]. Données culturelles, les systèmes juridiques sont intimement liés aux langues qui les expérimentent. Celles –ci marquent leur apparence et leur singularité , à travers un système de valeur et de pensée qui les caractérisent fondamentalement. Actuellement, alors que nous avons de plus en plus tendance à nous intégrer dans les normes européennes, d'un point de vue juridique, étant donné que notre origine est latine, le problème de l'étude de la terminologie nationale acquiert une importance particulière. Linguistes et spécialistes de terrain ont pour objectif d'étudier la terminologie native, dont la connaissance facilitera les traductions d'une langue à l'autre, sa mise en œuvre immédiate dans les contextes indiqués.

Références bibliographiques:

1. Dreptul şi limba. Ştiinţa dreptului şi lingvistica. Succinte consideraţii teoretice şi aplicative, in „Studii şi cercetări juridice", XXVI, 3, 1981
2. MOUNIN G, (1974*) La linguistique comme science auxiliaire dans les disciplines juridiques* », in Le langage du droit, Archives de philosophie du droit, Sirey,
3. SOURIOUX (1973) J.L., *Pour l'apprentissage du langage du droit*, RTDC, 1999, p. 343 et s. ; J.L. Sourioux et P. Lerat, Le langage du droit, PUF.

4. CORNU G.,(1997) *Au jardin des lettres latines du langage du droit, Hommage à J. Foyer*; Linguistique juridique, Montchrestien, 3e éd., 2005, n° 105 et s. ; A. Laingui, La poésie dans le droit, Arch. Phil. Dr. 1995, p. 132 et s.).
5. ibid, p.97
6. LAMI Puf, coll.(1990) *Quadrige dicos poche*, COTÉ P.-A., *Interprétation des lois*, Yvon Blais (Montréal),
7. COURTES J., GREIMAS A. J., (1979) *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, 1979
8. ALEXY R. A., Theory of Legal Argumentation, Clarendon Press Oxford, 1989)

CZU: 811.111`243:37.02 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10077996

BOTTOM-UP AND TOP-DOWN LISTENING STRATEGIES IN THE CLASSROOM

Oxana BASHIROV
Master în pedagogie, asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul de Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0002-1600-4941

The importance of listening is constantly increasing in the modern world, and technological advances in global communication have made listening even more crucial. It is considered to be the very basic language skill, which is consistently interrelated and intervened with the other language skills - speaking, reading and writing. Numerous studies related to listening strategies have been published in the past two decades. This article explores various bottom-up and top- down listening strategies used in the classroom by non-native speakers. One implication of the study for the classroom is that methods of listening instruction should be integrated with activities involving reading, speaking, and writing.
Keywords: *Listening strategies, listening activities, language acquisition, top-down strategies, bottom-up strategies, background knowledge, comprehension.*

Teaching and learning are two major processes underlying the activity of students and teachers nowadays. Today takes great importance to the training of students to teach themselves, their education, equipping them with the skills of independent work with the most advanced methods of learning conscious, sustainable, active and creative. The problems English as a Second Language (ESL) learners face as listeners in classrooms seem different from the ones they encounter when they speak, read, or write in. When it comes to language learning, there are typically four main skills that are commonly referred to as the language skills. They are: listening, speaking, reading and writing. Listening is a topic that has

relevance to all of us. Regardless of teaching and developing students' listening skill significance, many teachers do not emphasize it enough. Even until the 1970s, there were no textbooks particularly for teaching listening skills in a second language. It was assumed that learners' abilities to comprehend spoken language would automatically improve in an inductive way, through practice. As one of the crucial components of spoken language processing, there is no spoken language without listening. It is also a domain that is interconnected with numerous areas of inquiry and development. Listening is quite relevant in humanities and applied sciences such as linguistics, education, business and law, and in social sciences such as anthropology, political science, psychology and sociology. As White found in his 1998 study, listening can be defined as *"the ability to understand and comprehend spoken language"* [13]. It involves actively listening to spoken words, phrases, and conversations and comprehending their meaning. Rost points out that *"listening refers to a complex process that allows people to comprehend spoken language. Not only is it an essential element of producing effective communication, it also helps people to understand the world*" [9]. According to A. Anderson *"listening, alongside reading, has often been regarded as a passive language skill"* [1, p.6].

It is impossible to have pure listening classes that is, classes in which only the listening skill is practised. This happens because effective listening involves complex processes of recognition/identification, selection, inference, evaluation, etc. This means that the skill is often integrated with speaking or writing.

Speaking is the ability to produce and communicate using spoken language. This skill focuses on expressing oneself verbally, participating in conversations, and conveying ideas, opinions, and information effectively. Reading is regarded as the ability to understand written language. The mentioned skill involves interpreting and comprehending written texts, such as books, articles, and various written materials. Writing is the ability to produce written language. It focuses on expressing thoughts, ideas, and information through writing, including grammar, vocabulary, and organization of written texts. Teachers should set high standards for an ESL classroom during the learning process. They should work to create

all the necessary conditions for students who are ***non-native*** speakers to learn effectively and reach the desired outcome. For the teaching of English to be successful, the four skills, reading, listening, speaking and writing, should be integrated in an effective way. These skills should be addressed in a way that helps students meet the standards you set for them and develop their communicative competence gradually. Having tried to show how listeners use skills from several levels of linguistic operation simultaneously and in an interrelated way, it may seem strange to raise the question of how they should be taught. Most realistic tasks require students to use several skills together. Getting the main information from a spoken text demands the use of the sound, the vocabulary and the sense of what is being said, as well as the ability to select and combine the relevant information from all the things that have been understood. There is no harm in occasionally isolating features of language found in a listening passage to help students learn more about how the form of the language carries significance. For example, pointing out or doing exercises on the way speakers indicate that they wish to focus on a point is not regarded as integrated skills practice, but it is valuable if it helps students to cope better with what they listen to in future. This remoted piece of knowledge may in time become integrated into their total language competence and become something they no longer need to pay conscious attention to. Because of a wish to discourage a gradual approach to listening on the part of the students themselves such kind of activities are intended to the post-listening phase of the lesson, when the students have already achieved an understanding of the overall message of the passage and are now ready to look back and reflect on language points in it. The main aim in teaching listening is to identify and understand what other people are saying, at normal speed and in normal conditions (listening for comprehension).

Pedagogical objectives in listening could include listening for:

1. discriminating
   - among the distinctive sounds of English;
   - among true/false answers;
2. matching
   - pictures with descriptions;

- words with definitions;
- parts of sentences placed in different columns;

3. recognizing/identifying
   - meaning conveyed by intonation, stress, pitch of the voice;
   - sounds, words, phrases;
   - categories of words, morphological distinctions;
   - main idea/gist;
   - details/specific information;
   - relevant/irrelevant information;
   - intentions/opinions/attitudes/behaviour/feelings;
   - cohesive devices;
   - discourse markers;
   - word order patterns;
   - registers/styles;
   - context;
4. re-ordering
   - structures;
   - information;
5. completing structures/pictures/dialogues;
6. inferring
   - information/situations/relationships;
7. checking
   - a specific piece of pre-knowledge against what is said;
   - whether answers are true or false;
8. interpreting what they hear
9. interpreting/ guessing the key information contained in the recording before they listen
10. visualizing elements of what they hear and forming a mental picture that corresponds to that of the speaker [2, p.59-60].

Literature in the field mentions that the strategies involved in the process of direct comprehension of information/material could be of two types:

a) bottom-up strategies - the students start from the smallest units of meaning (sounds, phonemes, words) and go to larger units such as phrases, clauses, sentences, in their process of constructing meaning.

Bottom-up processes include:

- scanning the input to identify familiar lexical items;
- segmenting the stream of speech into constituents;
- using the phonological cues to identify the information focus in an utterance;
- using grammatical cues to organize the input into constituents.

b) top-down strategies - students appeal to prior knowledge (background knowledge) that helps them interpret the listening text/information and anticipate what is to come.

The most used processes include:

- assigning an interaction to part of a particular event, such as storytelling, joking, praying, complaining;
- assigning places, persons or things to categories;
- inferring cause and effect relationships;
- anticipating outcomes;
- inferring the topic of a discourse;
- inferring the sequence between events;
- inferring missing details [2, p.60].

Anderson and Lynch specify that in addition to linguistic skills listeners must have some non-linguistic skills and knowledge, appropriate background purpose for listening knowledge; appropriate social and cultural skills and knowledge; appropriate purpose for listening [1].

In a study published in 2001, Harmer stated that the listening principles take in view the teacher's carefully preparing the listening activity (by discussing the topic in advance), then offering students possibilities to listen to different materials as often and as much as possible, encouraging them not only to listen, but also to work on different tasks related to the listening material. At the same, they imply the teacher exposing students to both - what is called- *"holistic listening"* (listening to the whole text) and *"segmental listening"* (listening to specific segments and working on them) [6].

Taking into account the fact that the listening skill is not acquired automatically and, at the same time, that language learning involves intentional listening, teachers need to teach their students how to do it and how to develop this skill. Students need opportunities to develop also

their reading and writing skills. Developing students' competencies in reading and writing requires exposing students to gradually challenging reading materials and writing tasks. The aim is making students read and write effectively. Listening strategies are some techniques used by listeners consciously while listening to help understanding. If the listeners need the strategies less and less or can use the strategies unconsciously, the strategies have become listening skills. According to Scrivener *"we can classify much of the obvious subject matter of English language teaching under two main headings: language systems (lexis, grammar, function, phonology) and language skills (speaking, writing, reading and listening)"* [10, p.20]. For listening strategies in particular, Rost's definition of *"conscious plans to manage incoming speech"* is employed. Importantly, these definitions encompass top-down strategies (e.g., using contextual clues to work out meaning) but also bottom-up strategies (e.g., attending to intonation patterns, to word prefixes, or to other linguistic features to make meaning more accessible) [8].

In Vizental's study of Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language, she mentioned that listening involves three main subskills: hearing (the ability to recognize the oral message), understanding (the ability to interpret the spoken form of the language) and responding (the ability to react linguistically or non-linguistically to the spoken message) [12, p.124].

Some methodological considerations should be taken into account and they refer to:

- the attitude towards the skill as such: the teacher should develop students' awareness of the listening process by telling them that they do not need to understand everything from the very beginning - as developing the skill means gradual "encounters" with the listening material, under various forms and different situations;
- preparation: the teacher should help students (according to their age, language level and difficulty of the listening material) be prepared for the process of listening; this means that teacher and students discuss about the topic in advance, activating linguistic or background knowledge;
- the material to be used: the teacher should allow students to listen to authentic material (lectures, everyday conversations, songs, TV or ra-

dio news, announcements), graded according to their level and covering a wide range of voices, accents and speaking styles; the use of authentic material guarantees the pragmatic input of the teaching process;

- the strategies and techniques to be used: the teacher should choose the strategies and techniques that ensure recognition, comprehension and procession of the material;
- the attitude of the teacher: the teacher should encourage students in their attempt of correct decoding of the listening material [2, p.60-61].

Two important processes are involved in listening. Learners who speak English as a Foreign Language (EFL) need to listen to the English language daily if they want to communicate appropriately. [4] The definitions of listening strategies and skills serve as the basis of the understanding of the following part- the major listening strategies in listening classes. White explains that strategies are "*efforts to compensate for uncertainties in understanding, and could include making inferences, realizing where misunderstandings have occurred, and asking for clarification".* [13, p.7] According to another author, strategies are "*conscious steps or actions by which learners can guide and evaluate their own comprehension and responses*" [8].

When planning a listening lesson, there are three main points that should be taken into considerations:

1) Choosing one of the types of listening experience that you have previously identified as relevant or interesting for your students.

2) Finding exercises that both fit what the passage has to offer and practise skills connected with listening that will be useful for your students.

3) Bringing these exercises together and putting them into a sequence which forms a coherent lesson.

In real-life listening, our students will have to use a combination of the two processes, with more emphasis on top-down or bottom-up listening depending on their reasons for listening. However, the two types of listening can also be practised separately, as the skills involved are quite different. *Top-down listening* uses background knowledge and contextualizes words to aid comprehension. *Bottom-up listening* uses sounds, words, and other small units to create meaning. These processes are com-

plementary; listening for only the big picture but not the details can be as ineffective as trying to understand every single word your lecturer says. Definitely, listening is very important and we have to listen to many utterances in our everyday life; conversations will take place only when we can understand what our interlocutor says; although input (listening and reading) alone is not sufficient for acquisition, input is absolutely necessary for second language learning [11]. Both terms *"bottom-up processing"* and *"top-down processing"* originally came from computer science, and were later introduced to the linguistic field. Bottom-up processing conveys the significance of *"data-driven"*, and top-down processing is known as *"knowledge driven"* in the domain of computer science.

In pedagogical terms, it is possible to draw a distinction between *bottom-up* and *top-down* approaches to listening comprehension. *Bottom-up* listening activities focus learners on the individual elements and building blocks of the language. It is the type of listening when the listener attempts to make sense of the language sound by sound, or word by word, with less use of background knowledge. Decoding oral utterances, discriminating between individual sounds, particularly those with minimal contrasts, and identifying different stress, rhythm and intonation patterns feature prominently in the early stages of learning, and the student is only gradually moved from sound to word to sentence to text [7, p.26]. During the *top-down* listening process strategies, the listener uses background knowledge of the topic to make sense of what he/she is listening to. Thus, the listener already knows a fair amount of information about the topic and he/she is able to relate a story or information into a prior knowledge. In their book on listening, Anderson and Lynch contrast the *bottom-up* view of listener as **"tape recorder"** with the *top-down* view of listener as **"model builder".** The view of listener as tape recorder suggests that the listener takes in and stores aural messages in much the same way as a tape recorder. However, researches show that this is not the way that listening works [1]. If you ask students to listen to a message and write down as much of the message as they can recall, you will generally find that they have remembered some bits of the message, they have forgotten other bits, and they have added in bits which were not in fact in the message at all. In addition, those bits which are successfully

recalled will not be in the exact words of the original message. It seems that when we comprehend messages, we store the meanings but not the linguistic forms. The alternative to the listener as tape recorder view, that of listener as active model builder, accords a much more active role to listeners as they construct an interpretation of a message by utilising both bottom-up and top-down knowledge. The learners, during the listening process, will need to combine the two listening strategies in real-world listening, setting more emphasis on top-down or bottom-up listening depending on their listening objectives. However, because the two types of listening involve and require very distinct skills, they can also be applied individually in the lesson. But as Brown and Yule point out, friendly casual conversations among native speakers are relatively undemanding on the listener. They are primarily social events. The interlocutors often produce short stock replies which keep the interaction going and add to the general feeling of friendliness, but are relatively informationless [3]. This is because the maintaining of a friendly atmosphere, rather than the exchange of information, is the main reason for this kind of conversation.

CONCLUSIONS

All types of listening skills are valuable and necessary if a learner is to acquire an all-round ability to listen effectively in a range of situations, to various types of input, and for a variety of listening purposes. Bringing the two types of processing in the classroom is essential for effective listening. Successful listening depends on the ability to combine these two types of processing. Activities that focus on each method independently should assist students who are non-native speakers in combining top-down and bottom-up processes to become better listeners in extended real-life situations or longer classroom listenings.

References:

1. ANDERSON A., LYNCH T. (1988)- *Listening,* Oxford, Oxford University Press, 151 p.
2. BONTA E. (2013)- *Teaching English: a pragmatic approach,* (second edition), Bacău, Editura Alma Mater, 226 p.

3. BROWN G., YULE G. (1983)- *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 286 p.
4. DARTI, D., ASMAWATI, A. (2017)- *Analyzing students' difficulties toward listening comprehension.* ETERNAL English, Teaching, Learning, and Research Journal, 3(2) 211-228 p.
5. GASS, S. M., SELINKER, L. (2001)- *Second language acquisition: An introductory course (*2nd ed.). Pui Mahwah, New Jersey Lawrence Erlbaum Associates, 583 p.
6. HARMER J. (2001)- *The practice of English language teaching,* (fourth edition) Pearson, Longman, 442 p.
7. NUNAN D. (1995)- *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall International English Language Teaching, 252 p.
8. ROST M. (2002)- *Teaching and researching listening*. London, Pearson Education Press, 397 p.
9. ROST M. (2011)- *Teaching and Researching: Listening*. London, Routledge (second edition published), 397 p.
10. SCRIVENER J. (1994)- *Learning teaching.* Oxford, MacMillan-Heinemann, 429 p.
11. STUBBS M. (1983)- *Discourse analysis*. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Oxford, Chicago, The University of Chicago Press, 272 p.
12. VIZENTAL A. (2008)- *Metodica predării limbii engleze- Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language,* Iași, Polirom, 359 p.
13. WHITE G. (1998)- *Listening*. Oxford, Oxford University Press, 140 p.

CZU: 811.133.1`243:37.015.3 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078373**

IMPACTUL ERORII ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A LIMBII FRANCEZE

Ninela BIVOL
profesor de limba franceză, IPLT „Nicolaie Iorga”
doctorandă UPSC „Ion Creangă”
0009-0002-4518-2891

The educational system is directed towards a permanently direction where its aspects manage to continuous modernization. It's important to say that in order to have a successful result in the field of foreign languages, it's necessary to develop the speaking competence. Inevitably, in process of learning, pupils will have obstacles, which will disorder the whole learning process. In traditional way, errors should be sanctioned, so students lately will not make them again, but here appears demotivation. But, it's important to mention that the pedagogical error's aspect evolved in time and its position has totally changed. Nowadays, the error is not dramatized and it is not seen as an unchangeable failure, in fact it's a way in which the pupil will develop himself after analyzing all the gaps.
Keywords : *sanctioned, inevitably, error.*

În orice domeniu de activitate eroarea face parte din viața noastră cotidiană. Dacă să trasăm o retrospectivă a timpului, atunci cu siguranță vom observa că erorile sunt prezente încă din copilăria noastră. Odată ce un copil învață primii pași, primele cuvinte, sau oricare alte activități noi pe care le oferă viață, toți se vor ciocni de unele obstacole care pe unii le vor face mai slabi, pe alții dimpotrivă, mai puternici. Dar, cu o ghidare pozitivă, cu încurajare și motivație ajungem în a depăși erorile comise.

Prezența erorii în procesul de învățare a limbilor străine în ziua de astăzi este recunoscut și admis. Dacă anterior termenul de eroare era considerat ca fiind o alarmă negativă centrată pe elev, urmând de o sancțiune din partea cadrului didactic, acum teoria a căpătat o altă dimensiune. După dezvoltarea modelului constructivist statutul erorii a fost amelio-

rat. Este de menționat că eroarea nu mai este atât de dramatizată, reprezentând un eșec iremediabil. În urma cercetării literaturii de specialitate afirm cu certitudine că noțiunea de eroare în procesul educațional a evoluat considerabil în ultimii ani.

În mediul școlar acest concept este prezent în fiecare activitate pe care o realizează elevii în fiecare zi. Eroarea este prezentă în fruntea stresului și a anxietății. Chiar și elevii buni au frica de a comite erori atunci când se află la tablă sau răspund în fața clasei. Respectiv, cadrului didactic îi revine rolul de a orienta elevii săi spre o evoluție pozitivă, chiar dacă erorile vor fi prezente.

Este demn de menționat că partea componentă care face legătura dintre cadrul didactic și grupul de elevi constituie atmosfera și relația agreabilă în sala de clasă.

„Relația profesor-elev reprezintă modalitatea principală de mediere didactică, de ipostaziere a acesteia într-o variantă umană, subiectivă. Relația profesorului cu elevii reprezintă o construcție reciprocă, dinamică, ce se repliază permanent în funcție de circumstanțe, scopuri și obiective [2, p.26]".

Articularea unui raport optim al profesorului cu elevii săi, o reprezintă empatia didactică, acea capacitate a cadrului didactic de a se transpune în „ființa" elevilor săi, de a intui procesualitatea cognitivă și afectivă a celor cu care interacționează, de a vibra și retrăi la modul afectiv stări, gânduri, proiecte [4, p.335-336].

Cadrul didactic este cel ce are grijă de climatul din sala de clasă. În momentul discursului unui elev, colegii săi trebuie să dea dovadă de colegialitate și să fie receptivi. O etapă la fel de importantă este ca între profesor și elev să nu existe teamă. Rolul profesorului este în a ghida discipolii săi spre un progres cu o finalitate pozitivă [1, p.3].

Numeroase cercetări care au fost sintetizate de Bayer(1973) demonstrând că doar datorită controlului din partea cadrului didactic, elevii participă activ în procesul de studiu.

„Comunicarea pedagogică este o comunicare profesională a profesorului cu elevii în procesul instruirii și educației, ce are drept scop crearea condițiilor optime de dezvoltare și autorealizare a persoanei copilului" [10, p.147].

Utilizarea competenței de comunicare pe parcursul orelor de limbă franceză are scopul de a dezvolta la elevi exprimarea orală, formarea deprinderii de a asculta, fixarea dorinței de a învăța și de a interacționa cu alții. Cert este că odată cu studierea limbii franceze, prin actul de vorbire elevii vor comite anumite erori, care vor bloca uneori întreg procesul de studiu.

În literatura de specialitate, cercetătorii au încercat să definească eroarea pentru a găsi oportunitățile de învățare la lecțiile de limbă străină.

Rémy Pourquier și Uli Frauenfelder susțin că în didactica limbilor este dificil de a găsi o definiție unică a erorilor. „Eroarea poate fi definită în raport cu limba țintă, fie în raport cu expunerea, fie prin raportul intermediar al elevului. Este evident că o definiție unică este imposibil de a stabili" [9, p. 29-36].

J.P Cuq și Alli propun o definiție provizorie a erorii, ea fiind „o abatere de la un standard sau de la o realizare așteptată [6, p.192]. Eroarea nu este considerată ca un stigmat al eșecului, dar ca un indice al anumitei etape de învățare. Este necesar de a ne focaliza spre ce reprezintă o eroare și de a redescoperi noțiunea ei în didactica limbilor străine.

În acest context Jean Piajet în lucrarea psihologie și pedagogie a susținut că: „Erorii îi este atribuită rolul activ în procesul de învățare. Conceptul nu mai este văzut ca un aspect de evitat, devenind o etapă acceptabilă și o sursă bogată de informații atât pentru elev, cât și pentru profesor". [8, p.44]. În baza acestui citat eroarea este considerată un element esențial pe tot parcursul procesului de învățare, mai ales a limbii franceze.

Autorii turci Demirtaş L. Gümüş H. susțin că noțiunea de „greșeală" a fost o perioadă întrebuințată cu sens depreciativ de cercetători din cauza conotației religioase [7, p.127].

În prezent eroarea este abordată în procesul de predare-învățare a limbii franceze, ca o componentă de mare importanță pentru reglementarea și autoreglarea acestui proces, care interferează eroarea ca un nou statut ce oferă profesorului și elevilor o orientare pozitivă. Pentru a plasa eroarea în interiorul învăţării ea trebuie văzută inițial ca un instrument de formare, decât o producție care va fi analizată cu orice preț. Tratarea adecvată a erorilor pe care le efectuează elevii în procesul însuşirii limbii

străine ar asocia toleranţa şi atitudinea pozitivă în crearea autocontrolului elevilor.

Pentru a înțelege pe deplin rolul erorii și interpretarea acesteia este necesar de a ne focaliza spre trei dimensiuni: ***a evalua, a diagnostica și a le remedia.***

Scopul major al procesului de evaluare nu reprezintă doar un control al cunoștințelor, dar și admiterea unei căi de îmbunătățire a performanțelor, ce va constitui o fixare a obiectivelor propuse [5, p.33]. Pentru etapa de diagnosticare a erorilor se etapizează două momente. Unul este reprezentat de erorile de performanță, care intervin în urma oboselii elevului, sau a unei perioade de stres, sau din motive de neatenție. Alt moment constituie erorile de competență care rezidă din erorile sistematice pe care elevul nu le poate corecta, dar este capabil de a explica regula pe care o aplică.

Din perspectiva evaluării formative, erorile constituie un mijloc de a învăța și a progresa la orele de limba franceză, fiind utile în ceea ce priveşte corectarea efectuată de profesor.

Remedierea lacunelor cu aportul profesorului vor clarifica golurile întâlnite. Prin urmare pentru a ghida elevul care a întâmpinat o dificultate în procesul de studiu cadrul didactic va ține cont de următoarele momente:A face erorile auzite pozitiv.

1. A le discuta în scopul de a le înţelege.
2. A înţelege erorile în urma unei analize.
3. A le compara, urmărind evoluţia elevului.
4. A le identifica în urma discuţiei.

Eroarea este văzută ca oportunitatea de învățare. Evaluarea formativă reconstituie statutul de eroare fiind criteriul cheie pentru progresul însușirii permitând identificarea elementelor specifice care necesită un efort. În continuare identific câteva fațete a conceptului de eroare din viziunea cadrului didactic:

I. Erorile sunt considerate ca niște „ratări” a învățării. Ele pot fi percepute ca simptome de incompetență și pot fi sinonime cu greșelile personale. Eroarea este o sursă de anxietate și poate genera o aversiune spontană. Prin urmare, elevul poate refuza în a participa la lecție de teamă să nu greșească.

II. Eroarea devine pozitivă. Ea reprezintă un instrument care face parte din însuși actul de a învăța. Abordarea erorii necesită a fi analizată și tratată într-un mod diferențiat.

III. Elevul care a comis o eroare în procesul de studiu este mai captivant decât unul ce nu greșește. Acest momet face posibilă detectarea factorilor de eroare a căror reajustare va fi benefică și pentru ceilalți participanți la orele de limbă franceză. Prin urmare, o eroare deschide un dialog formativ cu elevul pentru a menține reflexia. În astfel de momento cadrul didactic nu corectează răspunsul. Dar, grație analizei minuțioase se depistează natura și cauza erorii produce.

Evaluarea formativă permite un trasnfer progresiv și o responsabilitate a însușirii cadrului didactic la elevii săi. Elevii acceptă implicarea sa în evaluarea nivelului lor și se conectează într-o relație de negociere în jurul dificultăților evidențiate prin corectarea automotivantă a erorilor. Cadrul didactic ghidează etapele care vor detecta eroarea. Acceptând îndrumarea elevul va interacționa adresând întrebări țintă. Abordarea face posibilă precizarea condițiilor, obiectivelor de învățare și a mijloacelor care trebuie să furnizeze pentru a ajunge la o învățare mai bună.

Rămânând în acelaşi context, îndreptarea lacunelor trebuie realizată în modul cel mai calm, pentru că sancţionarea sau judecata erorilor va plasa elevul pe ultimul rang şi nu îl va mai motiva în a încerca din nou depăşirea obstacolul. Este cunoscut faptul că există două categorii de elevi, şi anume: cei ce au greşit înţelegând rezultatul său slab, vor trece în umbră şi nu vor mai avea nici un stimul să participe la ore, ceea ce este demotivant şi pentru profesor. Este de la sine înţeles că astfel de elevi nu vor mai avea şansa de a fi activi la lecţii, ei vor avea nevoie dublă de susţinere psihologică din partea profesorului. Dar, o altă categorie de elevi sunt cei care deşi au elaborat produsul eronat vor continua să lupte pentru evaluării revine partea formativă căci elevii îşi vor forma propria opinie referitor la rezultatul pe care l-au analizat, explicat şi înţeles cu ajutorul profesorului. Credem că astfel elevul îşi va efectua o autoformare în urma deciziilor profesorului.

Înainte de a putea efectua o sarcină nouă, elevii pot întâmpina dificultăți. Acest moment este urmat de ivirea unor erori. Dar, procesul minuțios de analiză a erorilor va permite cadrului didactic să depisteze

cauzele apariției lacunelor, prin urmare implementarea unei etapizări de remediere a dificultăților vor soluționa obstacolele. M. Brière explică faptul că „procesul de analiză a erorii oferă cadrului didactic un mijloc concret în explorarea cauzelor erorilor la elevii săi. Investigarea erorilor frecvente prin utilizarea strategiilor didactice și pedagogice vor soluționa cu siguranță obstacolele întâlnite" [3 p.31]

Prin urmare, eroarea este considerată ca un instrument de ajutor pentru a învăța și un mijloc prin care elevul progresează în limba franceză. Eroarea este inevitabilă în fiecare moment al procesului de învățare-predare. Eroarea este o etapă în totalitate admisibilă și naturală. Așadar, cel mai important este de a accepta aspectul pozitiv față de concept.

Referințe bibliografice:

1. ATAMALIEV E. *Relația profesor-elev: cât de important acest aspect?* https://speaker.md/2019/04/19/relatia-profesor-elev-cat-este-de-important-acest-aspect/ (accesat 21.05.23)
2. BĂRBIERU A., (2021), *Relații și interacțiuni educaționale. Specificul relației profesor-elev*. În: Modalități de îmbunătățire a relației profesor-elev, pp. 362-365
3. BRIÈRE, M., (2018) *L'erreur pour apprendre» dans «Pédagogie collégiale,* n°02, p. 31
4. CUCOȘ C., (2006), *Pedagogie*, București, Polirom, 464p.
5. CUCOȘ C., (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, București, Polirom, 265p.
6. CUQ J-P et alli, (2004), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, clé international/Asdifle, 304 p.
7. DEMIRTAŞ L. GÜMÜŞ H. (2009), *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE* In Synergies. Turquie n° 2, 138p.
8. PIAGET J., (1970), *La psychologie et la pédagogie,* Paris, 44p.
9. PROQUEIR R. et FRAUENFELDER U., (1982), Enseignement et apprenants face à l'erreur » IFDLM, 36p.
10. RACU I., PERJAN C., et al., (2007), *Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică,* Chișinău, 160p.

CZU: 81`38 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078423

PRINCIPIUL OPȚIUNII STILISTICE ÎN TEXTUL ȘTIINȚIFIC

Oana BOC
doctor în filologie, lector universitar
Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Litere
Cluj-Napoca
0000-0002-2509-888X

Textul ştiinţific presupune o serie de norme textuale care îi configurează profilul specific şi îl individualizează în raport cu alte tipuri textuale. De asemenea, textul ştiinţific se remarcă printr-un ansamblu de trăsături stilistice. Acestea reprezintă efecte, dar şi condiţii ale normelor implicite şi explicite (obiectivitate, formalism, rigoare terminologică etc.) care caracterizează acest tip textual. Iar aceste norme şi, în consecinţă, şi trăsăturile stilistice sunt subsumate finalităţii intrinseci ale creației de sens specifice tipului textual ştiinţific: investigarea şi interpretarea obiectivă a lumii. Identitatea stilistică a textului științific se instituie prin însuşi procesul de selectare a cuvintelor din paradigmele limbii, iar această selecţie este orientată în funcţie de referent, dar este concomitent şi opţiune stilistică. În articolul de față, ne propunem să analizăm funcţionarea specifică, specializată, a acestui principiu al opțiunii stilistice în textul științific. De asemenea, vom identifica și unele modalități discursive care contribuie la actualizarea normelor textuale determinante pentru profilul acestui tip textual.

Cuvinte cheie: *text științific, norme textuale, opțiune stilistică, scriere academică, tip textual.*

1. Abordarea textului științific din perspectivă stilistică presupune implicit o situare tipologică a acestuia în raport cu alte tipuri textuale, cu scopul relevării aspectelor diferențiatoare și particulare, care îi conferă specificitate. Astfel, în funcție de „finalitatea discursivă" sau, mai precis, de „finalitățile construcției sensului" (Tămâianu 2001: 92-93)[1],

[1] În lucrarea *Fundamentele tipologiei textuale. O abordare în lumina lingvisticii integrale*, Emma Tămâianu oferă o abordare a problematicii tipologiei textuale pe baza

se disting trei zone tipologice: textualitatea pragmatică (în care finalitatea specifică este una practică, vizând eficacitatea interacțiunii dintre oameni), textualitatea științifică (în care finalitatea asumată în crearea sensului vizează interpretarea teoretică sau logică a lumii) și textualitatea literară (în care sensul este orientat de finalitatea „poetică", cea a creației de lumi prin imaginație). Fiecare tip de textualitate se remarcă prin caracteristici discursive specifice. Ceea ce diferențiază radical textualitatea pragmatică și științifică, pe de o parte, de textualitatea literară, pe de altă parte, se situează în primul rând la nivelul semantic al speciei de sens care se actualizează în text. Mai exact, Eugeniu Coșeriu distinge sensul de tip „comunicativ, informativ, empiric sau «vital»", care se actualizează în textualitatea de tip pragmatic și științific și sensul „artistic sau literar («simbolic»)", care se actualizează în textualitatea literară (Coșeriu 1973/2000: 247). De asemenea, Eugeniu Coșeriu consideră că textul literar reprezintă „plenitudinea funcțională a limbajului", mai exact, actualizarea plenară și nelimitată a potențialităților de sens oferite de limbaj, în timp ce textele de tip pragmatic și științific sunt „rezultatul unei drastice reducții funcționale" ale posibilităților de sens ale limbajului. (Coșeriu 1994: 153). Considerăm că această idee coșeriană susține, de fapt, tocmai rigoarea și strictețea selecției lexicale și gramaticale în textul științific, orientând astfel opțiunea stilistică.

Astfel, textul ştiinţific presupune o serie de norme textuale care îi configurează profilul specific şi îl individualizează în raport cu alte tipuri textuale. De asemenea, din perspectivă stilistică, textul ştiinţific se remarcă printr-un ansamblu de trăsături specifice. Acestea reprezintă de fapt efecte, dar şi condiţii ale normelor textuale care caracterizează acest tip textual. Iar aceste norme şi, în consecinţă, şi trăsăturile stilistice sunt subsumate chiar finalităţii intrinseci care orientează creaţia de sens specifică tipului textual ştiinţific, și anume, investigarea și interpretarea teoretică, obiectivă a lumii. Identitatea stilistică a textului științific se instituie prin selecţia cuvintelor din planul paradigmatic. Această selecție este orientată în funcţie de refe-

„finalităților discursive de bază asumate în lingvistică integrală a textului", mai exact, „(1) finalitatea «științifică» («logică») – determinarea ca *logos apofantic* prin valorile adevărului/falsității; (2) finalitatea «practică» - determinarea ca logos pragmatic prin valorile eficacității practice; (3) finalitatea «poetică» - manifestare maximală a funcției semnificative înseși." (Tămâianu 2001: 93).

rent, dar, aşa cum precizează D. Irimia, „selecţia lingvistică” (semantică și sintactică) este concomitent şi „opţiune stilistică” (Irimia 1999 : 40).

Ne propunem să analizăm în articolul de față funcţionarea specifică, specializată, a acestui principiu al opţiunii stilistice în textul științific. De asemenea, vom identifica și unele modalități discursive care contribuie la actualizarea normelor textuale determinante pentru profilul specific acestui tip textual.

2. Textul științific este *obiectiv* (impersonal, exclude subiectivitatea), *formal* (exclude exprimarea colocvială, familiară, informală) şi *tehnic* (presupune utilizarea unei terminologii specifice domeniului abordat, precum şi precizarea riguroasă a accepţiunii conceptelor folosite). Aceste trăsături sunt evidenţiate frecvent în literatura de specialitate dedicată acestui subiect, astfel încât le putem considera norme textuale explicite specifice textului științific[2]. Caracteristicile stilului ştiinţific (printre care amintim doar câteva: predominarea persoanei a III-a, consecinţă a predominării funcţiei referenţiale, a orientării asupra obiectului supus investigaţiei ştiinţifice; folosirea persoanei I (singular sau plural) ca marcă a autorităţii ştiinţifice care îşi asumă demersul; excluderea persoanei I cu conotaţii emfatice sau subiective; absența vocativului, a interjecțiilor, a elementelor lexicale argotice, arhaice, populare etc.)[3] susţin, de fapt, tocmai aceste trăsături sau norme ale textului științific, mai exact *obiectivitate, rigoare terminologică, formalism*.

Așadar, stilul conferă identitate proprie unui text. În lucrarea *Introducere în stilistică*, Dumitru Irimia identifică principiile generării stilului, pe care le situează la niveluri graduale diferite: „Procesul de constituire şi manifestare a stilului este guvernat de două principii de gradul I: *alegerea (opţiunea stilistică)* şi *devierea (abaterea)* şi un principiu de gradul II: *specializarea*, care orientează (sau poate orienta) alegerea şi (sau) substiui devierea”. (subl. aut.) (Irimia 1999: 40). Astfel, principiul *opțiunii*

[2] În cartea *Scrierea academică în domeniul științelor umaniste. Tehnici și* norme, am identificat și am discutat pe larg cele două tipuri de norme textuale care funcționează în textul științific și pe care le putem considera incluse în ceea ce Coșeriu numește *competență expresivă*: norme implicite (care se presupun intuitiv și condiționează științificitatea) și norme explicite (datorate unor tradiții textuale, enunțate explicit). (Boc 2022: 61-75).

[3] Pentru o prezentarea mai detaliată a acestor trăsături stilistice ale textului științific trimitem la: Irimia 1986; Boc 2022.

stilistice care guvernează instituirea stilului presupune chiar procesul de selectare a cuvintelor din paradigmele limbii şi a modalităţilor discursive prin care se orientează creaţia de sens, printr-o subsumare specifică a perspectivelor fonematice, morfematice, sintactice, semantice, în funcţie de tipul de text. Mai exact, activitatea discursivă presupune selectarea din paradigmele pe care ni le oferă limba a celor mai potrivite lexeme și structuri idiomatice și situarea lor în plan sintagmatic, în formarea enunțurilor concrete. Scrierea, la fel ca vorbirea (dar poate nu atât de spontan), presupune aceste două operaţii care funcţionează simultan: selecţie de pe axa paradigmatică (actualizarea unei serii asociative virtuale din care se selectează un cuvânt) şi ordonare sintagmatică, în enunţ, în text. Această selecţie a cuvintelor din planul paradigmatic este orientată în funcţie de designat, adică de obiectul la care se face referire. Astfel, selecţia este pe de o parte una semantică, în care conţinutul cuvântului (semnificatul) relevă designatul și pe de altă parte sintactică, raportată la structurile relaționale. Dar, așa cum precizează D. Irimia, această selecţie semantică este concomitent şi *opţiune stilistică*, „determinată de individualitatea – umană, socială, culturală, lingvistică – a emiţătorului, de atitudinea lui faţă de realitatea interpretată lingvistic şi faţă de destinatar” (Irimia 1999: 40). De asemenea, completând acești factori menționați de Irimia, consider că și tipul textual, ca „principiu formator al activității discursive” (Tămâianu 2001: 92), determină în mod decisiv opțiunea stilistică.

Așadar, în textul științific recunoaştem o funcţionare specifică a acestui principiu al opţiunii stilistice, care îi determină profilul şi care contribuie la actualizarea normelor textuale explicite care sunt, așa cum am precizat, *obiectivitatea, formalismul şi rigoarea terminologică*.

3. Vom prezenta în continuare câteva dintre modalităţile discursive prin care putem concretiza aceste norme textuale specifice textului științific, în strânsă relaţie cu principiul opţiunii stilistice. Întrucât *obiectivitatea, formalismul şi rigoarea terminologică* sunt dimensiuni care se întrepătrund, se condiţionează reciproc în textul științific, modalităţile discursive pe care le vom prezenta şi le vom exemplifica în continuare sunt valide pentru toate aceste aspecte. Precizăm că vom relua aici, din altă perspectivă, câteva dintre exemplele pe care le-am oferit în lucrarea *Scrierea academică în domeniul științelor umaniste. Tehnici și norme* (Boc 2022).

3.1. Astfel, constatăm că în textul științific opţiunea stilistică este drastic limitată pe de o parte la accepţiunile denotative ale cuvintelor şi pe de altă parte la terminologia domeniului abordat, pentru a asigura rigoarea terminologică specifică acestui tip de text. Altfel spus, opţiunea stilistică este orientată de „principiul specializării" (Irimia 1999: 49), prin selectarea unui lexic specializat, specific domeniului de cercetare. Astfel, rigoarea terminologică, în calitate de normă fundamentală a textului științific, presupune nu doar necesitatea utilizării unei terminologii de specialitate, ci şi necesitatea utilizării corecte şi clare, cu maximă acribie, a acestei terminologii.

De exemplu, într-un text din domeniul lingvisticii, nu vom opta pentru sintagma vagă, imprecisă şi netehnică: *„totalitatea cuvintelor înrudite"*, ci vom alege cuvinte sau sintagme riguroase, precise din punct de vedere conceptual şi terminologic, ca de exemplu: *„paradigma cuvântului"* sau, mai specific, *„familia lexicală"/„câmpul lexical"/„seria sinonimică"/ „câmpul semantic"* etc.

3.2. De asemenea, opţiunea stilistică este orientată spre selectarea unor cuvinte mai specializate semantic, cu o polisemie mai redusă şi care nu se folosesc în stilul colocvial, familiar, în locul cuvintelor cu polisemie bogată (*a da*, *a face, a împărţi*), care ar putea genera ambiguităţi. Altfel spus, este necesară selectarea unor cuvinte mai formale în locul celor mai informale.

De exemplu:

Forme nerecomandabile	*Forme recomandate*
Autorul *a făcut* o analiză a metodelor utilizate.	Autorul *a realizat/a propus* o analiză a metodelor utilizate.
Cercetătorul a descris o serie de aspecte pe care *le-a împărţit* în trei categorii.	Cercetătorul a descris o serie de aspecte pe care *le-a clasificat* în trei categorii.
Aceste strategii au rolul de *a da* autenticitate.	Aceste strategii au rolul de *a conferi* autenticitate.
Această *grupare* a numelor de străzi este relevantă.	Această *clasificare* a numelor de străzi este relevantă.
Analizele *arată* că *nu-i destul să ne oprim* la aceste aspecte.	Analizele *demonstrează* că *nu este suficient să ne limităm* la aceste aspecte.

3.3. Excluderea expresiilor familiare, a formulărilor uzuale, care au un grad mare de imprecizie este necesară în vederea asigurării obiectivității și formalismului, norme specifice stilului științific.

De exemplu:

Forme nerecomandabile	*Forme recomandate*
Aceste denumiri reflectă ideologia epocii şi mai ales *dau la iveală* ideile esenţiale pe care se bazează doctrina comunistă.	Aceste denumiri reflectă ideologia epocii şi mai ales *relevă/evidenţiază* ideile esenţiale pe care se bazează doctrina comunistă.
Pentru *a avea succes*, propaganda s-a bazat pe reguli stricte.	Pentru *a-şi atinge scopul/a-şi realiza obiectivele*, propaganda s-a bazat pe reguli stricte.
Ortografia este *o chestiune* de care *ne lovim zi de zi*, indiferent de domeniul de activitate.	Ortografia *reprezintă un set de norme* pe care *trebuie să le aplicăm constant,* indiferent de domeniul de activitate.
Poezia lui Ion Barbu este *ca un sac fără fund*, deoarece în permanenţă se întâlnesc aspecte inedite care trebuie analizate.	Poezia lui Ion Barbu *reprezintă o sursă inepuizabilă de semnificaţii poetice inedite*.

3.4. De asemenea, este necesară evitarea formelor neaccentuate ale verbului *a fi*, care ar conferi un aspect informal exprimării. De exemplu:

Forme nerecomandabile	*Forme recomandate*
Caracterul manipulativ al propagandei *nu-i recunoscut* în epoca respectivă.	Caracterul manipulativ al propagandei *nu este recunoscut* în epoca respectivă.
Aceste definiţii *nu-s clasificate*.	Aceste definiţii *nu sunt clasificate*.

3.5. Opțiunea stilistică este orientată în textul științific și prin evitarea cuvintelor și a structurilor lingvistice cu conotații afective. Descriind rigorile stilului ştiinţific, D. Irimia remarca: „Dimensiunea stilistică a textului se caracterizează prin reducerea maximă a modalizării afective a planului semantic al unităţilor denominative şi a desfăşurării predicaţiei. Structura textului se caracterizează prin impunerea *nucleului comunicării*, în termenii lui T. Vianu, faţă de zona reflexivităţii/expresivităţii individuale, care tinde spre zero.” (subl. aut.) (Irimia 1999: 163). Astfel,

obiectivitatea textului științific este asigurată prin păstrarea neutralităţii tonului şi, în consecinţă, prin evitarea implicării subiective la nivel discursiv, prin *eliminarea mărcilor subiectivităţii*. Vom prezenta în continuare câteva modalități discursive pe care le-am identificat[4] și care considerăm că susțin realizarea acestei cerințe:

- evitarea enunţurilor în care persoana I are valoare afectivă, subiectivă sau emfatică;

De exemplu, în enunțul *Suntem interesaţi să vedem cum s-a realizat fenomenul de propagandă*, caracterul emfatic, subiectiv poate fi evitat printr-o formulare neutră: *Vom releva modalităţile prin care s-a realizat fenomenul de propagandă.*

- evitarea interjecţiilor, deoarece acestea exprimă indicial starea emoţională a emițătorului; de asemenea, evitarea unor substantive sau verbe care exprimă emoţia sau starea afectivă (mai ales dacă acestea sunt urmate de semnul exclamării). De exemplu: *Vai, Dureros!, Să vină!*

- evitarea adjectivelor care relevă aprecierea, evaluarea personală etc. (de exemplu, *excelent romancier, operă minunată, abordare greșită, analogie superbă*) şi înlocuirea lor cu adjective sau sintagme neutre (*romancier important, operă de referință, abordare puțin convingătoare, analogie relevantă/originală/inedită*).

- evitarea cuvintelor cu mărci stilistice implicite care relevă subiectivitatea autorului şi selectarea unor cuvinte neutre, adică a cuvintelor fără conotaţii afective, familiare, apreciative sau depreciative;

De exemplu, enunțul următor nu îndeplinește rigorile unei exprimări specifice textului științific: *În ultimul timp, observăm tot mai des că exprimarea, în general, şi ortografia, în special sunt adevărate cenuşărese.* Lexemul „*cenuşăreasă*" este conotat afectiv, prin mărcile stilistice implicite, proiectând astfel enunțul într-un registru informal, subiectiv-afectiv, nespecific textului științific. O posibilă reformulare care să fie în concordanță cu normele de obiectivitate și formalism specifice textului științific ar fi: *În ultimul timp, observăm tot mai des că sunt ignorate normele de corectitudine în exprimare, în general şi cele ortografice, în special.*

- evitarea semnelor de punctuaţie care relevă starea de spirit a autorului, ca de exemplu, semnul exclamării, punctele de suspensie.

[4] Vezi Boc 2022.

- evitarea inversiunilor și opţiunea pentru topica normală.

De exemplu, în enunțul următor, opțiunea pentru inversiune conferă un caracter informal și artificial stilului: *Eleva asimilează în al ei vocabular treizeci de cuvinte noi.* Varianta adecvată stilului științific ar fi: *Eleva asimilează în vocabularul său treizeci de cuvinte noi.*

4. În concluzie, indiferent de conţinut, de domeniul ştiinţific sau de tema tratată, textul ştiinţific trebuie să îndeplinească normele textuale specifice (obiectivitate, formalism şi rigoare terminologică), iar realizarea acestora se află în strânsă relație cu principiul opțiunii stilistice, care guvernează generarea identității stilistice a textului științific și care este dirijat prin principiul secundar, cel al specializării. Modalitățile discursive pe care le-am propus și le-am exemplificat pot constitui, astfel, criterii reperabile și aplicabile concret, care orientează principiul opțiunii stilistice, în vederea actualizării coordonatelor stilistice specifice tipului textual științific. De asemenea, aceste modalități discursive pot fi subsumate tocmai principiului intrinsec care orientează la nivel tipologic activitatea discursivă a creației de sens înspre finalitate științifică, a interpretării teoretice a lumii și a dimensiunii ei culturale.

Referințe bibliografice:

1. BOC, Oana (2022) – *Scrierea academică în domeniul științelor umaniste. Tehnici și norme*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană.
2. COȘERIU, Eugeniu (1973/2000) – *Lecții de lingvistică generală*, Chișinău, Editura Arc, traducere din spaniolă de Eugenia Bojoga.
3. COȘERIU, Eugeniu (1994) – *Prelegeri şi conferinţe*, Supliment al *Anuarului de lingvistică și teorie literară,* XXXIII, 1992-1993, Iași, Editura Institutului de Filologie Română „A. Philippide".
4. IRIMIA, Dumitru (1986) – *Structura stilistică a limbii române contemporane*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
5. IRIMIA, Dumitru (1999) – *Introducere în stilistică*, Iași, Editura Polirom.
6. TĂMÂIANU, Emma (2001) – *Fundamentele tipologiei textuale. O abordare în lumina lingvisticii integrale*, Cluj-Napoca, Editura Clusium.

CZU: 81`253 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078449**

TRADUTTORI, TRADITORI? INTERPRETING IN TIMES OF INTERNATIONAL ARMED CONFLICTS

Olesea BODEAN-VOZIAN
doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată
0000-0002-2945-0318

This paper discusses the interpreting in areas affected by conflicts or wars. The goal of the article is to shed light on the role of interpreters as language/culture brokers and go-betweens in very specific circumstances. To achieve the purpose of this study, a literature review was conducted, which allowed us to explore the available research in the field and identify potential areas for future analysis. In our paper, the emphasis was put on some of the major and most violent conflicts since WWII. We found that specialised literature mainly focuses on locally recruited or ad-hoc interpreters who often lack training or interpreting skills and in the post-conflict period are left behind and under threat. Moreover, while performing their duties, they might be perceived by both parties to the conflict as possible traitors. Although in the majority of cases, these interpreters remain invisible, they undoubtedly represent an important element in conflict zones.
Keywords: *armed conflicts, conflict zones, interpreting, training, skills, double agents*

In war, interpreters have become
a vital intelligence asset.
- Richard Brooks

INTRODUCTION

Interpreting in conflict zones is a topic that has not yet been thoroughly explored by researchers, however, in recent years, much attention

has been paid to it not only by scholars but by the media and international organisations as well. In essence, the role of interpreters performing their job in conflict zones is like that of other interpreting professionals – to bridge the communication between different parties that speak different languages. Yet, as highlighted by T. Rosado in 2014, "The way the services are rendered and the environment where they are provided are very different from other types of interpreting. Very often they perform the work under adverse circumstances such as choppers flying over their heads, shots being fired at them, or being surrounded by wounded people crying for help" [17].

WALKING THROUGH HISTORY

In *Translators Through History* (2012) J. Delisle and J. Woodsworth mention that armies have always needed interpreters to perform a variety of functions. They would take part in determining the enemy's positions, overseeing conquered territories, making and keeping allies, negotiating with the enemy, and communicating within the same, multilingual army. Authors claim that often, interpreters would be recruited from among the soldiers who knew the languages, whereas others were civilians, including foreigners, who were employed when the army was deployed [9, p.266].

The earliest references to interpreters performing duties during wars are found in Greek literature. During their expeditions, Greeks had to deal with people of different languages, and to overcome language difficulties, they would use interpreters. Likewise, Caesar, in his account of the Gallic War, mentioned a few occasions on which he used interpreters [12]. In the crusader period, it was essential to have an interpreter-guide who could help navigate both the rugged topography of the land and the complex linguistic map of the region. Sometimes, those people were acting as both an interpreter and a soldier. Thus, the interpreters found themselves on the front line of military conflict – at times brokering peace and at other times engaging in warfare [16].

Many interpreters in the New World, during the early expeditions, were native Indians, often servants and the like. In fact, the first generation of interpreters in the New World were largely natives who were captured and trained as interpreters by explorers [6, xv].

Accounts of Napoleon's expedition to the Middle East contain numerous references to the work of translators and interpreters capable of handling both French and Arabic, while during WWI, and particularly during the negotiations to end the war, interpreters played a critical role as well. Furthermore, it is a well-known fact that in Germany, in WWII, interpreters held the rank of officers in the army, however, this was not necessarily an advantage if the interpreter became a prisoner of war [9]. When American troops fought in Vietnam, the fundamental problem existed of finding interpreters/translators to assist them. According to D. Bekke, a former US Army officer, most of the interpreters were at least part Cambodian and spoke both Cambodian and Vietnamese [8].

INTERPRETING IN CONFLICT ZONES

The conflicts in the 20th and 21st centuries have been a source of demand and supply of interpreters, consequently, the armed forces' need for interpreters can change, depending on the type of war being fought [17]. Interpreters are often recruited by foreign armies because they "know" both the local language/dialect and English, the language of international relief operations, and not because they have been trained as translators or interpreters. However, such people lack both essential professional skills to perform adequately as interpreters, as well as the necessary professional ethics to support crisis management and humanitarian efforts in a stressful environment [15]. Generally, it is very seldom that interpreters in war zones are qualified, despite their knowledge of languages. In simple terms, they live in areas where professional training does not exist [13]. In Europe, unlike the Middle East, there are some bodies that provide certificates in humanitarian interpreting training. As postulated by J. Baigorri-Jalon [3], in conflict zones interpreters would be called to work in a great variety of situations: intelligence and counter intelligence activities, liaison with allied troops, logistical dealings with local civil populations, and interrogation of war prisoners. Interpreting in conflict zones involves serving people affected by conflicts and may include humanitarian and military interpreting "and sometimes medical interpreting as well [14, p. 65]. For example, between 1992 and 1995, during the Bosnian war, the interpreters were usually teachers or students

of foreign languages. Allied forces had to recruit a considerable number of native-speaking interpreters, including those with a mix of Serb, Croat, and Muslim backgrounds. Interpreters accepted their jobs, aware that they would become vulnerable to intimidation by local forces. One of the main duties of hired interpreters was participation in social patrols [4].

During the two-decade-long war in Afghanistan, approximately 50,000 Afghan interpreters worked alongside the American military. Among the services interpreters were required to provide were oral interpretation, interpretation support at military traffic control points, and assistance in screening the local population at military checkpoints. There were three different categories of interpreters: local nationals with security screening but no clearance and a salary between 10 and 45 dollars per day; US citizens with a salary between 70,000 and 140,000 dollars per year and a restricted number of US citizens working as interpreters with top secret clearance [7, p. 165]. Between 2008 and the summer of 2021, about 70,000 interpreters and their families moved to the United States after securing "special immigrant visas". According to the estimations, as many as 300 interpreters died in Afghanistan during this time while waiting for visas. As the Taliban closed in on securing the country as the U.S. withdrew, roughly 20,000 interpreters and their families were still attempting to reach the United States [11].

Regarding the Iraq War, the US hired contractors and local translators and interpreters. Because of the significant dangers for Iraqi interpreters, they often wore masks when going out on assignments. Many Iraqi interpreters came from sectarian and ethnic minority communities who were oppressed under Saddam Hussein [2, p. 84]. As in the case of Afghanistan, the US Congress originally authorised 25,000 Special Immigrant Visas for Iraqis who worked for the U.S. military. But so far only 22% of the visas have been distributed, according to the Iraqi Refugee Assistance Project [21]. Nowadays, Iraqi translators continue to wait for their paperwork to be processed. The project estimates the average wait time for eligibility is about two years.

Following Russia's brutal war of aggression against Ukraine, Ukrainians, including interpreters, had to adapt to the language of war – interpreting for the training of the Ukrainian armed forces, for the training of

the medical staff and international delegations, and for the organisations providing refuge and support for those nationals who were forced to flee the conflict: they form the linguistic bridge between Ukraine and the rest of the world. Moreover, interpreting services are helping the Ukrainian government spread its message. This is especially true for Ukraine's president, Volodymyr Zelensky, who has been releasing speeches regularly, both for domestic and international audiences [20]. Thus, the war in Ukraine has become a conflict defined by communication, where technical communicators and translators/interpreters impact the fight just as well as any weapon [18].

VIEWS

Translators and interpreters working in war zones operate against a particular backdrop which inevitably has an impact on their role, their experience of the war, and how they are viewed by other parties [5, p.197-198]. The adage 'traduttore–traditore', usually applied to the idea that a translator/interpreter can never remain entirely faithful to a source text/discourse, takes on sinister overtones in conflict situations. What people usually perceive in such cases is that local interpreters are still with their family and community, emotionally if not physically, while helping a foreign military force that has different interests and objectives [4]. So, interpreters and translators, are viewed as "double agents", with a dual loyalty – to two masters and two cultures. This duality, in the opinion of the locals, means that the interpreter uses the native language as a weapon to favour foreign interests. Quite often, interpreters are forced into the category of the villain or traitor. The interpreter who works for foreign forces is a villain who should be treated just like the invading army [19, p. 28].

When E. Kahane, a member of the International Association of Conference Interpreters was asked how interpreters are perceived by the Taliban and the local groups, he declared that they do not understand the concept of an interpreter, what they do, and how the job works; accordingly, it is something very foreign for them. They see someone who is acting as a go-between and who has come as part of a group and therefore must share in that group's opinions. And so, they will automatically identify them as an opponent too, no questions asked. What's more, as

soon as they begin to identify the interpreter as an enemy, their family is viewed in that way too. An interpreter's place in the community soon becomes untenable. When the groups go on assigned missions, they are left as outcasts in the zones of conflict where they worked and, of course, exposed to all kinds of potential violence from someone who may be looking to take revenge, despite them being in no way responsible for the situation [13].

PROTECTION

Conflict zone interpreting requires not only language skills but also the ability to work under pressure and hard conditions, the ability to tolerate heart-breaking and harsh circumstances, besides having decision-making skills and self-confidence. Despite this, interpreters contracted to work in conflict zones are often non-professional linguists yet play a key role in communications. Operating in high-risk environments, they are extremely vulnerable and require special protection [14, p. 65].

Therefore, K. Allen considers that interpreters who facilitate communication in conflict zones put themselves at great physical and psychological risk, and yet are mostly unknown to other interpreters, because they work in isolation from the rest of the profession. The service they provide is essential, therefore, the author strongly affirms that it is time that the profession widens its reach to officially bring them into the fold [1]. The performance of such activities in high-risk environments and their links with foreign actors has exposed several of them to direct attacks and persecution also in the aftermath of a conflict, once foreign actors leave the concerned countries [9].

Intending to regulate the profession and raise awareness on the part of interpreters, several bodies and organisations have started to enlighten conflict zone interpreters about their rights and duties and have set out to regulate their work around the world, among which, the International Association of Conference Interpreters. A report from the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) estimated that an interpreter is killed every 36 hours. Most of them end up in Europe in terrible conditions. "It is an international problem that needs to be tackled first and foremost at the international level. The EU also needs to engage more actively in addressing post-conflict situations. It is a question at our

doors, at our borders." "All linguists worldwide should be better protected from the vagaries of national politics, and coordinated policies are needed to solve not only the present difficulties of interpreters in conflict situations but to ensure the recruitment of others likely to be needed in the future," Linda Fitchett, Former President of AIIC, stressed during the EU hearing [10].

CONCLUSIONS

Since the beginning of civilisation, interpreters were viewed as a bridge in the intercultural communication during peace and war times. Without these professionals, vulnerable parties would have never been given a voice to be heard. Therefore, their role, in particular in war or conflict settlement is very complex. Interpreters engage in providing their services in conflict zones and peace talks being aware of the perils that await them. They are vital to any effort undertaken to resolute a conflict; therefore, they shall first and foremost, be well-trained, enjoy international protection, and their rights be observed.

References:

1. ALLEN, Katherine (2012) – Interpreting in Conflict Zones. National Association of Judiciary Interpreters and Translators. Available at https://najit.org/interpreting-in-conflict-zones/
2. Al-RABA, Amanda (2019) – *Translators and Interpreters in Iraq War Literature*. University of North Carolina. PhD Thesis. 171p.
3. BAIGORRI-JALON, Jesus (2010) – *Wars, languages and the role(s) of interpreters*. Les liaisons dangereuses : langues, traduction, interprétation. Lebanon. pp. 173-204 (hal-00599599). https://hal-confremo.archives-ouvertes.fr/hal-00599599/document
4. BAKER, Catherine (2010) – *The care and feeding of linguists: the working environment of interpreters, translators and linguists during peacekeeping in Bosnia-Herzegovina*. *War and Society,* 29 (2), pp. 154-175. Available at https://eprints.soton.ac.uk/141598/
5. BAKER, Mona (2010) – *Interpreters and Translators in the War*

Zone. Narrated and Narrators. The Translator. Volume 16, Number 2 (2010), 197-222 ISBN 978-1-905763-23-8.
6. BAKER, Mona; SALDAHNA, Gabriela (2009) – *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Second Edition. Taylor and Francis Group. London, New York. 674 p. https://ssu.elearning.unipd.it/pluginfile.php/422897/mod_folder/content/0/Routledge_Encyclopedia_of_Translation_Studies_2nd_ed.pdf
7. BARTOLINI, Giulio; FERRACCI, Francesco (2020) – *Interpreters in Conflict Zones: An International Legal Assessment*. In Romatre-Press, pp. 145-172. ISBN: 2704-9043. Available at https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/07/08.intebafe.pdf
8. BEKKE, Douglas – *Lost in Translation*. Available at https://www.mnvietnam.org/story/lost-in-translation/
9. DELISLE, Jean; WOODSWORTH Judith (2012) – *Translators Through History.* John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. ISSN 0929-7316. 335 p.
10. ESTOPACE, Eden (2018) – *EU Parliament endorses UN Protecction of Interpreters and Translators in Conflict Zones*. Available at https://slator.com/eu-parliament-endorses-un-protection-of-interpreters-and-translators-in-conflict-zones/
11. FARABAUGH, Kane; PRESUTTI, Caroline (2022) – *Flight of the Translators*. The Inside Story. Episode 55. Available at https://www.voanews.com/a/the-inside-story-flight-of-the-translators-episode-55/6726973.html
12. GEHMAN, Henry (1914) – *The Use of Interpreters by the Ten Thousand and by Alexander*. The Classical Weekly. The Johns Hopkins University Press. Vol. 8, no. 2, pp. 9-14. https://www.jstor.org/stable/4386944
13. KAHANE, Eduardo (2018) – *Interpreters in zones of conflict are treated like outcasts*. Cultures Connection. Available at https://culturesconnection.com/2018/11/28/interpreters-in-zones-of-conflict-are-treated-like-outcasts/
14. MAHASNEH, Anjad; OBEIDAT Mohammed (2018) – *Conflict zones: a training model for interpreters*. The Interpreters' News-

letter, no.23, pp. 63-81. Available at https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/4dec96a6-37a2-4527-9f53-7-c565fd7318b/content
15. MOSER-MERCER, Barbara; BALI Grégoire (2008) – *Interpreting in zones of crisis and war*. AIIC Webzine. Available at https://aiic.org/document/720/AIICWebzine_Summer2008_3_MOSER-MERCER_BALI_Interpreting_in_zones_of_crisis_and_war_EN.pdf
16. MURRELL, William (2018) – *Dragomans and Crusaders: The Role of Translators and Translation in the Medieval Eastern Mediterranean, 1098-1291*. PhD Thesis. Vanderbilt University. 303 p. https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/12561/Murrell.pdf?sequence=1&isAllowed=y
17. ROSADO, Tony (2014) – *Military Interpreting: For many interpreters the least known part of the profession*. Available at https://rpstranslations.wordpress.com/?s=military
18. VAN, Cameron (2022) – *Communication at War: How everyday translators are changing the war in Ukraine*. Available at https://mastertcloc.unistra.fr/2022/07/08/everyday-translators-are-changing-the-war-inukraine/
19. VELVERDE, Pablo (2018) – *Interpreters and Fixers in Conflict Zones: The Examples of Iraq and Afghanistan*. Universidad Pontificia Comillas. 63p. Available at https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/209451/retrieve
20. https://www.languageconnections.com/blog/blog-the-role-of-interpreting-services-in-the-fight-for-ukraine
21. https://refugeerights.org/news-resources/congress-demands-action-on-special-immigrant-visa-program

CZU: 377.091.279.7 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078505**

AXA VALORICĂ A CADRULUI DIDACTIC - PRECONDIȚIE A PERFORMANȚEI PROFESIONALE

Silvia BRANIȘTE
profesoară de limba engleză de afaceri, grad didactic superior
IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe
0000-0003-2231-6930

The scientific community expands the meaning of the concept of performance, shaping its axiological connotation. In this article, the author summarizes the results of the researches in this field, highlights the differences and interferences of the concepts of professional competence and professional performance, emphasizing the correlation between professional performance and the value axis of the teaching staff. The concepts of responsibility, professional autonomy, resilience etc. are addressed; the factors that condition performance are brought to the fore; the importance of the complex approach to human resources in the educational field is emphasized in order to ensure the performance and competitiveness of the teaching staff.

The author concludes that the professional attitude is the "way of capitalizing" the professional competence. Attitude, conditioned by values, directs behaviour towards performance, being an indicator of the efficiency of the educational process.

Key words: *professional competence, professional performance, attitudes, values, responsibility, autonomy.*

Evoluția Managementului Resurselor Umane (MRU) de la începutul sec. XX până în prezent a înregistrat schimbări radicale în abordări. Astfel, de la activitățile pur tehnico-organizatorice din faza empirică, ajungem în sec. XXI la o viziune integratoare despre om, cu accent pe complexitatea resursei umane, la un MRU bazat pe *competențe,* pe personalizarea omului cu accent pe latura valorică. În opinia lui S. Stanciu, *resursele umane* reprezintă „acele *valori* ale organizației, care îndeplinesc criteriile, în virtutea cărora pot fi considerate sursa principală ce

asigură *performanța* și competitivitatea acesteia.” [17]. Performanța e influențată de o multitudine de factori căror li se cuvine atenție corespunzătoare.

Menționăm teoria *auto-determinării,* dezvoltată de Edward Deci și Richard Ryan. Potrivit acestei teorii, performanța e posibilă atunci când persoana se implică activ și investește în propria dezvoltare, iar *starea de bine* va rezulta satisfacerii a trei nevoi de bază: nevoia de *competență, de relaționare și de autonomie* [22].

Sursele bibliografice consultate ne oferă numeroase definiții ale *autonomiei*. Filosofia și psihologia definesc termenul autonomie în relație cu noțiuni precum: „libertate, alegere, decizie, independență, condiționare, intenționalitate, cauză, motivație, determinare, raționalitate, responsabilitate, control, voință, consistență, agent, scop, identitate, sine” [9, pp. 31–39]

O semnificație a conceptului, cu care suntem în unison, este formulată de pedagogul S. Cristea. Cercetătorul afirmă că autonomia și responsabilitatea în educație constituie „un concept operațional derivat din conceptele pedagogice fundamentale care definesc normativitatea și finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ”. În opinia cercetătorului semnificația ar fi cea de „definire a idealului educației românești– personalitatea *autonomă* și inovatoare – *responsabilizată* pe termen lung, global, social și psihologic” [5]. Referindu-ne la cele opt niveluri de referință, cuprinse în Cadrul European al Calificărilor, definite prin rezultate ale învățării, *responsabilitatea și autonomia* sunt descrise ca fiind „capacitatea de a aplica în mod autonom și responsabil cunoștințele și aptitudinile”.

În contextul domeniului vizat în articol, abordăm noțiunea de *autonomie profesională* a cadrului didactic ca fiind *competența și libertatea de a-și autogestiona propria activitate în plan psihologic, moral, social și profesional, de a înțelege prin prisma valorilor proprii, opțiunile și consecințele deciziilor profesionale, de a acționa independent și responsabil în baza unui sistem de cunoștințe, convingeri și atitudini bine conturate și interiorizate.*

În acest context, se profilează importanța abordării a două concepte (competență și performanță), având tangențe esențiale cu procesul de inserție profesională a cadrelor didactice debutante, corelând/

influențându-se/condiționându-se reciproc, fiind catalizatori ai eficienței și eficacității procesului de inserție profesională a cadrelor didactice debutante, în particular, și a procesului educațional, în general.

Competențele profesionale sunt o necesitate categorică și necondiționată, enunțată de cercetările în domeniu, iar dezvoltarea acestora devine iminentă în optica evoluției managementului educațional, înregistrată pe parcursul anilor, or practica educațională confirmă impactul competenței profesionale a cadrelor didactice asupra calității procesului educațional.

În continuare, se reliefează necesitatea de a explica interconexiunile dintre competență și performanță. Există opinii încetățenite, care rezumă competența la însumarea cunoștințelor, aptitudinilor și deprinderilor (abilităților). Conform descriptorilor de definire a nivelurilor Cadrului European al Calificărilor, competențele sunt descrise ca fiind *cognitive* (implicând utilizarea gândirii logice, intuitive și creative) sau *practice* (implică dexteritate manuală și utilizarea de metode, materiale, unelte și instrumente).

Altă categorie de cercetători tratează *atitudinile și valorile* ca componente ale competenței:

- capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții constând în *valori și atitudini*, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiții de eficacitate și eficiență. [15].

- capacitatea/abilitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii celor trei elemente definitorii ale comportamentului a ști, a ști să faci ,a ști să fii, presupunând o bună cunoaștere, abilități, *motivație și atitudine pozitivă* față de sfera de activitate [13, p.14].

- structuri complexe cu valoare operațională, instrumentală așezate între cunoștințe, *atitudini* și abilități și au următoarele caracteristici: asigură realizarea rolurilor și a responsabilităților asumate; corelează *cu performanța* în activitate; pot fi măsurate pe baza unor standarde de performanță; pot fi dezvoltate prin învățare; [16 pp. 204-205].

În opinia cercetătoarei F. Voiculescu, atitudinile sunt parte a competenței [apud 10]. O atitudine are semnificație numai în relație cu

unele valori, afirmă S. Bogdarus. [apud 3, pp. 299-300] „Sistemul *atitudini – valori* este specific fiecărui individ, care, odată fixat, acționează aproape automat", opinează R. Linton [apud 19, p.290].

I. Gîncu e de părerea că omul este „o ființă care se raportează atitudinal la lumea din jurul său, având un sistem de ghidare a acțiunilor sale individuale și sociale". Cercetătoarea rezumă concluziile mai multor studii și conturează următoarea idee: „atitudinile nu se manifestă în comportament în sine, ci în funcție de valoarea lor morală. Când atitudinile intră în contact cu legile societății, atitudinile interiorizate, stabile și valorizatoare *devin valori*." [10, p.93].

Interpretând aceste abordări, resimțim prezența dimensiunii atitudinale/valorice. Deci, *atitudinea* este „reacția constantă la diferite situații, care determină conduita preferențială a unei persoane, iar *atitudinea profesională* este maniera de valorificare a competenței profesionale". Atitudinea se exteriorizează în comportamente, care se pot manifesta fie prin *conștiinciozitate, implicare, responsabilitate*, fie prin *superficialitate, indiferență* etc. Valorile sunt acele constante care vor condiționa competența [10, p.95]. Astfel, I. Gîncu concluzionează că „*dimensiunea integratoare* a competenței profesionale se datorează *suportului valoric*, se întemeiază pe *dimensiunea axiologică a umanului* și funcționează eficient datorită acestei dimensiuni." [10, p.95]

Așadar, conturăm conotația axiologică a competenței, valorile fiind expresia esenței umane, care ghidează și explică comportamentul individual, profesional și instituțional. Valorile devin cel mai important criteriu de inserție psiho-socio-profesională. Altfel spus, axa valorică a cadrului didactic implicit condiționează performanța cadrelor didactice.

Competența profesională didactică e definită ca:

- ansamblu de capacități *cognitive, afective, motivaționale și manageriale*, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate, de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia. [14, p.78].
- „standard profesional *minim* la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel

încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți", consideră Diaconu M. [apud 11, p. 27]

La momentul actual, sistemul competențelor necesar realizării profesiei didactice este reflectat în mai multe documente reglatorii, doar că nu există o clasificare unanim acceptată.

Astfel, S. Cristea evidențiază patru tipuri de competențe generale ale cadrului didactic: competența *politică*; competența *psihologică;* competența *științifică*; competența *socială* [6].

Competența profesională a cadrului didactic include: competența *epistemologică* (de specialitate, psihopedagogică și cultura generală), competența *managerială,* competența *comunicativă,* competența *de investigare* [2].

Cadrul European al Calificărilor clasifică *sistemul de competențe,* cu accent pe *responsabilitate și autonomie*, enunțând: c*ompetențe cognitive, competențe funcționale, competențe personale*, *competențe etice*.

Conform *dimensiunii europene* a formării cadrelor didactice, se urmărește formarea următoarelor competențe, care sunt premise ale integrării socio-profesionale de succes: *competența tehnică, comportament economic, îndemnarea administrativă, acțiune politică, cultură spirituală, competențe lingvistice, competențe științifice* [apud 12].

Cercetătoarea C. M. Chișiu accentuează dimensiunea umană pronunțată a profesiei didactice, invocând conștiința profesională cu accent pe „*atitudini, valori, etos, moralitate, integritate, onestitate*." Referindu-se la profesionalizarea activității didactice, cercetătoarea consideră că aceasta nu se reduce la formarea competențelor, descrise de standardele profesionale, ci reclamă „o redefinire radicală a naturii competențelor care se află la baza unor practici pedagogice eficace." [4].

În lucrările savanților autohtoni, precum și ale celor din România, sunt tratate diverse aspecte ale performanței. Dragu N. cumulează rezultatele cercetărilor în domeniul vizat, incorporându-le într-un sistem conceptual-metodologic și praxiologic [7, p. 12].

Documentarea bibliografică pe acest segment demonstrează că conceptul de performanță, în evoluția sa, a fost definit din diverse accepțiuni: *în funcție de nivelul de realizare a obiectivelor, în funcție de eficiență și eficacitate; în funcție de creare de valori.*

Revenim la ideea lansată la începutul articolului, care susține că, anume *atitudinea* condiționată de *valori*, orientează comportamentul spre *performanță*.

Insistăm asupra importanței teoriei trebuințelor lansată de Murray care dezvoltă conceptul *nevoii de performanță* [apud 1, p. 125]. Aceasta amplifică *ambiția* în sensul bun al cuvântului, *insistența*, *perseverența* și *efortul*.

Bandura A. lansează conceptul *autoeficienței percepute,* care se referă la convingerea unei persoane în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor [20, p. 209]. Astfel, autoeficiența percepută poate fi definită ca o anticipare încrezută a rezultatelor pozitive în activitatea desfășurată.

Alt concept care merită a fi remarcat este *stima de sine* – încrederea în capacitatea de a gândi și de a face față provocărilor de bază ale vieții [21]. Leca R., psiholog român, analizează teoriile moderne și enunță caracterul multidimensional al *stimei de sine* [23]. Psihologul afirmă că o stimă de sine înaltă este alcătuită dintr-un „nivel înalt al valorii de sine, dar și al competenței". *Sentimentul auto-valorizării pozitive* generează optimism, auto-acceptare și acceptare din partea celorlalți, ca rezultat, condiționează performanța.

Dragu afirmă că abordarea conceptului de competență în zona de profesionalizare didactică și managerială devine una „*sintetică, deschis vocațională și, în mare măsură, educabilă*." [8, p. 29]. Cu alte cuvinte, inițierea în profesia didactică a fost înțeleasă ca fiind legată de un ansamblu de competențe inițiale, care urmează să se dezvolte pe măsură ce profesorul dobândește experiență. Între timp, cadrul didactic înregistrează un nivel superior al competenței pedagogice, ceea ce presupune că profesorul devine *autonom, responsabil, inovativ, creativ.* Astfel, cadrul didactic se dezvoltă prin antrenare, țintind spre niveluri superioare ale competenței, altfel spus, spre performanță.

Literatura de specialitate românească, în persoana lui S. Marcus argumentează opinia potrivit căreia competența reprezintă *„posibilul comportamental",* în timp ce performanța dezvăluie *„realul comportamental"* [apud 18, p. 113]. Unii autori, pe lângă cunoștințe, aptitudini și deprinderi, circumscriu atitudinile în formula competenței, alții susțin că anume atitu-

dinile fac distincție între competență și performanță. Extrapolând diverse definiții, sesizăm că performanța pretinde la un cadru axiologic pronunțat, cu accent pe *responsabilitate, autonomie, inteligență, motivație etc*.

Afirmațiile teoretice emise tind spre ideea că, atât competența, cât și performanța sunt indicatori valorici semnificativi ai procesului educațional. Competența garantează un grad satisfăcător de performanță, iar performanța presupune trepte avansate ale competenței. *Autonomia axiologică va contribui la înregistrarea satisfacției, echilibrului emoțional, stării de bine și a performanței individuale și instituționale*.

Referințe bibliografice:

1. BAR-ON, R. (2011)-Manual de inteligență emoțională. București: Curtea Veche, 504 p.
2. BOTGROS, I., FRANŢUZAN, L. (2010) - Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. În: Revista „Univers Pedagogic", IȘE, nr. 4, pp. 38-44.
3. CHELCEA, S. (2008) - Psihosociologie: Teorie, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 420 p.
4. CHIȘIU, C. M. (2009)-Mentoratul – concepție, metode și impact asupra carierei didactice: rezumatul tz. de doct. în științe ale educației. București, 53 p.
5. CRISTEA, S. (2021) - Autonomie și responsabilitate în educație. În: Didactica Pro. Chișinău, nr 3, pp. 53 -56.
6. CRISTEA, S. (2003) - Fundamentele Științelor Educației. Teoria generală a educației. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera-Internațional, 240 p.
7. DRAGU, N. (2015) - Valorile performanței în pedagogia universitară. Chișinău: CEP USM, 246 p.
8. DRAGU, N. (2016) - Managementul performanței în contextul pedagogic de formare universitară a cadrelor: tz. de doct. în științe pedagogice. Chișinău, 145 p.
9. FAICIUC, L. (2004) - Comportamentul autonom: fantoma de la operă. În: Anuarul Institutului de Istorie „George Barițˮ. Cluj-Napoca: Series Humanistica, vol. II, pp. 31–39.

10. GÎNCU, I. (2015) - Orientările valorice în formarea profesională: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 184 p.
11. GLIGA, L. (2002) - Standarde profesionale pentru profesia didactică, București, 200 p.
12. GLOBU, N. (2010) - Dimensiunile competenței profesionale a învățătorului. În: Materialele Conferinței științifice internaționale a UST „Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social politice". Chișinău, p. 98-101.
13. GUŢU, Vl., MURARU, E., DANDARA, O. (2003) - Proiectarea standardelor de formare profesională în învățământul universitar. Chișinău, 86 p.
14. JINGA, I., ISTRATE, E. (2006) - Manual de pedagogie. Ediția a II-a, București: All Educational, 567 p.
15. POTOLEA, D., NEACȘU, I. (2008) - Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 430 p.
16. SILISTRARU, N., CALMAȚCHI, L. (2011) - Curriculum și competențe. În: Materialele Conferinței Internaționale „Tendințe actuale în științele educației". Suceava: Universitatea „Ștefan cel Mare", pp. 202-206.
17. STANCIU, S. et al. (2001) - Managementul resurselor umane. București: Școala Națională de Studii Politice și Administrative, 338 p.
18. STROE, M. (1999) - Competența didactică. București: Editura AII, 173 p.
19. ZLATE, M. (2009) - Fundamentele psihologiei. Iași: Polirom, 334p.
20. BANDURA, A. (1986) - Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc, 339 p.
21. BRANDEN, N. (1992)-The Power of Self Esteem. Florida: Health Communications Inc.,
22. RYAN, R. M., DECI E. L. (2017) - Self-Determination Theory. Guilford Publications, 740 p.
23. https://ultrapsihologie.ro/2015/02/11/stima-de-sine-definire-si-tipologie/ [citat 10.10.2022].

CZU: 81`246.3 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078586

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING – A EUROPEAN PRIORITY, A NECESSITY OF HIGHER EDUCATION IN THE GLOBALIZATION ERA

Lia BUTUCEL
Master în filologie, asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0002-7828-9743

Uniunea Europeană încurajează învățarea a cel puțin două limbi străine de către cetățenii săi. Pentru a atinge aceste obiective, instituțiile europene dezvoltă noi programe și metode de predare și învățare. Programe precum: Socrates, Erasmus, Leonardo da Vinci sau Media și Cultură sprijină comunicarea multilingvă și multiculturală. Anul european al limbilor 2001 a avut ca obiectiv general: încurajarea învățării limbilor străine de către toate persoanele care locuiesc în Europa. De asemenea,a avut cinci obiective specifice: popularizarea diversității lingvistice și culturale în Europa; încurajarea multilingvismului; promovarea beneficiilor conferite de stăpânirea mai multor limbi; promovarea învățării limbilor pe tot parcursul vieții; promovarea diferitelor metode de predare și învățare. În ceea ce privește multilingvismul, a concluzionat că "limba maternă plus două" este un obiectiv fundamental al educației. Rezoluția Consiliului privind promovarea diversității lingvistice și a învățării limbilor conține o serie de recomandări adresate statelor membre. Printre acestea: să ia măsuri pentru a oferi elevilor posibilitatea de a învăța două sau mai multe limbi; să promoveze învățarea limbilor străine în cadrul învățării pe tot parcursul vieții; să ofere, prin programele de studiu și obiectivele educaționale, o atitudine pozitivă față de alte limbi și culturi și să stimuleze abilitățile de comunicare interculturală. În același timp, predarea și învățarea limbilor străine reprezintă o provocare și o necesitate pentru învățământul superior în societatea cunoașterii și în era globalizării. Această provocare se referă la limbile străine ca instrumente de comunicare și căi de acces la cunoaștere. Competențele de comunicare

în limbi străine sunt esențiale pentru studenți și personalul didactic, pentru educația academică și cercetarea științifică, pentru mobilitate și internaționalizare. Organizarea predării și învățării limbilor străine reprezintă o provocare pentru managementul academic. Învățarea pe tot parcursul vieții a limbilor străine ar trebui să fie o prioritate pentru instituțiile de învățământ superior.
Key words: *teaching, learning, foreign languages, new programmes and methods, multilingualism, mother tongue plus two, higher education, specialized communication, scientific research, lifelong learning of languages*

The Foreign Languages in the European Union Policy

Language is the hallmark of individual identity. In a Union defined by linguistic and cultural diversity, communication can be a problem. In the European Union there are about 40 languages, with different institutional status. Knowledge of other languages is a condition for understanding the others, for dialogue and collaboration. Initiation in other idioms also opens ways to foreign cultures and new spiritual worlds. Last but not least, it is a necessity for the European citizens' freedom of movement and the choice of a workplace place within the Union[1].The complex communication involves all other values: peace, unity, solidarity, security, etc. Therefore, knowledge, preservation and dissemination of European languages are an outstanding goal of the official policy. The European Union encourages the learning of at least two foreign languages by its citizens. To achieve these objectives, it develops programs and new teaching methods in the field. The measure is based on Council Resolution of March 1995 on improving the quality of language learning.

Through its educational activities, the Socrates Program aims to encourage language exchanges between young people and training for language teachers. It also offers adults the opportunity to engage in lifelong learning, which includes languages. The Erasmus Program gives students the chance to study abroad and provides training classes.[3] A program for the youth, it creates a framework for foreign language learning through mobility and exchanges. The Leonardo da Vinci training program aims to improve occupational mobility, multilingual and multicultural

communication in the work environments. Also in the area of open access to other languages, the Media program supports the distribution and subtitling of films, whereas the Culture 2000 program encourages translation and access to books and reading. [2]Such programs develop new methods of language learning that contribute to experimentation and process quality. Various community programs support the use of new information and communication technologies in language teaching. The eLearning initiative helps European education and training systems to adapt themselves to the new economic, social and cultural environment created by digital technologies.

One of the priorities is language learning. To support and develop these programs, the European Union deploys constant funding efforts. Under the Lingua element of the Socrates program, institutions from different countries are financed to collaborate in the development of innovative language learning materials. [5]It also supports projects that encourage language learning by making people aware of the benefits involved, by providing information and by improving access to resources. Under the Comenius element of the same program, the Union invests millions of euros annually in exchanges of experience in the field of languages between schools in different countries, in training teachers and providing foreign language teachers for schools and adult education centers. The Leonardo da Vinci vocational training program provides funding for multinational projects developing new language teaching methods and materials. [3]

The Commission also financed 199 projects for the European Year of Languages 2001. These were aimed at the official languages of the European Union or national, regional and minority languages and languages outside Europe.

The European Year of Languages

Under a decision of the European Parliament and the Council of the European Union of June 8, 2000, 2001 was declared the European Year of Languages. Its overall objective was to encourage language learning by all persons residing in Europe. The event was attended by 45 countries. The conduct of the event in the member states and the countries

of the European Economic Area was the responsibility of the European Commission. National implementation was managed by a network of Coordinating Bodies, appointed by national authorities. The Year was organized in collaboration with the Council of Europe.[14]

The decision stipulated that the official languages are Danish, English, Finnish, French, German, Greek, Italian, Dutch, Portuguese, Spanish, and Swedish, to which Irish and Lëtzenbuergesch were added. At the same time, it opened the possibility for member states to include other languages. The event thus targeted all the languages used or learned by Europeans. Under the same decision that established the European Year of Languages 2001, five specific objective were set up: 1. to raise awareness of the wealth of linguistic diversity within the European Union and of its value in terms of civilization and culture; 2. to encourage multilingualism; 3. to bring to the notice of the widest possible audience the advantages of proficiency in several languages; 4. to encourage lifelong learning of languages; 5. to collect and disseminate information about the teaching and learning of languages.[8]

1. The European Year of Languages provided a framework for the various language communities in Europe to assert their presence and to promote their cultures and languages in a wider context. The projects addressed this objective to an extent of 94% and included 65 languages.

2. By including the official and local languages of communities, the European Year promoted the benefits of bilingualism and multilingualism. The projects showed that people are interested in language learning and communication.

3. The advantages of knowing several languages are widely recognized. The Eurobarometer survey showed that most Europeans are familiar with them. The European Year projects enabled thousands of students to understand the advantages of language knowledge and learn. The conferences and seminars were followed up by statements and strategies to the national and institutional policy makers to ensure diversity in the choice of languages learned.

4. The European Year's activities stressed that lifelong learning of languages starts in the earliest age and continues throughout the school years, professional and personal life. Many initiatives were unveiled,

promoting the beginning of language learning in the pre-primary and primary cycles. The conclusions highlighted a common belief that each phase of language learning in formal education systems must provide knowledge, skills and understanding on which learning can be built. Regarding adult education, focus is on three areas: professional development, integration with the local community and entertainment activities.

5. Many language schools opened to the public and presented new techniques for learning. National and regional authorities made printed or digital catalogs presenting their language courses. Seminars and conferences brought together experts from various countries to explain the latest developments in language teaching and learning.

Experts published handbooks for parents and schools, explaining the benefits of integrated learning of foreign languages (learning through a foreign language). As regards multilingualism, it was concluded that the "mother tongue plus two" is a fundamental objective of education. It was also stressed that a good knowledge of English is essential, though not sufficient. Graduates must have a high level of skill in communication, to obtain that knowledge to adapt and develop their linguistic repertoires. [11]

The measures provided for in the declaration included meetings and events at European and national levels, information and promotional campaigns, surveys and studies, a limited number of co-financed projects and moral support for activities not sponsored by the European Union.

The European Year of Languages 2001 provided national and regional authorities and NGOs the opportunity to discuss the topic of teaching and learning. Conferences, seminars, scientific events were arenas for discussion for decision makers, scientists and professionals in language teaching. From these discussions, documents emerged promoting multilingualism and linguistic diversity. Under their influence some changes have already occurred in language policies. The Year gave countries the opportunity to consider the implementation of the Council of Europe Language Portfolio and the Common European Framework of Reference.[7]

The Council Resolution of February 14, 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning objectives in implementing the

European Year of Languages 2001 puts forth a series of recommendations to the member states. Among them: to take the measures they deem appropriate to offer pupils, as far as possible, the opportunity to learn two, or where appropriate, more languages in addition to their mother tongues; to promote the learningof foreign languages by others in the context of lifelong learning; to ensure that study programs and educational objectives promote a positive attitude to other languages and cultures and stimulate intercultural communication skills from an early age.[10]

Foreign Languages Studying in Higher Education

Academic education and scientific research for the Knowledge Society of Knowledge is built by means of education in general and in particular by the contribution of higher education.

Universities are the space of academic education, by means of which students and graduates obtain the professional competencies and qualifications in various specializations, with a view to integration in the labour market. Also, the institutions of higher education are the means of scientific research, in which there are put to work the competencies obtained by the graduates. University forms the elite for the socioeconomic environment, the qualified human resources that participate in building a Society based on Knowledge. Currently, European higher education is included in a wide scope reform, under the auspices of the Bologna Process.[10] This reform aims at changing European universities in inclusive and responsive university, with a view to a more ample objective: massification of higher education. Against this background, a paradox arises, which requires an ample discussion. By tradition, European higher education is addressed to the elites, having the mission of preparing elite graduates. European universities, from the setting up of the Bologna University, more than a millennium ago, are a space of academic education and elite scientific research. The idea of massification, that is the opening of universities and higher education to wide social masses could threaten this capacity, it could be associated with lowering the quality standards, with mediocrity. Massification must be understood in the sense of opening higher education to the society, extending its addressability to various social groups, including to the non-traditional ones.[9] The universities in

the Knowledge Society and globalization world must remain institutions of academic education of elite, of scientific research of excellence, which should prepare the elites of the present and of the future. Knowledge Society is built especially with the elites. Foreign languages, outstanding role in higher education and scientific research

In the diverse framework of the competencies that are formed in the space of academic education, the competencies of communication in foreign languages play a key role. Irrespective of the specialty studied by the student are mandatory disciplines to the training and formation of the student at the level of undergraduate studies and master's degree. The access to doctoral studies is conditioned on proving the competencies of communication in a language of universal circulation, mainly French of English. Be them students in Law, or Technical School, of Agronomy, Economics, Medicine, Arts, etc., all the young people involved in higher education training must learn and speak at least two foreign languages. [12] Moreover, the European policies in the field of multilingualism, developed by the European Union and Council of Europe, expressly state the necessity of learning at least two foreign languages by each citizen of Europe. Romanian higher education has assumed under its national and institutional policies this requirement and has created the conditions forturning this into reality. The curricular offer of the Moldovan universities includes mainly the languages English and French and also, often optionally or non-compulsorily, languages such as German, Spanish or Italian. Knowledge of foreign languages, the communication competencies in languages of international circulation represent a requirement for achieving Knowledge Society in the globalization age.[13]

Specialized Communication in Foreign Languages

In Moldovan universities, the study of foreign languages is conducted under the auspices of communication. The education plans of various study programs comprise mandatorily the discipline: Specialized

Communication in a Foreign Language. This heading and the mandatory regime show the importance given to multilingual education of students in order to acquire competencies of communication in foreign languages. It is about competencies of understanding, expression, writing and reading,

of forming in students the capacity of thinking in a foreign language and of being able to express their thoughts fluently, coherent, rigorously from a logical point of view and correctly from a grammatical point of view. These courses are approached by virtue of a certain finality: pragmatic and efficient communication in a foreign language. An extension of perspective: instrument of communication and a means of knowledge.

Against this background, an observation must be made with regard to the way of approaching and receipting foreign languages. The study of foreign languages opens to students the access to an communication instrument, wide a wide international scope, especially when the foreign language is English. But foreign languages should not be regarded exclusively as communication instruments. Approaching foreign languages from this simple perspective presents the risk of becoming limitative. There is also the risk, and it is not just a risk, that the students should consider foreign languages as having a secondary role in the hierarchy of importance, dominated by the main disciplines.[5] Thus, to the Law students, the main role will be played by the legal disciplines, to the students of Economics, the economic disciplines, to those studying medicine, the medical ones, etc. By virtue of this perspective, foreign languages can be regarded as second rate disciplines in order of priority. That is why, foreign languages should also be approach as a means of knowledge. By means of English, for instance, undergraduate and graduate students, researchers, teaching staff have access to unlimited scientific resources, to bibliographical sources on printed support and on virtual support of a great variety. The entire scientific literature of the world from all fields of knowledge and cutting edge research is in English.[2] By revealing such a dimension of the foreign languages, we can express a pragmatic perspective in receipting and approaching them. Knowing this duality significantly opens the horizon of studying foreign languages, underscoring the importance and target of specialized courses.

Opportunities in Education, Formation, Research, Culture, Knowledge

Studying foreign languages in university curricula opens to students important possibilities in the academic.

Education, in the field of formation, professional and personal development. Acquiring communication competencies in foreign languages presents a great importance for enlarging the information horizon in the specialization fields. By knowing foreign languages, students have access to vast bibliographical resources, concentrated in libraries or existing on the Internet. Thus, they will not be limited to the bibliography existent in the mother tongue, which drastically limits the scope of knowledge. [6] By the competence of communicating in foreign languages, undergraduate and graduate students have access to a means of information, documentation and knowledge, but also the communication instrument by means of which they can communicate the results of the study and researches by works presented conferences, workshops with scientific character. At the same time, the knowledge of foreign languages, which is improved and specialized during higher education studies, substantially contribute to extending the students' horizon of culture and knowledge by the access to a wide universal library, by means of languages such as English and French.

Multilingual Competencies – A Passport to the Professional and Personal Development

Knowing foreign languages of international circulation such as English and French allows the undergraduate and graduate students to participate in academic mobility, to attend study sessions and modules in universities from other countries. Multilingual competencies also help students attend international programs and projects, cooperation and partnerships with universities in Europe and in the world. Knowledge of foreign languages facilitates to the graduates the continuation of their academic formation as part of the doctoral and postdoctoral studies, as well as the development in the field of scientific research. Also, the multilingual competencies create to the graduates a very important advantage in the integration in the labour market in European Union countries and in countries throughout the world and the development of success carriers. Knowing foreign languages is a passport, recorded in the Europass, the European CV, to international professional and personal development of the holder.[4]

Foreign Languages for the Academic and Research Staff

Foreign languages represent or should represent a priority to the teaching staff involved in various study cycles and programs, undergraduate and postgraduate, as well as to the scientific research staff. Acquiring communication competencies, the improvement and specialization of these competencies must be assumed as an academic and professional necessity. To the entire academic and research staff, as well as in case of undergraduate and graduate students, foreign languages fulfil the same two fundamental functions: international communication instrument and a means of knowledge. In the first role, the evolutions and openings in the European higher education, under the auspices of the Bologna process, offers the teaching and research staff important opportunities in the field of academic mobility, exchanges of experience, partnerships, cooperation and universities, faculties, departments, research institutes and other types of organizations from Europe and around the world.[14] Also, in each field of study, specialization, research and knowledge and in inter- and trans-disciplinary fields, there are held scientific conferences, international conferences or meeting of a smaller scope, seminars, round tables, workshops, etc. All these are conducted in languages of international circulation, especially English.

The competencies of communication in a foreign language are therefore a mandatory instrument for such academic experiences. In the second role, foreign languages represent an extremely important means of knowledge, given the fact that, as mentioned above, they open the access to practically unlimited bibliographical and scientific resources in all fields, under the form of printed publications or in a virtual format, online. The academic profile of a member of the teaching staff of a higher education institution can no longer be conceived today without this scientific opening created by knowledge of foreign languages. Thirdly, at European and world level, scientific research in all fields is expressed in languages of wide circulations, especially English. In order to have access to the results of scientific research in their fields of specialization, in order to be able at the same time to value and promote the results of own scientific research internationally, higher education teaching staff,

irrespective of specialization must have competencies of communication in foreign languages.[5]

Under the circumstances of Bologna reform, which aims at creating a European Higher Education Area (EHEA), a European Research Area (ERA), both united in the European Knowledge Area (EKA), European higher education tends to become a common space of knowledge, open also beyond the borders of Europe. In order to reach these objectives, for the free circulation and scientific and professional integration of graduates in various fields of specialization, in the European Knowledge Area, the curricula include the teaching of various disciplines in foreign languages. In order to be able to hold lectures in foreign languages, especially in English or French, a professor of law, economics, medicine, political sciences and engineering, must have communication competencies in the respective foreign language at the necessary academic standards. [3]

Such courses in various specializations are conducted as part of the curricula in foreign languages, by means of which universities create, by the diploma supplement, international openings and prospects of scientific development and integration in the European labour market. It is in this category that fall the courses in foreign languages, in most cases also in English and French, conducted in foreign universities, in Europe and in the world, part of the university programs and partnerships. It is also obvious that, in order to hold courses in foreign universities, the teaching staff involved in such programs must have the competencies of communicating in a foreign language at high standards.[17]

Another significant case where foreign languages are necessary is represented by the process of internationalizing studies, by means of which universities open their gates to foreign students by especially devised education programs. Such programs can be attended, in various years of study, specialization and knowledge, by students from within European Union, Europe and from beyond the borders of the continent, from throughout the world. Such educational programs are conducted in languages of wide international circulation, which thus prove their double quality of communication instruments and means of knowledge, by academic education and scientific research.[15]

Foreign Languages: Challenges at Managerial Level and Teaching Level

The importance presented by foreign languages to education, formation, research, for professional development and personal development launches various challenges both at the managerial level of universities, faculties and departments, and at the level of the teaching process. Managerial challenges refer to the approach of the field of foreign languages in agreement with the cardinal importance of studying them and, consequently, to the development of policies to promote and develop the study of foreign languages. This includes curricula, curricular policies, educational plans, ensuring logistics and infrastructure, etc. This also includes encouraging academic mobility for students, teaching and research staff. In the spirit of European policies in the field, there must be supported the idea that each student must attend at least one semester of studies in a foreign university, to develop and consolidate their competence of communicating in foreign languages.[16] Managerial challenges also include the necessity of creating strong partnerships at national and international level between institutions, universities, faculties and departments, promoting study and research in the field of foreign languages by scientific conferences and publications. Studying foreign languages launch at the same time important challenges also at the level of the teaching-learning process. First of all, the study of foreign languages must be based on a pragmatic philosophy and approach. The act of teaching must descend the exclusively theoretical areas and regard teaching and learning foreign languages from the perspective of their practical finality. In other words, to non-philological faculties, the sense of studying foreign languages is, as shown above, to offer students competencies in specialized communication and an authorized means of access to the knowledge universe. That is why the study of foreign languages must be applied to the field of specialization, which may be law, political sciences, economy, medicine, technical sciences and engineering, etc., for the purpose of offering students communication competencies in these fields. Of course, besides this approach priority, foreign languages can and must be studied also from a wider perspective, as a means of access to the universe of culture and

knowledge.[17] The challenges addressed to specialized academic staff include the necessity of permanent modernization of the teaching methods, of diversifying the teaching and learning methods, the need for innovation and creativity in the process of studying foreign languages. Another problem refers to the difficulty presented by the heterogeneous public of students: they have a different educational background, covering a wide range of diversity, each having different competencies and needs in the study of foreign languages. The challenge refers to organizing students in groups per levels of study and the application of a diversity of methods in the process of teaching-learning, adequate to the level of each of them.

Conclusions

Learning foreign languages is a priority of the policies of the European Union. Multilingual European citizens come to support communication against the background of the diversity comprised by the European States, diversity which regards nationality, language, identity, civilization, culture, spiritual, moral religious, social values, traditions, etc. Knowing languages of international circulation makes possible the interpersonal and inter-institutional communication inside this diversity that forms the spiritual legacy of Europe. In multilingual communication, the founding principle of the European Union finds its fundamental principle of achievement. Teaching and learning foreign languages fall under the scope of the mission of the education institution, both in secondary education and in higher education. In this respect, European policies develop the framework for multilingual education, promote methods and instruments of teaching and learning to facilitate and improve this chapter of priority importance of education.

The competencies of communication in foreign languages are acquired throughout the entire educational process. That is why teaching and learning foreign languages represent a permanent challenge and a priority to educational institutions. A target of exceptional importance is represented by the study of foreign languages in higher education. In universities, the regime of studying foreign languages is placed under the heading: Specialized communication in a foreign

language. At this level of training, foreign language must be regarded as an instrument of communication in the field of specialization and outside it, but also as a means of acceding to the universe of knowledge, given that the entire bibliography of the world, all knowledge or most of it exists in English and French. The competencies of communication in foreign languages represent a cardinal importance to the process of academic education and scientific research, to the personal and professional development. These competencies facilitate the access of students and teaching and research staff to academic mobility, exchanges of experience, partnerships, cooperation, European and international programs and projects and allows them to value and promote the results of scientific research, participate in congresses, conferences, workshops and in other events in the specialized fields or in inter- and trans-disciplinary fields. In higher education, curricula and special study modules, the competencies of communication in foreign languages of students, academic and research staff need to be developed, improved and specialized. A good command of foreign languages at academic standards at the level of higher education teaching staff facilitates conducting courses of foreign languages for own students or for other students in order to create international opening after graduation by the supplement to the diploma. It also makes possible the internationalization of higher education.

Learning, acquiring competencies of communication in foreign languages, improvement and perfecting such competencies must represent a subjective and objective necessity to each individual. Knowing at least one language of international circulation represents an instrument of communication and knowledge to each person, an important means of personal and professional development. At the same time, foreign languages, mother tongue plus two, as stated by the European policies in the field, represent a necessity formulated by the Knowledge Society. Under these circumstances, learning foreign languages must be assumed as a permanent necessity, as a continuous priority, as a process whose development framework comprises various forms of education according to the lifelong learning requirement.

References:

1. ARCHER, C.(2008). *The European Union*, London: Routledge.
2. ADAMS, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. New York: Routledge.
3. AMMON, Ulrich (ed.) (2001). *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on the Non-English Languages and Language Communities.* Berlin/ New York, Mouton de Gruyter.
4. BACHE, Ian and Stephen GEORGE (2006), *Politics in the European Union, Oxford: Oxford University Press,* 2nd edition.
5. BENSON, P. (2001).*Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
6. BURNS, A. & RICHARDS, J. C. (Eds.) (2009).*Cambridge guide to second language teacher education.* New York: Cambridge University Press.
7. BARTELS, N. (Ed.) (2004). *Applied linguistics and language teacher education*. New York: Springer.
8. CORBETT, J. (2003).*An intercultural approach to English language teaching. Languages for intercultural communication and education*. CLEVEDON, England: *Multilingual Matters*.
9. EUROPEAN COMMISSION (2004). *"Implementation of the Education & Training 2010 Work Programme"*. Working Group "ICT in Education & Training". Progress Report 2004.
10. EUROPEAN COMMISSION (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism*. DGE&C.
11. EUROPEAN COMMISSION (2006). European Commission Staff Working Paper *"Progress towards the Lisbon Objectives in Education & Training*. 2005 Report.
12. EUROPEAN COMMISSION (2006). European Commission Staff Working Paper *"Progress towards the Lisbon Objectives in Education & Training*. 2006 Report.
13. EUROPEAN COMMISSION (n.d.).*Follow-up of the Action Plan on Language Learning and Linguistic Diversity. National reports*.
14. GUZMAN, M. (eds.), 2006, *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters

15. GURUZ, K. (2008). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy.* Albany: State University of New York Press.
16. JOHNSON, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
17. PHAN, L. H. (2008). *Teaching English as an international language: Identity, resistance and negotiation.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.
18. RIEDER, K., 2002, *Intercomprehension in Language Teacher Education.* Wien: Pädagogische Akademie des Bundes
19. RILEY, P. (2007). *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective. Advances in sociolinguistics.* London: Continuum
20. WATTS, Duncan. (2008).*The European Union, Edinburgh*: Edinburgh University Press.

CZU: 373.3.02:821.135.1 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078644**

MOTIVAȚIA CA FACTOR DETERMINANT ÎN PROCESUL DE PREDARE- ÎNVĂȚARE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE

Mariana BUZEA
profesor pentru învățământul primar, gradul I
Liceul Teoretic "Nicolae Titulescu", România, Slatina
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"
0000-0002-6112-9073

In the process of capitalizing on literary language is very important the pragmatic competence of the student, based on motivation, which includes the functional use of linguistic and literary resources starting from a series of action schemes. This competence is essential in carrying out various activities, involving reception, production, mediation, interpretation, etc. In this context, the reception activities are of primary importance, they involve reading a literary text and capitalizing on the semantic and structural support. In the same way, the first thing that we do is to be a part of the world.
Key-words*: ability, knowledge, attitudes, skills, motivation*

Modificările fundamentale în domeniul studierii și cunoașterii literaturii române de către elevii claselor primare sunt dintre cele mai semnificative.În ultimele câteva decenii s-a răspândit tot mai mult termenul „planificarea conținutului literar".Există tendințe de înlocuire a idiomului local prin conținutul care corespunde, din punct de vedere cultural și profesional, necesitățile materiale și spirituale ale unor elevi care locuiesc în diferite dimensiuni lingvistice.Noțiunea desemnată (ceea de planificare a conținutului literar) se referă la acțiunile conștiente ale mediului literar acceptat de societatea respectivă.Practica de asimilare a literaturii române dovedește că „implanturile" deliberate sunt respinse, în timp ce „conținuturile literare accesibile "pot și trebuie să fie intrinseci limbajului literar folosit de către elevii claselor primare, care doresc să-l practice în diverse situații de comunicare.În acest context, profesorii acceptă terme-

nul conținut literar stratificațional.Datorită acestui fapt, limbajul literar reprezintă o bază de utilizare a limbii române literare în toate domeniile de activitate literară a elevului.Dar aceasta se referă mai întâi de toate la lexicul literar și structurilor specifice limbajului literar.

În acest sens , este oportun să ne referim și la opiniile cercetătoare I.Slama –Cazacu, care a fundamentat din punct de vedere pshiolingvistic și pedagogic procesul de învățare al limbilor, procesul de asimilare a conținuturilor. Ea susține că există un fenomen universal, comun în asimilarea și învățarea unei limbi și a unor conținuturi-apariția erorilor**,** care, de fapt, este un simptom de dezvoltare normală a limbajului și este efectul unei strategii naturale de cunoaștere a conținuturilor.Acest fenomen constituie un universaliu al însușirii limbajului , deoarece această însușire este creatoare și productivă și constă în găsirea de asemănări între diverse forme, în categorizarea lor și în extragerea și autoformarea unei reguli.

Existența fenomenului regularizării, care implică procese naturale raționale din partea individului (în cazul nostru al elevului) ce însușește un limbaj, asimilează un conținut , conduce la înlocuirea parțială a metodelor de predare pattern drills considerate moderne, dar care și-au pierdut fundamentarea psihologică, printr-o metodă rațională, de exemplificare a unor forme și de facilitare a extragerii de reguli pe baza analizei, analogiei și a blocurilor asociative literare. T.Slama-Cazacu vorbește despre fenomenul regularizării nu numai ca despre unul din universaliile învățării limbajului, ci și despre o strategie a procesului uman de învățare [9;p.417]. Acesta este un fenomen în care se operează cu reguli autoformate și duce în fond, la o regularizare a limbajului, la producerea unor conținuturi normate, acolo unde limbajul cuprinde iregularități. Termenul regularizare nu înseamnă numai înlocuirea iregularității din limbaj de către cel care învață printr-o formă corectă, ci, în substratul literar, este fornularea de reguli, operarea cu un număr mare de unități lingvistice care constituie un sistem de exprimare literară. Regularizarea este o generalizare bazată pe raționamente, ea este o strategie rațională a însușirii limbajului.Stadiile în care se produc erori arată că limbajul începe să fie însușit cu adevărat, este faza memorării memoratoare, a însușirii creatoare, raționale, prin conștientizarea caracterului sistematic

al limbajului literar, autoformarea de reguli.Prin urmare, fenomenul regularizării se manifestă plenar și în valorificarea educațională a textului literar, tendința elevilor fiind aceea de a se baza pe un anumit set de reguli de comportament interpretativ în raport cu textul literar.

Referitor la specificul învățării limbajului ;T.Slama-Cazacu, care este autoarea concepției metodologiei contextual-dinamice, susține că orice metodologie de predare a limbilor (în cazul nostru al limbajului literar) trebuie să fie fundamentată teoretic, să fie justificată de o motivare a ei prin argumente atât lingvistice, cât și psihologice,psiho-lingvstice, pedagogice și, desigur, pragmatice, [9;p.417]. În învățarea limbajului literar se realizează nu numai formări de conținuturi literare, ci și modificări de structură mintală, adaptări la modul de gândire, de decupare „a realității literare", reflectată în limbajul asimilat de către elevi.

Asimilarea limbajului literar, învățarea conținuturilor literare de către elevii claselor primare a depășit demult cadrul îngust al unei discipline de predare, devenind, de fapt, o dimensiune vitală a noii generații și cunoașterii bogăției literare.Căutările metodologice în domeniu converg astăzi spre primatul „comunicativului literar" în învățarea limbajului, deplasarea accentului de la învățător spre elev, lăsând loc unui proces cooperant, în care elevul devine factorul decisiv.

Vorbind despre specificul studierii textului literar de către elevi, cercetătorul Lazăr Al. semnalează specificul textului literar ca mijloc de învățare și insistă asupra necesității de prelucrare a textului literar prin acțiuni de comprimare și desfășurare a acestuia [7;p.30].

În vederea selectării conținutului învățării în baza textului literar, urmează să fie formulate răspunsuri la următoarele întrebări:dacă conținutul dat este actual pentru elevii claselor primare, dacă este un model de rezolvare a unor probleme comunicative, dacă este reprezentativ pentru sfera comunicativă cu aspect literar în afara procesului instructiv, dacă este adecvat „imaginii" vorbitorului despre textul literar, dacă înglobează unele date utile „ de fond literar" ce exclud barierele în înțelegerea textului , dacă corespund nivelului general al elevilor, dacă redă o problemă utilă, adică este informativ, cognitiv, discursiv, are o componență etică, estetică, etc.

De dată mai recentă, stipulările Cadrului European Comun de Referință pentru limbi semnalează faptul că utilizatorul unei limbi (în

cazul nostru:utilizatorul unui sistem literar) este considerat, în primul rând, drept actor social, care are de îndeplinit anumite sarcini într-un mediu, în cadrul unui domeniu de activitate (în cazul nostru:în cadru domeniuui artistic-literar) [1;p.227]. El se orientează spre utilizarea strategică a competențelor comunicative în domeniul literaturii pentru obținerea unor rezultate simțitoare.Aceasta este abordarea pragmatică, adică axată pe acțiunile elevului asupra unui text literar care ține cont de mai multe tipuri de resurse:cognitive, afective, volitive, precum și de totalitatea capacităților pe care le are deja formate elevul care continuă să asimileze programul literar.El utilizează competențele respective în contexte, texte literare în circumstanțe variate, conformându-se unor constrângeri în vederea acțiunii comunicative, care permite receptarea și interpretarea textelor literare cu diverse subiecte, aplicând strategiile cele mai adecvate pentru realizarea sarcinilor preconizate. Competențele generale nu sunt proprii limbii literare, ci sunt solicitate de activitățile comunicative ale elevului prin intermediul „blocurilor de texte literare"asimilate. Din această perspectivă,textul literar este definit ca orice secvență discursivă, înscrisă într-un domeniu specific de activitate, care, ca produs și ca proces, constituie ocazia desfășurării unei activități comunicative în decursul îndeplinirii unei sarcini în procesul de învățare a textelor literare.

În literatura de specialitate întâlnim diverse tratări a termenului și conceptului de competență.Didacticianul D.Ilymes formulează ideea potrivit căreia termenul „competență" pote fi utilizat cu trei sensuri diferite:

- Uneori desemnează un *savoir-faire* disciplinar, în cazul dat prin „competență disciplinară"se are în vedere: Efectuarea în scris a unui model;Construirea unui triunghi al comunicării etc.[2;p.18]. Termenul englezesc cel mai adecvat pentru *savoir-faire* este „skill", care vizează competențele dintr-o perspectivă „behavioristă", în scopul extinderii abordării prin prisma obiectivelor specifice sau obiectivelor operaționale.
- Câteodată este utilizat cu sens de *savoir-faire* general, care poate presupune:Argumentarea; Structurarea propriilor gânduri; Exprimarea orală și scrisă; Sintezainformațiilor; Administrarea informației; Evaluarea; Verificarea; Managementul timpului; Lucrul în echipă,etc.

Adevărata abordare prin competențe în învățământ este, pe bună dreptate o contextualizare a achizițiilor(cunoștințe,priceperi și deprinderi), care pot fi utilizate într-o circumstanță specifică. Motivele învățării sunt anumite trebuințe de bază (autorealizarea și afirmarea prin succes școlar), impulsul curiozității fiind o prelungire a reflexului de orientare, dorința de a fi performant, teama de eșec, anumite interese, opțiuni profesionale în domeniul literaturii [5;p.238]. Viitorul motiv- scop îndeplinește o dublă funcție: una de activare, de mobilizare energetică și funcția de direcționare a conduitei literare.În acest sens există o lege a optimismului motivațional despre care am menționat, de aceea orice act de învățare a limbajului literar este plurimotivat.

La un nivel minim de activare învățarea limbajului literar nu are loc, nu se produce reacția de orientare.Elevii trebuie mobilizați energetic prin optimul motivațional, care este o zonă între nivelul minim și cel maxim, și care diferă într-o măsură de la un elev la altul în funcție de gradul de dificultate a sarcinii, de aptitudini, de echilibru motiv și temperamental, etc.Dacă un nivel optim de atenție corespunde unui grad mediu de activare cerebrală, care facilitează integrarea mesajelor literare externe, depășirea nivelului apt, excesul de motivație produce mai curând o reacție de alarmă ce distorsionează percepția, soldându-se cu efecte negative [3;p.287].

Elevul însușește limbajul literar sub presiunea unor cerințe externe, pentru ca ulterior, descoperind conținutul unei materii literare de învățământ, să fie animat de un interes cognitiv ce ține de categoria motivelor intrinseci (directe) alături de aspirațiile cu direcționare literară. Trebuie să diferențiem complexul subiectiv, difuz, fructuant format din atracții, preferințe, dorințe față de anumite activități literare și interesul propriu-zis, definit ca”o atitudine stabilizată de natura emotiv-cognitivă față de operele literare și activitățile literare, în care motivele acționează din interior, ci nu din afara activității respective” [2; p.18].

De fapt, în procesul de învățare a literaturii prin utilizarea limbajului literar, problema nu este de a aștepta apariția spontană a motivației, ci de a pune accentul pe organizarea condițiilor de însușire a limbajului literar în așa mod, încât acestea să devină factor de învățare a literaturii române , a limbajului literar. În sensul enunțat,motivația poate evalua după o

spirală ascendentă, dar și după una regresivă.Reușita este condiționată de aptitudini, iar succesul obținut sporește interesul elevilor pentru însușirea limbajului literar, fapt care aduce o investiție mai mare de efort și concentrare în măsură să ducă la dezvoltarea aptitudinilor, la rezultate apreciabile.Evoluția aceste motivații se înscrie pe o spirală ascendentă:aptitudinile duc după ele interesele, iar dezvoltarea intereselor potențează aptitudinile.În schimb, insuccesul repetat se înscrie într-o spirală regresivă:spirala regresivă o constituie spirala „demotivării" a stingerii interesului și a coborârii nivelului de aspirație. [8; p.26]

În literatura de specialitate se menționează frecvent deosebirea dintre motivația **intrinsecă** și cea **extrinsecă**.Considerăm că motivația este intrinsecă atunci când însăși efectuarea unei acțiuni ne aduce în mod nemijlocit satisfacție, de exemplu, când citim o carte din proprie inițiativă pentru plăcerea pe care ne-o provoacă lectura.În cazul motivației extrinseci executăm acțiunea nu pentru plăcerea pe care ne-o provoacă, ci pentru anumite consecințe:o carte care figurează în bibliografia obligatorie la un examen.

Bibliografie:

1. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (2018) .*Learning.Teaching.Assesement*. Companion Volume with New Descriptions (F-67075).Strasbourg Cedex,227p, ISBN:168078-7989,p.15;
2. CHIREEV A.(1973)*Metode de studiere a motivelor intrinsece ale învățării*://Viața școlii:-Cluj, Casa Corpului Didactic,p.18;
3. CHIȘ V. (1995), *Didactica modernă*, Cluj-Napoca:Ed.Dacia, -287 p;
4. GOLU P.(1973) *Motivația un concept de bază în psihologie*//Revista de psihologie,București, nr.3, p.24;
5. GOLU M.(1993) *Dinamica personalității*, București, Geneze, 238p;
6. D.Hymes (2003),17-18;
7. LAZĂR Al. (1975)*Aspecte diferențiale ale situațiilor motivaționale favorabile de tip școlar*, București:E.D.P., p.29-30

8. PAVELCU V.(1972) *Motivația creației științifice*//Revista de pedagogie, nr.2, p.26;
9. SLAMA-CAZACU T.(1982)*Orientări moderne în lingvistica aplicată la predarea limbilor străine*//Loghos și methodos. Cluj-Napoca:Universitatea Babeș-Bolyai ,p.345-417;

CZU: 81`25 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078679**

FALSE FRIENDS IN THE MEDIATION FIELD

Parascovia CAZACU
MA, Lecturer
Moldova State University, Faculty of Letters
The Department of English and French for Specific Purposes
0000-0002-7291-3138

Mediation is a crucial process for resolving conflicts and facilitating effective communication between parties involved. However, the mediation field is not immune to linguistic pitfalls, particularly the phenomenon known as "false friends." False friends refer to words or expressions that appear similar or identical across different languages but possess distinct meanings. Navigating false friends requires cultural sensitivity, adaptability, and a willingness to explore different linguistic nuances. Mediators and translators should continually expand their linguistic and cultural knowledge, seeking opportunities for professional development and engaging in cross-cultural training to enhance their skills. Furthermore, the presence of false friends highlights the significance of clear and precise communication during mediation. Mediators and translators should strive to create an environment where all parties feel comfortable expressing themselves and have their voices heard. This includes clarifying the meaning of words and phrases to avoid any potential misunderstandings that may arise from false friends.
Keywords: *terminology, translation, false friends, mediation, equivalent*

Five hundred years ago distinguished philosopher Niccolò Machiavelli claimed: *Keep your friends close, and your enemies even closer*. And when talking about enemies, we can´t forget the most dangerous of them all: *the false friends*. As professional translators, Machiavelli's words serve as a true mantra. False friends are confusing, deceptive and misleading, and can be found in every terminological area of the English language. Given that it is very easy to make a mistake by using a false friend, the success of a translator's work will depend on finding the accurate equivalence and translate these words correctly [1, p.42].

False friends occur when words in two languages resemble each other either in sound or appearance, suggesting that they may be literally translated; in fact, however, they have very distinct meanings. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus dedicates an entry to false friends, defining them as *a word that is often confused with a word in another language with a different meaning because the two words look or sound similar* [1, p.43].

The origin of this term may be traced to the well-known book *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* by French linguists Maxime Koessler and Jules Derocquigny, published in 1928. The current term, *false friend* is the shortened version of the English translation of this book *False Friends, or the Treacheries of English Vocabulary*, and englobes an enormous amount of terms, having the same etymological origin or not, constituting a challenge for translators, language learners and linguists [1, p.44].

When translating from English into Romanian, these words may be found in every subject area, from colloquial language to advanced specialized terminology, but the most relevant ones are part of legal and on oath translation terminology.

False friends are treacherous in translation and not only. When an English lawyer refers to a number of parties being "jointly" liable to make payment, the presumption is that each is liable for the full amount (albeit that there is only one obligation, so performance by one will discharge the other). In Scots law, joint liability means that each party is presumed to be liable only for a proportion of the total amount due [3, p.68].

The table below shows some example of law terms, their equivalence and false friends in Romanian:

Table 1. English false friends and their equivalents in Romanian:

English Legal Term	**Romanian Equivalence**	**Romanian false friend**
application	*Cerere*	*aplicație*
criminal (law)	*(drept) penal*	*criminal*
natural (person)	*(persoană) fizică*	*Natural*

crime	*Infracțiune*	*Crimă*
evidence	*Probe*	*evidență*
process	*Procedură*	*proces*
individual	*Persoană*	*individual*
adept	*Expert*	*adept*
(criminal) record	*cazier (judiciar)*	*record*

When comparing English and Romanian legal terms, it becomes evident that there are numerous false friends that should be taken into consideration. According to the *Tabel 1.,* there are several false friends worth noting.

One example is the term "application." In English, "application" refers to a formal request or petition made to a court or authority. However, in Romanian, the word "aplicație" is often used to describe a software application or app, which can lead to confusion in legal discussions.

In English, the term "crime" broadly refers to any unlawful act. However, in Romanian, "crime" translates to "crimă," which specifically denotes a criminal act of murder or homicide. The broader sense of "crime" is encompassed by the Romanian term "infracțiune."

Similarly, the word "evidence" in English denotes material or information presented in a court of law to establish the truth of a fact. In Romanian, the word "evidență" is used more commonly to describe record-keeping or keeping track of information, which can cause confusion when discussing legal evidence.

"Individual" is a term used to refer to a single person or a distinct entity in English. However, in Romanian, "individual" translates simply to "persoană," without the same connotation of distinctiveness.

Regarding "(criminal) record," the Romanian term "cazier (judiciar)" is used to describe an official document that contains a person's criminal history or past offenses. However, the English word "record" is a more general term that can refer to various types of recorded information, not necessarily limited to criminal history.

These false friends highlight the importance of understanding the specific nuances and contexts of legal terminology in different languages to avoid potential confusion and misinterpretation.

Terminology in the mediation field refers to the specific words and concepts used to describe and discuss various aspects of the mediation process. These terms help mediators, participants, and other stakeholders effectively communicate and navigate through the mediation process. Clear and consistent terminology in mediation makes the process more accessible to a diverse range of participants. When terms and concepts are well-defined, individuals from different cultural, professional, or linguistic backgrounds can better understand and engage in the mediation process. It reduces the potential for confusion and ensures that all parties can actively participate and contribute to the resolution of their conflicts.

Although the English mediation terms and their Romanian equivalents have an ancestor in most cases common - Latin / French, their semantics have evolved differently in the two languages, resulting situations in which they have nothing in common. Currently, under the influence of English, particularly thriving in the media and in corporate environments, speakers often misinterpret Romanian terms, choosing meanings based on phonetic similarity. Due to language interference, speakers, for example, identify the mediation term in a language as having the same meaning as the term in a translated language. Translation problems of these terms and their translation difficulties should not be overlooked, as they can have a negative effect on the translation, creating problems of ambiguity and ignoring conceptual accuracy, and, moreover, on the mediation process itself.

The table below shows some example of mediation terms, their false friends in Romanian and their accurate translation in Romanian:

Table 2. Mediation false friends in English and Romanian

English term	Romanian false friend	Romanian translation
Record	*record*	*Înregistrare*
Evidence	*evidență*	*probă, dovadă*
natural person	*persoană naturală*	*persoană fizică*
Interview	*interviu*	*Audiere*
Data	*dată*	*Fapte*
process	*proces*	*procedură*

offence	*ofensă*	*faptă penală*
session	*sesiune*	*Ședință*
delay	*întârziere*	*Tergiversare*
Tort	*tort*	*Prejudiciu*
Routinely	*de rutină*	*în mod obișnuit*

A term that conclusively illustrates conceptual differences in the terminology system in English and Romanian is *record/ înregistrare.* Although both terms come from the French language, they refer to different realities from one culture to another. According to *Collins English Dictionary and Thesaurus,* the term *record* is defined as *a piece of information or a description of an event that is written on paper or stored in a computer so that it can be looked at and used in the future* [4, p.764].

Consulting the lexeme in the Romanian explanatory dictionary [5, p.236], we identified the same meaning for the translation of: 1. *A reține prin scris un fapt, un eveniment; 2. a imprima (cu mijloace tehnice) sunetele, fenomenele luminoase etc.* The direct and accurate meaning of the specified concepts can be distinguished in the following examples:

In accordance with Mediation policy, the Mediator's notes and ***records*** *of the mediation content, if any, are routinely destroyed.*

În conformitate cu politica de mediere, notițele și ***înregistrările*** *mediatorului aferente medierii, dacă există, sunt distruse de regulă .*

Taking into account the facts exposed above we can conclude, the meanings that emerge from these examples, fully relate to the definitions provided by the consulted dictionaries.

Another term *evidence,* represents a false friend for Romanian *evidență,* even though they have similar forms but designate partially different concepts. The correct translation for the term *evidence* in mediation domain is *dovadă.* From the etymological point of view the word *evidence,* derives from the Latin and French, while the Romanian *dovadă* from the Slavic language. In order to better expose the particularities of meaning that these concepts possess in the field of mediation, we will refer again to the definitions in the dictionaries. According to *Oxford Dictionary of Law,* the term evidence is explained as follows: *proof refer to information furnished in a legal investigation to support a contention*

[2, p.244]. The Romanian term *dovadă* is defined in the Romanian explanatory dictionary [5, p.421] as: *probă juridică.* In the following we will present the terms in contexts extracted from mediation agreements:

The signing of this Agreement is ***evidence*** *that the Parties intend to conduct this Mediation in an honest and forthright manner and to make a serious attempt to resolve the dispute.*

Semnarea acestui acord este o ***dovadă*** *că părțile intenționează să desfășoare această procedură mediere într-un mod onest și direct și să facă o încercare serioasă de soluționare a litigiului.*

The following false friend identified in our corpus, which represents a two member terminological phrase, without synaptic ligament is *natural person*, translated in Romanian as *persoană fizică.* According to *Oxford Dictionary of Law,* the two member expression is exposed as: *a human being (natural person) or a group of human beings, a corporation, a partnership, an estate, or other legal entity (artificial person, or juristic person) recognized by law as having rights and duties* [2, p.521]. Its translation in Romanian - *persoană fizică* is defined as: *om considerat ca subiect cu drepturi și cu obligații și care participă în această calitate la raporturile juridice* [5, p.873]. The same meanings can be deduced from the contexts of the following examples:

If a Party is not a ***natural person*** *it must be represented at the Mediation meetings by an officer or employee with full authority to make binding agreements settling the Dispute.*

Dacă una dintre părți nu este o ***persoană fizică****, aceasta trebuie să fie reprezentată la ședințele de mediere de un funcționar sau angajat cu autoritate deplină pentru a încheia acorduri obligatorii de soluționare a litigiului.*

Another false friend identified in our corpus, is process, translated in Romanian as procedură. Although both terms come from the French language, but designates partially different concepts. According to Oxford Dictionary of Law, the term process is defined as: 1. proceedings in a legal matter; 2. the legal means by which a person is given notice of a legal proceeding or required to appear in court [2, p.574]. The Romanian translation of the term – procedură renders the following meanings: 1. Totalitatea actelor și a formelor îndeplinite în cadrul activității desfășurate de

un organ de jurisdicție, de executare sau de alt organ de stat. 2. Ramură a dreptului care are ca obiect studiul procedurii [5, p.923]. The following excerpts provide the meaning of this term in English and Romanian in mediation domain in order to conclude a mediation agreement between parties.

*The parties agree that statements made or documents prepared for the mediation **process** will remain confidential to the fullest extent as permitted by law, except for the limited purpose of implementation and enforcement of a resulting negotiated settlement agreement.*

*Părțile convin că declarațiile făcute sau documentele pregătite pentru **procedura** de mediere vor rămâne confidențiale în cea mai deplină măsură permisă în conformitate cu legea, cu excepția scopului limitat de implementare și executare a unui acord de soluționare privind executarea drepturilor care rezultă din contract.*

A specific term related to the mediation process is session. Obviously we identified it as a false friend, translated in Romanian as ședință. From etymological point of view, both terms derive from French. Conforming to the official definition provided by the dictionary the term session refers to: a meeting or series of meetings of a body (such as a court or legislature) for the transaction of business [2, p.601]. A similar definition is provided in Romanian by the the Romanian explanatory dictionary: adunare organizată a membrilor unui corp constituit, a unui colectiv, a personalului unei întreprinderi, al unei instituții, pentru a discuta, pentru a dezbate și a hotărî ceva [5, p.1032]. Commonly the meanings of the terms is exemplified afterwards:

*Mediation **sessions** will not be recorded or transcribed by the Mediator or any of the Parties.*

***Ședințele** de mediere nu vor fi înregistrate sau transcrise de către mediator sau oricare dintre părți.*

In conclusion, false friends pose a unique challenge in the mediation field, where effective communication and understanding are essential. Moreover, they represent a significant source of error for learners of a language and for translators as well. Mediators working with individuals from diverse linguistic and cultural backgrounds must be vigilant in identifying and addressing false friends. The presence of false friends

emphasizes the importance of active listening, open-ended questioning, and the use of plain language in mediation. Additionally, utilizing language interpreters or bilingual mediators can help bridge linguistic gaps and enhance communication during the mediation process. These professionals can facilitate accurate translations and interpretations, minimizing the risk of false friends leading to miscommunication or misaligned expectations. Moreover, mediators should strive to be mindful of their own language biases and assumptions, remaining open to diverse interpretations and meanings.

Referințe bibliografice:

1. FERNÁNDEZ - VILLAR M. J., "False Friends" in Legal English - Spanish Translation. 2019, 144 p.
2. LAW J., Martin A. E., Oxford Dictionary of Law (7 ed.), 677 p.
3. RACKEVIČIENĖ S., English for Law and Communication, Institute of Humanities, Vilnius, 2016, 167 p.
4. Collins English Dictionary and Thesaurus, 1992, 978 p.
5. DEX 2009 = Dicționar explicativ al limbii române. București: Academia Română, Univers Enciclopedic Gold, 2009. 1230 p.

CZU: 81`233:373.5.011.3-057.87 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078706**

PRINCIPII ALE FORMĂRII CULTURII VORBIRII A ELEVILOR

Diana CHIBAC
doctor în științe filologice, lector universitar
Universitatea Națională „Iurii Fedkovici" din Cernăuți, Ucraina
0000-0002-4491-5494

Through this article I tried to reveal the importance of the forms and ways of manifesting the culture of correct speech of high school students, being of high importance for modern education, because a person with a low level of linguistic culture, who does not know how to express his thoughts, who makes mistakes during communication, is doomed to communication failures in the social environment. A complete sign of an educated, comprehensively developed person is a high linguistic culture, that is, the ability to actively use modern literary language as a tool for communication with all the richness of expressive means and rules inherent in literary language.
Cuvinte-cheie ***:*** *vorbire, comunicare, competență, limbaj, cultură*

Limba este un sistem simbolic complex și cu mai multe aspecte, care a fost format și îmbunătățit de-a lungul secolelor. Este unul dintre cei mai importanți factori ai identității naționale a poporului. Limbajul este complet și destul de des un organism independent care există și se dezvoltă conform propriilor legi interne. Dar faptul că există conform legilor sale interne nu înseamnă că funcționează izolat: limba depinde de numărul de vorbitori, de starea societății, de statut (limbă de stat, non-statală), de politica lingvistică, de nivelul cultural, educație și conștiința vorbitorilor de limbă. Cultura limbii presupune o stăpânire perfectă a tuturor normelor limbajului literar și capacitatea de a le aplica în practică.

După cum se relatează, relațiile cu oamenii se pot limita la un zâmbet, o înclinare din cap și alte gesturi, dar cel mai adesea - un salut, urmat de o conversație plină de viață sau o conversație respectuoasă.

Dacă artiștii gândesc cu imagini, muzicieni cu sunete, oamenii de știință cu concepte, atunci toți împreună, și cu ei restul umanității, folosesc limbajul, cuvântul ca mijloc principal de exprimare a propriilor gânduri. Desigur, nu poți învăța să gândești fără să poți vorbi și invers.

Ce este necesar pentru a stăpâni capacitatea de a vorbi? Probabil, cunoașterea limbii nu este suficientă, trebuie totuși să fii conștient de cum și despre ce să vorbești. Omenirea încearcă de multă vreme să stăpânească arta conversației. Bazată pe multe secole de experiență, a dezvoltat regulile de bază ale conversației. Și fiecare nouă generație își aduce propriile caracteristici.

Chiar și filosoful antic Epictet a explicat: o persoană ar trebui să asculte de două ori mai mult decât să vorbească. Înțeleptul a insistat că Dumnezeu ne-a dat o singură limbă și o pereche de urechi pentru un motiv.

Sarcinile principale ale predării limbii române în secțiunile de bază și superioare ale școlii generale sunt:

- stimularea dorinței conștiente de a învăța limba română;
- dezvoltarea competențelor școlarilor în utilizarea justificată comunicativ a mijloacelor de limbaj în diverse situații de viață;
- familiarizarea cu sistemul lingvistic ca bază pentru formarea abilităților lingvistice — ortografice, gramaticale, lexicale, stilistice;
- formarea lumii spirituale a studenților, viziuni integrale asupra lumii, orientări valorice umane comune, adică atașarea prin limbaj la moștenirea culturală a poporului român și a umanității în ansamblu.

În clasele superioare, cunoștințele și aptitudinile în cultura vorbirii sunt sistematizate, în special, elevii sunt introduși în două grade de stăpânire a limbajului literar — corectitudinea, ceea ce presupune respectarea normelor limbajului literar de către cei care vorbesc sau scriu, și oportunitatea comunicativă a vorbirii, ceea ce înseamnă utilizarea motivată a mijloacelor lingvistice pentru un anumit scop de comunicare.

Iată șapte tehnici pentru exprimarea orală cu succes:

- Înainte de a începe să vorbiți, ar trebui să faceți o pauză (5-7 secunde) și să priviți cu atenție ascultătorii. Pauza vă permite să vă

conectați la percepție. Apare un element de curiozitate: modul în care vorbitorul își va începe discursul.

- Este indicat să se introducă interjecții (astfel, în primul rând, în al doilea rând, deci, cred...).
- Este necesar să vă adresați ascultătorilor cu o întrebare (chiar și una retorică).
- Uneori este necesar să întrerupeți brusc gândul început, vorbind despre altceva, și apoi să reveniți la el.
- Dacă este necesar, puteți întârzia în mod deliberat informațiile cu un indiciu că vor fi discutate mai târziu.
- Ar trebui să apelați la imaginația ascultătorilor (imaginați-vă că...).
- Este recomandabil să sugerați în prealabil ceea ce se va spune mai târziu.

Elevii de liceu își dezvoltă abilitățile de a vorbi în fața unui public, așa că ne petrecem cea mai mare parte a timpului vorbind în public ca un tip de comunicare orală.

Retorica este legată în primul rând de vorbirea orală. Un tip de comunicare orală este un discurs public, iar genul discursului public este un reportaj, conversație, prelegere, raport.

Este necesar să vă pregătiți pentru raport cu foarte multă atenție. Se recomandă ca pregătirea să fie împărțită în trei etape:

- organizarea unei pânze logice — ce să spun și în ce ordine;
- găsirea unei forme de vorbire — cum să vorbești;
- repetiție.

Problema culturii vorbirii pentru societatea noastră, ca nicio alta din gama problemelor lingvistice, nu își pierde relevanța în timp. Pentru a explica această situație, pot fi numite multe motive, cum ar fi, de exemplu, zguduirea constantă a sistemului lingvistic prin acțiunea puternică a interferenței, adică influența altor limbi - ucraineană, engleză, poloneză. Cu toate acestea, în primul rând, este necesar să vorbim despre lipsa unei concentrări clare a vorbitorilor asupra muncii active pentru a-și îmbunătăți vorbirea orală și scrisă.

Formarea culturii lingvistice este una dintre problemele urgente ale zilelor noastre, nu numai filologice, ci și sociale, deoarece este într-un

fel sau altul legată de cele mai diverse tipuri de comunicații din lumea modernă.

R. Manolache notează că conceptul de „cultură a vorbirii" poate fi luat în considerare sub mai multe aspecte - teoretice, practice și etice. Cultura vorbirii sub aspect teoretic este o ramură lingvistică a științei filologice care investighează viața de vorbire a unei societăți într-o anumită perioadă a existenței acesteia și stabilește pe baze științifice normele de utilizare a limbajului ca principal mijloc de comunicare între oameni, formare și exprimarea gândurilor cu scopul de a îmbunătăți limba ca instrument de cultură.

În termeni practici, conceptul de „cultură a vorbirii" este considerat calitatea vorbirii, care se realizează în procesul vorbirii. Se manifestă în respectarea de către vorbitor a normativității limbajului: capacitatea de a exprima o opinie în mod logic, clar, înțeles, adecvat, expresiv, divers și estetic în funcție de stilul de vorbire și de situația de comunicare.

Aspectul etic al culturii vorbirii este înțeles ca etichetă lingvistică general acceptată, care este întruchipată în formule tipice de salut, rămas bun, urări, invitații, expresii de simpatie etc.

Având în vedere problema îmbunătățirii abilităților de comunicare, observăm că soluția acesteia depinde în mare măsură de stăpânirea profundă a limbii în sine, de regularitățile acesteia, de normele de ortografie, precum și de practicarea comunicării orale și scrise. Cu alte cuvinte, o componentă importantă a dezvoltării comunicative este cultura vorbirii.

Se pune întrebarea despre relația dintre stăpânirea legilor limbii și cultura vorbirii. Pentru a o investiga, este necesar să găsim în această relație elementul care acționează ca manifestare a unei atitudini estetice față de limbaj.

Din păcate, bogăția și frumusețea cuvântului nativ, originalitatea propoziției române nu sunt suficient de înțelese de către copii, iar acesta este unul dintre motivele formalismului în cunoașterea școlarilor. Vorbirea orală a școlarilor este înfundată cu cuvinte parazite, săracă, conține repetări frecvente, există puține înțelesuri în ea, nu există proverbe, zicători, întorsături frazeologice; majoritatea propozițiilor sunt monotone ca structură (sunt construite conform schemei - subiect, predicat), este

adesea folosit un subiect dublu, care încalcă logica conexiunilor gramaticale ale limbii române.

Sarcina școlii în stadiul actual de regândire a scopului său social și de reorientare radicală a practicii educaționale este de a forma elevilor o nevoie internă de a-și îmbunătăți constant cultura vorbirii pentru a pune în mișcare mecanisme complexe de autodezvoltare a vorbirii care ar continua să funcționeze chiar și după absolvirea școlii.

Acest lucru va fi mult facilitat de lecțiile de cultură a vorbirii - bogate în conținut, interesante cu materialul lor lingvistic și cultural.

Scopul predării limbii române este de a asigura stăpânirea activă de către elevi a limbii de stat, de a-și forma competențe de vorbire, limbă, socio-culturală și de activitate în cadrul acestora. Înțelegerea modernă a problemelor educației lingvistice, o nouă privire asupra limbii ca fenomen social și subiect educațional duce la creșterea nivelului teoretic și metodologic de educație și dezvoltare a școlarilor. Prin urmare, pentru a defini limba ca subiect de studiu și pentru a crește nivelul de înțelegere de către elevi a acestei discipline educaționale, este necesară crearea unui sistem în educație, care să implice dezvoltarea unui sistem adecvat de exerciții și sarcini.

Pentru formarea eficientă a culturii vorbirii a școlarilor, este important să se utilizeze diverse forme și metode de învățare, de exemplu, observarea faptelor de limbă, experimente stilistice, exerciții etc.

Combinând munca analitică cu sarcini de natură sintetică, școlarii dezvoltă un simț fin al limbajului, gustul limbajului, îmbogățesc stocul de asociații verbale, ceea ce facilitează exprimarea gândurilor și sentimentelor. O abordare cuprinzătoare a principiilor, formelor și metodelor de organizare a educației lingvistice creează condiții optime pentru realizarea abilităților creative și comunicative.

Astfel, pentru formarea culturii de vorbire a elevilor la lecțiile de limbă română, este necesar să se creeze un sistem în organizarea activităților educaționale care să țină cont de caracteristicile individuale ale elevilor, să asigure dezvoltarea abilităților de comunicare, să îmbunătățească cultura vorbirii a școlarilor.

Problema relației dintre limbă și vorbire în lingvistica modernă este considerată a fi una dintre cele mai dificile, deoarece interpretarea aces-

tor concepte a fost identificată de mult timp, iar în stadiul modern, criteriile de diferențiere a acestora în lingvistică sunt diferite.

După cum s-a menționat, în lingvistică nu a existat o unitate în interpretarea conceptelor de „limbă" și „vorbire". Necesitatea clarificării conținutului lor a apărut după ce Ferdinand de Saussure și I. Baudouin de Courtenay au introdus în circulația științifică termenii „limbă" – „vorbire" (fr. „langue" – „parole"). F. de Saussure în lucrarea sa „Curs de lingvistică generală" notează că limbajul şi vorbirea sunt două obiecte diferite și vorbește despre necesitatea funcționării a două științe. Omul de știință scrie că, distingând limbajul și vorbirea, separăm astfel: 1) social de individual; 2) esențial de la accidental.

Limba este un sistem de semne, vorbire - un sistem de combinații de elemente lingvistice din text; act de vorbire - un proces, al cărui produs este materialul de vorbire - materialul de vorbire este o implementare concretă a sistemului lingvistic. Lanțul definit indică relația dintre limbaj și vorbire.

Vorbirea este un fenomen individual și este strâns legată de conceptul de „cultură a vorbirii". Potrivit lui O. Darie, conceptele de „cultură a limbajului" și „cultură a vorbirii" sunt legate între ele în același mod ca „limbă" și „vorbire", adică ca generale și specifice. Oamenii de știință au dezvoltat didactica lingvistică a limbii materne. B. Ursu prin termenul „cultură a vorbirii" înțelege nivelul de stăpânire a sistemului de calități de vorbire de către vorbitorii individuali și distinge două aspecte ale conceptului de „cultură a vorbirii":

1) totalitatea și sistemul calităților comunicative ale vorbirii;
2) predarea despre totalitatea și sistemul calităților comunicative ale vorbirii.

În lingvistica și didactica lingvistică modernă, autorii folosesc expresiile „cultură a limbajului" (D. Popovici, I. Vrânceanu, S. Vieru) și „cultură a vorbirii" (O. Ion, N. Didescu, V. Matei, M. Costin).

Următoarea definiție a conceptului a devenit cea mai acceptabilă pentru studiul nostru: „cultura vorbirii" este stăpânirea normelor limbajului literar oral și scris (ortografie, accent, folosirea cuvintelor, morfologie, sintaxă), precum și capacitatea să folosească capacitățile expresive

ale limbajului în conformitate cu scopul vorbirii, scopul comunicativ, condițiile de comunicare.

O serie de lingviști (L. Ștefănescu, T. Matei, N. Popescu etc.) asociază cultura vorbirii cu abilitățile de vorbire a unui individ. Accentul se pune pe necesitatea stăpânirii normelor vorbirii literare în prima etapă, iar în a doua etapă - abilitatea de vorbire, care constă în capacitatea de a alege dintre opțiunile paralele cele mai precise din punct de vedere al conținutului, adecvate stilistic, expresive, accesibil (L. Ștefănescu).

Dintre semnele culturii vorbirii orale, am luat ca bază următoarele: corectitudinea, acuratețea, expresivitatea, logica, bogăția, direcția comunicativă. Întrucât vorbirea este întotdeauna folosită în scop comunicativ, următoarele sunt semnele culturii vorbirii: respectarea formulelor de etichetă de vorbire, toleranță, capacitatea de a se adresa cu respect și politicos interlocutorului, ținând cont de vârsta, sexul acestuia etc.

Comunicarea este un proces de transmitere a unui sens de la cineva către altcineva. Acest proces de transmitere se face cu ajutorul unui sistem de semne. Sensul este codat în semnele utilizate pentru transmiterea lui. A recepta şi a înţelege sensul înseamnă a asuma semnele (a le auzi, a le vedea etc.) şi a proceda la decodificarea lor, în conformitate cu ceea ce am putea numi regulile semnelor. Nu suntem în faţa unui proces de comunicare dacă: a) nu există mijloace prin care un sens să fie transmis (semnele); b) nu există reguli de introducere şi combinare a semnelor (o gramatică a semnelor); c) nu există posibilitatea de a recepta semnele (nu sunt auzite, văzute); d) nu există posibilitatea de a descifra conținutul semnelor, care este depozitarul sensului; e) nu există posibilitatea conștientizării sensului, transformării lui în cunoștință.

Potrivit multor profesori, creativitatea verbală este un mijloc puternic de dezvoltare umană. În articolul „Cuvânt despre cuvânt”, V. Sukhomlynsky, lingvist ucrainean notează că, deoarece cuvântul devine un instrument pentru copil, cu ajutorul căruia se creează o nouă frumusețe, copilul se ridică la un nou nivel de viziune asupra lumii, atinge un nivel calitativ, noua etapă în dezvoltarea sa spirituală și vrea să-și exprime în cuvinte admirația, mirarea față de frumusețea lumii.

Referinţe bibliografice:

1. CERGHIT I. (2013) - Perfecționarea lecției în școala modernă. București : Editura Didacticii și Pedagogică, 219 p.
2. DULAMĂ M. E. (2008) - Metodologie didactică. Teorie și practică, ediția a II-a revăzută şi adăugită, Cluj-Napoca : Editura Clusium, 396 p.
3. IONESCU M., Chiș V. (1992) Strategii de predare și învățare. București : Editura Științifică,. 126 p.
4. NEACȘU I. (2010) - Metode și tehnici de învățare eficientă. București : Editura Militări, 180 p.
5. ДЕМЧУК О. (2000) Нестандартні уроки з української літератури в 9-11 класах. Тернопіль: підручники і посібники. 144 ст.
6. ЖИТНИК Б.О. (2004) - Методичний порадник. Форми і методи навчання. Харків: Видавнича група «Основа». 121 ст.

CZU: 81`276.6:27=135.1=111 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078748

ORIGINEA TERMINOLOGIEI RELIGIOASE ÎN LIMBILE ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ

Tatiana CHITII
master în filologie, asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0003-3356-9351

The purpose of this article is to elucidate the origin of the religious terminology in English as well as in Romanian and Russian. The way of speaking in a religious context is a specific one, different from the way of speaking in a non-religious context. This is seen in the difficulty of understanding a specific linguistic use of the religious terminology within different religions. Even if the speaker possesses full linguistic competence in his mother tongue, he cannot understand a large variety of expressions specific to the religious domain, especially nowadays. This ambiguity exists within the Romanian Orthodox confessional community, in the given case, as well as in the case of Orthodox speakers of other foreign languages, such as English or Russian. The given article tends to identify the methods and influencing factors that led to the creation of religious terminology and its relation to the contemporary speaker.
Key-words: *Religious language, Christian terminology, religion, faith, obedience, confessional group.*

Folosirea limbajului poate spune ascultătorului sau cititorului multe despre noi înșine – în special despre originea noastră, mediul social, nivelul de educație, ocupație, vârstă, sex și personalitate. O funcție majoră a limbajului este expresia identității personale - semnalarea a cine suntem și unde „aparținem”. Ce ești tu, în ochii societății căreia îi aparții? Este o întrebare complexă și cu mai multe fațete. Ce fel de oameni folosesc ce fel de limbaj cu ce fel de ocazie? Oamenii dobândesc statut variabil pe măsură ce participă la structura socială; aparțin multor grupuri sociale;

și îndeplinesc o mare varietate de roluri sociale. Adoptarea unui rol social necesită învățarea unei limbi complet diferite sau a unei varietăți de limbi. De exemplu, o cunoaștere a limbii latine este necesară în practica tradițională romano-catolică; un vocabular latin restrâns a fost cândva o condiție prealabilă pentru medici în redactarea rețetelor; latina poate fi încă auzită în anumite ceremonii. Latina a fost privită timp de secole ca modele de excelență datorită literaturii și gândirii pe care aceasta limbă le-a exprimat, iar studiul limbilor moderne este încă influențat de practicile generațiilor de savanți lingvistici clasici.

Dificultățile lingvistice sunt inevitabile atunci când există o interacțiune între oameni din diferite medii rasiale, regionale, culturale, sociale sau ocupaționale – ceva ce este din ce în ce mai comun în societatea modernă, pe măsură ce oamenii devin mai mobili și intră în contact cu diverse forme de comportament lingvistic. Pe măsură ce societatea dezvoltă noi fațete, limbajul este conceput pentru a le exprima. În ultima vreme, au apărut zone de exprimare cu totul noi, în legătură cu domenii precum informatica, radiodifuziunea, publicitatea comercială și muzica populară. Pe o scară mai lungă de timp, s-au dezvoltat stiluri speciale asociate cu religia, dreptul, politica, comerțul, presa, medicina și știința [2].

Conceptul de religie nu s-a referit inițial la un gen social sau un tip cultural. A fost adaptat de la termenul latin *religio*, un termen primar echivalent cu „scrupulozitate”. Sub termenul latin *Religio* înțelegem „conștiinciozitatea”, „devotamentul” sau „obligația simțită”, deoarece *religio* însemna un fel de tabu, blestem sau încălcare, chiar și atunci când acestea nu aveau legătură cu zeii. În antichitatea occidentală, și probabil în multe sau în majoritatea culturilor, a existat o recunoaștere a faptului că unii oameni venerau diferiți zei cu angajamente care erau incompatibile între ele și că acești oameni constituiau grupuri sociale care puteau fi rivale. În acest context, se vede uneori folosirea termenului *nobis religio* ca însemnând „modul nostru de închinare”. Cu toate acestea, *religio* avea o gamă largă de sensuri și așadar Augustin tratează termenul *religio* drept „modul în care se închină cineva lui Dumnezeu”, deoarece termenul latin a fost folosit pentru respectarea îndatoririlor atât în relațiile divine, cât și în relațiile umane. [1] În Evul Mediu, pe măsură ce creștinii au dezvoltat ordinele monahale în care cineva făcea jurământ

de a trăi sub o anumită regulă, ei au numit un astfel de ordin *religio* (și *religiones* pentru plural), deși termenul a continuat să fie folosit, așa cum a fost în antichitate., sub formă de adjectiv pentru a-i descrie pe cei care erau devotați și sub formă de substantiv pentru a se referi la închinarea propriu-zisă.[7]. Cea mai semnificativă schimbare din istoria conceptului este atunci când oamenii au început să folosească religia ca gen din care grupurile creștine și necreștine erau specii. Se vede un exemplu clar al acestei utilizări în scrierile lui Edward Herbert (1583–1648). Pe măsură ce comunitatea creștină post-reformă s-a fracturat în tabere rivale, Herbert a căutat să reamintească diferitelor grupurilor protestante ceea ce aveau totuși în comun. Herbert a identificat cinci „elemente" pe care le-a propus să fie găsite în fiecare religie, pe care le-a numit *Noțiuni comune*, [7] și anume:

- există o divinitate supremă,
- divinitatea trebuie venerată,
- cea mai importanta parte a practicii religioase este cultivarea virtuții,
- fiecare trebuie să caute pocăință pentru fapte greșite,
- fiecare va fi recompensat sau pedepsit în această viață sau în următoarea.

Ignorând ritualurile și apartenența la grup, această propunere ia ca model al religiei ca atare un monoteism protestant idealizat. Herbert era conștient de popoarele care se închinau la altceva decât o singură zeitate supremă. El a observat că egiptenii antici, de exemplu, se închinau la mai mulți zei, iar oamenii din alte culturi venerau corpuri cerești sau forțe din natură. Herbert ar fi putut susține că, excluzând credința într-o divinitate supremă, aceste practici nu mai erau deloc religii, ci aparțineau în schimb unei alte categorii, cum ar fi superstiția, erezia sau magia.

Conceptul de religie înțeles ca gen social a fost folosit din ce în ce mai mult de către creștinii europeni, deoarece aceștia căutau să clasifice varietatea de culturi pe care le-au întâlnit pe măsură ce imperiile lor s-au extins spre America, Asia de Sud, Asia de Est, Africa și Oceania. În acest context, extinderea conceptului generic a fost lărgită. Cel mai influent exemplu este cel al antropologului Edward Burnett Tylor (1832–1917), care a avut un interes cărturăresc în Mexicul pre-columbian. La fel ca și

Herbert, Tylor a căutat să identifice numitorul comun al tuturor religiilor, ceea ce Tylor a numit o „definiție generală” a religiei, și a presupus că elementul cheie este „credința în ființe spirituale” [7].

În secolul al XX-lea, se vede un al treilea și ultimul impuls de creștere în extinderea conceptului. Aici conceptul de religie este extins pentru a include nu numai practici care leagă oamenii de unul sau mai multe spirite, ci și practici care leagă oamenii de „puteri” sau „forțe” cărora le lipsesc mințile, voința și personalitățile. Se vede această schimbare în lucrarea lui William James care printr-o „ordine nevăzută” subînțelege o structură non- empirică, un atotțiitor care operează în univers, un creator de reguli umane, dar care este asemănător oamenilor dar înafara limitelor omenești. [5] Antropologul Clifford Geertz abordează această problemă, de asemeni definind religia în termeni de „ordine” dar precizând că se referă la practici legate de concepții despre „o ordine generală a existenței”, adică, după cum spune și el, ceva a cărui existență este „fundamentală”. ”, „atot-pătrunzătoare” sau „necondiționată” [4]. Practicile care sunt distinct religioase pentru Geertz sunt cele legate de metafizica sau viziunea asupra lumii a unei culturi, concepția lor despre „forma generală a realității” [4]. Geertz susține că religiile nu sunt numai formele de viață bazate pe convingerile teiste și politeiste recunoscute de Herbert și Taylor, ci și convingerile bazate pe credința în operațiunile involuntare, spontane sau „naturale” ale legii karmei, spre exemplu Dao în Daoism, Principiul în Neo -Confucianismul și Logosul în Stoicism. În concluzie, se poate gândi la creșterea versiunii genului social a conceptului religie ca fiind analogă cu trei cercuri concentrice – de la unul teist la unul politeist și apoi la un criteriu cosmic.

În ceea ce privește originea cuvântului religie găsim că cuvântul englezesc „religion” este derivat din engleza medievala „religioun” care provine din franceză veche „religion”. Este posibil să fi fost derivat inițial din cuvântul latin „religo” care înseamnă „bună-credință”, „ritual” și alte sensuri similare. Sau poate că provine din latinescul „religãre” care înseamnă „a lega repede”, a face o conexiune între omenesc și divin. Literatura latină antică are mai multe etimologii ale cuvântului religie . Cele mai citate astăzi sunt *relegere* care înseamnă „a reciti” și *religare* care înseamnă „a lega”. Aceste etimologii se găsesc în lucrările autorilor

antici. Ideile de „legătură” sau „recitire” nu indică de la sine semnificația pe care autorii intenționează să o afirme dând una sau alta etimologie. Augustin, scrie că religia tocmai leagă (*religare*), susține că religia ar trebui să fie „ceea ce se leagă de Dumnezeu și de el singur”. În plus, el respinge religia preconizată ca „legătură socială”, dar astăzi etimologia religare este adesea dată în sprijinul acestei idei. Etimologia „a reciti” (relegere) dată inițial de Cicero [] a primit multe interpretări. Cicero își oferă argumentul etimologic într-un joc de cuvinte, susținând că religia ține de ordinea inteligenței , sârguinței și eleganței, spre deosebire de superstiție. Folosind cuvintele lui Cicero, Augustin crede că religia este sârguință , spre deosebire de neglijare . Augustin ia de asemenea ideea recitirii ca o „recitire a lui Dumnezeu în sine”, o mediere. El introduce în cele din urmă în argumentele sale etimologice asupra religiei ideea de alegere, religia trebuind să fie pentru el o „alegere reînnoită a lui Dumnezeu”. [1] Pentru aceasta, el transformă ușor etimologia religioasă (recitită) în reeligere (realegere).

Religia și limba sunt legate între ele. Ar fi imposibil să dobândești o religie fără limbajul corespunzător. Legătura este mai profundă decât aceasta și că atât religia, cât și limbajul pot fi strâns legate la un nivel profund și pot fi dobândite în moduri destul de similare. Asociațiile religioase sunt deosebit de puternice în raport cu limbajul scris, deoarece scrisul este un mijloc afectiv de pază și transmitere a cunoștințelor sacre. Alfabetizarea era disponibilă doar pentru o elită, în care preoții figurau în mod proeminent. În centrul tuturor religiilor principale ale lumii se află un corp de scrieri sacre, venerat de credincioși. Alfabetizarea este adesea introdusă în comunitate prin răspândirea unei religii prin publicațiile de cărți sacre și traducerile acestora. Pe măsură ce creștinismul s-a răspândit, latina a fost introdusă în Anglia și s-a stabilit ca limbă a bisericii și limba de învățare. Efectul asupra limbii engleze a fost de a o infuza cu numeroase cuvinte latine, astfel încât vocabularul englezei a crescut și mai mult [3].

Natura vocabularului englez vechi

Când triburile iute, saxone și angle au invadat Marea Britanie în secolul al V-lea, au adus pe continent o limbă germanică care era predominant

omogenă în natură. Era un limbaj ingenios și plin de resurse, deoarece avea propriile sale mecanisme (substantive compuse, folosirea prefixelor și sufixelor etc.) pentru a-și extinde vocabularul. Cu toate acestea, limba engleză veche, care a apărut în această zonă în timpul secolului al V-lea, conținea deja urme de influențe lingvistice străine – adică influiența limbii greacă, romană și celtică – care a adus contribuții de durată la natura limbii engleze prin extinderea arealului de aplicare a lexicului său. Pe parcursul perioadei timpurii a limbii engleze, vocabularul a crescut și s-a dezvoltat pentru a reflecta nu numai schimbările politice și culturale din Anglia, ci și pentru a face față noului sistem de tendințe religioase (și anume creștinismul) care se infiltra în Marea Britanie prin intermediul acestor limbi străine. Aceste schimbări în vocabular reflectă conștientizarea germanică a importanței anumitor instituții și oficialități – și anume cele ale Bisericii Romane. Toate împrumuturile care au avut loc în perioada pre-creștinizării (cca 450-650) s-au făcut în primul rând prin intermediul limbajului oral. Unele dintre împrumuturile care au intrat în limba engleză în acest moment se distingeau de împrumuturile ulterioare datorită identificării lor strânse cu un simbol lingvistic corespunzător în alte dialecte germanice.

I. Originea terminologiei religioase engleze.

a. Influența greacă asupra terminologiei creștine a limbii engleze

Este adevărat că majoritatea cuvintelor de împrumut timpuriu au fost influențate de contactul englezei vechi cu romanii. Cu toate acestea, este posibil ca limba latină să fi acționat ca un intermediar pentru adoptarea unor cuvinte împrumutate din greacă.

De exemplu,

1. englezescul *devil* (diavol) împrumutat de la termenul latin diabolus, provine din elementul grecesc diabolos ;

2. englezescul *angel* (înger) derivat din cuvântul grecesc *ayyehos*.

3. termenul englezesc *church* (biserică) provine din cuvântul grecesc *kuriakon*, care se traduce literalmente prin „(casa) Domnului” – un cuvânt care se întâlnește cu mult mai devreme în zilele păgâne ale culturii grecești. Cuvântul *priest* (preost) derivă din termenul grecesc presbyter, care înseamnă „bătrân sau preot”.

b. Influența limbii latine asupra terminologiei creștine a englezei.

Primele cuvinte latine în limba engleză au apărut în rezultatul con-

tactului dintre romani și triburile germane de pe continent. Studiile au descoperit că aproximativ cincizeci de cuvinte latine pot fi urmărite în așezările lor continentale, iar câteva dintre aceste cuvinte au venit din religie și/sau de domeniul științei. Latina era limba unei civilizații mai sofisticate și mai cultivate și astfel ar fi avut un rol mult mai proeminent în fiecare aspect al societății, în special în sistemul de comunicare. Puținele împrumuturi religioase latine care au intrat în vocabular înainte de migrația anglo-saxonă în Anglia au făcut-o prin intermediul limbei latine vulgare (vorbită). Două exemple foarte timpurii de cuvinte latine care au devenit în cele din urmă simboluri cruciale ale creștinismului au fost: *candel* (lumânare) - candela si *wine* (vin) - vinum.

Alte cuvinte care au intrat în această perioadă timpurie au fost: *preach* care inițial era *predician* (predica) - praedicare; maesse, (mesă) - missa; abbud, abbot (egumen) – abat, etc.

c. Influența celtică asupra terminologiei creștine a limbii engleze

Relațiile dintre celți și englezi diferă semnificativ de relațiile Angliei cu romanii și limba lor. Prin urmare, chiar dacă vocabularul celtic adoptase peste 600 de cuvinte latine, majoritatea acestor cuvinte împrumutate nu au fost niciodată integrate în vocabularul englezei vechi. Se pare că cuvintele celtice care au fost adoptate în vocabularul englez vechi au fost în primul rând cuvinte populare pentru termeni obișnuiți, cum ar fi „doctor", „rege" și „fier". Cuvintele celtice adoptate în limba engleză veche nu erau de tip „învățat" sau „intelectual", la fel ca și omologii lor latini. Având în vedere că latina nu era doar limba de învățare, ci și limba Bisericii, ar urma că termenii religioși celtici nu ar fi fost la fel de ușor integrați sau acceptați în limbă precum ar fi termenii religioși latini corespunzători.

Este evident faptul că, multe dintre aceste cuvinte religioase timpurii reflectă aspectul ritualic al practicii religioase tipice civilizațiilor de atunci, prin care acele elemente lexicale împrumutate în timpul perioadei de creștinizare reflectă organizarea și rangul Bisericii [de exemplu, papa ('papa')] cât și dezvoltare a unei ierarhii structurale în Marea Britanie, de exemplu, biscop 'bishop' (episcop).

II. *Originea terminologiei religioase române*

Vocabularul religios creștin al românilor s-a format pe parcursul mai multor secole prin interferarea elementelor lingvistice ale grupurilor et-

nice ce au coabitat pe teritoriul României, fenomen ce a dus la formarea limbii române. Este cunoscut faptul că limba latină a dat baza limbii române la care s-au adăugat elemente de limbă slavă, greacă, maghiară etc. Nu trebuie să uităm nici de contribuția elementului prelatin. Limbajul religios la români este format din elemente provenite din limbile traco-dacă, latină, slavă și greacă, în principal, fiecare limbă din cele menționate contribuind la stabilirea unui lexic ce formează câte un segment important al vocabularului creștin la români. Astfel avem grupul termenilor religioși provenind din traco-dacă și latină – cel mai vechi, conținând termenii fundamentali; apoi grupul termenilor religioși provenind din slavonă – adăugat după venirea slavilor în teritoriile fostelor Dacii și impunerea limbii slavone ca limbă de cult; grupul termenilor religioși provenind din greacă – din aceștia doar câțiva fiind împrumutați în primele secole, ceilalți provenind din greaca medie și neogreacă prin aducerea creștinismului românilor sub hegemonie bizantină; și, mai puțin numeroși, grupul termenilor religioși provenind din maghiară.

Analizând nedivizat sau în ordine alfabetică cuvintele creştine din limba română istoricii care s-au ocupat cu creștinismul vechi sau lingviștii care au analizat vechimea cuvintelor creştine au ajuns la concluzii similare: cuvintele creştine existente în limba română actuală ce formează lexicul de bază al credinţei au făcut parte din fondul vechi daco-roman al limbii, format datorită romanizării şi au rămas peste veacuri în fondul principal de cuvinte.

Al doilea strat de termeni religioşi în limba română, ce s-a suprapus peste primul și într-o măsură s-a combinat cu acesta, provine din slavonă, sau vechea limbă bulgară (secolul IX). Termenii ce aparțin acestui suprastrat nu descriu conţinutul teologic al credinţei creştine la români, ci sunt vocabule ce au aproape în exclusivitate de a face cu ritualurile practicate de Biserică. Aceste cuvinte au intrat în fondul religios al românilor după aşezarea slavilor la noi, şi după ce Biserica locală a ajuns sub administraţia slavilor. Implicaţia este că modul de închinare al daco-romanilor a fost foarte simplu, lipsit de ritualism, iar ritualismul ne-a venit odată cu slavii. [6]

Al treilea strat de termeni religioşi în limba română provine din limba greacă şi priveşte organizarea ierarhică a Bisericii. Aceste cuvinte

au intrat în limbajul religios al românilor după ce Biserica a ajuns sub administraţie răsăriteană prin bulgari (începând cu secolul XI). Cele trei straturi lingvistice ne arată trei perioade în evoluţia credinţei şi Bisericii vechi româneşti şi ne oferă informaţie solidă cu privire la viaţa religioasă creştină a autohtonilor privind teologia, ritualistica și ierarhia bisericească.

S-a observat, pe bună dreptate, că termenii de proveniență latină constituie fondul lexical principal al limbajului religios la români. Pe baza acestei observații s-au tras concluzii privind timpul pătrunderii credinței creștine pe teritoriul Daciilor și a limbii vorbite de populația ce a fost încreștinată. Faptul că termenii proveniți din limba latină constituie lexicul principal al terminologiei religioase la români este o dovadă peremptorie că credința creștină a cucerit populația Daciilor înainte de venirea slavilor începând cu secolul VI și de asemenea că populația ce locuia aceste teritorii era latinofonă. Dar analiza lexicului de proveniență latină mai oferă și posibilitatea de a trage concluzii cu privire la caracterul credinței creștine ce a cucerit teritoriul Daciilor.

a. Termeni din limba greacă ajunși în limba română prin filieră latină:

Mihăescu arată 17 astfel de termeni dintre care şapte sunt nume proprii compuse cu prefixul Sân-, de la sanctus. Termenii care nu desemnează nume de persoane sunt: biserică, blestem, a boteza (şi substantive derivate – botez, botezare), creştin, drac, înger, pască, Paşte, preot, sâmbătă. [6]

La aceştia se adaugă alţii ca aler – lerui – ler, Alfa şi Omega, Antichristul, apostol, arhanghel, Biblia, baptisteriu, catihet sau catehumen, Christos, diac sau diacon, diavol, evanghelie, epistolă, hirotonie, idol, martiriu, martor, (cu derivate: mărturie, a mărturisi), piscup (forma arhaică a lui episcop) etc.

b. Termeni de origine slavă

În ce priveşte substratul de origine slavă, termenii mai cunoscuţi din această limbă care compun lexicul creştin la români sunt următorii: agneţ, blagoslovi (cu numeroase derivate), a se căi, chilie, chivot, colindă, colivă, cristelniţă, duhovnic, dveră, a ispăşi, maslu, metoh, mitră, molitvă, monah, mucenic, odăjdii, pomană, a pomeni, popă, post, potir, pra-

pur, pravilă, praznic, pristol, schimnic, schit, sfînt, slavă, smirnă, stareţ, strană, taină, ţîrcovnic, troiţă, utrenie, vecernie. [8]

c. Înlocuirea unor termeni latini cu slavoni

Este evident că unii termeni de origine latină au fost înlocuiți cu termeni de origine slavonă. Nu am putea să ne imaginăm funcționarea credinței creștine la daco-romani fără unii termeni de bază ai creștinismului. Conceptul de nădejde, spre exemplu, nu are un cuvânt religios vechi de origine latină în limba română, dar nu putem concepe o credință creștină fără acest concept. Concluzia firească este că a existat un termen în limbajul daco-romanilor care să fi suprins conceptul, dar căruia i s-a substituit termenul slav aflat la ora actuală în uz.

Până nu demult am fi putut trage aceleași concluzii și despre conceptul de pocăință, un termen de bază al teologiei creștine, și care totuși lipsea din lexicul de proveniență latină al limbajului religios al românilor. Iată însă că anumite studii lingvistice au adus informație persuasivă ce arată că anumiți termeni religioși pe care i-am crezut de proveniență slavă sunt de fapt derivați ai unor etimoane indo-europene aflate și în limba traco-dacilor. Așa este cazul termenului căință. Studii recente arată că provine din limbajul daco-romanilor prin componenta tracă a acelui limbaj. Daco-romanii aveau în limbajul lor religios conceptul de pocăință, și nu au trebuit să aștepte după slavi pentru a-l dobândi! La fel este și cazul cuvântului ispită. El vine în limba română nu prin slavonă, ci prin contribuția elementului tracic ce avea termenul ispită la fel cum îl are limba sanscrită. Ce dovedesc aceste observații? Că limbajul daco-romanilor a avut termeni dogmatici care au fost înlocuiți ulterior cu cei de origine slavonă, sau s-au contopit cu cei similari din limba slavonă. Caz concret este căință ce a putut fi asimilat cu conceptul aproape omonim din slavonă, și ispită ce a dat verbul a ispiti și care la rândul lui a fost contopit cu verbul de origine slavă aproape identic. [6]

Concluzii

În concluzii putem spune că limbajul religios atât român cât și englez a fost influențat în mare parte de aceleași limbi în procesul de creștinizare– latină și greacă, limbile bisericii, științei și învățăturii. Cuvintele celtice care au fost adoptate de vocabularul englez vechi au fost în primul rând

cuvinte populare pentru termeni obișnuiți definind obiceiuri și ritualuri păgâne. Lexicul de proveniență latină ne permite să concluzionăm că daco-romanii, pe de altă parte, au fost aduși la credința creștină odată cu celelalte populații latinofone din sudul Dunării. Venirea slavilor și contopirea lor cu daco-romanii a dus la o transformare majoră în credințele și practicile locului. Creștinismul rezultat înglobează elementele nescripturale ce erau parte a credinței slavilor încreștinați cu teologia și ritualistica oficială a Imperiului Răsăritean, și din acest moment înainte avem de-a face pe teritoriile Daciilor cu un creștinism popular, ce nu se mai deosebește de cel al populațiilor creștinate în Imperiu Bizantin sau de cele încreștinate în afara acestuia. Limbajul daco-romanilor a avut termeni dogmatici latini care au fost înlocuiți ulterior cu cei de origine slavonă, sau s-au contopit cu cei similari din limba slavonă. Faptul că termenii proveniți din limba latină constituie lexicul principal al terminologiei religioase la români este o dovadă peremptorie că credința creștină a cucerit populația Daciilor înainte de venirea slavilor începând cu secolul VI și de asemenea că populația ce locuia aceste teritorii era latinofonă.

Referințe bibliografice:

1. AUGUSTINE, A. *Cetatea lui Dumnezeu*, cap. 8–11, trad. P. Găleșeanu, Bucuresti 1998, p. 251-253 Cetatea Lui Dumnezeu - [PDF Document] (vdocuments.mx)
2. CRYSTAL, D. (2003). The Cambridge Enciclopedia of English Language, Cambridge University Press, p. 380-393
3. CRYSTAL, D. (2004). *The Stories of English*. New York: The Overlook Press, p. 156-158
4. GEERTZ C., (1973), *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books, p. 95-107
5. JAMES W., (1902/1985), *The Varieties of Religious Experience*, London: Longmans, Green, and Co.; reprinted, Cambridge, MA: Harvard University Press., p. 400
6. MIHĂIESCU H., (scan. 2009) *La langue latine dans le sud-est de l'Europe*, Bucureşti – Paris, p. 256-283
7. NONGBRI, B., (2013), *Before Religion: A History of a Modern Concept*, New Haven, CT: Yale University Press., cap. 2

8. RUSSU I. I., (1970/2010) *Elemente autohtone în limba română*, cap. 3, 4, București, p. 139-174
9. TYLOR, E. B., (1970), *Religion in Primitive Culture* vol. 2 , P. Smith, p.379-391

Surse online

- Diversitate stilistica in Romana actuala (unibuc.ro)
- Rezumatul Alui-Gheorghe ro.pdf (uaic.ro)

CZU: 821.133.1-31.09 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10078782**

ANNIE ERNAUX: ROMANUL CA SPAȚIU AL LIBERTĂȚII ȘI EMANCIPĂRII

Tatiana CIOCOI
doctor habilitat, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Centrul Științific Didactic Literatura Universală și Comparată
0000-002-9567-028x

This article represents an analysis of the novel Les armoires vides, written by the French writer Annie Ernaux, the holder of the Nobel Prize for Literature in 2022. The study offers an overview of the writer's creation, poetics and ideological position, as well as of her reception in the French university environment. The article highlights the author's sociological and feminist perspective, her cultural affiliations, intertextuality and her vision of the contemporary novel, assumed as a "mission" of "revelation", "transformation" and "liberation". In the analysis of the novel, a particular role belongs to the concept of "class transmigration", which establishes an intertextual dialogue with the French sociologist Pierre Bourdieu. Les armoires vides is a novel that shows very clearly social differences and injustice dissembled in the "normality" of life and in the triumphalist march of libertarian and inclusive policies.
Key words: *novel, sociology, feminism, ideology, intertextuality.*

Până la decernarea Premiului Nobel pentru literatură din 2022, Annie Ernaux era o scriitoare de nișă, prea singulară pentru a fi înglobată în actualul curent dominant al „realismului popular" (Baßler), prea serioasă pentru a atrage atenția criticii de escortă sau de promovare, prea „deplasată" pentru a trezi adeziunea unanimă a criticii literare de dreapta și a celei de stânga. Cu o carieră literară de peste patru decenii (debutează cu *Les armoires vides*, 1974), în care a publicat circa treizeci de cărți în „tiraje foarte impunătoare" și cu „vânzări considerabile", devenite „clasice în sensul etimologic al termenului", citite și apreciate de un

public eterogen – femei și bărbați din „toate generațiile și orizonturile socioprofesionale" –, inclusă în canonul didactic și cel universitar prin numeroase „teme de studiu", „dosare pedagogice" și o teză de doctorat (Dugast-Portes, 2008: 151), Annie Ernaux reprezintă acel segment al romanului contemporan imun la legile marketingului cultural, dar și la cele ale romanului de după „moartea romanului". De altfel, formele ei narative „auto-socio-biografice", „etno-textuale", „foto-diegetice", de un „autobiografism vid" și „trans-substanțial", cu greu pot fi numite romane, mai curând sunt „o scriitură a realului" „tăioasă ca un cuțit", după cum le califică autoarea însăși în dialogul cu Frédéric-Yves Jeannet (Ernaux, 2003). Într-o carte apărută în 2022 (*Populärer Realismus. Vom International Style gegenwärtigen Erzählens*), care spune, în sfârșit, ceva despre hățișurile literaturii de azi, profesorul Moritz Baßler afirmă că, după „boom-ul latino-american", aproape toată producția romanescă s-a dezvoltat, sub presiunea condițiilor economiei de piață și, la fel ca „stilul internațional în arhitectură", într-un model narativ de succes global, pe care el îl numește „realism popular" (Baßler, 2022: 9). Termenul de „realism" nu se referă aici la felul cum este făcut un text, ci la șabloanele și imaginile unui „limbaj simplu, puțin original și ușor de înțeles", care „asigură o lectură rapidă și imersivă", fiind astfel „condiția de bază a popularității literare", ce „modelează astăzi întreg spectrul formelor narative, de la trivialele *Thriller* sau *Crimy* până la *Fantasy* și piața cărții de lux, sau operele „de calitate" apreciate internațional și valorizate de premii literare" (idem). Problema pe care o aduce în discuție Baßler vizează binomul „comerț – valoare", altfel spus, vechea contradicție dintre „literatura înaltă" și „literatura de masă", a cărei esență constă în felul cum aceste „tabere beligerante" se raportează la limbaj: „a vedea lumea ca limbaj", specifică pentru realismul popular, sau „a vedea lumea prin limbaj", apanajul moderniștilor și al acelei literaturi care țintește să „zguduie viziunile obișnuite", să „redefinească lumea cu ajutorul mijloacelor artistice ale limbajului" și „s-o facă vizibilă într-un mod absolut nou și inaccesibil altor discipline științifice" (idem:30). Privită din perspectiva acestei teorii, scriitura lui Annie Ernaux corespunde acestui câmp literar minoritar, aflat la „capătul extrem al spectrului narativ contemporan", mai cu seamă că autoarea se revendică din „familia suprarealiștilor", ad-

optând formula lui Breton: *Changer la vie, transformer le monde*, drept imbold pentru proiectul său de „a transfigura realitatea" (Ernaux, 2003: 66). Nobelul părea, așadar, un trofeu binemeritat la capătul unui frământat destin literar asumat ca „o misiune" de „ a acționa asupra reprezentării lumii prin limbaj" (idem: 66).

Însă proiectul ei de scriitură „revelatoare", „dezvrăjită", „transformatoare" și „eliberatoare", care distruge toate cutumele și tabuurile existente despre subiectele reprezentabile în literatură, obligând societatea franceză să se privească într-o oglindă nedeformată estetic, s-a dovedit a fi indigerabil pentru elita intelectuală franceză. Triplu stigmatizată – ca femeie, ca scriitoare și ca origine socială –, denigrată și atacată public atât de elita educată de extrema dreaptă, cât și de intelectualii angajați de stânga, învinuită de „wokism" (termen intrat în uzul comun în 2022, după publicarea eseului *Capitalisme woke* al lui Anne de Guigné, desemnând proiectul revanșist al intelectualilor de stânga proveniți din minoritățile oprimate) și de „islamogauchism" (18), Annie Ernaux este prima scriitoare franceză pe care Franța o renegă, dimpreună cu prestigiosul ei trofeu. Nobelul a fost „trecut din mână în mână. Ridicat la cer și aruncat la pământ. Celebrat și profanat", scrie magazinul independent de actualități *Slate* (18). *România literară* publică un comentariu mai mult decât rezervat, cu remarca „din nou Franța", în care trece în revistă afilierea politică a scriitoarei și „apetitul ieșit din comun" pentru „teme sociale", adăugând o lungă listă de candidați „nedreptățiți" din trecut și din prezent, sugestia că Salman Rushdie ar fi meritat un „premiu de consolare" ca „victimă recentă a unei tentative de asasinat din partea unui extremist musulman" și comentariul ironic al lui Frédéric Beigbeder – „se pare că celebrarea doamnei Ernaux a devenit obligatorie în Franța"(20) –, de parcă istoriile unui burghez blazat și morfinoman ar avea mai multe drepturi la universalitate decât „curajul și acuitatea clinică cu care descoperă rădăcinile, înstrăinările și constrângerile colective ale memoriei personale" (motivația juriului Nobel (20)).

Ce a provocat această răzmeriță culturală într-o lume declarat deschisă, tolerantă, democratică, inclusivă și liberală? Dincolo de convingerile ei politice, discutabile, dar pe deplin asumate și justificate, Annie Ernaux (1940) rămâne a fi o mare scriitoare. Provenită dintr-un mediu social

„modest", din „oameni simpli", cum sunt pretutindeni numiți cei care nu aparțin vechilor și noilor elite, Ernaux își transformă propria condiție biografică într-o temă fundamentală a literaturii contemporane: explorarea conflictului cultural subiacent evoluției societății franceze din ultimii șaizeci de ani. După încercarea eșuată de a publica la Gallimard *Du soleil à cinq heures*, un roman „detașat de orice context material", care trebuia să le procure cititorilor, în spiritul formalist al Noului Roman, o „plăcere mai mare decât cea a vieții", urmează un deceniu de reflecții intense asupra rolului literaturii și a propriului proiect de scriitură. „Către 1972", – mărturisește autoarea –, „ajunsesem, în existența mea, la un punct în care proiectul meu de scriitură devenise o chestiune de supraviețuire, ceva de făcut cu orice preț. Cu conștiința orgolioasă că așa ceva n-a mai făcut nimeni până la mine. Pentru că, am mai spus-o – pe scurt, trecerea, prin studii, din lumea dominată în lumea dominantă – n-am mai întâlnit-o exprimată așa cum o simțeam eu" (Ernaux, 2003: 79). Romanul său de debut, *Les armoires vides* (1974), atinge deja punctul nevralgic al întregii sale opere: condiția omului provenit din mediul popular, care-și resimte propria ascensiune socială, datorată educației, studiilor și literaturii, drept o „imigrare în interiorul societății franceze", o „cucerire prin efracție a cunoașterii intelectuale", dublată de sentimentul acut al culpabilității pentru „trădarea clasei de origine". Mai târziu, în dialogul cu Frédéric-Yves Jeannet, Annie Ernaux va utiliza termenul de „transfugă" pentru a-și desemna poziția sa de scriitoare și femeie în marea cultură universală și printre reprezentanții „nativi" ai acesteia. În monografia *Annie Ernaux, une poétique de la transgression* (2009), Elise Hugueny-Léger oferă următoarea explicație a acestui fenomen social: „Termenul „transfugă", care se referă la un dezertor sau o persoană care a trădat partidul său politic, este utilizat în sociologie pentru a denumi parcursul celor care au părăsit clasa lor de origine pentru a intra într-o altă clasă, adesea mai elevată. Pierre Bourdieu, care a analizat acest proces, este el însuși un exemplu de transfug de clasă. Originea acestui termen amintește că transfugii de clasă asociază adesea ascensiunea lor socială unei trădări a mediului lor de origine" (Hugueny-Léger, 2009: 19). Evocat de Ernaux în repetate rânduri, impactul cărților lui Bourdieu asupra conștientizării propriului „exces de memorie stigmatizată", este subiectul multiplelor studii și

cercetări consacrate dialogului intertextual al scriitoarei cu „unul dintre cei mai mari sociologi francezi ai secolului XX" (Ernaux). Lyn Thomas urmărește proximitatea gândirii lui Ernaux cu cea a lui Pierre Bourdieu, arătând, prin citate concrete din *Les Héritiers*, *La Reproduction* sau *La Distinction*, în ce măsură teoriile sociologului francez despre „habitus", „ierarhia culturală a gustului legitim", sau diferențierea societății după capitalul economic, cultural, social și simbolic, au cimentat viziunea ontologică a scriitoarei. Cu referire la primul ei roman, Lyn Thomas face următoarea constatare: „Rolul intertextelor din *Les armoires vides* poate fi considerat un echivalent literar al studiului despre gust efectuat de Bourdieu în timpul anilor '60, ce va fi publicat cinci ani mai târziu, în 1979. Ecourile între *La Distinction* de Bourdieu și *Les armoires vides* atestă observația făcută de Annie Ernaux după moartea sociologului: ea înțelege și chiar anticipă teoria lui Bourdieu pentru că a trăit-o. În *Les armoires vides* se regăsește această experiență fizică și afectivă a violenței simbolice" (Thomas, 2011: 16).

Ca și următoarele două cărți (*Ce qu'ils disent ou rien* (1977) și *La femme gelée* (1981)), *Les armoires vides* este un roman prin „intenția, structura" și „intenționalitatea" sa, în sensul necorespunderii eului narant cu eul auctorial, deși Ernaux recunoaște deschis că „în interiorul acelui cadru ficțional, fac o anamneză a propriei mele rupturi sociale: fiică a unor proprietari de cafenea-băcănie, mergând la școală privată, făcând studii superioare. Avortul, care servește drept cadru de retrospecție, de asemenea, l-am trăit. În planul conținutului, eu nu transform realitatea, cum de altfel, nici nu o transfigurez" (Ernaux, 2003: 27). Denise Lesur, o tânără studentă la Litere Moderne, este vocea narativă fictivă căreia Ernaux îi încredințează istoria unei enorme catastrofe existențiale. Confruntată cu experiența – limită a unui avort clandestin, reprobat moral și persecutat din punct de vedere legal, Denise își face un nemilos examen de conștiință, încercând să găsească un sens, sau o justificare, a urii față de sine, față de părinți și față de lumea din care provine. Confesiunea ei este un text dens, sufocat stilistic și grafic, fără niciun dialog, fără nicio pauză, o adevărată avalanșă de propoziții răbufnite dintr-o nevoie isterică de a se face auzită și înțeleasă. „Propriul ei roman" ar putea fi citit în sensul clasicului conflict dintre generații, magistral ilustrat de Turgheniev în

Părinți și copii, sau a multiplelor istorisiri ale adolescenților inadaptați, în genul lui Holden, eroul lui Salinger, sau nonconformiști, violenți și agresivi, ca personajele lui Bukowski, care le oferă tinerilor plăcerea unei lecturi identificatorii, dacă protagonista romanului nu ar fi o femeie și dacă prăpastia care o separă de lumea părinților nu ar fi una de clasă. Este exact observația pe care o face Denise în campusul universitar, cu o sondă implantată ilegal în viscere, despre excluderea femininului din câmpul cunoașterii estetice: „Ar trebui să lucrez la un autor din program, Victor Hugo sau Péguy. Ce dezgust. Nu există acolo nimic pentru mine, nimic despre situația mea, niciun alineat care ar descrie ceea ce simt eu acum, care m-ar ajuta să trec peste momentele mele grele. [...] Cărțile tac despre asta" (LAV : 12). Posibilitatea unei identificări narcisiste cu modele similare de autoînțelegere îi este imposibilă, deoarece corpul, sexualitatea și fiziologia feminină nu au constituit niciodată un subiect reprezentabil în marea literatură. Lipsită de o cunoaștere legitimată istoric și confruntată cu viziunea populară a sexualității feminine, unde frica de o sarcină intervenită înainte de căsătorie este tradusă, eufemistic, prin „catastrofă", „nenorocire", „dezastru", Denise își descrie experiența într-un limbaj violent, plin de ură față de corpul ei „murdar, impur, lubric, isteric", un corp care i-a anulat toate eforturile de instruire, toate așteptările, speranțele, bursele și diplomele, condamnând-o la repetarea destinului umil al părinților. Sindromul „frumoasei adormite", a efectului de consternare trăit în momentul trezirii din vraja și seducția marilor narațiuni ce maschează realitatea androcentrică a lumii, are un efect de șoc ontologic asupra protagonistei: „Ceilalți, cultivații, profesorii, convenabilii, îi detest și pe ei acum. Mi-e plină burta. Îmi vine să vomit pe ei, pe toată lumea, pe cultură, pe tot ce-am învățat" (ibidem: 17). Desigur, fără o învățare prealabilă a „codurilor" descifratorii, caracterul exclusiv masculin al valorilor general-umane i-ar fi rămas insesizabil protagonistei. În viziunea ei de viitor, Denise se vedea profesoară titulară de literatură, critic(ă) literar(ă) sau jurnalistă, indicând exact modelul din care se revendică: „aproape că va arăta ca Simone de Beauvoir, cafele, apartament, discuții până la patru dimineața despre lumea a treia, acea mizerie exotică care m-a făcut să visez în prăvălia mea jegoasă, fără originalitate, deja i se asemăna" (ibidem: 175). Multiplele referințe prin care Ernaux

evocă admirația, influența și legătura sa spirituală cu Beauvoir au fost detaliat analizate în multe articole și studii critice. În opinia cercetătoarei Elise Hugueny-Léger, influența lui Beauvoir nu se rezumă doar la achiziția noțiunii de scriitură ca „angajament și exercițiu al libertății", ea este paradigmatică și axiologică pentru sensibilitatea perioadei în care s-a format Ernaux, având un rol fondator de gândire și deschizător de drumuri: „Locul pe care îl deține Beauvoir în opera sa ar trebui evaluat, mai cu seamă, în legătură cu mama lui Ernaux. O singură săptămână separă moartea lui Beauvoir de cea a mamei lui Ernaux, o proximitate pe care naratoarea din *Une Femme* n-a omis s-o sublinieze. Pierderea aproape simultană a mamei biologice și a mamei spirituale ne amintește că redactarea jurnalului de vizite ținut de Ernaux în timpul maladiei mamei sale (jurnal ce va deveni *Je ne suis pas sortie de ma nuit*) oferă numeroase ecouri cu *Une Mort très douce*, textul scris de Beauvoir după moartea mamei sale. Chiar dacă circumstanțele deceselor și stilul ales pentru a le relata variază în aceste două texte, numeroase legături sunt vizibile în dorința de a reprezenta corpul feminin, în atitudinea mamei față de religie și în transformarea relației mamă / fiică odată cu moartea celei dintâi. [...] Moartea mamei spirituale a permis astfel nașterea mamei biologice în domeniul literaturii" (Hugueny-Léger 2009:75).

Tema lecturii, a operelor canonice și a cărților în general se cristalizează într-o suită de reflecții și comentarii acide cu privire la farmecul de Sirenă al literaturii și la puterea ei inepuizabilă de a fascina și a ispiti prin fabulație, invenție, reprezentare, iluzie, artificiu, ficțiune și creație. Lumea literaturii concurează realitatea și o substituie datorită excesivei complicități cu ceea ce râvnim să credem. Această idee, care traversează *Les armoires vides,* explică straniul sentiment de alienare al protagonistei prin dorința mimetică de a corespunde idealurilor românești. Este învinuirea dură și nemiloasă pe care Denise i-o aduce mamei sale, o mică proprietară de băcănie, a cărei atitudine apropare religioasă față de romane și scriitori o face să viseze o viață mai bună pentru fiica sa. Scutită de orice activitate casnică, „mereu citind", „mereu studiind", „mereu cu nasul în romanele-foileton" cumpărate de mamă la recomandarea vânzătorilor din chioșcuri, Denise ajunge să se transpună în identitatea fictivă a unei *Lisette* sau *Suzette*, să trăiască viața „clară și transparentă" a aces-

tor eroine ale literaturii de bulevard și ale revistelor de modă feminină. Prin prisma acestor modele ideale, Denise observă distincțiile explicite între existența cotidiană insignifiantă, vulgară și grosolană a femeilor din mediul ei de origine și aparența grațioasă, distinsă și rafinată a fetelor burgheze, a căror fetișizare excesivă în așa-zisele „romane feminine", dar și în marea literatură canonică, reduc femeile la idealul culturii înalte, respectiv, dominante. Este „puterea hipnotică a dominării," pe care o remarcase Virginia Woolf cu mult înaintea maeștrilor socio-analizei, al cărui efect rezidă în paradoxala transformare a arbitrarului cultural în natural. Pare aproape cu neputință evitarea tentației de aderare la valorile acestui „gust legitim", exprimat prin „buclele blonde" ale fiicei primarului, „botinele ei lăcuite în negru", „mișcările ei grațioase și fericite", sau prin „dinții albi și proeminenți" ai fiicei opticianului, „mânecile ei bufante ca două flori albe în vârful brațelor", coborând, „surâzătoare și sigură" dintr-un „automobil mare și negru". Privirea acestor fete privilegiate social îi inoculează o anxietate profundă față de propriul ei corp, un sentiment acut al indemnității personale, percepute ca defect originar, „handicap" imposibil de depășit. Mai târziu, în timpul studenției, când va face cunoștință cu mama prietenului său burghez, își va privi cu groază imaginea grotescă în oglinda acelei icoane a gustului canonic: „În fața acestei doamne prea gentile, sâsâite, iepuraș inofensiv și curat, măsuram întreaga distanță între mama mea și ea. Această femeie bună n-avea nevoie de diplome, de nimic, ca să fie în elementul ei. [...] Tot ce-mi imaginasem, ea avea, părea ireal, colierul de perle, blondul discret, blândețea, ciripitul de pasăre, cuvintele tandre adresate fiului său. Mama pe care mi-aș fi dorit s-o am. Și o detest profund. [...] Gentilă, cultivată, futilă, eu sunt ca o meduză vulgară alături de ea, o buleandră cultivată" (ibidem: 176). Suveranitatea culturii dominante nu-i lasă altă șansă decât renunțarea la sine, „să nu mai fie Denise Lesur", să-și inventeze o nonidentitate emulată după standardele sociale ale bunului gust.

Această „altă Denise Lesur", fata ideală care merge la o școală privată, se exprimă în limbajul elevat al literaturii și primește o bursă de studii universitare, realizează că este „decupată în două", împărțită între lumea populară a părinților, pe care a trădat-o, și mediul burgheziei intelectuale în care a intrat „prin efracție". Denise nu este, totuși,

o fiică ingrată. Povestirea ei este o anamneză chinuitoare, încărcată de conștiința păcatului („Nimeni nu gândește rău despre tatăl său, ori despre mamă. Doar eu"), de tentații autodistructive („Mă urăsc pentru că nu sunt blândă cu ei, pentru că nu sunt ca alții, atât de dulce, afectuoasă"), de o nefericire profundă („Să nu-ți poți iubi părinții, să nu știi de ce, e de nesuportat") și de rugăciuni adresate unui Dumnezeu renegat („Dumnezeule, Dumnezeule, aceasta nu e greșeala mea, fă ca lucrurile să se schimbe, fă ca părinții mei să semene cu ceilalți"). În amintirile ei, vârsta copilăriei este o perioadă de grație, când „totul era bine", cânt tatăl său era „magnific", „tânăr, înalt, domina ansamblul", era patronul cafenelei „cu privirea mândră de-asupra clienților". Corpul mamei, „mirosind a bomboane și săpun", îi apărea „superb" în masivitatea sa: „Această explozie de carne care-mi părea frumoasă, fesele, sânii, brațele și picioarele gata să izbucnească din rochii strălucitoare, care evidențiau, se ridicau, plesneau sub axile" (ibidem: 24). Universul puterii și al aroganței încă nu este descoperit, de aceea, imaginea părinților reprezintă un portret exemplar destinat admirației și mimării: „Eu îi vedeam puternici, liberi, pe părinții mei, mai inteligenți decât clienții" (idem). Ruptura intervine după vârsta de doisprezece ani, odată cu realizarea ambiției materne de a-i plăti studiile într-o școală privată. Compararea celor două lumi este rezultatul „bunei educații a școlii libere". În acest cadru instituțional și instituționalizant, toate codurile culturii populare apar desuete, bizare, de „prost gust", lipsite de importanță și, prin urmare, de nepovestit. Lumea părinților săi, mereu măcinați de frica eșecului, clientela micii lor cafenele periferice, formată din muncitori săraci, bătrâni bolnavi și beți ratați, este o realitate „de zece ori mai îngrozitoare decât la Balzac, mai rea decât la Maupassant" (ibidem: 111). Revolta protagonistei se îndreaptă împotriva literaturii canonice și a scriitorilor care au creat o imagine idealizată a marginalilor societății: „ Viața simplă, înțelepciunea țărănească, filosofia micului comerciant, inepții de intelectuali, de oameni ai căror părinți nu au fost servitoare sau instalator" (ibidem :117). Este un procedeu similar „madonizării" femeilor, care a redus existența lor cotidiană la o bogăție inepuizabilă de simboluri, metafore și digresiuni lirice edulcorante, ce au mascat reala lor segregare istorică și culturală. Proust este și el vizat indirect în

contextul unui exercițiu școlar, care-i pretindea protagonistei să povestească o istorie exemplară despre un „unchi original": „Eu nu vorbesc niciodată despre părinții mei, despre casa mea. [...] E de nepovestit. Și unchiul original, știu foarte bine ce vrea să însemne aceasta, amuzant, dar nu bizar, convenabil, spiritual, nebăutor ca ai mei, un unchi original se găsește doar în cercurile bune. Îi înțelegeam pe scriitori cu descrierile lor de saloane, parcuri, cu tată profesor și o mătușă bătrână servind ceai cu madlene. Era frumos, curat, cum trebuie, ca în visurile mele. Eu nu puteam scrie: casa mea, cu aspect ponosit, tatăl meu, un om simplu, amabil, cu maniere fruste, să vorbesc despre familia mea așa cum vorbesc romancierii despre cei săraci și inferiori" (ibidem: 100). Tot ce definește „locul" său de origine – credințe, maniere, gesturi, preferințe, mirosuri, alimentație, vestimentație etc. – reprezintă pentru Denise „un buchet de umilințe". Dar mai presus de toate, limbajul, prin subtilul său montaj de sensuri, modulații, cadență, pronunție, accente și vocabular, este cel care trasează granița inviolabilă dintre clasele sociale. Denise dă dovadă de o uimitoare perspicacitate cu privire la „ordinea discursurilor" (*L'ordre du discours*) ca dispozitiv al puterii, atunci când afirmă că poartă în ea două limbaje: unul compus din „micile puncte negre ale cărților, lăcuste nebune și grațioase", „un sistem total artificial de parole de acces într-un alt mediu", și altul, „incorect", „familiar", „grosier", făcut din „cuvinte grase, mari, bine susținute, care se înfig în burtă, în cap, făcându-te să plângi în vârful scărilor pe un carton de biscuiți, să râzi sub tejghea" (ibidem: 77). Între profesoara „cu mâinile ei lungi și albe", „învârtind mereu stiloul cu peniță de aur", care „vorbește lent, în cuvinte foarte lungi" și mama sa care „urlă", există o distanță de mărimea unei lumi. Prinsă între aceste două jumătăți puternic conotate (una dominatoare și alta dominată, una prepotentă și alta subordonată), Denise își „trădează" propria familie și obârșie socială: „nu mai sunt în circuitul lor, nu mai am nimic în comun cu ei".

Începutul anilor de studenție este povestit cu o admirație euforică față de „pereții albi" ai campusului universitar, populat de oameni bine educați, purtând conversații degajate și spirituale, o „lume aproape ireală". La „kilometri distanță" față de cultura detestabilă a părinților, Denise se simte „liberă", „decontractată", „purificată" de tot ce era bun

și frumos „acasă”. Îi ia, totuși, doi ani pentru „a fi relaxată ca celelalte fete”, „a vorbi în argoul colegilor” și a-și „apropria” bunul gust al culturii dominante: *rock and roll* – ul formației *The Platters*, șlagărele lui Paul Anka sau faimosul *Adagio în Sol Minor* al lui Tomaso Albioni. În mediul universitar ea descoperă „literatura adevărată” și „infinit superioară”, „Sagan, Camus, Malraux, Sartre, Kafka, Michel de Saint-Pierre, Simone de Beauvoir”, pe care o citeau profesorii și colegii mai elevați de la Artele Frumoase. Revelarea faptului că „este de partea lor”, că toate ideile acestor scriitori sunt și ale ei, este un motiv de jubilație, dar și o revenire amară la constatarea că „între *Castelul* lui Kafka și *Bonnes Soirées* citită de mama” „este o lume”. Înarmată cu noi concepte analitice, Denise amplifică demersul său de elucidare a construcției socio-culturale. Diferențele constatate în mediul universitar merg în direcția teoriilor lui Bourdieu: nu doar originea, dar și „habitusul”, prin care se subînțelege totalitatea obișnuințelor, gesturilor, manierelor de a te îmbrăca, a vorbi, stilul alimentar, preferințele artistice ș.a.m.d., determină clasa și rangul unei persoane. Dominarea este, ca atare, un comportament relațional față de autoritatea idealului spiritual justificat și consfințit de sistemul normelor și rolurilor simbolice. Denise analizează cu o precisă luciditate „habitusul” celor „predestinați” să domine în societate: sunt tipi de o „infinită libertate”, care se simt în lume „ca peștele în apă”, au o „viață umplută de lucruri importante, discuri, navigația, conferințele generalului de Gaulle”, își etalează fără frică plăcerile, „muzica veche, filmele cu desene animate, înotul, teatrul modern”, știu diferența „dintre un bordeaux și un bourgogne” și provin cu toții din „familii bogate, cultivate și extraordinare”. Selectate și aduse în ambianța lor domestică, „o buturugă găsită în pădure” sau obiectele vechi din pivnițele și mansardele populare, capătă demnitatea simbolică a pieselor de decor. În comparație cu datele „naturale” ale acestei categorii sociale privilegiate, eforturile de autoafirmare ale protagonistei nu sunt decât un „arivism cultural”. Cunoștințele și competențele culturale acumulate au contribuit la propulsarea ei într-o clasă socială superioară, dar n-au reușit s-o elibereze de condiția socială originară. Reticența față de situația de studentă provenită dintr-un mediu popular, care-și acumulează un capital cultural prin studiul literaturii, o condu-

ce pe Denise până la afirmația că „însăși literatura este un simptom al sărăciei, mijlocul clasic al fugii de sărăcie”.

Dur, deranjant, implacabil, romanul dă voce acelei lumi sociale „excluse din reprezentare”, acelei lumi, în care bibliotecile, cărțile, muzica clasică, tablourile, franceza elegantă sau regulile gramaticale sunt atributele „mâinilor albe” ale privilegiaților înnăscuți. Despre acest prim roman al său, Ernaux va spune că „a intrat de o manieră incorectă, tulbure, în literatură, cu un text care nega valorile literare, scuipa pe tot, o rănea pe mama”, dar că unul dintre raționamentele acestei „scrieturi periculoase” este de „a contribui la subversiunea viziunii dominante despre lume” (Ernaux, 2003: 48).

Puține texte fac să se înțeleagă atât de net diferențele și injustiția socială disimulate în „normalitatea” vieții și în marșul triumfalist al politicilor libertare și incluzive. *Les armoires vides, La place, Une femme* sunt cărți care au rostit adevărul pe care nimeni nu-l vrea, mai ales rostit de o femeie. Și, pentru a răspunde la întrebarea cu privire la reacția intelectualilor francezi scandalizați de acordarea Nobelului din 2022, iată un ultim argument al scriitoarei: „Clasele sociale există. Se depun străduințe pentru a le nega existența, dar dacă e posibil să suprimi cuvântul, atunci lucrul e cu neputință să fie suprimat: inegalitatea condițiilor, diferențele economice, culturale, de viitor... [...] Le-am transformat în materie de text, evitând populismul, care ar fi fost atât de liniștitor, acceptabil... [...] Problema este că nu se mai dorește ca societatea să fie neegalitară. Nimeni, nici măcar sindicatele, nu îndrăznesc să încalce consensul. Cuvintele „clase sociale” au devenit cuvinte deranjante” (Ernaux, 2000: apud Charpentier:87).

Referințe bibliografice:

1. BAßLER, Moritz, *Populärer Realismus* (2022). *Vom International Style gegenwärtigen Erzählens*. München: Verlag C.H.Beck oHG.
2. KAHN, Robert, MACÉ, Laurence, SIMONET-TENANT, Françoise. (sous la direction de) (2015), *Annie Ernaux: L'intertextualité*, Press universitaires de Rouen et du Havre.

3. LAVAULT, Maya (2015), *Annie Ernaux, l'usage de Proust*. În: Kahn, R., Macé, L., Simonet-Tenant, F. (sous la direction de), *Annie Ernaux: L'intertextualité*, Press universitaires de Rouen et du Havre.
4. BAJOMEÉ, Danielle, DOR, Juliette (sous la direction de) (2011). *Annie Ernaux. Se perdre dans l'écriture de soi*, Klincksieck.
5. CHARPENTIER, Isabelle (2011). *Les „ethnotext" d'Annie Ernaux ou les ambivalences de la réflxivité littéraire*. În: Bajomée, D., Dor, J. (sous la direction de), *Annie Ernaux. Se perdre dans l'écriture de soi*, Klincksieck.
6. THOMAS, Lyn (2011). *„Le texte-monde de mon enfance". Intertextes populaires et littéraires dans Les armoires vides.* În: Bajomée, D., Dor, J. (sous la direction de), *Annie Ernaux. Se perdre dans l'écriture de soi*, Klincksieck.
7. VILLANI, Sergio (sous la direction de) (2008). *Annie Ernaux. Perspectives critiques*. Colloque international Annie Ernaux: approches critiques et interdisciplinaires, York University.
8. MACÉ, Marie-Anne (2008). *Annie Ernaux: Une nouvelle place*. În: Villani, S. (sous la direction de), *Annie Ernaux. Perspectives critiques*. Colloque international Annie Ernaux: approches critiques et interdisciplinaires, York University.
9. HUGUENY-LÉGER (2009). Elise, *Annie Ernaux, une poétique de la transgression*, Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern.
10. DUGAST-PORTES, Francine (2008). *Annie Ernaux. Étude de l'oeuvre*, Paris, Editions Bordas.
11. ERNAUX, Annie (2022). *Les armoires vides*, Paris, Gallimard.
12. ERNAUX, Annie (2022). *La place*, Paris, Éditions Gallimard.
13. ERNAUX, Annie (2022). *Une femme,* Paris, Éditions Gallimard.
14. ERNAUX, Annie (2022). *L'événement*, Paris, Éditions Gallimard.
15. ERNAUX, Annie (2022). *Die Scham*, Suhrkamp.
16. ERNAUX, Annie (2008). *Les années*, Éditions Gallimard.
17. ERNAUX, Annie (2003). *L'écriture comme un couteau. Entretien avec Frédéric-Yves Jeannet*. Éditions Stock.

Sitografie

18. *Derrière la polémique autour de l'attribution du Nobel à Annie Ernaux, une histoire de luttes*. Disponibil: https://www.slate.fr/story/234796/annie-ernaux-polemique-attribution-prix-nobel-litterature-politique Consultat: 01.12.2022
19. *Annie Ernaux – Perspectives francophones.* Disponibil: https://perspectives-francophones.blogs.uni-hamburg.de/annie-ernaux/ Consultat: 29.11.2022
20. *Premiul Nobel pentru Literatură 2022: Annie Ernaux. Din nou Franța* – România literară. Disponibil: https://romanialiterara.com/2022/10/premiul-nobel-pentru-literatura-2022-annie-ernaux-din-nou-franta/ Consultat: 09.12.2022

CZU: 37.015.3:[81`243:316.77]-057.875 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081409

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE INTERCULTURALĂ ÎN GRUPELE CU STUDENȚI STRĂINI

Ana COZARI
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Tehnică a Moldovei
0009-0002-7080-2319

The dynamic character of humanity evolution in recent years requires international students to adapt as quickly as possible to an unfamiliar environment, new to them, to effectively solve various situations, which can have a better result if it is achieved through correct communication, considered one of the most important and effective tools that directly contribute to the integration of the person in society. This paper aims to highlight some aspects aimed at developing the intercultural competence of international students. Gradually accumulating knowledge about another culture, new to him/her, the student will observe its specificity, peculiarities, values and thus will select the information considered necessary to resist, to adapt and to integrate easier in an unfamiliar cultural and linguistic environment. In terms of language, the student acquires the particularities of local verbal behavior, which contribute to the effective implementation of the process of insertion and adaptation to the given culture.
Key words: *intercultural competence, intercultural communication, cultural environment, linguistic environment, adaptability skills, international students, teacher-student collaboration.*

Dinamismul cu care se dezvoltă omenirea în ultimul timp solicită studenților străini abilități de adaptare cât mai rapidă la un mediu necunoscut, nou pentru ei, de rezolvare eficientă a diverselor situații, care poate avea un rezultat mai bun, dacă este realizată prin intermediul comunicării corecte, fiind considerată unul din cele mai importante și eficiente instrumente ce contribuie nemijlocit la integrarea persoanei în

societate. Competența de comunicare, menționează cercetătorul Nelu Vicol, este caracterizată ca un set de abilități, ca resurse primare, prin intermediul cărora un comunicator este capabil să recurgă la procesul de comunicare; aceste resurse includ cunoștințe strategice (despre regulile și normele de comunicare adecvată) și capacități (caracteristici și abilități – cum ar fi cele de codare și de decodare) [5, p. 23]. Abilitățile de comunicare se dezvoltă, inclusiv cele de comunicare interculturală, printr-un demers educativ-formativ corect organizat și realizat, ținându-se cont de paricularitățile și specificul acestei comunicări și, nu în ultimul rând, de necesitatea cunoașterii culturii și limbii țării-gazdă. Studenții internaționali inițial posedă cunoștințe, competențe și abilități culturale și lingvistice ale țării în al cărui mediu au crescut, s-au format și dezvoltat ca personalități. De aceea profesorul de limba română va depune efort pentru inițierea și sensibilizarea lor vizavi de conștientizarea și acceptarea oportunității și necesității de a cunoaște complexitatea aspectelor socioculturale și lingvistice ale țării-gazdă, în cazul nostru – ale Republicii Moldova. De exemplu, pe lângă subiectele din Curriculum la limba română pentru studenți străini, așa ca: *Datini, obiceiuri şi tradiţii, O călătorie virtuală prin locuri pitoreşti moldoveneşti, Locuri memorabile din Republica Moldova, Obiective turistice moldoveneşti, Bucate tradiţionale moldoveneşti etc.,* pot fi recomandate și acivități extracurriculare, precum: *Masa rotundă „Simbolismul tradițiilor românești”, excursii prin Republica Moldova, vizitarea muzeelor, a expozițiilor cu tematică națională, a restaurantelor cu bucătărie moldovenească* etc., o listă de cărți, articole din ziare, reviste pentru lecturare, de exemplu, despre *literatura, teatrul, istoria, muzica, cinematografia națională*, o listă de ediții ale emisiunilor televizate sau radio, care abordează subiecte la temă, de exemplu, emisiunea televizată *„Obiectiv Comun”* (ediția: *Potențialul turistic al R. Moldova*), emisiunea televizată *„TUR RETUR”* (ediția: *Descoperă Moldova mea/Locuri deosebite din Republica Moldova*), emisiunea radio *„Oameni și idei”*, *„Zi de zi”* etc. Interesul și dorința studenților internaționali de a participa la așa gen de activități extracurriculare, de a lectura cărțile recomandate, de a viziona/asculta emisiunile propuse, cât și rezultatele depind de mai mulți factori, precum: motivația studentului, inteligența, trăsăturile caracteriale, colabora-

rea profesor-formabil, înțelegerea dintre profesor și student, cooperarea, organizată și dirijată de profesor în scopuri formative sau spontană, între studenți străini și nativi, nivelul de cunoaștere a culturii din țara natală, pentru a putea face comparație cu cultura din țara-gazdă, dar și pregătirea de a accepta informația despre o altă cultură, chiar dacă aceasta este în contradicție cu unele obiective, valori, idei, opinii promovate de cultura din țara natală etc.

În procesul de acumulare-transmitere treptată a informației despre o altă cultură, nouă pentru student, educatul va observa specificul, particularitățile, valorile ei, selectând informația pe care o va considera necesară pentru a-și crea opinii independente, a rezista, a se adapta și integra mai lejer într-un mediu sociocultural necunoscut, deocamdată, pentru el. Informarea este considerată, pe bună dreptate, ca fiind una dintre cele mai importante valori ale comunicării interculturale, întrucât prin informare se transmite, se comunică, de obicei, mesajul. În aspect lingvistic, studentul cunoaște, însușește particularitățile comportamentului verbal local, care contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare interculturală, de construire a relațiilor interpersonale, de realizare eficientă a procesului de inserție și adaptare la cultura dată. În procesul de dezvoltare/formare a competenței de comunicare interculturală, se va ține cont deopotrivă de cunoștințele lingvistice, cât și socioculturale de care dispune studentul internațional și care sunt indispensabile. Competența interculturală este, în cazul dat, o competență nouă, într-o oarecare măsură, pentru educat, dar ea nu trebuie construită și dezvoltată pe loc gol, ci, dimpotrivă, pe baza cunoștințelor anterioare ale lui, transformându-le și adaptându-le la situații concrete. În acest context, procesul complex de formare/dezvoltare a competenței de comunicare interculturală a dus la crearea unui model metodologic nou și a strategiei educaționale care poate răspunde afirmativ la transformările achizițiilor deținute deja de studenți în achiziții transformate în conformitate cu principiile comunicării interculturale. Respectiv, prin caracterul său complex și creativ, comunicarea interculturală, ca și comunicarea în general, solicită profesorului de limba română selectarea și aplicarea în procesul instructiv-educativ a varia metode și tehnici didactice interactive, coparticipative, de predare-învățare-evaluare

(de exemplu: metoda Harta cognitivă, tehnica Lotus, metoda Frisco, brainstorming, metoda cubului, tehnica 6/3/5), care contribuie la transformarea studentului în subiect al învățării, antrenându-l integral, cu toate capacitățile sale intelectuale, în acest proces. Metodele și tehnicile didactice sunt selectate din perspectiva dezvoltării abilității de comunicare, în general, cât si a celei de comunicare interculturală, în particular, cuprinzând aspectul gnoseologic, formativ și afectiv, și sunt focusate în procesul instructiv-educativ pe dezvoltarea deprinderilor, abilităților și aptitudinilor de ascultare eficientă, de utilizare corectă, cu discernământ, oral și scris, a cuvintelor în context intercultural, de înțelegere la auz și de interpretare a mesajului, de a formula răspunsuri, întrebări, de a analiza, interpreta răspunsul primit la o întrebare adresată, de a întreține un dialog/polilog etc. Formarea, cultivarea la studenți internaționali a atitudinii critice față de propriul limbaj, cât și al colegilor săi, utilizat în contexte interculturale, este o componentă motivațională pentru optimizarea capacităților lor de comunicare.

Întreg procesul instructiv-educativ este reglementat de profesor prin comunicarea didactică, care servește ca model pentru studenții străini, prin utilizarea unui limbaj (verbal, nonverbal, paraverbal) corect, elevat, clar, nuanțat, adecvat, pozitiv.

În practica noastră de predare a limbii române ca limbă străină studenților internaționali, arabi, ruși, ucraineni, indieni, chinezi, turci etc., am constatat că este important să fie cunoscute și să se țină cont și de particularitățile psihosociale de personalitate ale studenților în relație cu procesul de adaptare la un nou mediu sociocultural, la condițiile învățământului superior din Republica Moldova. Luând în considerare că, îndeosebi în ultimul timp, grupele de studenți străini sunt neomogene din diverse aspecte, al limbajului, religiei, culturii, culorii pielii etc., este clară actualitatea problemelor vizavi de formarea abilității de comunicare interculturală, eficientizarea și accelerarea procesului de adaptare la un mediu sociocultural străin, promovarea unor condiții psihosociale de eficientizare a acestuia. “Comunicarea interculturală stabilește legătura dintre oameni, în procesul căreia apare contactul psihic care se manifestă în schimbul de informație, de valori, influență, emoții și inteligență reciprocă.” [4, p. 36].

Referințe bibliografice:

1. BORCOMAN, Raisa, MANCAȘ, Maria (2017) – *Arta comunicării și etica profesională,* Chișinău, ASEM, 571 p.
2. GUȚU, Svetlana (2015) – *Dezvoltarea competențelor communicative ale studenților economiști din perspectiva lexicală și gramaticală: Studiu monographic,* Chișinău, ASEM, 176 p.
3. *Predarea-învăţarea integrată a limbii române în Centrele Educaţionale din Diasporă. Ghid metodologic*, Al. Barbăneagră, L. Cucu et al., Chişinău, (2018).
4. RUSU, Elena (2010) – *Genuri de necesități în cadrul comunicării interculturale,* In "Diversitate culturală și dialogul intercultural în procesul de comunicare", Chișinău, UST, p. 36-39.
5. VICOL, Nelu (2007) – *Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale*, Chișinău, Univers Pedagogic, 140 p.

CZU: 811.135.1`243`276-057.875 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081442

UNELE ASPECTE PRIVIND PREDAREA ELEMENTELOR DE VOCABULAR DIN LEXICUL COMUN AL LIMBII ROMÂNE STUDENŢILOR STRĂINI

Ana COZARI
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Tehnică a Moldovei
0009-0002-7080-2319
Tatiana YAVUZ
doctor în filologie, lector universitar
UPS „Ion Creangă”
0000-0002-4289-1070

Learning a foreign language is always a challenge, and learning the Romanian language by foreign students that do have a relative knowledge of English is no exception. This article aims to review some aspects related to the teaching and learning of the Romanian language by students who speak Russian, Ukrainian, Turkish, etc., who, mediated by the relative knowledge of the English language, are at the stage of acquiring the elementary grammatical structures, but also the vocabulary words related to the common lexicon of the Romanian language, in order to obtain the A2 - B1 level in the study of the Romanian language.
Keywords: *common lexicon, basic vocabulary, intercultural competence, international words, translator's false friends*

Dificultățile ce intervin în procesul de predare-învățare-evaluare a elementelor de vocabular din lexicul comun al limbii române studenților străini au generat ideea elaborării acestui articol. Comunicarea este unul din principalele și indispensabilele instrumente de inserție a studenților străini în societate, ajutându-i să relaționeze cu vorbitorii nativi. Unul din obiectivele celor care învaţă o limbă străină este să comunice cu utilizatori nativi ai limbii ţintă sau cu utilizatori care au limba ce se învaţă, în cazul nostru, limba română, drept limba a doua de utilizare. Cercetările

au demonstrat că, atât discursul oral, cât şi cel scris, sunt fenomene lingvistice aflate în relaţie directă cu societatea şi cultura. Astfel, imersiunea unui vorbitor de limbă străină, succesul care poate fi obţinut în studiul limbii au legătură foarte apropiată cu nivelul de acceptare şi interacţiune cu societatea, relaţiile interumane, sociale, vorbitorii nativi sau utilizatori de aceeaşi limbă. Profesorii care predau limba română au drept sarcină prezentarea unei culturi, a unei societăţi, prin intermediul lecţiilor de limba română, într-un mod accesibil, atractiv şi interactiv. Cunoașterea culturii țării-gazdă joacă un rol important în procesul de inserție mai rapidă și mai lejeră a studenților internationali în societate, întrucât în structura culturii naționale sunt incluse valorile, obiceiurile, tradițiile, normele și regulile de etică etc., transmise din generație în generație. Acestea contribuie indiscutabil la dezvoltarea și sporirea nivelului culturii comunicării și a comportamentului corespunzător mediului social. Printre aspectele specifice fiecărei culturi se regăsește și cel comunicativ, cu mijloacele și instrumentele sale de influență. Fiecare naționalitate se caracterizează prin cerințele și necesitățile sale în ceea ce privește procesul comunicativ, care determină scopurile comunicării, cât și realizarea lor prin strategii și tactici adecvate și adaptate la diverse situații comunicative. Cunoașterea lor va contribui eficient la o comunicare interpersonală cât mai eficientă, care presupune un schimb de idei, informație, interese și contribuie la acumularea experienței în aspect comunicativ. Calitatea schimbului de informație influențează direct asupra realizării scopurilor. De aceea pentru o inserție reușită a studentului într-un mediu sociocultural nou este necesară comunicarea efectivă. Mediul, condițiile în care se desfășoară actul comunicativ influențează nemijlocit asupra caracterului relațiilor interpersonale. Persoana care posedă o limbă străină trebuie să posede și un volum corespunzător de inteligență culturală. Or, competența culturală a vorbitorului presupune și capacitatea de a extrage informația din diverse unități de limbă: toponime, denumiri istorice etc.

Achiziţia unei limbi începe prin studiul intens al elementelor de bază ce ţin de gramatică şi structura limbii române, dar şi prin însuşirea de cuvinte – elemente de lexic care pot asigura o interacţiune confortabilă a studentului la finalul unui nivel de curs. Pentru limba română există mai multe descrieri care îşi propun acest obiectiv, realizat cu unele diferenţe

cantitative. Nivelul lexical este cel care asigură temelia structurării nivelului gramatical, cuvântul fiind unitatea structurală fundamentală a limbii în general, denumind realitatea obiectivă creată de mintea omului.

Vom face o scurtă trecere în revistă a unor date ce ţin de numărul de elemente lexicale (cuvinte), care au constituit, la un moment dat, lexicul comun al limbii române. Alexandru Graur (*Încercare asupra fondului principal lexical*, Bucureşti, 1954) stabileşte fondul principal lexical cuprinzând aproximativ 1500 de cuvinte. Marius Sala şi colectivul (*Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, Editura ştiinţifică şi Enciclopedică Bucureşti, 1988) delimitează vocabularul reprezentativ al limbii române alcătuit din 2581 de cuvinte; alţi autori operează cu vocabularul fundamental (Adriana Costăchescu, Maria Iliescu, *Vocabularul minimal al limbii române curente, cu indicaţii aproape complete*, tradus în mai multe limbi, Editura Demiurg, Bucureşti, 1994), conceput mai ales din perspectiva didactică. Este destul de dificilă enumerarea precisă a cuvintelor din lexicul comun – cuvinte utilizate în mod curent într-o limbă, din categoria cărora fac parte, pe lângă substantivele ce denumesc concepte de bază existenţei, pronume, verbe, prepoziţii, adjective, adverbe ş.a. Unui student ce învaţă limba română îi este necesar acest vocabular, tocmai pentru a-i facilita înţelegerea pentru concepte mai complexe, frazeologisme, vocabular terminologizat ş.a.

Fiind o limbă care are destul de multe împrumuturi (greacă, slavă, turcă, franceză, şi mai nou engleză), limba română poate părea deseori celor care o învaţă că este destul de accesibilă la nivel de vocabular, datorită aparentei multitudini de similitudini la nivel de lexic. Pe lângă acestea, şi elementele de împrumuturi din engleză pot crea confuzie în înţelegerea şi utilizarea acestora în limba română.

Grupurile de studenți străini, care intenționează să învețe limba română pentru nivelul A1-B2 în Republica Moldova la ora actuală, sunt destul de diverse şi neomogene din varia aspecte. Există studenţi de diferite vârste, naționalități, studii, gen, scop de studiu, nivel de cunoaştere a limbii engleze etc. Am menţionat limba engleză, pentru că, deseori, aceasta poate constitui un avantaj al celui care vine să studieze româna, dar nu a mai avut nicio tangenţă cu aceasta. În aceste situaţii, limba engleză poate acţiona ca un factor facilitator în procesul de integrare şi învăţa-

re a limbii române. Cercetătoarea Mina-Maria Rusu relatează că, „...din punct de vedere pragmatic, vorbitorii nativi nu valorifică suficient această oportunitate de promovare a limbii materne, continuând să comunice fie în limba engleză, fie în limba ţării de adopţie" [11, p.117]. Dar, odată stabilită motivaţia pentru cunoaşterea limbii romîne, cu siguranţă că engleza va fi abandonată, chiar dacă prezintă avantajul de a fi limba de comunicare aproape universală a momentului, o limbă ce poate deschide porţi spre mai multe culturi, ţări, societăţi. O altă limbă, ce poate avea acelaşi scop, de facilitare a învăţării limbii române, este şi limba rusă. Diferitele categorii de studenţi, veniţi din spaţii geografice şi culturale diferite, posedă limbi facilitatoare diferite. Pe de o parte, studenţii din Asia de Sud (Pakistan), de Vest (Iran, Turcia, Siria etc.) posedă o relativă cunoaştere a limbii engleze, de cealaltă parte, studenţii din Europa de Est (Ucraina, Rusia, Belarus, Armenia) sunt vorbitori (într-o măsură mai mare sau mai mică) de limba rusă. Astfel, atât engleza, cât şi rusa facilitează într-o etapă incipientă achiziţia limbii române. În acest context, în Ghidul metodologic cu privire la predarea-învăţarea integrată a limbii române in Centrele Educaţionale din diasporă, se explică următoarele:„... În general, contactul lingvistic determină apariţia unor fenomene care privesc interferenţa lingvistică. Interferenţa lingvistică trebuie înţeleasă ca abatere de la normele uneia dintre limbile în contact, care se manifestă prin pătrunderea unor elemente specifice de ordin lexical (mai rar, de ordin gramatical și structural) din cealaltă limbă. Astfel, atunci când se învaţă o limbă străină (la şcoală sau individual), interferenţa se produce dinspre limba maternă spre limba-ţintă. Or, se ştie că individul modifică, „restructurează" limba pe care o învaţă în conformitate cu tiparele limbii sale materne [8, p.11]. Astfel, procesul pe care îl vom exemplifica în cele ce urmează e un fenomen ce are loc la contactul mai multor limbi şi este un fenomen cu o natură mai degrabă lexicală, decât gramaticală sau de oricare alt fel. Aceeaşi sursă menţionează şi următoarele: "…În cazul folosirii alternative a două limbi, adică într-un mediu de comunicare bilingv, influenţele pot fi reciproce şi sunt condiţionate de tipul bilingvismului, dar şi de etapa acestuia. În acest sens, conceptul de interferenţă se poate suprapune cu acela de transfer negativ, fiindcă cel care învaţă stabileşte corespondenţe greşite între unităţile şi structurile limbilor în contact

(de exemplu, calcuri nerecomandabile, cuvinte - falşi prieteni). Iar atunci când echivalenţele structurale dintre prima limbă (limba nativă) şi limba în curs de învăţare sunt identificate corect, ne aflăm în prezenţa transferului pozitiv, care facilitează procesul de însușire a unei noi limbi. În acest context, demersurile didactice bine chibzuite și dexteritățile profesorului sunt decisive în ceea ce privește depășirea „capcanelor" pe care ni le pot „întinde" limbile în contact…" [8, p.11].

"Handicapul" creat de faptul că suntem vorbitorii unei limbi de circulaţie restrânsă se accentuează prin avansul considerabil pe care îl are limba engleză la nivel mondial, în raport cu mai toate celelalte limbi, în ipostaza lor de limbi materne ale diverselor popoare. Cunoaşterea limbii engleze aduce posesorului satisfacţia imediată a unei comunicări facile în orice ţară de pe glob şi, implicit, inserţia socială mai rapidă a individului în ţara de adopţie. În paralel, în calitatea lor de membri ai unei familii de migranţi, elevii sunt nevoiţi să înveţe să comunice şi în limba ţării de adopţie (11, p.117), menţionează cercetătoarea Rusu cu referire la faptul că, fiind o limbă oarecum minoritară în comparatie cu limbile cu milioane sau miliarde de vorbitori nativi, limba română, dar mai ales vorbitorii ei se văd puşi în situaţia de a accepta engleza drept limbă-liant între culturi, experienţe sau necesităţi.

Înainte de a veni cu exemple din limbile engleză şi rusă cu privire la elemente de vocabular din lexicul comun, care pot fi considerate „piedici", „capcane" de către profesori, dar nu şi de către cei care învaţă, vom examina câteva noţiuni din limba turcă, limbă care se ştie a dat suficiente elemente lexicale limbii române într-o anumită etapă de evoluţie. Acelaşi Alexandru Graur menţiona că, la acel moment, limba română avea în lexicul comun aproximativ 18 cuvinte de origine turcă. Aceste afirmaţii aveau loc aproximativ prin anii 60 ai secolului trecut, astfel că putem vorbi, cu siguranţă, de o reducere a acestora. Cu toate acestea, există încă câteva cuvinte care pot facilita învăţarea românei de către studenţi turci. Printre cuvintele pe care le-am putea menţiona sunt: *dulap, chef, chior, cioban, duşman, geam, maimuţă, murdar, perdea, sobă, turc, chirie* etc. Toate aceste cuvinte au păstrat atât sensul, cât şi aproximativ scrierea, deşi tocmai la acest aspect intervin capcanele. De exemplu, cuvântul *„geam"* din limba română foloseşte pentru sunetul *„ge"* grupul de litere

„g+e”, pe când în turcă, același sunet are drept reprezentare grafică litera *„c”*, care în turcă se va citi *„gi”*. Astfel, deși vorbitorului de turcă i-a fost facilitat studiul vocabularului, el mai are de lucrat la scriere, datorită faptului că regulile fonetice ale limbilor sunt diferite. Aproximativ aceeași situație o vom întâlni și pentru substantivul *„cioban”*. Păstrând sensul, româna folosește grupul de litere *„c+i”* pentru sunet *„ci”*, pe când turca are o literă aparte pentru același sunet – „***Ç***”. Deși sunt ușor recognoscibile, majoritatea acestor cuvinte se scriu un pic diferit în limba română actuală, astfel că cei care studiază limba română probabil că vor oferi atenție sporită acestor cuvinte tocmai pentru faptul că, deși le cunosc sensul, pot face erori la scrierea lor. Astfel, câteva exemple ar fi:

Cuvânt în limba română	**Cuvânt în limba turcă**
Chef	keyfi
Maimuță	maimun
Dulap	dolap
Chirie	kira
Perdea	perde

Un aspect important, pe care ținem să îl menționăm în cadrul componentei interculturale, este cel al cuvintelor internaționale. Cei ce învață româna, prin prisma englezei, francezei, rusei, ucrainenei sau limbii turce, au avantajul de a „profita” de aceste cuvinte, aflate în cadrul lexicului comun, cu sensuri și forme aproape identice sau destul de ușor recognoscibile. Vom menționa aici că, cei ce studiază pentru nivelul A1, identifică destul de ușor aceste cuvinte și sensul lor, căpătând astfel motivație și curaj pentru un studiu continuu și susținut. Unele exemple de cuvinte internaționale (McArthur le numește „translingvistice”) ținem a le menționa datorită incidenței lor destul de frecvente în temele studiate conform Curriculumului propus. După cum cunoaștem, majoritatea acestor cuvinte se referă la o anumită categorie, deseori terminologică, deși cele enumerate mai jos fac parte și din mulțimea de elemente lexicale din vocabularul comun. Cunoașterea și utilizarea corectă și frecventă a

elementelor de vocabular din lexicul comun determină, în mare parte, și succesul studentului vizavi de achiziționarea ulterioară a lexicului specializat și dezvoltarea abilităților de comunicare specializată, care este, în mare parte, cheia succesului în plan profesional. Limbajul comun și cel specializat nu sunt domenii separate, intersectându-se permanent prin intermediul procesului de transfer reciproc al unităților lingvistice dintr-un registru în celălalt. Vom prezenta câteva dintre cuvintele internaționale, după cum am menționat mai sus, care se regăsesc și în vocabularul comun, ilustrând şi forma lor din limbile engleză, franceză, turcă şi rusă (sensul fiind acelaşi):

Limba română	**Limba engleză**	**Limba franceză**	**Limba rusă**	**Limba turcă**
Alcool	alcohol	alcool	алкоголь	alkol
teatru	theatre	theâtre	театр	tyatro
cafea	coffee	café	кофе	kahve
artist	artist	artist	артист	artist
politică	politics	politique	политика	politika
parc	park	parc	парк	park

Am selectat cuvinte accesibile, câteva doar, ca exemple, deşi numărul lor este destul de mare şi, odată cu avansarea în studiul limbii, ele facilitează şi motivează studentul.

Pentru că prin prisma englezei se învaţă de cele mai multe ori şi româna, după cum am menţionat mai susб de către vorbitorii altor limbi, cele mai multe similitudini de forme şi sens, limba română le va avea cu engleza, datorită moştenirii de cuvinte latine şi de origine greacă, dar şi, mai nou, datorită împrumuturilor din domeniile de influenţă recentă: tehnologie, afaceri, dezvoltare informaţională etc. Deşi în lexicul comun se află cuvinte de origine mai veche, deci moştenite din limba latină şi greacă, şi cele mai noi, unele din ele ar putea fi considerate chiar cuvinte internaţionale, odată cu schimbarea modului de viaţă, au o vizibilitate destul de mare în cadrul vocabularului de bază, sau sunt studiate în mod conex în cadrul temelor de comunicare discutate. Mai jos oferim câteva exemple de cuvinte care, deşi par a fi uşor recognoscibile, se dovedesc

a fi din categoria „prietenilor falşi ai traducătorului”, inducând în eroare studentul.

Lexem	Sens în engleză	Sens în română
library - n - librărie	Loc în care împrumuţi cărţi	loc în care cumperi cărţi
sympathetic - adj - simpatic	înţelegător	simpatic
argument - n - argument	Ceartă verbală	argument
to prove - v – a proba	a certifica că ceva e într-un anume mod	a măsura ceva
eventually -adv - eventual	la final	posibil
crime - n - crimă	ilegalitate	crimă, omor
to realise - v – a realiza	a îşi da seama de ceva	a face ceva
sensible - adj - sensibil	a fi rational, logic	a fi sensibil
actually - adv - actual	de fapt	De actualitate, actual, la moment
educated - adj - educat	persoană care a primit o educaţie bună	politicos
particular - adj - particular	special	privat

Aşadar, cadrul didactic va ține în vizor faptul că studenții străini ar putea comite și erori de semantizare. Aceste confuzii lexicale sunt de varia tipuri, producându-se, de cele mai multe ori, din cauza că studenții, când nu cunosc sensul cuvântului, încearcă să îl asocieze cu lexeme din limbile pe care le vorbesc. Astfel substantivul *tren* din enunțul “*Copiii merg cu trenul la Bălți.”* a fost înțeles de un vorbitor de rusă cu sensul de *antrenor*, asociindu-l cu lexemul din limba rusă *тренер*. Adjectivul *rece* din enunțul *“Dimineața Ion face duş cu apă rece.”* a fost înțeles cu sensul *de râu*, fiind asociat cu adjectivul rusesc *речная.* În enunțul *“Primăvara alerg mai des decât iarna.”* verbul *alerg* a fost înțeles cu sensul

de *alergie,* prin asociere cu substantivul rusesc *аллергия.* Adjectivul *gustos* din enunțul "*Prietena m-a servit cu un suc gustos.*" a fost înțeles cu sensul de *dens*, prin asociere cu adjectivul din limba rusă *густой.*

Lexemele de mai sus sunt mai degrabă „prieteni falşi" pentru cel care învaţă, se află la nivelul A1, fiind indus în eroare de forma în engleză sau rusă a cuvântului. Una din metodele prin care ar putea fi evitată o astfel de eroare este consultarea în permanenţă a dicţionarului bilingv, explicarea de către profesor a cuvântului prin contexte, astfel încât să se înţeleagă distincţia de sens şi să fie evitată ulterior. Variațiile semantice deseori devin motiv de înțelegere eronată a mesajului, ideii. Unele și aceleași elemente de vocabular pot fi înțelese diferit de studenți, fiind influențați de limbile pe care le cunosc.

O exprimare corectă, elevată înseamnă și respectarea regulilor ortoepice, nu doar a celor gramaticale. Și la acest capitol studenții comit greșeli, accentuând incorect cuvintele ca urmare a influenței limbilor cunoscute de ei.

Există mai multe motive care împiedică înțelegerea/formularea corectă a mesajului. Pentru dezvoltarea abilităților de comunicare efectivă, prin achiziționarea cu succes a elementelor de vocabular din lexicul comun al limbii române, este important ca studenții să fie receptivi la posibilele probleme semantice, atenți la intonație, tempou, poziții, empatici și deschiși, să tindă spre feedback, pentru a verifica rezultatele actului comunicativ. Prin comunicare studentul își organizează și optimizează activitățile mai eficient.

Dat fiind faptul că studenții străini sunt din varia medii culturale, lingvistice etc. și, de cele mai multe ori, cu posibilități limitate de practicare a limbii române în familie, cu prietenii sau colegii de grupă, cadrul didactic întâlnește dificultăți la depistarea și clasificarea greșelilor comise de ei în procesul de instruire, deoarece ele sunt diverse. Observarea, depistarea, cunoașterea erorilor lingvistice comise de studenți în procesul de achiziționare a elementelor de vocabular din lexicul comun va ajuta cadrul universitar să ia atitudine corectă vizavi de selectarea și aplicarea metodelor, strategiilor, tehnologiilor didactice în cadrul lecțiilor de limba română.

Referințe bibliografice:

1. BAGIU, L. (2013) – *Însuşirea limbii române de către studenţii străini, nivel A1, Studiu comparativ studenți norvegieni vs. studenţi indieni*, European Integration/National Identity, Iaşi, 25-26 septembrie.
2. BEREJAN, Silviu (2000) – *Includerea termenilor ştiinţifici şi tehnici în dicţionarele generale, în Terminologia în România şi în Republica Moldov*a, Cluj-Napoca, Clusium, p. 69-71.
3. CIOBANU, Georgeta (1998) – *Elemente de terminologie*, Timişoara, Editura Mirton.
4. CIOBANU, Georgeta (2004) – *Romanian Words of English*, Timişoara, Editura Mirton,
5. COTEANU, Ion (1960) – *În legătură cu sistemul vocabularului,* în „Probleme de lingvistică generală", II, p. 33-48.
6. CROITORU, Elena (coord.) (2004) – *English through Translation. Interpretation and Translation-Oriented Text Analysis*, Galaţi, Editura Fundaţiei Universitare *Dunărea de Jos.*
7. DINA, Aurora T. (2013) – *Successful approach for teaching Romanian as a foreign language in Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol 70, p. 1032-1037.
8. *Predarea-învăţarea integrată a limbii române în Centrele Educaţionale din Diasporă. Ghid metodologic*, Al.Barbăneagră, L. Cucu et al., Chişinău, (2018).
9. MELENCIUC, D., AXENTI, S. (2002) – *The Sociolinguistic process of borrowing, the formation of international words and false friends*, Anale Ştiinţifice ale USM, Chişinău, Editura USM.
10. MCARTHUR, Tom (1998) – *The English Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
11. RUSU, M. (2011) – *Limba Română, Educaţia sociolingvistică în contextul migraţiei*, Nr. 7-8, anul XXI, Chişinău, p. 114-120.

CZU: 373.3.016:821.135.1 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081557**

VALORIFICAREA METODOLOGICĂ A TEXTULUI LITERAR CA FACTOR AL ÎNVĂȚĂRII LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE (ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI)

Nicoleta DOBRIN
profesor învățământ primar , gradul didactic I
Școala Gimnazială nr.13, R. Vâlcea, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă
0000-0001-8106-1451

The literary text, as a text in a language supports the authors of the Framework Common European reference for languages is determined in time and space, contains a texture complicated by intertextuale and extratextuale relations, a differentiated system of functions. The literary text is therefore self-functioning and gives it a high degree of self-reliance, by virtue of which it is linked or intervened against others. This is explained by the fact that the text is a finished product and forms an autonomous and closed entity. The literary text has a begining and an end and has a well-defined internal organization.
Key words: *literary text, the learning –teaching process, creativity, skills.*

Prevăzute în planul de învăţământ, limba şi literatura română ocupă un loc important în procesul instructiv-educativ în clasele primare, deoarece pe lângă faptul că sunt mijloc de comunicare, ele vizează un obiectiv central de dezvoltare a unei conştiinţe lingvistice culturale.

În viziunea autorilor **Cadrului European Comun de Referință pentru limbi** învățarea unei limbi (în cazul nostru: învățarea literaturii române) este un proces care depinde atât de succesele societății cât și de succesele obținute în procesul de predare-învățare-evaluare în clasele primare, pe măsură ce elevii ating performanțe într-o gamă din ce în ce mai variată de activități comunicative [5;p.203]

Potrivit opiniei multe ori cercetători, anume textul este unitatea prin care se realizează comunicarea [11;p.203]; [10;p.57-64]; [1; 224p]; [4;p.240].

Textul literar este realitatea primară şi punctul de pornire al oricărei discipline umanistice, consideră criticul literar M. Bahtin [3;p.234]. [12;p 10-12].

Alina Panfil, considera că literatura ar trebui sa fie un spațiu de inițiere în lectură și cultură, un spațiu de inițiere în lectură și cultură, un spațiu ce tematizează succesiv sau simultan lectura textului. De aici si statutul dublu al creației literare, deopotrivă mediu al dezvoltării competenței de lectură si operă, obiect estetic, înregistrat în memoria culturală [8. p .203.]

Cât privește studierea limbii si literaturii române în ciclul primar,interesul savanților se concentrează in mod special asupra educației lingvistice în detrimentul celei literar artistice. Astfel, metodistul Vasile Molan consideră că „predarea limbii si literaturii în învățământul preuniversitar urmărește înțelegerea de către elevi a bogăției limbii materne și folosirea ei corectă în relațiile cu oamenii, deoarece, cu cât cunosc mai bine limba româna, cu atât elevii vor însuși mai ușor cunoștințele din domeniul umanistic si științific [7;p.146.]

Angelica Hobjila, la rândul ei, susține că odată cu trecerea de la preponderența informativului, a transmiterii, de cunoștințe de limbă și literatură româna, către un demers formativ, având drept finalitate dobândirea competenței de comunicare și a competenței culturale, subdomeniul literaturii române este redimensionat prin prisma aceluiași rol activ pe care elevul din clasele primare trebuie sa-l aibă în propria formare: se are in vedere dobândirea capacităților de receptare/interpretare a unui text literar [2;p.369.]. Având ca scop obținerea unui efect estetic, aceasta funcție (expresiva hedonista) a textului literar nu se dezvăluie decât in relație cu receptorul. Adresându-se unor destinatari potențiali (in cazul nostru elevii claselor primare, **textul literar** își exercita și alte funcții ale sale: referențială (transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume) ,cognitiv/informativă („textul literar ne comunica informații artistice organizate intr-un mesaj specific si transmise printr-un cod” [6;p.307] educativa/formativa (textul literar își formează un subiect ca-

pabil să recepteze, care se lasă influențat de el, contribuie la formarea cunoștințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic [9;p. 299 p].

Cercetările în domeniu afirmă că rezolvarea unei probleme complexe necesită de la factorul uman **fluiditate** (sociativitatea gândirii), **flexibilitate** (capacitatea elevului de a se adapta la situații noi, de a acționa adecvat la schimbări), **originalitate** (capacitatea elevului de a se adapta la situații noi, de a acționa adecvat la schimbări), **originalitate** (capacitatea de a produce idei si imagini, de a găsi soluții neuzuale), **sensibilitate** (capacitatea de a reacționa afectiv), capacitate analitico-sintetică (aptitudinea de a abstractiza, de a sintetiza**)**, **organizare coerenta** (capacitatea de a organiza un proiect, de a exprima o idee), aptitudinea de redefini, de a schimba funcția unui obiect pentru a-l face util.

După savantul american C.W. Taylor, se disting mai multe niveluri ale creativității **textului literar**:

- creativitatea de expresie, ținând de mimico-gesticulație si vorbire; ea este valorizata mai ales cu arta teatrală și în actorie;
- creativitatea procesuala, ținând de felul cum percepe subiectul lumea;
- creativitate de produs, care este obiectivată și dăinuie, depășind existența subiectului;
- creativitate inovativă, ce constă dintr-o recombinare ingenioasa de elemente cunoscute, astfel încât se compune o noua structura a unui obiect sau proces tehnologic;
- creativitate inventivă, care presupune generarea de noi metode;
- creativitate emergenta, care constă în descoperirea sau punerea in funcțiune a unui nou principiu, ce duce la revoluționarea unui întreg domeniu al cunoașterii, tehnicii, artei. Ultimul este nivelul suprem al creativității textului literar. A pune deci elevul în situația de a dobândi cunoștințele în mod independent, sub conducerea profesorului înseamnă organiza în așa fel învățământul încât acesta să constituie un neîntrerupt proces de punere în fața copilului a noi și noi probleme, într-un grad crescând de complexitate.

Rezolvarea problemelor cu mai multe soluții, învățarea prin descoperire, prin investigație, ele sunt câteva dintre formele care pot și tre-

buie să înlocuiască învățământul tradițional, expozitiv-deductiv. Ori, învățământul de tip euristic duce nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi sporirea

atenției; interesului, imaginației etc. În procesul lucrului cu caracter creativ în situații concrete, special alese, elevii acumulează cunoștințele mai sigur, mai trainic, își formează anumite convingeri, conștientizează și învață să învingă barierele producției creative:

- perceptive (dificultăți în definirea problemei);
- emoționale (teama de a greși, frica la prima idee apărută, teama de a nu fi luat în râs de colegi).
- culturale (lipsa cunoștințelor, prea marea încredere în rațiune și logică).

Prin urmare, studiul literaturii în școala primară nu poate să se realizeze, în viziunea noastră, în afara dezvoltării aptitudinilor creative ale elevilor în procesul de predare-învățare-evaluare a textului literar. Așadar, printr-o abordare sistematică, în curriculumul național, în corespundere cu capacitățile elevului au fost stabilite competențele-cheie, pentru sistemul de învățământ din R.M şi anume:

- competențele de comunicare în limba de instruire;
- competențele de învățare / de a învăţa să înveţi;
- competențele de autocunoaştere şi autorealizare;
- competențele interpersonale, civice, morale;
- competențele culturale şi interculturale;
- competențele acţional strategice;
- competențele de comunicare într-o limbă străină;
- competențele digitale, în domeniul tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale;
- competențele antreprenoriale;
- competențele de bază în matematică, ştiinţe şi tehnologie.

Trebuie să menționăm că abordarea sistemică a curriculumului pentru clasele primare va putea să rezolve problema interpretării textului literar în comunicarea literară a elevilor. Educaţia literar-artistică a elevilor devine un demers pentru profesori în procesul de predare-învăţare a textului literar, evidenţiind anumite caracteristici ale textului literar. În opinia

didacticienilor C. Ionescu şi M. Cerkez, elevii claselor primare percep textul literar prin emoţiile sale. Anume impresiile îi conferă textului literar unitate, coerenţă şi pot să determine atmosfera generală în situaţia dată, aşa cum:

- textul literar are o putere deosebită în procesul de asimilare (sensul este prezentat într-o succesiune de cuvinte, îmbinări de cuvinte, blocuri semantice, cu o anumită sonoritate a enunţului, frazei etc.);
- textul literar este un produs al activităţii profesor – elev asupra formei, astfel limbajul literar devine nu numai un mijloc de comunicare, dar şi un scop bine determinat;
- textul literar nu este univoc; sub diferite forme expresive şi estetice, textul literar poate să aibă diferite interpretări. În acest sens dorim să evidenţiem lecturile multiple ale textului literar şi despre caracterul său polisemantic;
- textul literar sunt produsul unei epoci, având valori universale;
- textul literar creează un mod de comunicare individual, caracterizându-se printr-o anume specificitate a enunţării sale;

Prin sintetizarea diverselor definiţii ale textului literar, expuse în această parte a cercetării, ajungem să definim **textul literar ca o entitate lingvistică şi literar-funcţională de ordin comunicativ, investită cu un sens sau semnificaţie**.

În contextul aderării şi sintetizării multiplelor definiri ale textului literar, putem formula următoarele **concluzii**:

- **Textul literar**, fiind o unitate comunicativă, are funcţia de coordonare a acţiunilor, adică o funcţie **pragmatică**, importantă în consemnarea valorilor formative ale lui în procesul educaţional.
- Comprehensiunea şi interpretarea textului literar are scopul de a întemeia ceea ce sugerează acest text. În procesul educaţional, elevul urmează să înveţe înţelegerea limbajului literar, al conţinutului tematic al textului, să explice intenţiile autorului.
- În valorificarea eficientă a textului literar ca valoare educaţională are importanţă comportamentul strategic al în calitate de receptor şi interpret al textului literar. Procesele de globalizare si ierarhizare induc, școlii sarcina de a forma personalitați capabile să se

inscrie intr-un sistem coerent de valori; in care respectul pentru ceilalți,toleranța,cooperarea si acceptarea diversitații trebuie sa devina valori supraordonate.In acest sens,Curriculumul de Limba si Literatura romană,elaborat si in conformitate si cu recomandările Consiliului Europei, ale Comisiei Internaționale UNESCO pentru Educația secolului XXI, prevede formarea la elevi si a competențelor culturale si interculturale; aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi); cooperarea si instaurarea increderii in cadrul grupului; respectul de sine si al altora; toleranța fată de opiniile diferite; luarea deciziilor in mod democratic-acceptarea responsabilititații; soluționarea/problemelor interpersonale;evitarea alternațiilor.

Textul literar se incadrează temeinic in procesul instructiv-educativ, participând activ in procesul de formare a competentelor de comunicare in cadrul culturii proprii.

Totodata,întrucât operele literare sunt diverse din punct de vedere tematic,al formulelor estetice,genurilor si speciilor literare,formulelor narative etc,Curriculumul de Limba si Literatura Romana precizeaza si principiile de structurare a conținuturilor educației literare cu ajutorul (prin intermediul) **textului literar:**

- adecvarea la teleologia si tehnologia educației literar artistice;
- formarea axiologica a elevilor,ținand cont de convergența în promovarea valorilor fundamentale ale umanitatii;
- adecvarea la interesele de lectură ale elevilor si asigurarea cu o metodă productivă de predare-invatare-evaluare a **textului literar;**
- diversitatea poetică (tematică,de gen,stilistică etc.)
- instrumentarea riguroasă a activitătii de lectura a elevilor prin intermediul **textului literar.**
- plinătatea axiologica:coerenta **valorilor fundamentale; (**Adevarul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea) a **valorilor specifice** creației artistice,**textul literar** (estetice, morale, religioase, teoretice) coerența **valorilor contextuale**;
- plinatatea si coerența sistemului de elemente ale limbajului literar;
- coerența **textului literar** cu structura sistemului de activitate lectorala a elevilor;

- accesibilitatea structurii conținuturilor la structura actelor de receptare poetica a elevilor;

În urma considerațiilor de mai sus si in conformitate cu specificul **textului literar** in procesul de educatie literar-artistica a elevilor considerăm important pentru cercetarea noastra ,definirea conceptului de metodologie a textului literar in procesul de educatie literar-artistică a elevilor.

Astfel,metodologia **textului literar** în procesul de educație literar-artistică a elevilor reprezintă teoria bazată pe o concepție holistică,ce vizează ansamblul de principii normative referitoare la notarea **textului literar,** de metode, procedee, activități și forme, conținuturi, comunicarea artistică, receptare și receptor, urmându-se în formarea cititorului activ prin angajarea apropiată a lui în producerea valorilor in literatură si artă.

Bibliografie:

1. Albulescu I.M.Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane.Elemente de didactică aplicată.Iași:Polirom,2000 [P.3.p.224];ISBN 973-351325-3.
2. Angelica Hobjila A. Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar Iași: Junimea, 2006. [P.4 369p]
3. Bahtin, M. Metodă formală în ştiinţa literaturi. Introducere critică în poetica sociologică (trad. P. Magheru). Buc: Editura Univers, 1992, . [P. 234 p]
4. Bărbulescu Gabriela, Beșliu Daniela.Metodica predarii limbii si literaturii române în învățământul primar.București: Corint,2009. [P. p.240];ISBN 973-35 1325-3
5. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi:Comitetul Director pentru Educație,2003.p.203,p.16;ISBN 9975-78-259-0.
6. Ionescu. M. Demersuri creative in predare și învățare Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 307 p.
7. Molan Vasile. Didactica limbii şi literaturii române, 2006. 146p. ISBN-10973-0-04558
8. Panfil, Alina. Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, ediția a II-a, Pitești: Paralela 45, 2004, 203p. ISBN-973-593-835-9.

9. Parfene Constantin. Literatura în școală, Iași: Editura Universității „Al.I.Cuza”, 1997. 299 p.
10. Pamfil A.Genul didactic argumentativ din” perspectiva” pedagogiei textului„/Psychologia-Pedagogia,Studia Universitații Babeș-Bolyai;XXXVIII,193,nr 2,p.57-64;ISBN 973-593 835-9
11. Adam, J.M. Les textes: types et prototypes: ricit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris: Nathan Université, 1992, 223-224p; Maingue neanu, D. Elements de linguistique pour le texte litterraire, Paris: Nathan 2000,] [203p]
12. СЕРКОВА Н.СВЕРХФРАЗОВОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ТЕКСТА. В „ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ“, 1987, №3, стр. 3-8

CZU: 81`255:27=03.133.1=135.1 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081592

STRATÉGIES TRADUCTIVES DANS LE DOMAINE DE LA THÉOLOGIE ORTHODOXE

Felicia DUMAS
Professeure des universités HDR
Université «Alexandru Ioan Cuza» de Iași, Roumanie
0000-0001-5053-2337

The article proposes a reflection on certain difficulties concerning the translation of Orthodox theology texts from French into Romanian. Most of them are related to the socio-cultural particularities that characterize the languages and cultures involved in the translation act. The most important of these is the different reception of the religious, and the specific development of the Christian-Orthodox lexicon in the two cultures, reflected at the linguistic, terminological and discursive levels. The reflection will be supported by the analysis of examples selected from a corpus of texts of theology that we have translated ourselves from French into Romanian. The aim is to show that the success of this type of translation is guaranteed by the implementation of two main translation strategies: the translation by terminological equivalence (specialised, in the specific case of these translations) and the pragmatic strategy of explicitation.
Keywords: *translation, Orthodox theology, translation strategies, terminological equivalence, explicitation.*

1. Traduire le discours théologique orthodoxe : particularités socioculturelles

Dans toutes les langues, le domaine de la théologie orthodoxe est un domaine spécialisé, ouvert à des spécialistes initiés dans la lecture des textes qui en font partie. Il est illustré par un type particulier de discours, qui s'individualise notamment au niveau lexical, d'une terminologie spécialisée, qui désigne les notions et les contenus référentiels (en général abstraits) qui lui sont propres, en relation avec les attributs de Dieu et ses rapports avec le monde (TLFi). Nous étudierons dans ce

travail deux stratégies traductives qui s'avèrent être très efficaces pour la gestion des difficultés rencontrées lors de la traduction des textes de théologie orthodoxe, du français en roumain. Ces difficultés relèvent, pour la plupart, des particularités socioculturelles qui caractérisent les deux langues et cultures impliquées dans l'acte traductif. La plus importante d'entre elles réside dans l'accueil différent du religieux et le développement spécifique du lexique chrétien-orthodoxe dans les deux cultures, reflétés aux niveaux linguistiques, terminologique et discursif.

Effectivement, la culture française accueille depuis peu les contenus référentiels de l'Orthodoxie, enracinée en France à partir du XXème siècle, à travers les différentes vagues d'émigrations, grecque, russe, roumaine, serbe, bulgare, ukrainienne, etc. Quant à la société française, elle est réputée pour sa sécularisation et son incompatibilité avec la présence du religieux dans les espaces publics, qu'elle a évacué exclusivement dans l'espace privé.

La particularité la plus importante de l'Orthodoxie d'expression française est son organisation ecclésiastique-administrative pluri-juridictionnelle ; les paroisses et les monastères orthodoxes fondés en France appartiennent à différentes juridictions, qui représentent en fait des diocèses « constitués à l'origine selon des critères ethniques » et dépendant de patriarcats et d'Église-mères situés en Europe Orientale et au Moyen Orient. [1]. Ces communautés accueillent de nombreux Français « de souche » devenus orthodoxes, qui y participent à des offices célébrés en langue française. C'est à travers la traduction des textes liturgiques du grec que s'est formée en langue française une terminologie chrétienne-orthodoxe qui se retrouve dans les écrits des théologiens français, ainsi que dans les livres ecclésiastiques utilisés dans toutes les communautés orthodoxes de l'Hexagone, quelle que soit leur juridiction. Pour les Roumains traditionnellement orthodoxes et encore assez francophones et francophiles, la présence de l'Orthodoxie en France est assez surprenante et curieuse. C'est également la curiosité à l'égard des écrits des théologiens français, « gagnés » par la doctrine et la vie liturgique de l'Orthodoxie, qui les poussent à lire leurs traductions en langue roumaine. Nous ferons référence dans ce travail aux versions

roumaines des livres des deux plus grands théologiens français contemporains : un moine, spécialiste en patrologie, le père archimandrite Placide Deseille (1926-2018), et un laïc, le philosophe Jean-Claude Larchet.

Compétences du traducteur

Les traducteurs des textes de théologie orthodoxe doivent avoir tout d'abord, des compétences linguistiques, certes, bilingues et biculturelles, mais aussi des compétences « techniques », spécialisées, de théologie. Font partie de ces dernières ce que nous appelons les compétences cultuelles, liturgiques, toujours spécialisées, relevant de la pratique liturgique de l'Église orthodoxe, acquises et construites à travers l'emplacement de ces traducteurs dans l'actualité de l'Orthodoxie. [2]. Par conséquent, ils doivent connaître non seulement les termes spécialisés, chrétiens-orthodoxes, qui existent en français et en roumain, mais aussi tout un lexique théologique précis, de différents types : liturgique, dogmatique, catéchétique, homilétique, moral, etc. Ou du moins, ils sont censés connaître les dictionnaires et les sources qui pourraient les leur indiquer, dans les deux langues concernées par l'acte traductif.

De manière générale, les plus grands théologiens orthodoxes sont traduits d'une langue-culture dans une autre par un seul et même traducteur, respectivement par une seule et même traductrice. Les auteurs connaissent leurs traducteurs/trices, auxquel(le)s ils font entièrement confiance par rapport à la rigueur de leur pratique traductive, à l'éthique de la traduction et au respect de la canonicité des écrits traduits. Cette relation auteur – traducteur/trice est souvent affichée et rendue visible dans les paratextes traductifs qui accompagnent leurs versions dans la langue cible.

C'est également le cas de nos deux auteurs-théologiens. Nous pouvons affirmer que nous sommes la traductrice en langue roumaine des ouvrages du père archimandrite Placide Deseille, qui nous a crédité toute le long de sa vie d'une confiance confondante. Nous avons traduit les écrits les plus importants de ce grand spirituel français, fondateur de la vie monastique orthodoxe dans l'Hexagone, six en tout, publiés par les éditions Doxologia de la Métropole de Moldavie et de Bucovine

(de Iasi), avec la bénédiction du Métropolite Théophane. Quant à Jean-Claude Larchet, la plupart de ses livres ont été traduits en roumain par Marinela Bojin, sa traductrice « en titre » et publiées par les éditions Sofia de Bucarest. Néanmoins, il nous a demandé personnellement de traduire en langue roumaine son livre fondamental de théologie liturgique, en raison de la confiance qu'il nous faisait après la publication d'une traduction du roumain en français (en 2012), portant sur la vie d'un grand spirituel roumain contemporain, le père Païssié Olaru. [3].

Traduire par équivalence terminologique

Pour la bonne réussite de ce type spécialisé de traductions, de textes de théologie orthodoxe, il nous semble que le traducteur/la traductrice doit mettre en place deux grandes stratégies traductives : la traduction par équivalence terminologique (spécialisée) et la stratégie pragmatique de l'explicitation. La première relève de la spécificité du domaine qui accueille la traduction, à savoir sa spécialisation référentielle. Par équivalence terminologique nous comprenons ici une relation de correspondance référentielle et lexicale identique (de valeur égale) entre des noms qui désignent les mêmes notions, dans des langues différentes. Par exemple, les noms des offices, des hymnes, des prières, des objets et des ornements liturgiques propres à l'Orthodoxie, qui se retrouvent dans le livre de Jean-Claude Larchet, *La Vie liturgique*, ont dû être traduits en roumain par équivalences terminologiques en nous servant du dictionnaire bilingue de termes spécialisés, chrétiens-orthodoxes, roumain-français et français-roumain, que nous avons rédigé justement pour inventorier, de façon lexicographique, la terminologie chrétienne-orthodoxe formée les dernières décennies en langue française. [4]. Voici un exemple de mise à l'њuvre de cette stratégie traductive, utilisée pour la traduction des mots tels *diskos*, *lance* et *parcelles*, rencontrés dans le texte source de la traduction :

Texte source en français	Version roumaine
Le diacre allume un cierge et dispose en ordre les éléments eucharistiques (pain, vin et eau), ainsi que les différents récipients, instruments et voiles sacrés nécessaires au sacrifice divin. Ce sont : — le diskos (en grec *diskario*, en slavon *diskos*), qui est un petit plateau circulaire (élevé sur un pied lui-même circulaire, afin de pouvoir le prendre en main plus facilement lorsqu'il faut le déplacer, notamment lors de la Grande entrée et à la fin de la Liturgie); — la lance (en grec *logkè*, en slavon *kopie*), couteau avec une pointe triangulaire aux côtés tranchants, comme celle d'une lance, qui servira à découper le pain ou à y prélever des parcelles, et qui symbolise la lance avec laquelle le centurion a percé le flanc du Christ sur la Croix. (Jean-Claude Larchet, *La Vie liturgique*).	Diaconul aprinde o lumânare și așază în ordine elementele euharistice (pâinea, vinul și apa), precum și diferitele vase, instrumente și acoperăminte sfinte necesare sfintei jertfe. Acestea sunt: - Sfântul Disc (în grecește *diskario*, în slavonă *diskos)*, un mic platou rotund, cu un picior de sprijin și el rotund, pentru a putea fi prins ușor cu mâna atunci când este deplasat, mai ales în momentul vohodului mare și la sfârșitul Liturghiei); - copia sau sulița sau lancea (în grecește *logkè*, în slavonă *kopie*), un cuțit în formă de lance, cu vârf triunghiular și cu două tăișuri, care e folosit la tăierea pâinii (a prescurii) și la scoaterea părticelelor, și care simbolizează lancea cu care sutașul a împuns coasta lui Hristos pe cruce. (Jean-Claude Larchet, *Viața liturgică*).

On peut remarquer le fait que par souci de rigueur et de précision dans l'identification de l'équivalent liturgique exact en langue roumaine, pour le nom français *lance*, nous avons proposé trois équivalents synonymiques, sémantiquement redondants, à savoir *copia sau sulița sau lancea*. Les trois mots sont utilisés en roumain, dans le discours théologique de facture liturgique, pour désigner le petit objet en question, leurs emplois synchroniques simultanés étant porteurs d'une transparence diachronique quant à la formation de ce type de lexique spécialisé dans la langue roumaine.

La stratégie pragmatique de l'explicitation

Dans d'autres contextes discursifs, nous avons fait appel à la stratégie pragmatique de l'explicitation. Définie comme l'ajout par le traducteur d'informations supplémentaires, « déductibles dans le texte cible » de la traduction [5], cette stratégie consiste dans l'insertion discursive d'un ou plusieurs mots porteurs de signification univoque et à fonction sémantique de désambiguïsation.

Les buts visés par le recours à cette stratégie traductive ont été donc la désambiguïsation lexicale, la fidélité par rapport aux contenus théologiques du texte source et le respect d'une éthique de la traduction, exprimée par le souci d'une transmission canonique, rigoureuse, de ces contenus spécialisés. La désambiguïsation veut dire l'évacuation, l'annulation discursive de toute interprétation plurielle de la signification d'un mot. Mentionnons en guise d'exemple, la manière dont nous avons traduit le nom féminin *distraction* utilisé dans le syntagme spécialisé (de théologie pratique) « la prière sans distraction », rencontré dans le livre *Dans le monde sans être du monde. La vie du chrétien dans le monde contemporain*, écrit par le père archimandrite Placide Deseille:

Texte source en français	**Version roumaine**
Il y a un texte de saint Jean Chrysostome assez important, parce qu'il y emploie tous les termes qui ont été repris ensuite par la tradition hésychaste pour désigner les états supérieurs de la prière : il parle de *sobriété*, de chaleur du cœur, il parle de *prière sans distraction*, de concentration dans la prière. (Deseille, 2021 : 32).	Avem un text foarte important al Sfântului Ioan Gură de Aur care folosește toți termenii reluați ulterior de tradiția isihastă pentru a desemna stările superioare ale rugăciunii; el vorbește despre *sobrietate sau trezvie*, de căldura inimii, de *rugăciunea fără împrăștierea minții*, de concentrarea atenției la rugăciune.

Nous avons donc explicité son sens plurivoque en français, afin de le rendre univoque dans le texte cible, de la version roumaine, en rajo-

utant le nom *minte* (esprit), qui est visé par la signfication du mot *distraction*. De la même façon, nous avons traduit le nom français *sobriété* par explicitation aussi, sous la forme redondante sémantiquement, mais désambiguïsatrice discursivement, *sobrietate sau trezvie*.

Pour conclure

Les traductions des textes de théologie orthodoxe représentent donc des traductions spécialisées, techniques, qui ont besoin de traducteurs spécialisés, au niveau de leurs compétences.

Les stratégies traductives mentionnées servent à la transposition fidèle du texte source, qui exclut toute interprétation supplémentaire de la part des lecteurs du texte cible. Il n'y a qu'une seule lecture-interprétation « possible » et admise du texte source, celle du traducteur, qui la transmet de la façon la plus univoque et la plus canonique possible dans sa traduction. Ou bien, avec les mots de Catherine Kerbrat-Orecchioni, c'est le traducteur qui se charge de la désambiguïsation lexicale, à travers son acte traductif, en choisissant toujours l'interprétation « la plus pertinente ». [6].

Depuis la chute du communisme en Roumanie, en décembre 1989, on remarque une véritable utilité pragmatique de ce type de traductions: de nombreuses maisons d'éditions publient de telles versions roumaines de livres de théologie et de spiritualité orthodoxe rédigés en grec, en français, en anglais, etc., destinés à un public précis, spécialisé à son tour. Ces traductions pourraient être faites par des spécialistes théologiens, trop nombreux à la fin de leurs études pour être ordonnés prêtres. Une corroboration de ces facteurs socioculturels pourrait ainsi très bien combler une niche du marché roumain des traductions spécialisées de cette facture, religieuse, chrétienne-orthodoxe, du français en roumain.

Références bibliographiques:

1. SAMUEL, hiéromoine (2021) – *Annuaire de l'Église orthodoxe de France*, nouvelle édition, Monastère de Cantauque, 100p.
2. DUMAS, Felicia (2014) – *Le religieux : aspects traductologiques*, Craiova, Editura Universitaria, 236 p.

3. BALAN, Ioannichié, archimandrite (2012) – *Le Père Païssié Olaru*, traduit du roumain par Félicia Dumas, introduction de Jean-Claude Larchet, Lausanne, l'Âge d'Homme, collection « Grands spirituels orthodoxes du XXe siècle », 145 p.
4. DUMAS, Felicia (2010) – *Dictionnaire bilingue de termes religieux orthodoxes : français-roumain*, Iasi, Métropole de Moldavie et de Bucovine, éditions Doxologia, 270 p. DUMAS, Felicia (2020) – *Dicționar bilingv de termeni creștin-ortodocși român-francez, francez-român*, ediția a doua revizuită și îmbogățită, Iași, Editura Doxologia, 634 p.
5. CHESTERMAN, Andrew [1997] (2016) – *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*, John Benjamins Publishing, 225 p.
6. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005) – « L'ambiguïté : définition, typologie », in *Les jeux et les ruses de l'ambiguïté volontaire dans les textes grecs et latins*, Actes de la Table Ronde organisée à la Faculté des Lettres de l'Université Lumière-Lyon 2 (23-24 novembre 2000), Lyon, Maison de l'Orient et de la Méditerranée Jean Pouilloux, pp. 13-36.

CZU: 811.133.1`42:659.1 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081608**

CATEGORII ENUNȚIATIVE ALE ENUNȚULUI AVERBAL PUBLICITAR FRANCEZ

Cristina ENICOV
Asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Faculatea de Litere,
Departamentul de Lingvistică Romanică și Comunicare Interculturală
0000-0002-6065-401X

Le présent article porte sur les possibilités d'expression par l'énoncé averbal dans le cadre du discours publicitaire des catégories énonciatives. Parmi les catégories énonciatives d'un énoncé dans la syntaxe ont été établies cinq catégories (de personne, de temp, d'aspect, de mode et de diathèse), qui, généralement sont transmises par le verbe. Dans la langue française, comme dans beaucoup d'autres langues le porteur de ces catégories este le verbe. Notre article vient a résoudre le problème si l'énoncé averbal est capable ou non de les exprimer. L'énoncé averbal c'est un énoncé, dont le prédicat est averbal (substantival, adjectival, prépositionnel, adverbial).

Mots-clés*: Enoncée, catégorie énonciative, énonciation, communication publicitaire, catégorie énonciative*

Publicitatea este un fenomen care în ultimele decenii a cunoscut o dezvoltare enormă, la fel și studiile asupra discursului publicitar s-au multiplicat. Discursul publicitar este orientat pragmatic și își selecționează minuțios luările de cuvânt cu un singur scop - cel de a influența destinatarul, de a-l converti din cititor, privitor sau ascultător al mesajului publicitar în consumatorul produsului, adică cu scopul de a vinde.

Specificitatea comunicării publicitare, timpul redus al contactului destinatarului cu discursul publicitar, costurile înalte ale spațiului publicitar, statutul intruziv și deranjant al publicității impune manifestări de ordin lingvistic în cadrul discursului publicitar si anume simplificarea mesajelor prin implantarea de cuvinte pline în structura enunțurilor (substantive, adjective calificative, verbe, adverbe, etc.) şi la omiterea elementelor

de relaţie (conjuncţii, prepoziţii), dar și la excluderea verbelor și adoptarea unei enunțări nominative. Prezența enunțului averbal în discursul publicitar îi aduce dinamism, creează impresia de oralitate, expresivitate și informativitate. Din punct de vedere enunțiativ, în discursul publicitar este atestată simplificarea expresiei, care se manifestă prin număr impunător de enunțuri simple, dezvoltate cât și cele în care lipseşte verbul, adică a enunțurilor averbale. Respectând întru totul principiul de economie a expresiei, în textul publicitar sunt favorizate construcţiile enunţiative restrânse, cu puţine unităţi lexicale, dar cu încărcătură semantică deosebită, graţie celor două contexte în care sunt integrate: textual şi iconic. E știut că comunicarea publicitară se definește prin caracterul său imediat, adică ea încearcă să interpeleze rapid și să convingă, pe cât posibil, cititorul, care nu este numaidecât dispus să o recepteze. În calitate de obiect de consum, publicitatea nu este doar un ambalaj lingvistic al unei informații pentru un interlocutor, ci un discurs funcțional și intențional, construit pe baza contractului de comunicare, și este orientat interlocutiv către un destinatar care trebuie să o accepte și sau să o respingă imediat. În acest caz, ea apelează la diverse tehnici de punere în scenă specifice genului publicitar, sau altfel spus diverse scene de enunțare [6, p.72]. „Punerea în scenă" enunțiativă a publicității presupune un subiect vorbitor, un EU (JE) enunțător care valorizează produsul pe care îl propune unui TU (TU) destinatar presupus a fi într-o situație de lipsă și constrâns prin diverse procedee retorice sau stilistice să adere la acest produs. [3, p. 47]. Referitor la enunțarea publicitară, care este, tradițional, studiată în cadrul științelor comunicării, putem spune, de rând cu Marc Bonhomme, că publicitatea, fiind un adevărat „laborator al limbii franceze actuale" valorizează și prelucrează limba (în cazul nostru, limba franceză) pentru a-și atinge scopurile sale argumentative: valorizarea produsului și convingerea publicului despre beneficiile achiziției sale. [2, p. 33].

Problema definirii unității sintactice în care este absent verbul, cât şi problemele pe care le pune această formațiune gramaticală au fost cercetate pe larg în lingvistică, ținând cont de frecvența acestora în diverse limbi.

Pentru a desemna aceste structuri sintactice, private de verb conjugat, Florence Lefeuvre de la Universitatea Paris III Sorbonne propune

termenul de *averbal*, pentru a desemna opoziția între enunțul /propoziția verbală și cea fără de verb.[5] În cazul acestui termen „Averbal", prefixul „a-" desemnează sensul de absență, atât în limba franceză cât și în limba română – „fără, lipsit de", la fel ca și in cazurile , de exemplu, „**a**normal", „**a**politic" etc. În limba engleză există termenul de „verbless sentence". Enunțurile averbale, deși au fost considerate multă vreme o abatere de la structura sintactică normativă în limba franceză, în care unitatea sintactică minimală conține grupul nominal și grupul verbal, în condițiile enunțării publicitare, pe o pagină de text tipărit, în prezența imaginii, pot îndeplini aceeași funcție predicativă ca și un enunț verbal canonic.

Printre categoriile enunțiative ale unui enunț, în sintaxă sunt stabilite cinci categorii enunțiative în general. Aceste categorii (de persoană, timp, aspect, mod, diateză) sunt transmise de către verb, el fiind purtătorul necesar al indicațiilor temporale, aspectuale, modale şi personale. Unii autori ca A. Meillet, A. Marouzeau consideră că cele trei persoane pot fi raportate și la enunțurile averbale. E. Benveniste, însă, manifestă o părere diferită, el consideră că enunțul averbal este impersonal.[1] În studiul consacrat enunțului averbal, F. Lefeuvre susține că categoria de persoană există în enunțul averbal şi se manifestă în două moduri: cu referire la subiectul enunțului averbal şi cu referire la predicatul enunțului averbal. [5]. În enunțurile averbale cu subiectul explicit, subiectul este exponentul categoriei persoanei ca şi în propoziția verbală. Subiectul este la persoana a treia atunci când el este reprezentat de un grup substantival:

[33] Des résultats visibles au premier regard. [cremă pentru ochi]

[34] *Un indice de jeunesse démontré et confirmé par la technique d'imagerie numerique numérique PIXEL SKIN exclusive Dior* [cremă de față].

În textele publicitare nu sunt atestate subiecte ale enunțurilor averbale la persoana întâia şi a doua. În general, în textul publicitar categoria persoanei are o importanță majoră, căci prin persoana a doua se identifică consumatorul, „tu" este destinatarul, „il, elle" – sunt referentul din enunț. Această categorie gramaticală este realizată cu succes de pronume, flexiuni verbale. Enunțului averbal îi revine doar persoana a treia în cazul subiectului explicit şi în calitate de comentator.

În enunțul averbal cu subiect implicit persoana se stabileşte în funcţie de referentul subiectului implicit şi este, în enunțul publicitar, întotdeauna la persoana a treia.

[35] *Hypoallergénique. A l'Eau Thermale de Vichy* [cremă de noapte Vichy].

[36] Conçu avec les recherches avancées en nutrition Nestlé et en dermatologie L'Oréal [Tratament Inneov].

În exemplele citate, referentul se stabileşte din contextul imediat lingvistic şi iconic, şi anume, crema de noapte Vichy şi tratamentul medicamentos pentru redensificarea pielii Inneov.

Exprimarea categoriei persoanei prin predicat averbal este atestată în mod foarte limitat în enunțul averbal. Nucleul predicatului substantival, adjectival, prepoziţional sau adverbial nu conţine nici o variaţie de persoană. Această categorie enunţiativă, susţine F. Lefeuvre, este exprimată de un predicat doar în cazul când ea conţine o subordonată relativă:

Malheureux que je suis. Je ne sais rien des êtres! [Bernanos, *Journal d'un curé de campagne*, exemplu citat din Lefeuvre, p.102]

Aussi belle que la comète de Halley ,mais encore plus rare [automobil Mercedes Benz].

Genul si numărul este exprimat prin subiect la fel ca şi în enunțul verbal, adică subiectul singular sau plural, feminin sau masculin.

Les secrets d'un grand coiffeur chez vous.

Fortifiant capillaire à l'extrait de quinquina.

Une peau parfaite en moins d'une seconde.

Soin densifieur défroissant visage et cou.

Predicatul averbal nu suferă nici o variaţie atunci când este adverbial sau prepoziţional. În schimb predicatul nominal variază în număr pentru substantiv şi adjectiv şi în gen pentru adjectiv. Pentru predicatul adjectival acest fenomen se stabileşte conform numărului şi genului subiectului explicit în enunțul averbal cu subiect și predicati:

LIFTACTIVPRO SERUM [C+] concentré intensif anti-rides et fermeté .Double action mesurée par des médecins: comblement rides mêmes profondes+ effet lifting immédiat [cremă Vichy].

Un passé oublié. Un présent meilleur. Un futur parfait.

În cazul enunțului averbal cu subiect implicit categoria persoanei se stabileşte în funcţie de referentul subiectului:

Né du sable et du soleil [vin Listel].

Genul masculin al adjectivului este determinat de referentul acestui adjectiv, care este vinul Listel.

O altă categorie enunțiativă este cea de timp. Una din dificultăţile majore întâlnite în studiile asupra categoriei timpului este însăşi definirea sa, atât în ştiinţele limbajului, cât şi în ştiinţele umane. Lingviştii au dispus timpul pe o dreaptă matematică, intervalele căreia ar corespunde cu timpul sau cu intervalele de timp. Vreme îndelungată reprezentarea timpului gramatical, în secţiunile sale fundamentale - prezent, trecut, viitor - a fost tributară imaginii filosofice iniţiată de Aristotel, respectiv o linie continuă infinită, pe care, în mod convențional, se marchează un centru printr-un punct: prezentul.

Pe măsura dezvoltării cercetării lingvistice şi a teoriei limbii, imaginea ”timpului” lingvistic a cunoscut un proces de rafinare şi aprofundare a caracteristicilor proprii pe baza studierii diferitelor sisteme şi subsisteme (stiluri şi registre funcţionale) ale limbilor naturale. Un moment de vârf îl constituie, în acest sens, „teoria psiho mecanică” a lui G. Guillaume, care a dezvoltat ideea „planorismului” timpului verbal. Din punct de vedere cronologic, contribuţia lui G. Guillaume rezidă, în primul rând, în conceperea prezentului ca durată [1929] şi nu ca element punctual; astfel, acesta era compus din două segmente, mai mari sau mai mici, unul incluzând o secţiune din trecut [viziune retrospectivă], iar celălalt - o secţiune de viitor (secţiune prospectivă) :α +ω.

Pe această axă a timpului, în viziunea lui Anscombre, sunt plasate atât *timpul cronologic* (obiectiv) al calendarului, unde sunt dispuse evenimentele şi pe de altă parte *timpul lingvistic* (subiectiv) construit în şi de către discurs. Timpul cronologic este deja construit, pe când timpul lingvistic este în construcţie şi serveşte pentru fabricarea obiectelor cronice. Astfel, evenimentele, din punctul de vedere al timpului cronologic nu sunt ale timpului, ci sunt doar în timp. Charaudeau consideră că timpul, ca categorie conceptuală, nu este doar o experienţă, ci este de asemenea rezultatul unei construcții reprezentări despre lume prin prisma limbii. Timpul lingvistic este în acelaşi timp o construcţie şi o reprezentare care

structurează experienţa continuumului temporal, totodată exprimându-l prin intermediul diferitor viziuni care îl determină.[3] Aceste viziuni sunt considerate drept puncte de vedere, adică reprezentări despre timp şi temporalitate, care nu depind numai de categoria verbului. Aceste abordări corespund proceselor care descriu ce se întâmplă în univers, ceea ce se produce în timp şi modifică o stare de lucruri. În articolul consacrat timpului şi temporalităţii în publicitate, J.-B. Tsofack susţine că, în publicitate, timpul şi temporalitatea apar ca un construct al discursului, mai degrabă decât un fapt preconstruit din experiență. Ca și construcţie, temporalitatea apare sub forma viziunilor multiple: ca o viziune a timpului care se construieşte, sesizat prin mai multe puncte de înfăptuire sau mai multe modalităţi de realizare. Fiecare modalitate fiind o argumentare, în care produsul este valorizat în funcţie de acţiune asupra unui sau altui pol al axei temporale elaborate. Apoi ca o viziune a unui timp deja construit în reprezentările sociale sau colective care pune în scenă valori culturale aşa ca rapiditatea, noutatea sau experienţa. Timpul, considerat de către Aristotel o trăsătură proprie verbului, este tot mai mult considerat în prezent ca o categorie care nu se raportează numaidecât la verb.[7]

În ceea ce priveşte enunțul averbal, categoria timpului a suscitat discuţii numeroase. Unii autori o consideră ca un enunț, legată de prezent, alţii, invers, o cataloghează drept „atemporală”. Pierre Le Goffic, lingvist, gramatist francez, leagă enunțul averbal francez de timpul prezent. [4] V. Kazarina, referindu-se la aspectul temporal al enunțurilor nominative din limba rusă, care sunt compuse doar din substantiv la cazul nominativ cu sau fără determinative, susţine că timpul acestor enunțuri se formează din timpul percepției lumii înconjurătoare de către observator şi din timpul informaţiei despre ceea ce se observă. În acest caz timpul fragmentului înconjurător al observatorului şi timpul informaţiei despre acest fragment coincid. Anume coincidența în timp a percepţiei şi a informaţiei despre ceea ce este perceput determină, în opinia lingvistei ruse, sensul componentului temporal în structura conţinutală a enunțurilor nominative din limba rusă, şi anume a formei timpului prezent. [8].Totodată, se menţionează că specificul planului modal-temporal al acestui tip de unităţi sintactice permite unui şir de lingvişti să afirme că paradigma enunțurilor nominative în limba rusă este prezentată doar de o singu-

ră formă temporală - timpul prezent şi modalitatea reală. Anume sensul modal-temporal al enunțurilor nominative din limba rusă este considerat indiciul lor constitutiv şi acest fapt nu le permite variaţia paradigmatică temporală şi modală.

În studiul său asupra enunțului averbal F. Lefeuvre îşi pune întrebarea dacă în acest tip de enunț predicatul este atemporal sau este marcat de categoria timpului. Răspunsul la această întrebare este că în enunțul averbal există ambele posibilităţi. Situaţia cu predicatul averbal atemporal survine când în frază nu există expresii lexicale temporale sau ele sunt compuse din circumstanţe extra-predicative, care prin definiţie nu fac parte din predicat. În aceste cazuri „intră în joc" contextul care este marcatorul temporalităţii enunțului averbal. De rând cu contextul, pentru a exprima timpul în enunțul averbal intervin circumstanțialele extra-predicative, care conturează un cadru temporal în care predicaţia este validă. [5].

Cel de-a doilea caz de marcare a temporalităţii în propoziția averbală în studiul lui F. Lefeuvre este atunci când în grupul predicativ al enunțului averbal sunt incluse cuvinte care au semnificaţie temporală.[5, p. 103-108]

Enunțul averbal în textul publicitar respectă, în linii mari, legităţile exprimării temporalităţii în enunțurile averbale cu unele ajustări la tipul respectiv din text. Pentru a marca timpul în enunțul averbal publicitar intervine contextul. Dat fiind faptul că textul publicitar se raportează la o situaţie de prezent şi/sau de viitor - situaţie problematică actuală care poate fi soluţionată de către produsul dat, timpul exprimat de propoziția averbală publicitară este de asemenea prezentul sau viitorul.

[] *Décidée à combattre vos rides? LISSE EXPERT Advanced. Votre solution jeunesse.*

În acest exemplu propoziția averbală *Votre solution jeunesse* în situaţia când sunteţi decisă să luptaţi cu ridurile exprimă sensul „aveţi deja soluția", timpul exprimat este prezentul indicativului.

[] Pourquoi Vichy Célestins offre a votre teint cet éclat unique? Parce qu'elle est particulièrement riche en minéraux, Vichy Célestins hydrate en profondeur les cellules cutanées. Résultat? Un teint lumineux, éclatant de santé.

Propoziția averbală *Un teint lumineux, éclatant de santé* exprimă o situaţie care va avea loc în viitor, consumând apa *Vichy Célestins,* consumatorul sau consumatoarea va avea un ten luminos, strălucind de sănătate. Altfel spus această propoziție averbală exprimă viitorul în contextul dat.

[] *Votre victoire sur les rides. Sans injection. Nouveau. Perfectionnist. Stylo correcteur rides profondes.*

Natura semantică a numelui *Victoire* induce la ideea de viitoare luptă crâncenă cu problema actuală - ridurile, care se va încheia cu victorie sigură, având ca aliat stiloul corector al ridurilor de la Estee Lauder.

[] harmony.

Une tasse, puis une autre, puis une autre.

Moins de caféine, beaucoup d'arômes. Carte Noire crée harmony, un nouveau café à teneur réduite en caféine: 3 tasses de Carte Noire harmony contiennent autant de caféine que 2 tasses de Carte noire classique.

Pour être stimulée, pour se sentir bien.

Succesiunea exprimată în propoziția averbală *Une tasse, puis une autre, puis une autre* poate fi tratată drept „je bois une tasse, puis je bois une autre, puis je bois une autre" la timpul prezent al indicativului. Propoziția *Moins de caféine, beaucoup d'arôme* exprimă calităţile cafelei, are aspectul unui proverb, exprimând prezentul absolut.

Astfel, categoriile de persoană, gen şi număr sunt proprii şi enunțurilor averbale publicitare, de rând cu enunțurile averbale în general, iar categoria timpului, care este in enunțul averbal publicitar prezent şi viitor este exprimată cu ajutorul contextului.

Referinţe bibliografice :

1. BENVENISTE Ém. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1974. 302 p.
2. BONHOMME M., *La publicité comme laboratoire de français actuel* in „Linformation grammaticale ", nr. 94, juin 2002.
3. CHARAUDEAU P. Langages et discours- elements de semiolinguistique, Paris, Hachette, 1983

4. GOFFIC LE, P. Grammaire de la phrase française, Paris, Hachette, 1993.
5. LEFEUVRE F., La phrase averbale en francais, Paris, ed. Harmattan, 1999.
6. MAINGUENEAU D. Analyser les textes de communication, ed. Nathan, Paris, 2000
7. TSOFACK J. B. *Enonciation polémique et scénographie dans la publicité du Cameroun: quels enjeux pour la langue française?* disponibil la http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/21/Tsofack.pdf.
8. КАЗАРИНА В.И. *Современный русский синтаксис: структурная организация простого предложения.* -, 2007, Елец, ЕГУ им. И.А. Бунина. - 329 с.

CZU: 811.111`243:[070.48:004] DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081627

ONLINE NEWSPAPERS AS LEARNING RESOURCES IN ELT CLASSROOMS

Victoria FIODOROV
PhD, University Lecturer
Moldova State University, Faculty of Letters,
Department of English and French Languages for Specific Purposes
0009-0006-5545-0940

The present article focuses on the impact of using newspapers in teaching language skills to the second language learners of English. Moreover, the paper also discusses the importance of online newspapers in the English classrooms in this digital era, when teachers, as well as learners, can access unlimited resources on the Internet, for free, that can be successfully implimented for promoting literacy through reading, writing and dialogues, which are the hallmarks of effective and efficient use of language. Lastly, it gives some useful suggestions to the teachers as well as the learners of English as a second language how to develop their teaching-learning skills by presenting numerous methods and techniques of teaching these aspects. Our experience in using newspapers to enhance integrative writing and reading in language as well as the way learning English through news articles may enlarge students' vocabulary will be shared in this paper.
Keywords: *journalism, online newspapers, online news, learning resources, ELT classroom.*

Newspaper in Education is not a new concept. It dates back to June 8, 1795, when the Portland (Maine) Eastern Herald published the following editorial:

Much has been said and written on the utility of newspaper; but one principal advantage which might be derived from these publications has been neglected; we mean that of reading them in schools, and by the children in families. Try it for one session - Do you wish your child to improve reading solely, give him a newspaper - it furnishes a variety, some

parts of which must infallibly touch his fancy. Do you wish to instruct him in geography, nothing will so indelibly fix the relative situation of different places, as the stories and events published in the papers? In time, do you wish to have him acquainted with the manners of country or city, the mode of doing business, public or private; or do you wish him to have a smattering of every kind of science useful and amusing, give him a newspaper - newspapers are plenty and cheap - the cheapest book that can be bought, and the more you buy the better for your children, because every part furnishes some new and valuable information!

Today, English teachers around the world know that online newspapers provide excellent material for learning English and can be used as useful tools to enhance reading, writing, speaking and listening skills.

There are many reasons and benefits of using newspapers in the classroom. It is a known fact that almost all the students who enter the university are literate in English, that is, they are able to read in English, but many of them are not in the habit of actually using this ability to practice reading outside the demands of the ESL classroom. Hence, functional literacy is confined to reading so as to be able to answer comprehension questions, complete grammar-based exercises or write a composition/ essay. Our objective is to encourage the students to read any of the newspapers published in English. Besides the fact that newspapers bridge the gap between general academic subjects and the real world, they also motivate positive and practical attitudes toward reading. Students who learn to enjoy reading the newspaper now will more likely be readers as adults. Adult newspaper readers are more likely to be involved in their community and aware of the world. Besides, reading is a critical skill that is essential for the undergraduates, not only in preparing them for various English language examinations, but also for ensuring their academic success. We have to explain to the students the fact that by developing their reading skills, they can better later discuss ideas as well as read and understand a variety of texts. They can also internalize a full range of world background knowledge, language conventions and vocabulary by exposure through reading. Reading is also important because in an academic setting like a university, it is essential to develop their reading skills because they have to carry out research work and write assignments, term

papers and reports. And finally, we have to emphasize the fact that if they want to excel, their reading must go beyond the content lecturer's notes and recommended books. They must read journals, newspapers and reference books as well as related information available on the Internet, all of which is in English. Therefore, there is a dire need not only to equip themselves with the necessary reading skills but also to train themselves to read and understand texts in English independently.

Nowadays, if used in a more inspiring way, newspapers are ready-made ESL teaching materials available online, that can help students to develop not only reading skills but also writing, grammar, vocabulary and speaking skills. In this digital era teachers, as well as learners, can access unlimited resources on the internet; one of the resources available for free and at all times is online news. Most newspapers have an online version, where you can print off articles. Below are the official sites of some British and American newspapers which can be successfully used in teaching English especially for advanced students:

- The Times and Sunday Times http://www.timesonline.co.uk/
- The Independent http://www.independent.co.uk/
- The Financial Times http://ft.com
- The Guardian http://www.guardian.co.uk
- Los Angeles Times www.latimes.com
- The Washington Post www.washingtonpost.com
- USA Today www.usatoday.com

Newspapers can be used in ESL classroom with learners at all levels. At a beginners' level - basic structure, headlines, symbols, pictures and cartoons can be the focus of attention. At an intermediate level - vocabulary, sentence structure and punctuation can be the focus of attention. At an advanced level - skimming, scanning, top-down processing, critical thinking, cultural and "native speakers' perspective" skills can be developed.

This article presents different activities that can be used in the classroom and focuses on raising the level of involvement and participation that the students have in the lesson.

- ***Guess the headline***

Choose several headlines and from each one remove an interesting word (e.g. Missing Painting Found In ____). Stick the incomplete headli-

nes on a piece of paper, photocopy and distribute to teams of 3-4 students. Ask each team to come up with two possible answers for each headline: the most likely word and the funniest word. Collect all the responses and give each team a point for any correct answer, and for the funniest answers. Get everyone involved by holding a vote for the funniest / most original answer for each headline.

- ***Guess t10he article***

Select an interesting newspaper article, preferably one which involves an exciting / unusual story. Choose eight key words from the article and write them on the board. Ask students to work in teams of 3-4 to come up with a story including these words. When they have finished, read out / tell them about the original article. Get students to read aloud their own versions - this can create a lot of laughs!

- ***Newspaper lies***

Ask students to select a short item of news and to summarise it to a partner / team, changing some of the details. Partners need to try and guess which of the facts are true and which have been changed.

- ***Wall quiz***

Write a list of questions based on a selection of newspaper articles, and distribute the quiz to teams of 2-3 students. Pin up the articles around the room and ask students to walk around the room trying to find the answers. The winning team is the first to find all the answers. This can be quite a lively activity!

- ***Presentations***

To encourage students to read newspapers in English on a more regular basis, organise short presentations at the beginning of each class. Ask a different student at the end of each class to find an interesting newspaper article and to summarise it to the other students during the next class, explaining why they chose it. This can lead to interesting discussions about current issues.

- ***Newspaper treasure hunt***

For this activity you will need a longer period of time, it can be done even as a project, during which you will choose and read several online newspapers. Then ask your students to write a list of articles / words / pictures which they need to find, and give team a copy of the list. Tell

them to cut out their 'treasures' and glue them next to the appropriate word in the list (or make a note of the page number). Possible list:

- A job advert
- Some good news
- Some bad news
- Reference to a famous political figure
- News about a star
- Weather forecast
- News about a sport
- Name of a country
- Favourite news item

- ***Gossip***

This is an easy activity for helping students to summarise articles. For this activity it is best to use tabloid newspapers or articles involving a bit of scandal, perhaps about famous people. Teach students useful phrases for chatting or gossiping, e.g. 'Have you heard about…?', 'Did you know that…?', 'Guess what?' etc. Use appropriate gestures and intonation. Ask students to choose an article of their choice, underline or jot down important parts of the article and report it to a friend, as though having an informal chat. They could then go round the class, chatting with different people about their news article. You could also teach students some useful phrases for responding, e.g. 'Really? I don't believe it!', 'Are you joking?', 'How / when did it happen?'

In order to make these activities useful, it is important that you choose your news article wisely. You should consider the following criteria:

- *Appropriacy of topic*

Will your students be interested in the topic? Will it be upsetting for some students? Is it suitable for the age group?

- *Length*

Be careful to avoid articles that are particularly long. Reading a news report in a second language is demanding, and if the article is too long it will discourage students. If the news report is lengthy, do not be afraid of editing. The style of news articles often means that entire paragraphs can be omitted without affecting the overall sense of the piece.

- *Language content*

Besides the general interest in the topic, this may well be the most important selection criteria. Does the article contain a useful lexical set (crime, money)? Are there some good grammar exponents (past perfect, reported speech) or interesting syntax and sentence style? These will provide the basis of your language work on the text, how can the language be exploited?

- *Generative?*

Can you think of a good way to follow up the basic textual work? Does the topic lend itself to discussion or role play? Can you practise the language further?

- *Task suitability*

When working with authentic material there are issues concerning the authenticity of the tasks. The most authentic task is for students to simply read the article. Although we usually look to exploit the text a little more in the classroom, it is important to keep tasks as realistic as possible.

There are lots of opportunities to extend the work done on the article, and to use a different skill such as speaking or writing. This gives students a chance to use the language they have learnt from the text.

- *Role play based on text*

e.g. an interview with a protagonist from the story

- *Discussion of topic/ideas/argument of the text*
- *Design something / task*

e.g. following an article on a new housing initiative, students plan a dream house

- *Research project*

e.g. following an article about Homelessness in UK, what is the situation in the students' own country

- *Writing*

e.g. the next day's story, someone involved in the news event writing to a friend

- *Debate*
- *Comparison activities*

A topical story will appear in several different places, and comparing how different sources deal with the news event can be very revealing.

This could focus on content/style/critical analysis of reporters' attitudes/ politics

- A comparison with the same subject in the students' own press.
- A comparison with radio or TV reports on the same event.
- A comparison between different newspapers e.g. a quality paper and a popular paper.

In addition, lexis as well as meaning can be learnt or taught through a simple edition of an online newspaper. According to Cheyney (1992) the acquisition of vocabulary is of great importance in learning to read. [1] If a person does not understand the meaning of the words he or she reads, then the skills of decoding, making inferences, understanding story structure and so on are of little use. In this regard, the teacher can list out new words and then explain their meanings to the students. The students can be introduced to journalese, the language of news writing in a systematic way. Also, Crossword Puzzle in the entertainment column of newspapers has obvious value for developing vocabulary. Newspaper crossword puzzles are often difficult, but with patience and encouragement, the teacher can lead the students to success. Class time can be set aside to check answers in the next day's newspaper.

To a large extent, there are many advantages of using newspapers in the ESL classroom. For one, an attempt is made to encourage students to read in English outside the ESL classroom. At the same time, they are provided with experience in reading a variety of authentic texts of current and general interest to supplement the teaching materials, which are specifically written for pedagogic purposes. For their part, the students become familiar with a variety of genres, like advertisements, reviews, reports, and statistics. Reading newspapers also provides an avenue through which the students can expand their knowledge and develop their reading skills.

Using newspapers can also expand your vocabulary and grammatical knowledge. In addition, newspapers are excellent resources to use for teaching critical reading. Through newspaper study, students can develop expertise in reflecting on their ideas justifying their responses. Besides this, it can to a large extent motivate the students to read ready available and relatively cheap source of discourse in English, which con-

tains texts that offer high interest content ranging from sensational news, gender biased articles to content- based information. Finally, to some extent, learner autonomy is being encouraged among the students, albeit in a modest way, by giving them a choice when it comes to selecting the articles for their reading projects.

References:

1. CHEYNEY A.B., Teaching Reading Skills through the Newspaper, Nework, International Reading Association, 1992.

CZU: 373.3.02:821.135.1 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081641**

OPORTUNITĂȚI METODOLOGICE DE EFICIENTIZARE A PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE A MESAJELOR ORALE LA LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Veronica Alina FLOREA
profesor pentru învățământul primar, Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu", România, Slatina
doctorand anul III, Universitatea Pedagogica de Stat „Ion Creangă"
0000-0002-3245-0570

The formation of the competence to receive the oral message is a basic component in the development and nuance of speech and the mastery of communication structures. The formation of these competence in different communication situations can also be achieved through literary texts. Receiving the oral message involves training and developing the ability to listen actively, which also contributes to the establishment of a cooperation relationship and understanding between the interlocutors.
Key words: *communication, oral reception, active listening, communication technologies, active communication-based training methods*

În învățământul primar se acordă atenție semnificativă dezvoltării competenței de comunicare a elevilor. În programa școlară pentru clasele pregătitoare și clasa I și a II-a, aprobată prin Ordinul ministrului educaţiei naţionale nr. 3418/19.03.2013, pentru disciplina „Comunicare în limba română" conţinuturile învăţării se constituie din inventarul achiziţiilor necesare elevului pentru dobândirea competenţelor de bază. Astfel, ele sunt grupate pe următoarele domenii:

- Comunicare orală (ascultare, vorbire, interacţiune)
- Citire/ lectură
- Scriere/ redactare
- Elemente de construcţie a comunicării

Competenţele generale sunt: 1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute 2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situaţii de comunicare 3. Receptarea unei varietăţi de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute 4. Redactarea de mesaje în diverse situaţii de comunicare.

De asemenea, Ordinul ministrului educaţiei naţionale nr. 5003 /02.12.2014 aprobă programa școlară pentru clasele a III-a și a IV-a în care se remarcă aceeași atenție acordată aspectului comunicativ-funcţional al învăţării limbii şi literaturii materne în contextul actual.

Competenţe generale sunt:1. Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare 2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situaţii de comunicare 3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare 4. Redactarea de mesaje în diverse situaţii de comunicare.

Formarea competenței de receptare a mesajului oral constituie o componență de bază în dezvoltarea şi nuanţarea vorbirii şi a stăpânirii structurilor de comunicare pentru care pot fi folosite exerciţii de ascultare şi de confirmare a înţelegerii mesajului ascultat; -jocuri de rol de tipul „emiţător – ascultător" vizând formarea comportamentului de ascultător;

În conținuturile curriculare la competența specifică respectivă o componentă este înțelegerea după auz și vorbirea ce prevede exerciții de :

- pronunțare și înțelegere a cuvintelor noi din texte literare/nonliterare, discursul învățătorului; încadrarea cuvintelor noi în propoziții și în serii sinonimice;
- identificarea după auz a textelor literare/nonliterare;
- identificarea expresiilor plastice din text;
- identificarea speciei literare.

Formarea competenței de receptare a mesajului oral în diferite situații de comunicare se poate realiza și prin textele literare. Alegerea strategiilor didactice de predare-învățare a mesajelor orale la Limba și literatura română în învățământul primar, concepute în premisa activ-participativului și în scopul modernizării actului educațional presupune elaborarea MO care include dezvoltarea multiaspectuală a celor patru competențe precizate. "Modelul comunicativ-funcțional se definește prin structurarea la elevi a competenței de comunicare scrisă și orală și presupune

dezvoltarea integrală a capacităților ce vizează cele patru deprinderi: înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea. Acest model este adecvat nu numai specificului acestei discipline, ci și modalităților propriu-zise de structurare la elevi a competențelor de comunicare" [2, p.24]. Astfel, educaţia lingvistică şi literar-artistică va asigura însuşirea corectă de către elevi a celor trei funcţii stabilite de ştiinţa psiholingvistică:

- Conţinutul (ce mesaj trebuie comunicat);
- Structurarea şi competenţa lingvistică (modul în care se formulează din punct de vedere gramatical acest mesaj);
- Valoarea psihologică şi motivaţia expunerii (starea emotivă, atitudinea vorbitorului faţă de ascultător şi invers, faţă de cele comunicate etc.) [2, p.24].

Figura 1. Taxonomia strategiilor comunicative și premisele apariției acestora



De asemenea, receptarea mesajului oral presupune formarea și dezvoltarea capacității de ascultare activă contribuind și la stabilirra unui raport de cooperare și înțelegere între interlocutori.

„Ascultarea activă este o capacitate ce se concretizează în :

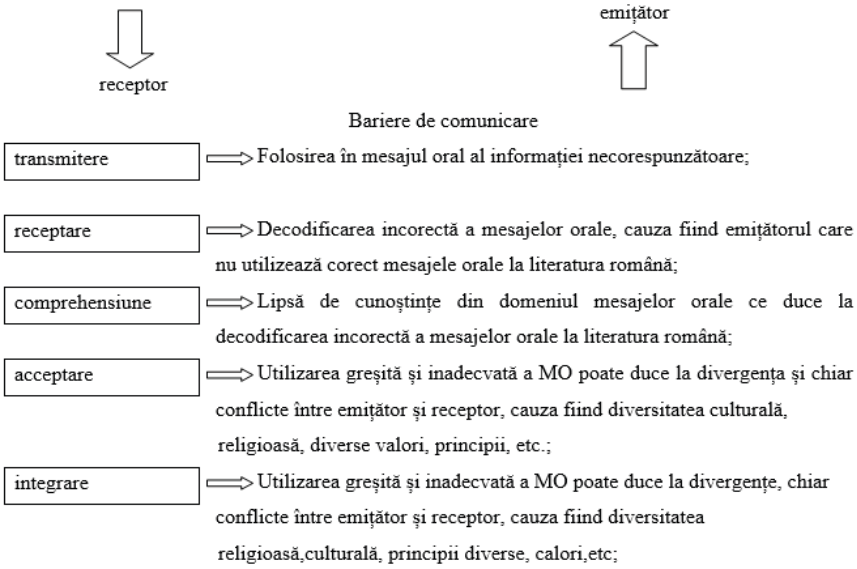
1.a tăcea pe toată durata discursului interlocutorului;

2.a te concentra pentru a înțelege mesajul și a detecta eventualele neclarități, informații absente, incongruente etc.;

3. A folosi mijloacele nonverbale potrivite (a realiza contactul vizual, a modifica mimica în funcție de receptare-mimică aprobatoare, interogativă);

4. A fi critic, mai precis a asculta nu numai cu intuiția de a recepta fidel răspunsul celuilalt, propriul punct de vedere. Privit din perspectiva celor patru dimensiuni, profilul ,,ascultătorului activ" se definește prin autocontrol (își reprimă orice tendință de a-l întrerupe pe interlocutor), prin empatie (participă și răspunde la discursul celulalt prin elemente de limbaj nonverbal), prin efortul de a construi sens (încearcă să înțeleagă semnificația globală a discursului și să rețină elementele de detaliu), dar și prin încercarea de a se ditanța de discursul celuilat, definindu-și propria viziune referitoare la problemă ." [4, p.82].Ascultarea activă îmbunătățește comunicarea didactică și trebuie practicată în egală măsură atât de învățător, cât și de elev.

Figura 2. Impactul cunoașterii insuficiente a mesajelor orale la literatura română

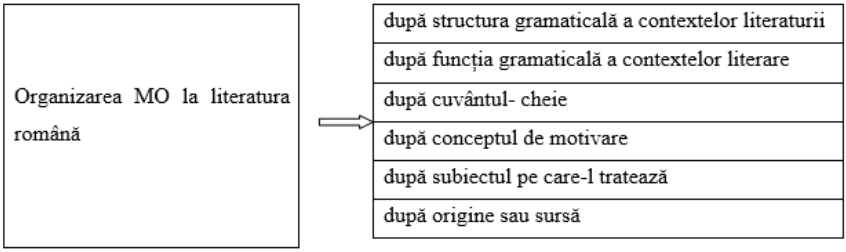


Calitatea cunoașterii unui MO în literatura română este confirmată de patru deprinderi comunicative : de audiere, de vorbire, de scriere și de

citire.Prin urmare, elevii trebuie să simuleze diverse întrebări corespunzătoare și atunci abordarea comunicativă a MO o divizăm în :

a) Activități pre-comunicative;
b) Activități comunicative;

Figura 3. Organizarea MO la literatura română



Activitățile precomunicative le divizăm în :

a) Activități structirale (ex. gramaticale)
b) Activități cvasi-comunicative (dialoguri situaționale, dialoguri deschise, diverse liste de vocabular, etc.)

Activitățile comunicative vor viza:

a) Activități comunicative funcționale;
b) Activități de intercațiune socială cu scopul principal de a oferi elevilor posibilitatea de a folosi MO într-un context literar adecvat, pentru a crea o varietate de situații literare.

Un rol important pentru predarea cu succes a MO îl au metodele active și interactive de instruire care au multiple valențe formative care contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la dezvoltarea creativității, implică activ elevii în învățare (receptarea MO), punându-i în situația de a gândi critic, de a realiza conexiuni logice, de a produce idei proprii argumrntate, de a le comunica și celorlalți, de a sintetiza/esențializa informațiile, se bazează pe învățarea independentă și pe cooperare, elevii învață să respecte părerile colegilor.Diversitatea metodelor active de instruire sunt prezentate în tabelul e mai jos realizat de didacticianul [3,p.698].

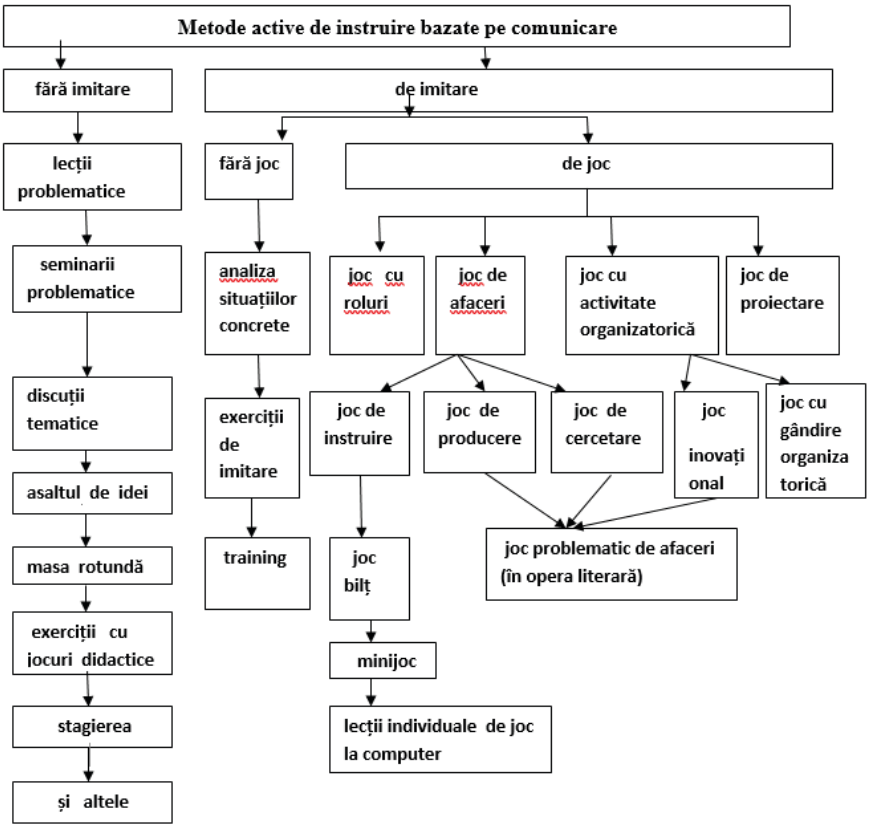
Taxonomia strategiilor de învățare este destul de variată și mulți cercetători de domeniu le clasifică în trei categorii:

1. Strategii metacognitive de direcționare a procesului de receptare a

MO la literatura română;

2. Strategii cognitive responsabile de manipularea informsației care e necesară să fie studiată;
3. Strategii social-afective de verificare a emoțiilor în cooperarea cu alții

Tabelul 4.



Referinţe bibliografice:

1. CIOBANU V, *Didactica Limbii Literaturii Romane*_1-Suport-Curs-Vol_1.pdf

2. LAZĂR A. (2018), *Limba și literatura română pentru învățământul primar-studii de metodică*.Târgoviște: Editura Bibliotheka, 303p.
3. PĂTRAȘCU, D., (2005), *Tehnologii educaționale*, Chișinău, Ed.Tipografia Centrală, 698p.
4. PAMFIL Al.,(2009), *Limba și literatura română. Perspective complementare*. Pitești: Editura Paralela 45, 278 p.
5. https://programe.ise.ro/

CZU: 81`271:004 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081783**

TENDINȚE DE ACCEPTARE LINGVISTICĂ ȘI IMPACTUL ACESTEIA ÎN LIMBAJUL STANDARD

Inga GALBEN
doctorandă
Școala Doctorală de Studii Umanistice, USM
0000-0002-6162-9545

The proliferation of new technologies, particularly those based on artificial intelligence, has ushered in changes in communication patterns and the speed at which language evolves. English, with its linguistic prestige, has become the lingua franca in the virtual space of private organizations and educational institutions, facilitating the acceptance of diverse forms of communication. Foreign investments have brought new cultures and communication styles, which are often adopted by local organizations. Social networks and online media have also contributed to the evolution of standard language. The advent of open access to artificial intelligence platforms has raised questions about how this technology will influence human life and communication. The aim of this paper is to analyze the key factors driving the change in standard language and the level of acceptance of these changes.

Key-words: *professional communication, language schematization, extralinguistic factors, natural language processing, Artificial Intelligence*

Introducere

Expunerea populației la tehnologiile noi, în special la cele care au la bază mecanisme de inteligență artificială cu acces rapid la resursele globale, care până de curând erau accesibile doar în instituții autorizate, precum bibliotecă, centre de cercetare, centre științifice, a stimulat modificarea modului de comunicare și viteza cu care limbajul standard acceptă modificări. Lucrarea de față are drept scop analiza factorilor cheie de acceptare a modificărilor în limbaj cu exemplificări din domeniul profesional și al tinerilor din mediul online.

Influență unei limbi cu prestigiu lingvistic, datorită trecerii în spațiul virtual al activității organizațiilor private și al instituțiilor de învățământ, a facilitat acceptarea diverselor forme de comunicare, mai mult din comoditate decât din lipsă de cunoștințe. Limba engleză, în condițiile curente ale globalizării, este percepută ca noua lingua franca.

Investițiile atrase din afara țării contribuie la crearea unei culturi și a unei noi forme de comunicare diferite de limbajul formal. Organizațiile cu capital străin sunt influențate de cultura și de limbajul profesional al mediului din care sunt atrase investițiile. Limba de comunicare în asemenea organizații este limba engleză, chiar dacă majoritatea sunt din alte culturi. Observăm în special în mediul online preluarea unui limbaj străin chiar și de organizațiile locale. Inovațiile în domeniul tehnic, competiția privind atragerea de resurse de pe piața locală și internațională schimbă modalitatea de comunicare oficială a companiilor. De exemplu, BC „Moldova-Agroindbank" S.A., o bancă locală, se declară că a adoptat formatul de lucru „agile". În asemenea medii specialiștii au „meetinguri" în loc de ședințe, au „call-uri" în loc de apeluri, au „deadline-uri" și nu termeni, „stand-up-uri" în loc de ședințe), în pofida faptului că specialiștii acestei organizații sunt angajați din Republica Moldova. (vezi Fig. 4)

Utilizarea pe larg a rețelelor de socializare, migrarea presei din format tipar în format tipar și online au contribuit substanțial la modificarea limbajului standard. Posibilitatea de a interacționa cu autorul unui text public a schimbat mult modalitatea de a scrie. La un text scris într-un limbaj standard autorul textului ar putea să răspundă comentariilor într-un limbaj informal, în funcție de context.

Accesul deschis la platformele de inteligență artificială care imită limbajul uman a trezit curiozitatea publicului și a ridicat semne de întrebare privind dilema: cum va influența accesibilitatea la resursele cu inteligență artificială viața omului și modalitatea de comunicare? Aceste platforme sunt încă la început de drum și cu cât sunt mai utilizate, cu atât mai laconice și mai diverse sunt textele generate de acestea.

Influența inteligenței artificiale

Accesul la platforme de inteligență artificială precum Chat GPT sau LaMDA a generat păreri din partea specialiștilor care susțin că utilizarea

pe larg a acesteia ar putea diminua din calitatea învățământului, pe de o parte; pe de altă parte, utilizarea acestor platforme în diferite limbi, ar putea contribui la păstrarea limbajului standard cu utilizarea corectă a termenilor și respectarea normelor gramaticale.

Aceste platforme sunt antrenate să genereze răspunsuri în cele mai vorbite limbi ale lumii cu prelucrarea unui volum mare de date și generarea de limbaj natural. Pentru a obține o imagine clară a capacității acestor platforme am adresat aceeași întrebare, cu referire la multitudinea de limbi în care poate genera răspunsuri platforma Chat GPT, în limba engleză și în limba română, am primit același răspuns, care, tradus fiind, ar putea fi perceput ca un text scris de un specialist în domeniu. Unele experimente realizate cu utilizarea platformei la testările elevilor de liceu [1] au demonstrat că un text generat de aceste platforme nu putea fi deosebit de către profesori de un text scris de elevi. Am putea să presupunem că aceste platforme pot contribui la păstrarea normelor și a lexicului limbii române, alimentat cu date de utilizatori și de resursele cibernetice. De exemplu, platforma Chat GPT care generează texte în cele mai vorbite limbi ale lumii, inclusiv în limba română. Informația care era inaccesibilă din cauza unei bariere lingvistice a devenit un bun public datorită inteligenței artificiale.

Chat GPT influențează nu doar cursul dezvoltării tehnologiilor informaționale și a procesării informației, ci și a cercetării și a modalității de învățare și exprimare, întrucât această resursă generează texte coerente după adresarea unei întrebări sau generează o analiză a unui text scris de om. [2, p. 12] Însă unii cercetători din domeniul lingvisticii susțin că textele care vor fi generate de inteligența artificială se vor deosebi de cele generate de om datorită caracteristicii de naturalețe marcată de spontaneitate, caracter informal, care este dificil a fi explorat din punct de vedere științific [3, p. 118]. Accesul liber la tehnologiile cu imitarea limbajului uman, care generează rapid un răspuns similar celui generat de om, după părerea unor analiști, ar putea schimba modul de învățare și chiar ar duce la o degradare a învățării și cercetării.

Renumitul lingvist Noam Chomsky a scris de curând într-un articol pentru New York Times despre diferența dintre inteligența artificială și modul în care oamenii gândesc și utilizează limbajul. În articolul său

lingvistul s-a referit la instrumentul renumit și cel mai utilizat, Chat GPT. Acesta este accesibil publicului larg și reprezintă un mecanism de generare a unui text ca urmare a analizei unui volum mare de informație, a identificării unor șabloane și a extrapolării răspunsului celui mai potrivit. Ceea ce cunoaștem deja din lingvistică și filosofie despre rațiunea umană e că aceasta va genera un număr infinit de idei cu puterea limbajului, având acces la informație finită. Ceea ce fac acum tehnologiile bazate pe inteligență artificială și învățare automată, după părerea savantului, este o încercare de a introduce un concept defectuos despre cum funcționează limba și cunoașterea. Mintea umană generează idei având informație limitată, încercând să formeze o părere bazată pe cunoaștere, în timp ce inteligența artificială are nevoie de date infinite pentru a genera un răspuns finit. [4]

Într-un interviu lingvistul a explicat de ce platformele de modelare a limbajului uman cu utilizarea inteligenței artificiale nu reprezintă, pentru moment, un interes intelectual. Acestea funcționează prin colectare de date și prin prelucrarea rapidă a lor. Acest proces nu poate să ne spună nimic despre limbaj și cogniție, nu are nicio legătură cu limbajul și nici cu filosofia. „Este un plagiat. Cu cât mai bun devine, cu atât mai rău este. Se adună terabytes (trilioane de unități de informație) care nu spun nimic despre limbajul uman. Nu are nicio valoare științifică. Deși aceste aplicații sunt foarte utile, noi folosim aceste aplicații ca să ne ajute să comunicăm. Este un sistem care adună un număr astronomic de date și, în fond, este o formă de plagiat.” [5]

Cursul evolutiv al limbajului nu va putea fi prezis de un robot sau de un dispozitiv digital și nici dictat de un set de reguli impuse de om. Ceea ce definește evoluția limbajului și gradul de acceptare în lingvistică este înțelegerea neconvențională între indivizii unei comunități asupra utilizării unor cuvinte. [6] Ceea ce urmărim în acest moment, în special în limbajul tinerilor și în limbajul profesional, este acea preluare a termenilor din limba engleză chiar cu adaptarea acestora la sintactica limbii române (*am multe meetinguri, i-am dat reject*) fără a avea la bază doar necesitatea de comunicare, toți cunosc termenii în limba maternă precum „ședință” sau „a răspuns negativ”/„a respinge”, dar preferă o terminologie străină, aceasta fiind considerată „la modă”.

Platformele de inteligență artificială, pe de altă parte, păstrează terminologia standard la generarea răspunsului chiar dacă întrebarea este pusă cu utilizarea termenilor în engleză. La întrebarea „Ai putea să îmi dai un răspuns de *reject* pentru un candidat care a aplicat la jobul de *developer*?" platforma a tradus termenii din limba engleză în limba română pentru a formula un răspuns: „Sigur, iată un exemplu de răspuns de *respingere* pentru un candidat care a aplicat pentru un job de *dezvoltator*". (Fig. 1) Unele expresii nu au fost traduse, precum „a aplica pentru un job" care în limbaj standard înseamnă „a candida pentru un post/loc de muncă". În DEX din 2009, „a aplica" are următoarele sensuri: 1. A pune un lucru pe (sau peste) altul pentru a le fixa, a le uni, a face din ele un corp comun, 2. A pune ceva în practică. Datorită utilizării frecvente cu sensul de „a depune" verbul „a aplica" va fi acceptat și în DEX, precum a fost și cuvântul „job".

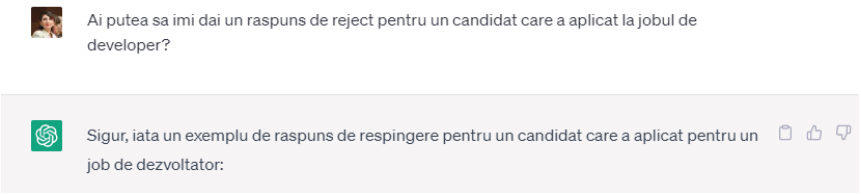


Fig. 1. Extras din utilizarea platformei Chat GPT la data de 14 aprilie 2023

Prestigiul lingvistic și alegerea cognitivă

Preluarea termenilor dintr-o altă limbă, adaptarea cuvintelor străine la norme lingvistice a limbii materne, schimbul de cod, amestecul a două sau mai multe limbi într-un singur enunț sunt manifestări ale fenomenului de hibridizare a limbajului standard. Deși utilizarea cuvintelor străine în limbajul standard este considerată o încălcare a normelor lingvistice, totuși există un anumit nivel de acceptare a cuvintelor din limba engleză, în special datorită utilizării frecvente (*job, workshop, team building, online, offline, soft, cash, link, fake,* etc). Unele cuvinte sunt preluate odată cu influența tehnologiilor, altele sunt preluate dintr-o comoditate a exprimării și a utilizării aplicațiilor de comunicare rapidă, care au devenit tot mai ușor utilizabile datorită și funcțiilor incorporate de traducerea instantanee dintr-o limbă în alta.

Alegerea lingvistică pe care o face vorbitorul nu este doar o alegere conștientă, aceasta va depinde și de alți factori extralingvistici, precum cultura, momentul comunicării, cunoștințele pe care le avem despre subiectul discutat. [7, p. 30] Motivarea de a adapta limbajul, cu amestecul termenilor și a schimbului de cod, nu mai este doar necesitatea de a comunica, precum a fost în perioada colonizării; ar putea fi, în primul rând, comoditatea și influența socială. Motivarea actuală de adaptare a limbajului este o alegere conștientă dictată de mediul și momentul comunicării.

În grupuri de interes pe rețelele sociale, care nu țin cont de vârstă, ci mai mult de interesul care îi unește pe utilizatori, la fel sunt utilizate expresii care printr-un acord tacit vor fi acceptate și preluate în formă de joacă sau pentru a facilita căutările ulterioare a informației.

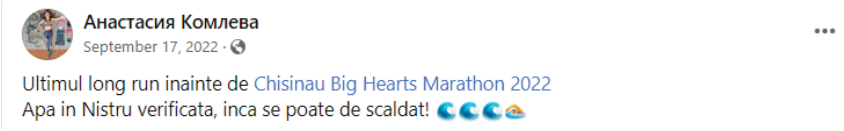


Fig. 2. Sursă: Facebook.com/groups/RunMoldova

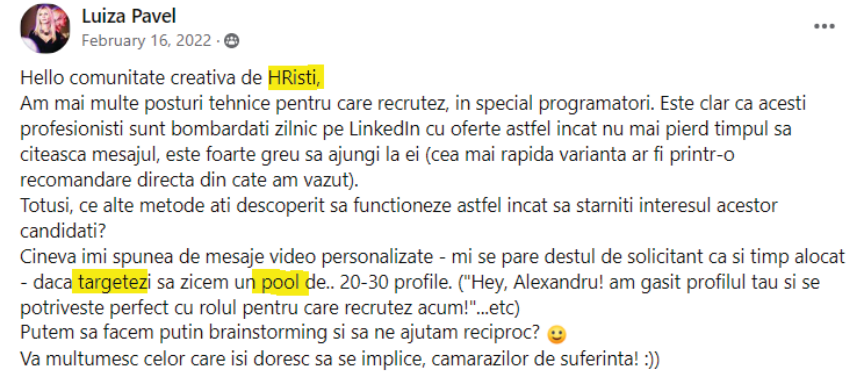


Fig. 3. Sursă: Facebook.com/groups/HRHub

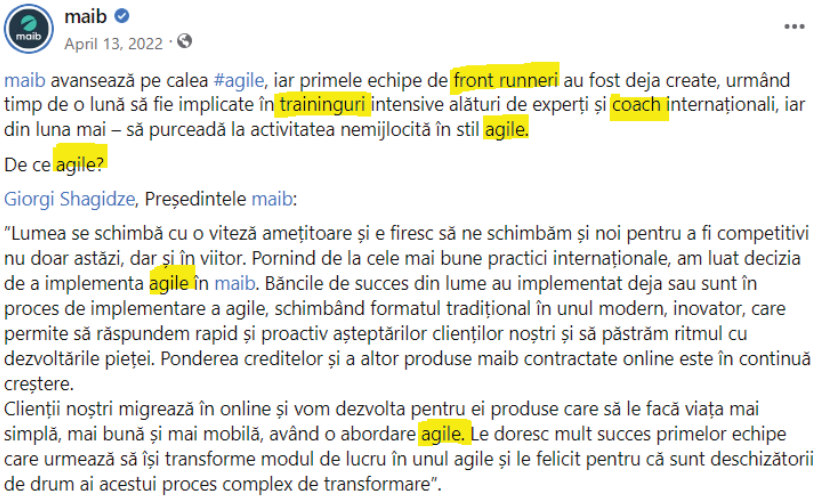


Fig. 4. Sursă: https://www.facebook.com/search/top/?q=maib%20goes%20agile

Limbajul online ca inepuizabilă sursă de „cuvinte"

O sursă interminabilă de modificare a limbajului standard este mediul online, care extinde, pe măsura dezvoltării canalelor de comunicare, formele de modificare a limbajului. Unele expresii care la început erau utilizate cu scop de a reduce din costurile de comunicare în scris prin mesaje, au devenit atât de utilizate, că sunt percepute ca normă în comunicarea online. Modificările pe care le fac utilizatorii în textele din mediul online sau în mesajele de comunicare rapidă sunt adesea o formă de joacă.

Cele mai frecvente forme de schematizare a limbajului din mediul online au drept scop înlocuirea/imitarea comunicării informale și a transmiterii emoțiilor prin intermediul unor semne (emoticoane), ca să redea atitudinea emitentului odată cu mesajul scris. O mare parte din limbajul schematizat este importat din limba engleză sau trece prin schematizare după modelul limbii engleze. [8, p. 71] Au fost create și dicționare sau liste cu prescurtările din mesaje atât din limba engleză, cât și din limba română pentru a conveni la aceeași utilizare și percepție. [9]

1. Omiterea consoanelor: bn (bine), vb (a vorbi), cnv (cineva), msg (mesaj); app (apropo), imd (imediat), km (cam);
2. Înlocuirea literelor cu cifrele și semne: 121 (unu la unu), 4 (din engleză „for" - pentru), l8r (later - pe mai târziu), v2 (voi doi);
3. Abrevieri: nb (noapte bună), npc (nu ai pentru ce), cf (ce faci?), cmz (ce mai zici?) etc.

Prescurtările, îmbinarea literelor cu cifrele, introducerea elementelor grafice în mesaj ar trebui tratate ca o formulă integrală fără a fi scoase din context, întrucât aceeași reprezentare ar putea avea sensuri diferite în context diferit: km (cam) dacă este scos din context ar însemna kilometri, pc (pentru ce) ar putea fi o abreviere pentru „personal computer" (calculator/computer). Mesajele instantanee cu utilizarea elementelor grafice și fără spații sunt ca o „o formulă chimică care nu este destinată vorbirii orale". [10, p. 54]

Unele expresii ajung totuși în vorbirea orală, în special cele mai utilizate expresii din limba engleză, o limbă cu prestigiu lingvistic. Cuvinte care nu au nicio valoare informațională sunt utilizate pentru a confirma o părere sau a exprima o atitudine. Expresia „lol" (laughing out loud – râd în gura mare) este utilizată ca reacție fără a râde sau a manifesta amuzament. În conversație „idk" (I don't know – eu nu știu) adesea este însoțit de strângerea din umeri, semn al nedumeririi sau neștiinței. La sfârșitul unei conversații, în loc de rămas bun interlocutorul va spune „pup", semnul care este utilizat în conversațiile online. Aceste expresii în conversațiile din mediul online au scopul de a exprima o emoție, de a compensa lipsa exprimării nonverbale.

Înlocuirea literelor cu cifre sau semne grafice, logogramele sau abrevierile au fost utilizate la început în textele scurte transmise prin mesaje. Cu cât era mai mic ecranul, cu atât ingeniozitatea oamenilor era mai mare, la fel și dorința de a transmite un mesaj complet cu utilizarea a cât mai puține semne. Omiterea vocalelor, înlocuirea unor litere cu semne sau cifre, dar care să rămână inteligibile ajung să treacă din simplul mod de comunicare într-o formă ludică de utilizare a limbii. Sunt lansate concursuri de compunere în stil de text pentru mesaj telefonic. [10, p. 17] Renumita editura „The Guardian" a lansat un concurs de poezie ai cărui câștigători au scris poezii cu încălcarea

normelor lingvistice, scopul fiind însă originalitatea și inteligibilitatea textului.

În mediul profesional sunt adesea utilizate expresii „ping me” (dă-mi de știre), FYI (for your information / spre a vă informa); EOD (end of the day / la sfârșitul zilei); afaik (as far as I know / din câte știu); btw (by the way / apropo); pls (please / te rog) chiar de către vorbitori ai limbii române în conversațiile oficiale. Aceste expresii au fost împrumutate și acceptate la fel de ușor precum au fost și cuvintele „computer” și „pizza”. Deși aceste cuvinte au intrat în limbă odată cu obiectul, expresiile din limba engleză au avut o altă motivare să-și facă loc în limbaj.

Concluzii:

Mediul online a devenit o sursă interminabilă de modificări a limbajului standard. Utilizatorii înlocuiesc cuvintele cu abrevieri, simboluri și imagini pentru a transmite emoții și a reduce costurile și efortul. Deși schimbările erau limitate la anumite canale de comunicare, totuși aceste modificări, datorită utilizării frecvente, au ajuns și în comunicarea orală. Tendințele de evoluție, conform unor cercetări în domeniul sociolingvisticii, al psiholingvisticii și al lingvisticii cognitive sugerează că acest limbaj va reflecta nevoile vorbitorilor, contextul cultural și se va adapta mediului tehnologic.

Referințe bibliografice:

1. Website: Euronews, “Euronews Romania,” [Online]. Disponibil: https://www.euronews.ro/articole/experiment-the-cube-ce-nota-ia-chat-gpt-4-la-simularea-evaluarii-nationale-la-lim.
2. SKRABUT, S., 80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom, Stan Skrabut Ed.D., 2023.
3. CRYSTAL, D., Let’s Talk, Oxford: Oxford University Press, 2020.
4. CHOMSKY, N., ROBERTS I., WATUMUL, J., «New Yourk Times,» 08.03.2023. [Online]. Disponibil: https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html?unlocked_article_code=JND0mZDMSBrVBioMKT7

TGvj814qi4oWObNY19P7AkLGTDIoOSP_rqCgcV2CkT-TaWLJ2TXnmScTHvh1ePy8URx2fU2qkqt1PGIPOSB-N0u4ggnmQCzKu_mZ0nlmgJfxjthoSs1l8LXRmY2ffaiG-kD6WY3csfvlwqm2q. [Accesat la 26.3.2023].
5. Teacher Development Webinars, «youtube.com, Noam CHOMSKY - Advances in AI: ChatGPT | Human Brain, 2.2023. [online] Disponibil: https://www.youtube.com/watch?v=-nmr5jxp37k. [accesat la 21.4.2023].
6. SHAPIRO, J., „Youtube, Language and Progress: A Conversation with Steven PINKER and John McWORTHER," 8.12.2018. Disponibil: https://www.youtube.com/watch?v=NeHW0MJSxMs&t=1461s. [Accesat la 22.02.2023].
7. MARIAN, V., The Power of Language, New York: Dutton, 2023.
8. UNGUREANU, E., «Limba noastră cea on-line de toate zilele», Akademos, p. 70, martie 2010.
9. «Studentpenet.ro,» [Online]. Available: https://studentpenet.ro/prescurtari-mesaje-si-email-afla-ce-inseamna-toate-abrevierile-folosite-de-tineri/.
10. CRYSTAL, D., Txtng: The Gr8 Db8, New York: Oxford University Press, 2009.

CZU: 81`24:331.5 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081825

ROLUL COMPETENȚELOR LINGVISTICE PE PIAȚA MUNCII

Constantin GENOVECA
Asistent social, Primăria Valu lui Traian, România
doctorand, Universitatea Liberă din Moldova
0000-0003-2871-3937

Există o credință tot mai mare referitoare la ideea conform căreia cunoașterea mai multor limbi reprezintă un activ important pe pieţele interne de muncă. Cercetările existente în economie confirmă în general această percepție și găsește randamente pozitive pentru lucrătorii care pot vorbi mai multe limbi. O serie de studii care se ocupă de limbile cooficiale în țările multilingve evidențiază rolul crucial al formelor educație, și în special învățământul obligatoriu, în furnizarea de competențe în aceste limbi pentru muncitorii nativi. Prin contrast, cu toate acestea, din cunoștințele noastre nu există studii care să fi evaluat impactul sistemului de învățământ asupra competenței lucrătorilor nativi în limbi străine „proprii" chiar dacă natura „străină" a acestor limbi pare să le facă deosebit de potrivite pentru învățarea prin educație formală, mai ales în Europa.
Cuvinte cheie: *piaţa muncii, competenţe, limbi străine, educaţie formală, învățământ obligatoriu*

Lipsa competențelor lingvistice este o barieră în calea mobilității în interiorul Uniunii și la nivel mondial, în ceea ce privește educația și formarea, dar și accesul la piața europeană a forței de muncă. Din rapoartele privind mobilitatea forței de muncă în interiorul Uniunii Europene reiese că obstacolele lingvistice pot împiedica valorificarea oportunităților economice oferite de diferite piețe ale forței de muncă în zone transfrontaliere. [1]

Documentul de reflecție privind valorificarea oportunităților legate de globalizare arată, pe bună dreptate, că „o lume mai conectată aduce cu sine noi oportunități". În ziua de azi, oamenii călătoresc, lucrează, studia-

ză și trăiesc în țări diferite. Ei interacționează pe internet, își împărtășesc ideile, cultura și experiențele. Studenții au acces online la cursurile organizate de universități de vârf din întreaga lume".

Competențele lingvistice sunt elemente esențiale care fac posibil accesul la aceste noi oportunități. Pentru îmbunătățirea competențelor lingvistice ale tinerilor din întreaga Uniune este nevoie să reflectăm la modul în care pot fi ameliorate predarea și învățarea limbilor în toate domeniile învățământului obligatoriu.

Școlile în care există sensibilizare cu privire la importanța limbilor au inclus învățarea limbilor, atât a celor străine, cât și a celei de predare, într-o abordare pluridisciplinară, pe baza evaluării competențelor lingvistice ale cursanților lor și ajutându-i să își îmbunătățească competențele lingvistice în funcțiile de propriile nevoi, condiții, abilități și interese. [2]

Școlile și centrele de formare care dau dovadă de un grad ridicat de sensibilizare cu privire la importanța învățării limbilor ar putea constitui pietre de temelie pentru spațiul european al educației, putând să stimuleze interesul față de alte țări, culturi și limbi și să pună bazele mobilității și colaborării în scopul învățării dincolo de frontiere.

De asemenea, ar trebui să se pună mai mult accent pe competența scris-citit și pe dezvoltarea limbilor în general. Aceasta ar putea include o viziune mai amplă asupra a ce înseamnă în zilele noastre competența în domeniul limbilor, având în vedere limbajul specializat ori limba la nivel academic sau evoluțiile comunicării digitale. Se pune tot mai des accentul pe importanța competențelor lingvistice ale absolvenților de studii superioare, precum și pe beneficiile obținute de cei care cunosc măcar o limbă străină.

Vasilescu, I., lucrator superior in domeniul studiului limbilor straine, sustine faptul că aproximativ 85% dintre cursanții să învețe o limbă străină pentru a se insera mai usor pe piața muncii. Acest aspect e confirmat și de companiile de recrutare, care susțin că cei care cunosc limbi străine își găsesc mult mai ușor un loc de muncă. Șansele de reușită pe piața muncii cresc dacă tinerii în căutarea unui job insistă mai mult pe dobândirea cunoștințelor de limbi străine. Nu numai că se asigură de găsirea mai rapidă a unui loc de muncă, ci, în cazul lor, și recompensa financiară va

fi mai mult decât motivantă. În general, cu cât oamenii vor conștientiza mai repede aceste aspecte și vor depune eforturi în vederea îmbunătățirii competențelor lingvistice, cu atât mai repede companiile vor fi motivate să intre pe piață, găsind forța de muncă pregătită pentru nevoile lor.[3]

La tranziția către piața muncii s-a considerat că o persoana trebuie să aibă capacitatea necesară pentru a înţelege ce presupune un loc de muncă înainte de prima zi de muncă; competențe în folosirea limbajului de specialitate în cel puţin o limbă de circulaţie internațională; noțiuni generale de utilizare a tehnologiei digitale specifice domeniului de activitate.

Competențele conexe legate de muncă în general (legislaţie, tendințe, piaţă etc) au reprezentat un punct de discuție la fel ca și implicarea absolvenților în activități de voluntariat.

Mobilitatea în scop educațional – adică mobilitatea transnațională în scopul dobândirii de noi cunoștințe, aptitudini și competențe – constituie unul dintre mijloacele importante prin care cetățenii își pot consolida capacitatea de inserție profesională, conștientiza mai profund dimensiunea interculturală și spori creativitatea și dezvoltarea personală, precum și a participa activ în societate. De asemenea, o bună stăpânire a limbilor străine reprezintă o competență cheie esențială pentru găsirea unui loc potrivit în lumea modernă și pe piața muncii. Multilingvismul nu este doar parte a patrimoniului european, ci și o șansă de dezvoltare a unei societăți deschise, care respectă diversitatea culturală și care este pregătită să coopereze.[4]

Deși programele generale de predare a limbilor străine ajută la dezvoltarea competențelor de comunicare esențiale pentru utilizarea cotidiană, metodologiile de tipul învățării bazate pe conținut a unei limbi străine , atât în învățământul general, cât și în învățământul profesional pot fi deosebit de eficace pentru creșterea mobilității și a capacității de inserție profesională a lucrătorilor.

O ofertă mai variată de limbi străine, care să includă și limbile cu o utilizare mai puțin răspândită și limbile țărilor vecine, ar trebui să fie disponibilă – acolo unde este posibil și oportun – la toate nivelurile de învățământ, în contextul învățării pe tot parcursul vieții, iar instituțiile relevante, atât cele culturale, cât și cele de predare a limbilor străine, ar trebui să asigure mai multe informații și orientare.

Dezvoltarea competențelor lingvistice în rândul persoanelor, în special copii, care provin din medii socioeconomice defavorizate, din familii de migranți sau care sunt membri ai comunității rome ori în rândul acelora care au nevoi speciale de educație poate contribui la asigurarea unei mai bune incluziuni sociale și a unei mai bune dezvoltări profesionale ulterioare.

Învățarea și predarea limbilor străine la un nivel înalt de calitate – de exemplu, a limbilor străine specializate, relevante pentru locul de muncă – sunt esențiale pentru internaționalizarea instituțiilor de învățământ superior și pentru creșterea gradului de inserție profesională a absolvenților.

De asemenea, este important să se promoveze învățarea limbilor străine pe tot parcursul vieții, inclusiv în rândul persoanelor în vârstă, având în vedere tendințele demografice actuale și necesitatea de a asigura egalitatea de șanse pentru un procentaj din ce în ce mai mare de cetățeni în vârstă la nivelul uniunii europene. [5]

Competențele cheie favorizează capacitatea de a participa la viața socială, lărgește oportunitățile oferite de piaţa muncii și îmbunătățesc condițiile socio-profesionale ale cetățenilor.

În ultimii ani, mediul economic a fost unul turbulent cu importante consecinţe asupra tuturor activităţilor economice şi sociale. Piaţa muncii a suferit transformări structurale determinate de factori precum globalizarea, progresul tehnologic, schimbările în structura populaţiei şi cele legate de preferinţele de consum. Criza şi-a pus amprenta asupra tuturor acestor evoluţii, accentuând problemele deja existente: şomaj, ocupare vulnerabilă, sărăcie etc. În plus, „tendinţa de scădere a numărului populaţiei ocupate, înregistrată în ultimii ani, datorată în mod special crizei economice, va continua în viitorul apropiat".

Accesul la piața forței de muncă trebuie considerat ca un element esențial în procesul de integrare a refugiaților relocați. Susținerea beneficiarilor pentru a accesa piața muncii poate începe în etapa premergătoare relocării, prin analizarea competențelor, domeniilor de interes pentru ei și a nevoilor de dezvoltare; în acest fel cresc șansele acestora de a-și găsi un loc de muncă mai târziu. [6]

Activitățile care pot spori șansele de angajare într-o perioadă cât mai scurtă, cum ar fi realizarea unui profil al competențelor, pregătirea pentru

interviu în vederea angajării, testarea abilităților pot fi parte a unei abordări graduale, chiar dacă angajarea nu este încă concretă sau posibilă.

Accesul pe piața muncii și dezvoltarea de aptitudini pot fi parte din planul de integrare și nu o componentă separată care ar avea relevanță doar după soluționarea altor probleme cu care refugiații se confruntă. Așteptările aferente evaluării competențelor pot fi gestionate prin discuții concrete despre pașii ce trebuie urmați pentru angajare, nu prin identificarea lor ca fiind un obiectiv îndepărtat, dificil de atins. Părțile interesate sunt încurajate să aibă o abordare centrată pe angajare astfel încât aceasta să devină o componentă a asistenței oferite în vederea integrării.

În acest context, sistemul de educaţie trebuie să facă faţă unor provocări importante: să anticipeze cerinţele pieţei muncii în termeni de calificări, abilităţi şi competenţe, să atragă companiile în colaborări pentru trainingul studenţilor asigurându-le experienţa cerută la primul loc de muncă, să creeze idei pentru noi afaceri şi calificări adecvate pentru acestea.

Limba poate fi adesea cea mai mare barieră în accesarea unui loc de muncă. Diverse date colectate în acest raport arată că multe persoane, atunci cand migreaza si are loc relocarea, nu au competențele lingvistice necesare integrării în noile comunități gazdă. Studiile au arătat că abilitățile lingvistice sunt de dorit la locul de muncă și că, deși este un avantaj cunoașterea limbii engleze ca limbă vorbită la nivel internațional, țările gazdă pentru care engleza nu este prima limbă, preferă deținerea de competențe lingvistice în limba țării respective. Aceasta înseamnă că multe dintre persoanele care nu cunosc si alte limbi straine din cadrul european vor fi dezavantajate la locul de muncă și că trebuie să depună un efort suplimentar pentru a se integra în societate. Cei care au deja o specializare vor trebui să depună un efort pentru a fi angajați în domeniul lor de activitate care este, cel mai probabil, unul foarte competitiv și care necesită cunoașterea limbii țării gazdă. [7]

Referințe bibliografice:

1. DIMIAN, Gina-Cristina., (2011), *Skill mismatch and unemployment in European Union countries, 1st scientific communications session of the postdoctoral researchers "Provocările crizei şi răspunsul ştiinţei economice"*, Bucureşti, ASE;

2. GOOS, Merrilyn., MANNING, Alberta, (2010), *Explaining Job Polarisation in Europe: The Roles of Technology, Globalization and Institutions*, CEP Discussion Paper no. 1026.;
3. LAZĂR. C., LAZĂR M., (2011), *Numărul şi structura populaţiei ocupate din România – evoluţii şi previziuni la nivelul ţării şi al regiunilor de dezvoltare*, Revista Română de Statistică, nr. 8;
4. *Revista Română de Statistică*, nr. 6 / 2012, https://insse.ro/cms/ro/tags/revista-romana-de-statistica;
5. *Organizația Internațională pentru Migrație*, (2018), LINK IT evaluarea nevoilor pre-pilot;

[1] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=SL
[2] https://eurolenguas.ro/%E2%80%8Bcompetentele-lingvistice-sunt-cheia-succesului-pe-piata-muncii/
[3] http://stagiipractica.granturi.ubbcluj.ro/despre/files/71.pdf
[4] https://www.presidency.ro/files/userfiles/01_-_29_martie_Dezbatere_Craiova_ProfilulAbsolventului_final.pdf
[5] https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0027:0030:RO:PDF
[6] https://eea.iom.int/sites/g/files/tmzbdl666/files/inline-files/LINK-IT-Skills-Profiling-Report-RO.pdf
[7] https://www.revistadestatistica.ro/wp-content/uploads/2014/02/RRS_6_2012_A5_ro.pdf

CZU: 82.0:159.937.515.5 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081901**

VALORIZAREA SIMBOLISMULUI CROMATIC ÎN LITERATURA SPECIALIZATĂ

Ana GHEORGHIȚĂ
asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Centrul Științific Didactic Literatura Universală și Comparată
0000-0002-7768-7256

Over the years, multiple studies on color have been achieved, but this concept, as well as its most commonly used definitions are not sufficiently strict and, consequently, we cannot expect a general acceptance of them. The place and role of chromatic symbols, their expressive potential continue to be at the top of current concerns of researchers from different geographical and activity areas, regardless of cultures, traditions, history, etc. Moreover, the simple review of last years bibliography makes us note a significant increase of interest in this subject for various groups of experts, researchers, artists. Thus, the quantitative and qualitative intensification of interest in the respective topic could contribute, in the future, to considerable progress in the given field.
Key words: *chromatic symbolism, researcher, progress, study, interest.*

Studiul evoluției utilizării simbolurilor cromatice nu se poate limita la domeniul literar în exclusivitate; această cercetare trebuie să treacă printr-o etapă teoretică prealabilă, care să permită o încadrare concretă a culorii în literatura specializată. Cu toate că de-a lungul anilor s-au realizat numeroase studii despre culoare, acest concept, la fel ca și definițiile sale cel mai frecvent utilizate, nu sunt suficient de stricte și, în consecință, nu ne putem aștepta la o acceptare generală a lor. În continuare, vom prezenta în mod succint câteva lucrări contemporane specializate în domeniul studiului simbolismului cromatic, cu scopul de a ne crea o viziune de ansamblu asupra etapei la care acesta se află la momentul dat.

Contribuții importante la tema semnificațiilor cromatice găsim la numeroși cercetători specializați în domeniul dat. Astfel, în lucrarea sa

Histoire des couleurs (2009) Manlio Brusatin, istoric al artei și arhitect italian, lansează teoria, conform căreia culorile nu reprezintă realitatea corpurilor, nici viața și nici măcar o lege a Naturii. De fapt, susține cercetătorul, ele sunt o reflectare abstractă a Naturii, artificiul din ceea ce este natural. Drept urmare, domeniul cromatic se extinde pe spațiul generos dintre artă și știință, dintre fizică și psihologie, ocupând un teren vast cuprins între limitele a mai multe culturi, un teren care poate fi abordat ușor, dar, totodată, imposibil de explorat până la capăt prin metode analitice și experimentale [2].

Tematica respectivă se regăsește în studiul lingvistei și semiologistei franceze Annie Mollard-Desfour care, începând cu anul 1998, publică o serie de dicționare dedicate culorilor (*Albastrul, Roșul, Albul, Negrul, Verdele, Griul* și *Rozul*). Autoarea reunește și decodifică simbolica și originea lexicală a cuvintelor, locuțiunilor și expresiilor cromatice din limba franceză a secolelor XX și XXI, astfel justificându-și, pe deplin, funcția de președintă a Centrului Francez al Culorii.

Cu referire la studiul cromaticii în literatura contemporană de specialitate, mai putem cita și câteva lucrări elaborate de savantul francez Michel Pastoureau, istoric medievalist și expert în simbolismul cromatic. Ne referim la *Dictionnaire des couleurs de notre temps. Symbolique et société (1992)*, apărut în colecția *Imagini și Simboluri*, în care Pastoureau abordează culorile preferate de unii, dar respinse de alții, culorile terapeutice, poluante sau vulgare. De asemenea, dicționarul citat pune în relief locul imens ocupat de culori în societatea noastră contemporană [7].

O altă lucrare de referință, *Les Couleurs de nos souvenirs (2015),* elucidează unele aspecte legate de culoare, precum copilăria, memoria, amintirile. Studiul lui Pastoureau se bazează pe un jurnal cromatic, care cuprinde o perioadă de mai mult de o jumătate de secol (1950-2010) și care este constituit din amintiri personale, observații pe teren, digresiuni savante, diferite domenii cu implicarea culorii: vocabularul și expresiile lingvistice, moda și vestimentația, obiectele și practicile vieții cotidiene, emblemele și drapelele, lumea sportului, arta și, bineînțeles, literatura. Acest jurnal demonstrează cum simbolul cromatic poate servi drept prilej de amintire, sursă de satisfacție și invitație la visare [8].

Opera *Une couleur ne vient jamais seule – Journal chromatique (2017)* reprezintă continuarea logică a lucrării *Les Couleurs de nos souvenirs (2015)*, în care, după cum am menționat anterior, Michel Pastoureau s-a interesat de istoria raporturilor dintre culori și societate pe parcursul a mai mult de o jumătate de secol. Continuându-și investigațiile, cercetătorul abordează, în acest studiu, o perioadă mai scurtă, și anume anii 2012-2016, prezentând fenomenul cromatic prin prisma evenimentelor vieții cotidiene [9].

Locul și rolul simbolurilor cromatice în operele artistice, potențialul expresiv al acestora continuă să se mențină în topul preocupărilor actuale ale cercetătorilor din diferite arii geografice și de activitate, indiferent de culturi, tradiții, istorie etc. Mai mult decât atât, simpla trecere în revistă a bibliografiei din ultimii ani ne face să constatăm o creștere semnificativă a interesului pentru tematica dată în cazul diverselor grupuri de experți, cercetători, oameni de artă. Fenomenul în cauză se explică, în opinia noastră, prin apariția unor tehnici și tehnologii performante de cercetare a modalităților de percepere a culorilor și de relaționare a creatorului și beneficiarului de frumos cu potențialul expresiv și intelectual al culorilor ca procedeu eficient de transmitere a mesajelor promovate de autorii operelor de artă.

Recent apărută în spațiul mediatic este și lucrarea *Les couleurs de l'Occident: De la Préhistoire au XXI^e siècle*, aparținând artistului, filosofului și sociologului Hervé Fischer, autor a mai mult de douăzeci de studii, care abordează utilizarea culorii în timp din punct de vedere religios, politic, social și chiar magic. Expertul își localizează studiul în țările occidentale, analizând oscilațiile permanente ale prezenței cromaticii între doi poli: rațional și irațional, constrângere și libertate, degajând din aceste contrapuneri *o sociologie a culorii.* Aspectul care ne-a interesat în mod deosebit este trasarea unor direcții ce pornesc de la simbolismul culorilor pure și ajung la inventarea unui *realism* al culorilor. Vorbind la concret, autorul pornește de la clar-obscurul picturilor lui Rembrandt pentru a ajunge în studiul său la culorile luminoase ale impresioniștilor și la anarhismul fauvist, apărut drept consecință a crizelor sociale ale vremii. De asemenea, în lucrarea sa este elucidat rolul crucial al marilor artiști din Occident în elaborarea traseului aparent al culorilor, cu

alte cuvinte, ceea ce îi transformă pe Léonard, Delacroix, Van Gogh sau Matisse în revoluționari. Astfel, în lucrare sunt combinate citatele din scrierile celebre ale artiștilor plastici cu picturile acestora, ceea ce are, drept rezultat, o viziune amplă a unui expert asupra dezbaterilor și problematicii suscitate de culoare de-a lungul timpului [3].

Un alt studiu, datat cu anul 2020, este intitulat *Culorile. Pasiune și mister*, avându-i în calitate de coautori pe David Scott Kastan, profesor la Yale University și autor a numeroase lucrări de literatură și arte vizuale, și Stephen Farthing, artist plastic și membru al Royal Academy of Arts din Londra. Lucrarea aduce în prim-plan simbolurile cromatice abordate din punct de vedere vizual, literar, poetic, istoric și științific. Studiul este deosebit de util grație explorării profunde a impactului psihoemoțional și intelectual al culorilor, autorii punând la baza cercetării lor o serie de capodopere din diferite domenii de artă, aparținând geniului unor mari scriitori, pictori, alți oameni de creație din diverse spații și timpuri: Picasso, Van Gogh, Schilling, Giotto, Monet, Nabokov, Joyce, Wilde, Chanel, Malevich, Lord Byron, Kandinsky, Zola, Proust, Baudelaire, Borges, Rimbaud, Matisse ș. a. [10].

Un aspect similar al problematicii cromatice este prezentat de către scriitoarea și istoricul culturii Kassia St. Clair în opera *Culorile şi viaţa lor secretă*. Analizând locul și misiunea diverselor culori în artă, religie, literatură, istorie, modă și design, autoarea prezintă *legendele* inedite ale celor mai frumoase nuanțe, pigmenți, lumini și umbre. Astfel, este elucidat galbenul strălucitor din picturile lui Van Gogh, albastrul moral și pur din creația lui Le Corbusier sau Picasso, albul infinitului din sculpturile lui Rodin ș. a., toate acestea având menirea de a contribui la elaborarea unui studiu fără precedent asupra civilizației umane văzută prin prisma culorilor, studiu care, crede autoarea, va apărea, cu siguranță, ca rod al unui efort creator colectiv [11].

Simbolurile cromatice sunt elucidate și analizate din punct de vedere psihoemoțional și de Karen Haller, o specialistă cu renume mondial în psihologia coloristică. În studiul său *Psihologia culorilor* autoarea afirmă: „Îmi doresc ca toți oamenii să poată vorbi fluent limba culorilor, de la *joie de vivre* la sobrietate, pentru că, dacă știi să le spui că le iubești, și ele te vor iubi pe tine. Să trăiești o viață colorată nu înseamnă să te îm-

braci din cap până în picioare ca un papagal, ci să fii cinstit cu tine însuți și să-ți exprimi adevărata personalitate (...)". De asemenea, cercetătoarea susține că studiul culorilor reprezintă un domeniu extrem de complex și generos, totodată, care influențează viața cotidiană a fiecăruia [4].

Vom menționa faptul că simbolismul cromatic este valorizat și în arealul românesc, iar drept confirmare prezentăm succint unele dintre lucrările ce abordează domeniul vizat:

Profesorul și pictorul Liviu Lăzărescu, prin opera sa *Culoarea în artă*, realizează un studiu amplu și un veritabil tratat de cromatologie. Meritul lucrării este de a fi unica, până în prezent, în spațiul cultural românesc, care să reprezinte o cercetare aplicată și o analiză teoretică a culorii, dar și o profundă evaluare a existenței poporului român prin prisma universului cromatic. Astfel, fenomenul cromatic este studiat în mod ontologic, cu utilizarea preponderentă a limbajului artistic [5].

Cercetătorii S. Fl. Marian, Tudor Pamfile, Mihai Lupescu, în lucrarea *Cromatica poporului român,* realizează un studiu minuțios documentat referitor la portul popular românesc, și anume la culorile utilizate în confecționarea diverselor țesături și podoabe. Autorii ajung la concluzia că gustul țărăncilor din România în distribuirea culorilor, în combinarea vopselelor și a liniilor ar fi demn de orice salon din Parisul secolului al XIX-lea [6].

Un studiu al simbolismului cromatic în cultura românească tradiţională este realizat și de cercetătoarea Tamara Apostol-Macovei, care abordează domeniul dat sub aspect etnologic, mai precis cultic, religios și mistic. Colectând dovezi sugestive ale modului de trai al locuitorilor din arealul carpatic, autoarea elucidează manifestarea simbolului cromatic timp de secole și milenii. Astfel, obiectivul esențial al lucrării este de a demonstra în ce mod interpretarea sistemică a simbolurilor cromatice poate contribui la reconstituirea identității istorice și spirituale a unui popor [1].

Lucrările la care ne-am referit în prezentul articol sunt doar câteva dintre sursele care, în ansamblu, contribuie în mod cert la coagularea unei viziuni generale asupra stării de lucruri în domeniul cercetării multiaspectuale a tematicii cromatice în literatura modernă de specialitate. În plus, prezentarea succintă a operelor teoretice recente dedicate studiului

simbolismului cromatic ne determină să observăm o sporire cantitativă și calitativă a interesului față de tematica respectivă, ceea ce ar putea contribui, pe viitor, la progrese considerabile în domeniul dat.

Referinţe bibliografice:

1. APOSTOL-MACOVEI, Tamara (2019) – *Simbolismul cromatic în cultura românească tradiţională*, București, Știința, 208 p.
2. BRUSATIN, Manlio (2009) – *Histoire des couleurs*, Paris, Flammarion, 191 p.
3. FISCHER, Hervé (2019) – *Les couleurs de l'Occident: De la Préhistoire au XXI^e siècle*, Paris, Gallimard, 512 p.
4. HALLER, Karen (2019) – *Psihologia culorilor. Fascinația culorilor, de la omul de Cro-magnon la Michelangelo*, București, Baroque Books & Arts, 264 p.
5. LĂZĂRESCU, Liviu (2015) – *Culoarea în artă*, București, Polirom, 216 p.
6. MARIAN, S. FL.; PAMFILE, Tudor; LUPESCU, Mihai (2019) – *Cromatica poporului român*, București, Saeculum Vizual, 368 p.
7. PASTOUREAU, Michel (1992) – *Dictionnaire des couleurs de notre temps. Symbolique et société*, Paris, Bonneton, 316 p.
8. PASTOUREAU, Michel (2015) – *Les Couleurs de nos souvenirs*, Paris, Éditions Points, 288 p.
9. PASTOUREAU, Michel (2017) – *Une couleur ne vient jamais seule – Journal chromatique*, Paris, Le Seuil, 240 p.
10. SCOTT KASTAN, David; FARTHING, Stephen (2020) – *Culorile. Pasiune și mister*, București, Baroque Books & Arts, 296 p.
11. ST CLAIR, Kassia (2017) – *Culorile şi viaţa lor secretă*, București, Baroque Books & Arts, 320 p.

CZU: 81`42:659.1 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10081982**

L'IMPLICITE COMME STRATÉGIE DISCURSIVE DANS LE DISCOURS PUBLICITAIRE

Angela GRĂDINARU
doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată
0000-0001-5225-6583

This article is dedicated to the study of the implicit as a discursive strategy in advertising discourse. Special attention is granted to functioning mechanisms of the implicit in the context of discursive interaction. An act of language is not always explicit and the intention underlying it is not always accessible, its meaning being always dependant on extra-linguistic factors (context, knowledge and interests of the interlocutors). Today what is said becomes less important than how it is said. What is not stated directly (the implicit contents) represents a major aspect of the communicational process sometimes able to state more and produce a stronger effect than an explicit message. The implicit phrase does not make the speaker liable directly for what s/he stated. Nowadays, in the advertising discourse, we are witnesses to a real art of manipulating the implicit based on innuendoes about the quality of the product which, in the event of a lack of proofs can be denied (I did not say that). At the same time, the implicit is inside and outside language, expressed or not. The speaker resorts to the implicit when, in the current communicative practices, there is not enough evidence to prove what is wanted to be said, when one hesitates to make direct remarks for which the speaker could be held liable. Innuendoes, allusions, the polyphonic dimension of messages are practiced in the advertising discourse. The implied contents can be classified into presupposed and understood. The direct correspondence: signified – signifier is almost always an illusion because the elements of an arbitrary system of conventions cannot provide an infinity of extra-linguistic circumstances through one-to-one equivalence.

Keywords: *allusion, skill, advertising discourse, explicit, implicit, presupposed, understood polyphony.*

Introduction

Tout acte de communication est un objet d'échange entre deux instances, l'une d'énonciation ou de production, l'autre de réception, dont le sens dépend de la relation d'intentionnalité qui s'instaure entre celles-ci. En effet, un échange de paroles entre deux interlocuteurs comprend non seulement les informations réellement échangées, mais aussi toutes les informations qu'on laisse entendre autrement dit, les non-dits. On connaît deux manières de s'exprimer : la première est claire, explicite sans ambigüité, la seconde est suggérée implicite et dans ce cas il faudra déduire, deviner, comprendre une information à partir d'un terme ou d'un contexte.

La langue est un instrument de communication de l'être humain, il semblerait que cela lui permet de s'exprimer d'une façon explicite, mais en analysant les situations de communication, on observe que parfois on s'exprime de façon implicite.

Catherine Kerbrat-Orecchioni pour sa part, annonce qu'« on ne parle pas toujours directement » [9, p.5], cela montre que le sens d'un énoncé se trouve entre les lignes, c'est pourquoi les interlocuteurs sont constamment interpellés à décoder les messages en recherchant les sous-entendus, les présupposés, à partir de ce qui est dit, pour découvrir ce qui est non-dit, c'est-à-dire l'implicite.

En fait, l'origine étymologique du mot *implicite* vient du latin *implicitus*, participe passé de *implicare* qui signifie plier dans, envelopper, alors, il s'agit d'une tentative réussie d'envelopper un message dans des mots qui assure une neutralité, de masquer tout ce qui puisse susciter des émotions ou réactions indésirables, en laissant la responsabilité de n'avoir bien compris le message au destinataire ou de faire une allusion innocente à la suite de quoi un message a été envoyé.

Oswald Ducrot dans son ouvrage *Dire et ne pas dire* distingue deux origines théoriquement différentes de la nécessité de l'implicite [4]. Tout d'abord, dans chaque société ou collectivité il y a des tabous linguistiques, et il ne s'agit pas seulement des lexèmes, qui ne devraient pas être prononcés dans certains contextes, mais des thèmes qui sont protégés par une loi de silence, et ici il s'agit des sentiments, événements etc., dont on ne parle pas. En plus, il y a des situations particulières dont le locuteur

ne peut pas dire certaines choses à cause qu'il montre une attitude inacceptable, il peut humilier, blâmer, provoquer ou déranger l'interlocuteur. Mais, il peut avoir des raisons de dire ces choses, alors on a besoin de certains moyens de dire d'une façon subtile et neutre. Ensuite, en tenant compte que même les paroles explicites deviennent des sujets discutables, car une affirmation faite peut créer des contradictions pour la raison que chaque personne a sa propre façon de penser et de voir les choses. Dans ce contexte, il faut chercher une manière de s'exprimer pour ne laisser pas lieu aux contestations.

Le concept d'implicite

Dans le dictionnaire de la langue française *Le Nouveau Petit Robert*, l'implicite est défini de la manière suivante « Qui est virtuellement contenu dans une proposition, un fait, sans être formellement exprimé, et peut être tiré par voie de conséquence, par déduction ou induction » [11, p.1287].

D'après Oswald Ducrot « l'implicite ne signifie pas seulement de faire croire, mais il s'agit de dire, sans avoir dit » [4, p.15]. Le non-dit dans la communication se définit comme un contenu présent dans le discours sans être formellement exprimé.

Dans l'introduction à l'ouvrage *L'implicite* Catherine Kerbrat-Orecchioni mentionne que les contenus implicites sont « des choses dites à mots couverts, ces arrière-pensées sous-entendues entre les lignes » [9, p.6]. L'implicite est donc un message à décoder. La linguiste affirme que les contenus implicites (présupposés et sous-entendus) ont en commun la propriété de ne pas constituer le véritable objet du dire, tandis que les contenus explicites correspondent toujours. Cependant, dans la vision de Philippe Blanchet « Toute communication est partiellement explicite, et partiellement implicite. Toute signification se construit en partie sur des données implicites. […] l'implicite est partout, car tout n'est pas dit […] Faute de cet implicite, il serait impossible de communiquer, puisqu'il faudrait toujours tout expliciter, et le moindre message serait une spirale sans fin s'auto-explicitant et explicitant son auto explicitation. » [3, p.90].

Paul Grice oppose l'implicite à l'explicite en précisant que l'explicite signifie « to tell something », en traduction « dire quelque chose », tandis que l'implicite exprime « to get someone to tell something » signifiant « faire quelqu'un penser à quelque chose» [8, p. 57-58]. Par conséquent, l'implicite décrit quelque chose qui n'est pas clairement exprimé, quelque chose exprimé indirectement, quelque chose qui est communiqué d'une manière implicite. L'implicite peut aussi se référer à quelque chose d'inhérent, quelque chose qui est inextricablement lié à une autre chose. L'implicite s'actualise dans tout type de discours. Un simple énoncé peut être interprété différemment par les interlocuteurs. Tout est conditionné par la situation d'énonciation. Vraiment, l'implicite peut être sans difficulté décodé si l'émetteur et son allocutaire font partis d'une même culture ou d'un même contexte situationnel.

Il faut mentionner que l'usage de l'implicite n'est pas toujours prévue, c'est-à-dire si nous parlons du langage quotidien alors les choses et les mots viennent d'une façon naturelle, ici il s'agit de la communication familiale, amicale donc entre les locuteurs qui font partie de la même société ou collectivité. Mais, il y a des cas où l'auteur ou le locuteur a eu recours à l'implicite ayant un but très bien défini, que ce soit le besoin de dire certains choses d'une manière subtile, sans montrer une attitude indésirable, soit il veut obtenir un profit (si nous parlons de la publicité, car cette méthode attire des clients), ou tout simplement, le locuteur a voulu stimuler la réflexion et les capacités cognitives de son interlocuteur. Dans ce cas, nous parlons des jeux de mots, de l'ironie, de l'allusion et d'autres.

En somme, les contenus explicites sont exprimés directement, les choses sont dites telles qu'elles sont, mais les contenus implicites sont exprimés d'une manière indirecte, on doit lire parmi les rangées.

Les types d'implicite: le présupposé et le sous-entendu

On affirme qu'une information est implicite lorsqu'elle est seulement insinuée et le locuteur utilise la déduction et l'interprétation pour transmettre le message au récepteur. Oswald Ducrot met en évidence deux catégories d'implicite selon les procédés d'implication : 1) l'implicite de l'énoncé, quand on laisse entendre ce qu'on n'a voulu dire explicitement,

en utilisant la langue, les mots, il s'agit du *présupposé* et (2) l'implicite fondé sur l'énonciation et en ce cas il ne faut pas chercher les indices au niveau de l'énoncé mais plus profondément au niveau de la situation d'énonciation, nous parlons ici du *sous-entendu*.

Le présupposé, aussi dénommé la présupposition, est un type d'inférence associé aux énoncés de phrases en langage naturel. Les inférences présupposées se distinguent des autres types d'inférences, en particulier des inférences sur le sujet, en ce sens qu'elles transmettent généralement des informations contextualisées et non controversées par rapport au contexte d'énonciation. La présupposition se définit en linguistique comme l'ensemble des informations implicites d'un énoncé, qui peuvent s'en inférer, mais n'y sont pas formellement énoncées. Dans le *Glossaire pratique de la critique contemporaine* Marc Angenot atteste que « l'information sémantique qui, tout en n'étant pas thématiquement posée par l'énoncé fait cependant partie de la signification littérale de celui- ci » [1].

Catherine Kerbrat-Orecchioni définit comme présuppositions « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (sans constituer en principe le véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entrainées par la formulation de l'énoncé dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, qu'elle soit la spécificité du cadre énonciatif » [9, p.25]. Les présupposions sont un moyen automatique d'informativité grâce à leur nature implicite. Un énoncé posé porte certainement des présupposés enrichissant l'arrière-plan de l'allocutaire par de nouvelles informations. Dominique Maingueneau affirme que le langage est un instrument de communication et on recourt à l'implicite « l'existence du présupposé est manifestement liée à des principes d'économie; la communication serait impossible si l'on ne présupposait pas acquis un certain nombre d'informations, à partir desquelles il est possible d'en introduire de nouvelles » [10, p.78].

Les présupposés constituent une partie de consentement entre les personnes interactionnelles. Un présupposé est une croyance de fond (quelque chose qui est assis, non-dit, et aide à donner un sens à ce qu'une personne dit). Quand une personne dit quelque chose, le sens de cet énoncé joue avec les mots, mais le sens n'existe que dans le contexte de ce qui

est dans la tête de la personne qui fournit le sens. Lorsque deux personnes essaient de communiquer et que leurs présupposés ne sont pas connus l'un de l'autre, c'est alors que le malentendu survient.

Alors que les présuppositions sont inscrites cent pour cent dans l'énoncé, les sous-entendus découlent d'une mise en relation de l'énoncé avec le contexte d'énonciation. D'après Catherine Kerbrat-Orecchioni, la classe des sous-entendus englobe « toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif dont le décryptage implique un calcul interprétatif » [9, p. 39]. Contrairement aux présupposées, la linguiste affirme ensuite que « les sous-entendus (qui par ailleurs ne partagent pas ces propriétés de non informativité, ou d'indifférence à la négation que l'on observe souvent chez les présupposés) se caractérisent par leur inconstance. On peut donc les déceler à l'aide de ce test de «annulation, neutralisation » auquel Paul Grice fait appel pour identifier les implicatures conversationnelles » [9, p.40]. Dominique Maingueneau soutient l'idée de Catherine Kerbrat-Orecchioni et renforce la pensée que « les sous-entendus ne sont pas prédictibles hors contexte ; selon les contextes la même phrase pourra libérer des sous-entendus totalement différents». [10, p.90]. Dans l'opinion d'Oswald Ducrot, une première caractéristique du sous-entendu est « sa dépendance par rapport au contexte, son instabilité » [4, p.132].

La plus importante source de production de sous-entendu est la déviation des règles qui contrôlent le dire. Pour qu'il y ait communication, l'interlocuteur doit reconnaître l'intention du locuteur de produire un sous-entendu, sinon, il devra inférer, les contenus sous-entendus s'appuyant sur les informations offertes par le contexte. A ce niveau il ne faut pas négliger l'importance de la coopération de l'interlocuteur dans le décodage des sous-entendus.

Les présupposés et les sous-entendus permettent aux locuteurs de dire sans dire, de se rapprocher d'un contenu sans en prendre complétement la responsabilité. Linguistiquement, la raison pour laquelle nous avons des présupposés est qu'ils sont nécessaires pour raccourcir ce que nous disons. Si nous devions parler chaque détail sous-jacent à ce que nous essayons de dire, nous ne dirions jamais rien. La langue est un raccourci.

Les présupposés nous permettent d'utiliser un raccourci linguistique. Le décodage des sous-entendus est une activité complexe, qui suppose une grande maîtrise dans le maniement du langage. La construction des inférences ne peut donc qu'être un travail compliqué.

Le décodage des contenus implicites: les inférences pragmatiques

Inférer signifie faire la liaison entre les connaissances antérieures avec les informations textuelles pour créer un sens au-delà de ce qui est directement dit. Le rôle de l'inférence dans la communication est de permettre à l'auditeur d'identifier correctement l'entité particulière à laquelle le locuteur se réfère. Michel Fayol affirme que « Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles » [5, p.6]. Cependant, dans l'ouvrage *La lecture compréhension. Fonctionnement et apprentissage*, Michel Fayol et Gombert Jean Emile mentionnent que «la signification n'est pas donnée par le texte dont elle serait simplement extraite, elle est construite par le lecteur et varie donc autant en fonction de la base de connaissances et des stratégies du lecteur-destinataire qu'en fonction de l'information apportée » [7].

Par conséquent, Catherine Kerbrat-Orecchioni estime que « toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable » [9, p.24]. Jocelyne Giasson affirme que le lecteur doit « dépasser la compréhension littérale » [6, p.61], c'est- à-dire il doit aller plus loin que ce qui est présent en surface du texte. Ainsi, selon Jocelyne Giasson « une réponse est littérale si elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la connaissance des synonymes » [6, p.61]. Christian Baylon et Xavier Mignot insistent sur le côté logique de la déduction en affirmant que l'inférence est une « information qui se tire logiquement du sens explicite des énoncés » [2, p.34].

Catherine Kerbrat-Orecchioni estime dans son ouvrage *L'implicite* que « interpréter un énoncé, qu'il s'agisse de son contenu explicite ou implicite, c'est tout simplement appliquer ses diverses compétences aux

divers signifiants inscrits dans la séquence, de manière à extraire les signifiés » [9, p.161]. La linguiste parle de quatre types de compétences : linguistique, encyclopédique, logique, rhétorico-pragmatique qui servent à décoder des contenus implicites [9, p.161-165].

La compétence linguistique permet aux sujets parlants d'attribuer du sens, en raison des normes constitutives de la langue, aux signifiants textuels et même paratextuels. Toute unité de contenu possède, directement ou indirectement, un support signifiant quelconque, et même lorsqu'ils n'ont pas d'autre ancrage qu'indirect, les contenus implicites sont en quelque sorte fondés sur les contenus explicites, de telle sorte que la reconnaissance des premiers présuppose l'identification des seconds. Alors, il n'y a aucune unité de contenu dont le décodage s'effectue sans l'intervention de la compétence linguistique.

La compétence encyclopédique est comme un « vaste réservoir d'informations extra- énonciatives portant sur le contexte » [9, p.162]. Elle représente un ensemble de savoirs et de croyances, systèmes d'interprétation et d'évaluation du monde qui nous entoure. Ces informations peuvent être neutres ou évaluatives, partagées ou non-partagées par l'émetteur et le récepteur, dont les compétences encyclopédiques s'intersectionnent plus ou moins fortement, selon le type du discours.

La compétence logique joue un rôle fondamental dans les fonctionnements langagiers, permettant d'effectuer un certain nombre d'opérations que Catherine Kerbrat-Oricchioni groupe en trois catégories : opérations qui s'apparentent à celles de la logique formelle : opérations plus spécifiques de la logique naturelle ; inférences « praxéologiques », c'est-à-dire les informations présupposées ou sous-entendues par l'énoncé, qui, au nom d'une certaine logique des actions impliquent nécessairement ou éventuellement la réalisation d'autres actions corrélées [9, p.162].

Catherine Kerbrat-Orecchioni définit *la compétence rhétorico-pragmatique* comme « l'ensemble des savoirs qu'un sujet parlant possède sur le fonctionnement de ces « principes » discursifs, qui, sans être impératifs au même titre que les règles de bonne formation syntactico-sémantique, doivent être observées par qui veut jouer honnêtement le jeu de l'échange verbal et que l'on appelle, selon le cas « maximes » (Paul Grice) « lois de discours » (Oswald Ducrot) etc. [9, p.165].

En fait, les déductions sur le contenu implicite sont les résultats de l'activité cognitive particulière du destinataire. Le décodage pour chaque personne peut être un processus différent, et par conséquent, les inférences pragmatiques sont très souvent distinctes. L'implicite peut être vu de plusieurs points de vue, il s'agit de l'utilisation des nuances sociales : des expressions phraséologiques, culturèmes, régionalismes ou tout simplement des blagues, stéréotypes qui sont propres à un pays, ou à une région ; professionnelles : des termes, des expressions qui sont spécifiques à un certain domaine professionnel ; ou tout simplement un contexte ou une situation familière. En réalité, c'est la situation d'énonciation qui détermine le vrai message de l'énoncé.

L'actualisation de l'implicite dans la publicité

En réalité, la publicité est présente dans la vie de tous les jours et elle influence plusieurs de nos choix. Elle nous envahie même dans notre vie privée (internet, télévision, affiches, etc.), elle s'impose à travers nos yeux, nos oreilles. Les auteurs des publicités se servent de nous pour vendre leurs produits et nous entrons sans le vouloir parfois dans leurs jeux. La publicité se présente comme une forme de communication. Elle cherche à attirer l'attention d'une cible définie au préalable - de susciter le désir d'acheter et de consommer. Son but est clairement incitatif et vise à adopter un comportement souhaité, par exemple, l'achat d'un produit ou d'un service.

La publicité a pour objectif de délivrer un message construit de manière spécifique. Ce message doit être clair, synthétique et argumenté en vue de convaincre le public auquel il s'adresse. Surtout, il est primordial que ce message soit intelligible, c'est-à-dire qu'il soit compréhensible afin qu'il soit compris par un maximum de personnes. La communication publicitaire a pour objectif d'engendrer une action économique favorable de la part du public visé. On peut remarquer qu'on recourt souvent à l'implicite comme stratégie discursive dans le texte publicitaire pour manipuler et influencer les décisions des destinataires sans s'assumer la responsabilité de l'avoir fait/dit, pour exercer un impact sur les consommateurs et de les inciter à consommer. Transmettre un contenu de façon implicite est un procédé qui permet de réduire la possibilité pour le desti-

nataire de remettre en question sa véracité. Alors, pour persuader linguistiquement d'un contenu discutable, la meilleure solution est de l'encoder de façon linguistiquement implicite et ainsi de ne pas trop s'éloigner de l'implication presque totale des moyens non linguistiques. Ainsi, pour faire son discours plus neutre et de ne pas dire directement l'idée, mais laisser les destinataires à faire des conclusions, des hypothèses contextuelles et déduire le sens d'un énoncé publicitaire.

C'est dans le domaine de marketing que nous pouvons remarquer une abondance de publicités qui contiennent un message implicite. Par exemple, la publicité pour le parfum Parisienne, Yves Saint Laurent contient un énoncé implicite « *Vivre et aimer sans attendre* ». On peut déduire de ce contenu implicite que les créateurs de ce parfum nous exhortent à vivre le présent de la plus belle façon, en aimant, de vivre et profiter de chaque moment de notre vie, d'aimer sans attendre quelque chose en retour et d'agir au bon moment sans attendre une autre occasion. L'image de la Tour Eiffel qui est le symbole de Paris, la ville d'amour, peut nous aider à décoder le message de cette publicité.

Un autre exemple tiré du magazine féminin de mode et beauté Marie Claire est « *Découvrez le pouvoir d'un sommeil réparateur pour votre peau* », titre publicitaire ou le slogan pour la marque des produits cosmétiques Estée Lauder et notamment pour la gamme Advanced Night Repair. En lisant cet énoncé nous pensons, quelle est la liaison entre une crème pour le visage et le sommeil ? Est-ce qu'on dort mieux en appliquant cette crème ? Non, on parle des effets sur la peau, et notamment qu'elle efface les marques de fatigue, qu'elle a la propriété de réparer et de guérir les problèmes de la peau et ses imperfections. Nous pouvons déduire le sens à l'aide du présupposé car les mots « peau » et « sommeil réparateur » nous aide à comprendre les directions du produit et notamment les produits cosmétiques, ce sont des mots clé et des indices qui nous guide vers des hypothèses que le sommeil a un pouvoir sur la peau, et qu'il peut être remplacé par des produits, qui créent les même effets.

Le message de la publicité « *Soleil de nuit* » qui est apparu dans la revue pour les dernières tendances de la mode Marie Claire, accompagné par une image qui représente cinq fillettes habillées en robes en couleurs

du couchant, est exprimé de façon indirecte. En prenant en compte que le soleil est une étoile autour de laquelle gravite la Terre, on a utilisé cette métaphore pour faire référence au fait que toute l'atmosphère tourne autour des femmes qui portent ces vêtements. Selon le dictionnaire *Larousse* où le mot soleil a encore un sens littéraire qui représente le symbole des choses brillantes et de l'influence et de pouvoir rayonnante [12], on peut déduire pourquoi les jeunes filles sont nommées soleil, parce qu'elles émettent de la lumière et sont remarquées parmi la foule en portant des nuances de néon ou des couleurs vives. Il faut mentionner qu'on peut inférer le sens en faisant des hypothèses contextuelles et l'image constitue un élément très important parce qu'elle nous aide lors du processus de déduction du sens. Wolkswagen Innovations a présenté la Technologie « *Easy Open/ Easy close* », c'est-à-dire ouverture facile / fermeture facile, en utilisant le texte publicitaire suivant dans la revue Marie Claire France « *Avec réducteur automatique de « chérie, je n'ai pas 4 bras* » et accompagné par une image dans laquelle on voit un père avec sa fille dans ses bras et avec des sacs à la main en essayant de fermer le coffre de la voiture. On va déduire le sens grâce au syntagme *réducteur automatique* qui est une partie intégrante de la voiture, et notamment au mot *automatique* qui veut dire que la voiture a la propriété de régler la vitesse seule. Par conséquence, l'énoncé « *chérie, je n'ai pas 4 bras* » nous amène à l'idée qu'un homme ne réussit pas faire plus de choses en même temps car il n'a que deux mains. Alors, cette technologie résout la situation, donc il n'a pas besoin de s'exprimer de manière : chérie, je n'ai pas 4 bras, car cela lui permet d'être plus libre et lui facilite le temps quand il conduit la voiture.

Le contenu du texte publicitaire « *Et nourrir sa peau de nature* » pour Skin Food Baume Corps peut être explicité grâce aux mots *peau* et *nourrir*, qui nous donne l'indice sur la catégorie des produits, et notamment la catégorie des produits nourrissants, et le mot *nature* veut dire que les ingrédients sont d'origine naturelle. Mais, on peut souligner l'usage de la personnification dans la construction du message implicite, car la peau ne peut pas être nourrie mais en utilisant des produits d'origine naturelle, elle peut absorber des substances nécessaires pour se protéger de dessèchement.

Le sens de la publicité « *Dans les nuages* » qui représentent les dernières tendances en matière de design intérieur, dans la revue Marie Claire France, peut être inféré grâce à l'image d'une chambre décorée qui accompagne ce texte publicitaire. Alors, on peut sous-entendre qu'ayant un tel décor on peut se sentir dans les nuages. Les couleurs dominantes sont le bleu (plusieurs nuances) et le blanc, les couleurs des nuages, mais aussi il y a une atmosphère confortable. Pour pouvoir déduire le sens, il faut avoir des compétences pragmatiques, car les nuages sont le symbole de la rêverie, du confort, du bonheur, et l'auteur veut nous convaincre qu'un tel décor peut nous donner une belle atmosphère.

« *La tête dans les étoiles…* » est un texte publicitaire pour Vtech Baby publié dans la revue Marie Claire France et accompagné par une image qui représente un appareil qui se fixe au berceau du bébé et a des petits jouets qui tournent en musique pendant qu'il projette un décor féérique en forme des étoiles. D'un côté, ce texte publicitaire contient une expression phraséologique qui signifie être rêveur, avoir la tête dans les nuages, mais de l'autre côté, on doit remarquer que l'expression peut être utilisée dans son propre sens, parce que le bébé se trouve parmi des étoiles reflétées sur le plafond. Toutefois, c'est un message implicite qui peut prêter à plusieurs interprétations.

Dans la publicité « *Et si un soin anti-âge améliorait la perception de soi* ? » publié dans le magazine Marie Claire France représentant la marque *Nuxe*, et notamment le sérum *Nuxuriance Gold*, l'auteur a utilisé la technique de l'interrogation. En posant une question rhétorique, il propose la solution, qui consiste dans l'utilisation de ce produit. Cette technique est fréquemment utilisée dans le discours publicitaire parce qu'elle maintient la communication interactive et laisse au destinataire de répondre lui-même, de trouver la solution. À l'aide de certains mots de l'énoncé nous déduirons les présupposés suivants : (1) le produit est destiné aux personnes qui ont une perception de soi faible ; (2) la perception de soi dépend de l'état de la peau ; (3) le produit aide pas seulement au niveau de la peau (physique) mais aussi au niveau de la perception de soi (psychologique).

« *Dans son assiette* » est le titre d'une publicité tiré du magazine Marie Claire France qui réclame des articles de la vaisselle réalisés et dé-

corés à la main par Three Seven. Ces mots ressemblent à une rupture de l'expression française « être dans son assiette » qui signifie être de bonne humeur, de même, l'auteur a pu s'exprimer de façon directe, c'est-à-dire à l'intérieur de l'assiette. Dans ce cas nous pouvons sous-entendre un jeu de mots, par lequel le concepteur du message utilise en même temps et le sens propre du mot *assiette* et le sens figuré qu'il adopte dans la partie de l'expression mentionnée ci-dessus. Alors, si nous nous référons au sens propre du mot assiette, alors il s'agit des ornements et du décor des assiettes, mais si nous nous rapportons au sens figuré du mot, en ce cas il s'agit de l'état d'âme qui nous donne cette vaisselle.

En analysant l'exemple « *Douche :* À *votre santé ! »* - une publicité pour la douche de marque Dornbracht tirée du magazine Le Journal de la Maison, on observe que l'expression « *À votre santé !* » est une expression utilisée pour porter un toast, pour souhaiter de la santé. Dans ce contexte, on voit que l'auteur a utilisé cette expression avec une autre signification, souhaiter une douche agréable, également nous pouvons sous-entendre que cette douche est pour notre santé.

On peut sous-entendre le message que l'auteur a voulu transmettre dans la publicité « *Tremblez carottes !* » publiée dans le magazine de mode et beauté Marie Claire grâce à l'image qui représente le couteau, quelques détails concernant le matériau à partir duquel il est fabriqué, la taille, les couleurs et le prix. En regardant l'image qui constitue la situation de communication, le destinataire peut déduire que ce couteau est d'une très bonne qualité que nous pouvons couper des aliments plus durs comme par exemple les carottes. L'auteur a construit un message en essayant de s'exprimer d'une façon comique, en utilisant une personnification, par exemple en donnant aux carottes la capacité d'avoir peur et de trembler.

Étant donné que le domaine du tourisme a atteint un niveau très élevé et que les voyages sont l'activité principale pendant les vacances, les sites qui promeuvent les hôtels et les zones d'hébergement informent leurs clients de nouvelles offres en envoyant des messages qui, parfois présentent un contenu implicite. Par exemple, le site Le Club AccorHotels envoie par mail aux clients des messages comme par exemple : « *En France, le soleil est toujours présent mais les points Rewards pleuvent !*

Envie d'une escapade culturelle en Allemagne, en Autriche ou en Suisse ? 3 nuitées vous permettront de tripler vos points Rewards. Plus au sud ? Profitez des rayons du soleil en Italie, en Espagne, au Portugal et en Grèce, où vous triplerez vos points. » Selon le texte nous avons déduit les suivants présupposés possibles : (1) En France le temps est toujours beau car le soleil est toujours présent ; (2) Le Club AccorHotels offre beaucoup des points Rewards qui offre des bénéfices. L'auteur a utilisé l'antithèse pour créer un effet de persuasion sur les clients, le soleil et le beau temps qui attire les touristes et une pluie de points Rewards. Un autre exemple du même site est « *Assouvissez votre soif d'aventures et de découvertes grâce aux destinations que nous avons sélectionnées rien que pour vous. Parcourez les villages pittoresques français, plongez dans les eaux cristallines des plages balinaises ou grimpez au sommet des gratte-ciels new-yorkais… Il y a tant de merveilles à découvrir.* » Dans ce cas l'auteur a recouru à une technique intelligente qui attire l'attention des clients potentiels, et notamment le moment où a été mentionné que les destinations ont été sélectionnées *rien que pour vous*, alors nous avons présupposé que l'agence de tourisme a cherché et a sélectionné des destinations pour chaque client, mais cela est une stratégie de marketing, au niveau psychologique les gens pensent qu'ils ont un avantage par rapport aux autres, et que l'agence de tourisme sait leurs goûts et besoins, et ce fait leur inspire beaucoup de confiance.

Conclusion

En conclusion, on peut affirmer que tous les types d'implicite, tant celui linguistique (la présupposition), que l'implicite pragmatique (le sous-entendu) sont des stratégies discursives dans le discours publicitaire. L'implicite « dire une chose pour penser à autre chose » reste une arme indispensable dans ce type de discours. Le locuteur exprime sa pensée par demi-mots laissant ensuite au récepteur le soin de reconstituer le message intégral. L'utilisation des énoncés implicites ont une série d'avantages pour les publicités: surprendre les récepteurs, séduire, convaincre et les faire acheter des produits et des services. La création

de l'image positive d'une publicité est plus efficace si elle est transmise d'une manière implicite. Par cette stratégie discursive on crée une relation interlocutionnaire entre les émetteurs et les récepteurs, dont le but consiste dans le fait d'obtenir un avantage (de vendre). Dans le discours publicitaire l'implicite peut devenir une défense pour nier ce que l'on a exprimé car on ne l'a pas dit ouvertement.

Références bibliographiques :

1. ANGENOT, Marc (1979) - *Glossaire pratique de la critique contemporaine*, Ville la Salle(Québec), Hurtubise, 223 p.
2. BAYLON, Christian, MIGNOT, Xavier, MITTERAND, Henri (2000) - *Initiation à la sémantique du langage*, Paris, Nathan Université, 255p.
3. BLANCHET, Philippe (1995) - *La pragmatique d'Austin à Goffman*, Paris, Bertrand-Lacoste, 127 p.
4. DUCROT, Oswald (1991) - *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann, 327 p.
5. FAYOL, Michel (2000) - *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, disponible à l'adresse https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/actelecture_fayol_111977.pdf [consulté 05.04.2023]
6. GIASSON, Jocelyne (2003) - *La lecture: de la théorie à la pratique* (2ème édition), Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 404p.
7. GOMBERT, Jean Emile, FAYOL, Michel (1995) - La lecture compréhension. Fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour les enseignants*, Paris, Hachette, 230p.
8. GRICE, Paul H. (1979) - Logique et conversation. In *Communications*, volume 30, numéro 1, pp.57-72.
9. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1986) - *L'implicite*, Paris, Armand Colin Éditeur, 404 p.
10. MAINGUENEAU, Dominique (1990) - *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 188 p.

11. REY DEBOVE Josette, REY, Alain (2006) - *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2837 p.
12. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/soleil/73289

Corpus de l'étude

13. Le site de ventes des produits cosmétiques de luxe en Roumanie Douglas, disponible à l'adresse https://www.douglas.ro/
14. Le site officiel Lancôme France, disponible à l'adresse https://www.lancome.fr/
15. 16. Marie Claire magazine féminin de mode et beauté, disponible à l'adresse https://www.marieclaire.fr/
16. Le Journal de la Maison, disponible à l'adresse https://www.lejournaldelamaison.fr/

CZU: 821.112.2.09″14/15″ DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10082012

CĂRȚILE POPULARE GERMANE ȘI SPECIFICUL ACESTORA

Cristina GROSSU-CHIRIAC
doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Centrul Științific Didactic Literatura Universală și Comparată
0000-0001-9719-9922

Articolul oferă o sistematizare a informației privind cărțile populare germane din secolul al XV-lea și al XVI-lea. Cartea populară este o specie literară a literaturii germane din perioada menționată, o specie foarte diversă, distractivă, apreciată de masele largi ale populației și răspândită în toate teritoriile de limbă germană. Inițial adaptând opere literare feudale, preponderent franceze, pentru a distra publicul orășenesc, cu timpul cărțile populare adoptă și subiecte autentice germane. Printre cele mai celebre cărți populare germane cu subiect original se numără: „Till Eulenspiegel", „Cetățenii din Schilda", „Istoria despre Dr. Faustus" (tradusă în limba română cu titlul „Historia despre Dr. Faustus, mult defăimatul vrăjitor și magician"). Articolul poate fi utilizat ca material didactic pentru studenții care studiază literatura germană.

Cuvinte-cheie: *literatura germană, secolul al XV-lea, secolul al XVI-lea, carte populară, Faust, Eulenspiegel, Cetățenii din Schilda.*

La sfârșitul Evului Mediu, în teritoriile de limbă germană încep să se dezvolte vertiginos orașele. În această perioadă cavaleria este deja în declin. Viața spirituală nu se mai concentrează în mănăstiri și castele cavalerești, ci în orașele care se dezvoltă rapid, iar literatura, la rândul său, începe să aibă un alt caracter, corespunzător noii structuri sociale. Începând cu secolul al XIV-lea, literatura reflectă tot mai mult năzuințele și interesele maselor largi – ale burgheziei orășenești, elogiind virtuți burgheze, cum ar fi cumpătarea, spiritul de economie, pragmatismul, istețimea, spiritul întreprinzător etc. Încep să se deschidă primele școli laice, astfel tot mai mulți

oameni pot să citească. Se deschid și primele universități pe teritoriu german – Universitatea de la Heidelberg în 1386, Universitatea de la Leipzig în 1409 ș.a. Dar ceea ce contribuie cel mai mult la răspândirea literaturii este, fără îndoială, descoperirea tiparului de către Johannes Gutenberg, în 1450, și înlocuirea pergamentului prin hârtia mult mai accesibilă. Astfel poate fi explicată atât cererea sporită ca rezultat al accesibilității cărților, cât și interesul în creștere al maselor largi pentru cuvântul scris.

Deși cărțile populare reprezintă o specie literară tipică pentru literatura germană din perioada tardivă a Evului Mediu, termenul „carte populară" („Volksbuch" în germană) nu este, de fapt, unul medieval. Termenul „Volksbuch" („carte populară") este lansat în perioada romantismului de Joseph von Görres [6, p. 88] și anume în 1807 în cartea sa „Die teutschen Voksbücher", într-o perioadă în care începe să se manifeste activ interesul pentru istoria și creația literară populară a germanilor, din cele mai vechi timpuri. Cărțile populare sunt istorii destinate delectării publicului larg, întregului popor. Astfel termenul a fost creat din perspectiva publicului receptor, desemnând o carte dedicată maselor largi ale populației și pe înțelesul acestora, și nu o carte creată anonim (aveau adeseori un autor sau un editor),. În perioada când au apărut, cărțile populare erau numite, de regulă, „istorii" („Historien").

Același Joseph von Görres, la începutul secolului al XIX-lea, definind această specie, culege și publică mai multe cărți populare germane, pentru a le introduce în circuitul literar și pentru a le face cunoscute publicului larg, interesat în a-și cunoaște trecutul.

Cărțile populare erau scrise în proză, într-un limbaj accesibil pe înțelesul omului obișnuit și care serveau distrării publicului cititor, dar și satirizării năravurilor și tarelor diferitor reprezentanți ai societății burgheze. În această perioadă de decădere și dispariție a tagmei cavalerești, literatura de curte nu le mai este interesantă locuitorilor orașelor, „poporul prefera anecdota în locul prelucrărilor grandilocventului epos cavaleresc sau ale afectatelor romane curtene; prefera farsele în locul vitejeștilor fapte de arme; sau gluma, chiar și vulgară, în locul sentimentalelor povești de dragoste." [5, p. 300].

Cărțile populare se răspândesc în secolul al XV-lea, dar înregistrează perioada de maturitate și înflorire în secolul al XVI-lea, fiind citite până în

perioada barocului. Primele cărți populare reprezentau adaptări în proză ale poemelor epice curtenești, ale celebrelor istorii de dragoste ale eroilor medievali, descrieri ale călătoriilor sau povești orientale transpuse într-un limbaj clar pentru publicul larg. Inițial era vorba despre adaptarea accesibilă și laicizată a unor istorii cunoscute din tezaurul literaturii universale – istoria războiului Troian, aventurile lui Alexandru cel Mare, Carol cel Mare, cavalerii Mesei Rotunde, adaptări ale Cântecului Nibelungilor și multe altele. Totuși, oricare ar fi fost sorgintea acestor istorii, cărțile populare le adaptau la mentalitatea publicului său – cea a locuitorilor orașelor aflate în plină dezvoltare, preponderent meșteșugari, negustori, hangii etc. De regulă, cărțile populare fiind grupate în jurul unui personaj, aveau o structură ciclică, adică erau constituite din mai multe istorii scurte care puteau fi citite/ascultate separat, căci meșteșugarii și negustorii le citeau/ascultau sau povesteau fragmentar, atitudinea pragmatică față de utilizarea rațională a timpului devenind, de asemenea, foarte importantă. În această perioadă timpul devine prețios, o valoare în sine.

Dacă în secolul al XV-lea, sub aspectul subiectelor abordate, avem mai mult prelucrări ale diferitor opere din literatura universală, atunci în secolul al XVI-lea apar deja primele cărți populare autentice germane. O carte populară inspirată din snoavele medievale ale poporului german este **„Till Eulenspiegel”**. Protagonistul este creat în baza unui personaj care a existat realmente în secolul al XIV-lea, pe nume Ulenspiegel din Saxonia de Jos. Se cunoaște că nu avea un loc stabil de trai, peregrinând în diferite localități, dar a murit de ciumă la Mölln, prin 1350. Snoavele despre Till Eulenspiegel se tot adună în jurul personajului, fiind publicate reunite pentru prima dată la Strasbourg, în 1515. Numele „Eulenspiegel” are o semnificație, în limba română fiind tradus ca „Til Buhoglindă” [7, p. 97]. Pe coperta primei ediții a cărții (în original), Till este ilustrat ținând într-o mână o bufniță, iar în cealaltă o oglindă. Bufnița simbolizează înțelepciunea și istețimea protagonistului, iar oglinda reflectă cu fidelitate tarele societății. Protagonistul, într-adevăr, este înzestrat cu multă istețime, luând peste picior și criticând reprezentanții tuturor păturilor sociale.

Unele dintre istorii reaiu snoave mai vechi din ciclul „Popa Amis” („Pfaffe Amis”), din secolul al XIII-lea, sau din „Popa din Kalenberg” („Der Pfaffe von Kalenberg”). Numit de Fritz Martini „un Păcală german,

prototipul țăranului devenit calfă, dar neîncadrat în vreo breaslă" [6, p. 86], Eulenspiegel joacă nenumărate farse mai marilor timpului – principilor, clericilor, feudalilor, dar și hangiilor, țăranilor și meșteșugarilor care-i ies în cale, demascându-le viciile, înseosebi prostia, îngâmfarea, fățărnicia, avariția etc. „El poate fi considerat reprezentantul tuturor păturilor sociale plebeiene. Fără a fi asocial, este un izolat, care aparține totuși opoziției, cu profundă simpatie pentru cei dezmoșteniți, a cărui ironie amară și satiră se îndreaptă cu superioritate împotriva reprezentanților tuturor claselor și păturilor cu diferite tare morale sau spirituale" [7, p. 97].

Istoriile relatate în carte au menirea de a distra, dar și de a învăța publicul cum să nu procedeze, propovăduind istețimea, puterea de judecată, curajul de a înfrunta realitatea, gândirea logică vie în fiecare moment. Cartea despre Till Eulenspiegel este plină de haz, dar și de multă critică, satiră și sarcasm. Ea s-a bucurat și se bucură în continuare de mare popularitate. Încă în secolul al XVI-lea a fost tradusă în limba franceză, apoi și în alte limbi, devenind tezaur al literaturii universale. Subiectul a inspirat mulți autori europeni (F. Wedekind, G. Hauptmann, Ch. de Coster ș.a.), dar și compozitori (R. Strauss).

Cartea populară „Burghezii din Schilda" („Die Schildbürger" sau „Das Schildbürgerbuch"), publicată în 1597, face parte din seria cărților populare germane cu caracter pur umoristic. Cartea descrie aventurile și neghiobiile locuitorilor unui orășel din Saxonia – Schilda (Șilda) și seamănă în multe privințe cu o altă carte germană „Cartea nătângilor" („Das Lalebuch", 1597), despre prostia locuitorilor din Laleberg. Ambele adaptează multe istorii cunoscute încă de la Esop și din antichitate.

Inițial, după cum se relatează în text, cetățenii din Schilda erau foarte deștepți și înțelepți, așa încât erau solicitați la toate curțile princiare în calitate de sfetnici, ceea ce însemna că ei lipseau tot mai des și mai mult timp din localitate. Cu timpul, soțiile, familiile lor s-au săturat să le ducă lipsa și să poarte singuri grija gospodăriilor și le-au cerut insistent să mai stea pe acasă. Sfatul bătrânilor din localitate a găsit o soluție - bărbații din Schilda să nu mai fie atât de deștepți, să o facă pe proștii, ca să nu mai fie atât de solicitați pe la diferite curți. Astfel, cetățenii din Schilda mai întâi doar se prefac proști și comit multe neghiobii, totuși, cu trecerea timpului, nerozia devine un obicei și se instalează statornic în toată

localitatea. Cartea descrie cu mult umor aventurile și prostiile comise de locuitorii Schildei, de exemplu, cum ei construiesc primăria fără ferestre, apoi cară cu saci și găleți lumină în încăperi, cum seamănă sare, cum își încâlcesc picioarele și nu le pot descâlci, cum încearcă să urce o vacă pe un zid vechi, ca aceasta să pască iarba de pe el, cum ascund clopotul bisericii în mijlocul iazului, însemnând pe barcă locul unde l-au scufundat și multe alte nerozii de acest fel, care stârnesc râsul. Istoriile pot fi lecturate/povestite separat, sunt redate cu mult haz, fiind destinate mai puțin criticii sau satirizării moravurilor, cât efectiv amuzamentului unui public larg. Până la final, cetățenii din Schilda au ajuns să-și incendieze localitatea, așa încât, nemaiavând unde sta, familiile s-au pornit în căutarea altui loc de trai, împânzind lumea întreagă cu prostia lor. Cartea populară despre cetățenii din Schilda s-a bucurat într-adevăr de foarte mare succes și la apariția sa, și până în secolul al XVIII-lea fiind cunoscută, de exemplu, și de scriitorul german Martin Wieland (1733-1813) care o citează în creațiile sale (de ex. în romanul „Istoria Abderiților"). La începutul secolului al XIX-lea a fost redescoperită și republicată de romantici, fiind astfel readusă în circuit extins. Actualmente cartea despre cetățenii din Schilda face parte din programul de lecturi pentru elevi.

Cartea populară din secolul al XVI-lea cu cel mai mare impact în literatura germană și universală este fără îndoială **„Cartea populară despre doctor Faust".** Publicată în 1587 la Frankfurt de editorul Spies cu titlul în original „Historia von Dr. Johann Faustus...", cartea redă istoria vieții unui savant, vrăjitor, alchimist, astrolog, cercetător al elementelor numit Dr. Johann (Heinrich) Faustus.

Faust ca persoană istorică este „una dintre cele mai interesante figuri ale istoriei culturii europene" [1, p. 26]. Tradiția spune că și acest personaj a fost creat în baza unei personalități reale Georgius Sabellicus, care a trăit probabil în sudul Germaniei, în localitatea Helmstadt de lângă Heidelberg, sau după Melanchton, în orășelul Knittlingen din regiunea Württemberg [1, p. 27]. Numele de Faustus ar fi fost adăugat ulterior, cu semnificația din limba latină „fericitul" sau „cel fericit", un nume utilizat frecvent în perioada Reformei. Se cunosc puține date verificabile despre el – o fi fost născut la sfârșitul secolului al XV-lea, prin 1480, și a murit pe la 1540 de o moarte nenaturală, în circumstanțe neordinare. Fiind și

alchimist, efectua multe experiențe, respectiv, în cadrul unui experiment de obținere a aurului, într-o noapte o fi provocat o explozie, ceea ce dus la moartea sa subită, corpul fiindu-i găsit bucățit și desfigurat. De aici își începe cariera personajul literar. Exploziile nefiind cunoscute publicului la acea vreme și priveliștea oribilă provocată de explozie au alimentat imaginația bogată a oamenilor, care au tot adăugat vieții lui Faust noi și noi elemente neverosimile. Astfel, pe parcursul următoarelor decenii, apar tot mai multe legende și istorii fascinante despre viața Dr. Faustus, moartea acestuia fiind interpretată drept pedeapsă pentru pactul cu diavolul – singura explicație a morții oribile a savantului pe care publicul o putea oferi, conform concepțiilor etice ale epocii.

Din cartea populară [3] aflăm, așadar, că protagonistul s-a născut într-o familie de țărani creștini din Roda, de lângă Weimar, apoi datorită unui unchi înstărit a studiat teologia la Wittenberg, a fost un student sârguincios, capabil și talentat, a obținut titlul de doctor în teologie, întrecând alți 16 colegi magiștri. Totuși, s-a îndepărtat de Biblie și de cuvântul Domnului, ajungând într-un cerc rău-famat și s-a dedicat, la Cracovia, magiei și vrăjitoriei. Nu a mai dorit să fie doctor în teologie, numindu-se de acum încolo astrolog, matematician și doctor în medicină. Deoarece dorea cu ardoare să afle tot mai multe despre tainele universului, motivele ce mișcă cerul și pământul, iubind „ceea ce nu este de iubit” [3, p. 1], Dr. Faust a decis să recurgă la ajutorul diavolului, să-și vândă sufletul. Pactul cu diavolul (Mephostopheles în cartea populară) prevedea o perioadă de 24 de ani, în care acesta urma să-i îndeplinească lui Faust toate dorințele. După ce a avut parte de plăceri lumești, de multe aventuri, scamatorii, vrăjitorii, la sfârșitul acestui termen, Faust ne este prezentat drept un om plin de regrete, dar deja nimic nu-i mai poate salva sufletul.

Pentru cititorul din secolul al XVI-lea, Faust trebuia să joace rolul de exemplu negativ, de semnal de avertizare și, respectiv, mesajul moralizator al cărții era evident – își va găsi o moarte cumplită și va ajunge în iad cel care va îndrăzni să facă vreo înțelegere cu diavolul, cel care se va abate de la dreapta credință, cel care va renunța la Dumnezeu. Totuși, este de remarcat faptul că, cu excepția propozițiilor cu titlu de avertizare pe parcursul textului și cu excepția finalului înfricoșător, toată cartea populară tocmai satisface curiozitatea publicului, oferindu-i descrierile

detaliate ale tuturor plăcerilor, aventurilor prin care trece Faust datorită pactului cu diavolul. Publicul citește și este martorul călătoriilor fascinante ale lui Faust prin ceruri, văzând din zbor continente și țări îndepărtate, o cunoaște pe Elena, cea mai frumoasă femeie din lume, zboară pe un butoi etc. publicul află ceea ce este interzis de aflat, trăiește clipe și experiențe imposibile pentru un muritor de rând – toate acestea prin intermediul lui Dr. Faust. Aici și vedem acel amestec între mentalitatea statică, închistată, rigidă a Evului Mediu și mentalitatea nouă, curioasă, liberă, cutezătoare și exploratoare a omului Renașterii. Cartea s-a bucurat de mult succes, fiind reeditată de 22 de ori în primii 12 ani. În aceeași perioadă a fost tradusă în daneză, engleză, olandeză, franceză.

Curajul și năzuința lui Faust de a-și depăși limitele, de a cunoaște mai multe, motivul faustic a avut pe parcursul secolelor un impact major în literatură și artă, devenind motivul german cel mai cunoscut la nivel mondial. Faust a inspirat oamenii de artă de pretutindeni secole la rând, neîncetând să suscite interes până în zilele noastre. Una dintre primele prelucrări străine de mare impact este piesa „Istoria tragică a vieții și morții lui Doctor Faust" („Tragical History of the Life and Death of Doctor Faustus"1590) a dramaturgului englez Christopher Marlowe (1564-1593), în care autorul își manifestă compătimirea pentru personaj. Piesa lui Marlowe a constituit baza piesei jucată de teatrele de păpuși englezești în toată Europa, inclusiv în secolul al XVIII-lea, piese în care Faust este transformat totuși într-un personaj malefic, care-și vinde sufletul doar pentru bogăție și putere. Anume în această variantă subiectul faustic este vizionat și de tânărul J.W. Goethe (1749-1832), varianta inițială a lui Marlowe Goethe cunoscând-o de abia în 1818. Goethe va lua cunoștință și de varianta germană originală a cărții populare, acest subiect interesându-l pe tot parcursul vieții sale. În secolul al XVIII-lea și G.E. Lessing (1729-1781) scrie un roman despre Faust, pentru prima dată interpretând acest personaj în sens iluminist, cu înțelegere și apreciere. Această linie de interpretare a fost dezvoltată de J. W. Goethe în capodopera sa „Faust" (1808), care a transformat acest personaj din unul european în unul de interes mondial. Motivul faustic a fost prelucrat de mulți alți scriitori germani, printre care Fr. M. Klinger, Heinrich Heine, Thomas Mann și mulți alții. Faust este prezent activ și în muzică (Ch.

Gounod, H. Berlioz, R. Wagner ș.a.) și în pictură (de ex. la Rembrandt, Delacroix și mulți alții).

Așadar, cărțile populare au fost o specie importantă a literaturii populare germane din secolele al XV-lea și al XVI-lea, contribuind la proliferarea marilor subiecte ale literaturii universale, dar și la cristalizarea unor subiecte autentice germane. Principalele cărți populare germane au fost „Burghezii din Schilda", „Till Eulenspiegel", „Cartea populară despre Doctor Faust", care s-au instalat adânc în memoria colectivă, fiind transmise din generație în generație, ajungând să fie cunoscute și peste hotarele țărilor germanofone. Îndeosebi motivul faustic a fost reluat de diferiți autori în diferite perioade artistice, fiind adaptat cu succes necesităților fiecărei epoci în parte. Aidoma miturilor antice, aceste cărți populare dau dovadă de mare flexibilitate, constituind un izvor de inspirație inepuizabil.

Referinţe bibliografice:

1. BERNHARDT, Rüdiger (Ed.) (2019) – *Königs Erläuterungen Band 21: Johann Wolfgang von Goethe: Faust I,* Hollfeld: Bange Verlag, 155 p.
2. BORRIES, Ernst und Erika, von (1991) – *Deutsche Literaturgeschichte. Band 1. Mittelalter, Humanismus, Reformationszeit, Barock*. München, Dtv, 432 p.
3. *Das Volksbuch vom Doktor Faustus (Cartea populară despre Dr. Faustus*, text integral în germană): https://www.projekt-gutenberg.org/schwab/faustus/faustus.html, (accesat la 28.05.2023).
4. *Die Schildbürger (Burghezii din Schilda,* text integral în limba germană): https://www.projekt-gutenberg.org/anonymus/schildbu/titlepage.html (accesat la 28.05.2023).
5. DRÂMBA, Ovidiu (1998) – *Istoria literaturii universale*, vol. 1, București, Vestala, 351 p.
6. MARTINI, Fritz (1972) – *Istoria literaturii germane de la începuturi până în prezent*. București, Univers, 657 p.
7. RĂDUCANU, Sevilla, LIVESCU Jean (1972) – *Antologie a literaturii germane*, București, Editura științifică, 699 p.
8. RUFFING, Reiner (2019) – *Deutsche Literaturgeschichte*, ediția a 2-a, Stuttgart, Wilhelm Fink Verlag, 307 p.

CZU: 37.014.542:81`243 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10082076**

ACCENTE ÎN PROIECTAREA ŞI IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI LA LIMBA STRĂINĂ APLICATĂ ÎN DOMENIU

Tatiana GUȘANU
profesoară de limba străină de afaceri, grad didactic I
Instituția Publică Centrul de Excelență în Economie și Finanțe
0000-0002-9090-6265

This article addresses the curriculum's concept, incorporated in the didactic process within the foreign language discipline applied in the field. The author presents the curriculum as a complex design-teaching-learning-evaluation process, composed of a logical sequence of activities, based on the action perspective and motivation.
Another aspect emphasized in this article is the fact that the development of students' communicative skills is based on the implementation of a series of didactic strategies, which come to offer solutions and learning opportunities. The author shares the experience of teaching foreign languages through authentic learning contents by applying different methods in the teaching-learning-evaluation process.
The article presents the basic points that the foreign language teacher should take into consideration during the educational instructional process.
Cuvinte - cheie: *curriculum, competențe comunicative, învățarea acțională, mijloace lingvistice, metodă/strategie, domeniu de specialitate.*

Un curriculum trebuie să răspundă nevoilor societăţii per ansamblu şi procesului educaţional în special. Studierea limbilor străine în condiţiile actualei societăţii este în concordanţă cu necesităţile părţilor interesate. Predarea-învăţarea limbilor străine este în consens cu activitatea educaţională europeană (Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi- CECRL). În acest sens, este imperativă dezvoltarea învăţământului, în special, fundamentarea competenţei de comunicare, necesare pen-

tru surmontarea dificultăților situaționale. Posedarea unei limbi străine îi poate favoriza pe elevi la angajarea în câmpul muncii, totodată, le permite posibilitatea de a-și forma deprinderi de comunicare, astfel obținând competențe profesionale.

În acest context, comunicarea în limba străină este o necesitate în pregătirea viitorilor specialişti în domeniul profesional, determinată de imperativul de formare a unui specialist competent în mânuirea registrului lingvistic tehnic, pentru afirmarea sa în calitate de interlocutor şi profesionist iscusit.

Conform (Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi- CECRL) *competenţele* constituie totalitatea cunoştinţelor, deprinderilor şi caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască anumite acţiuni, iar *activităţile comunicative* implică exerciţiul competenţei de comunicare lingvistică într-un domeniu determinat, pentru recepţia și/sau producerea unui sau mai multor texte în vederea îndeplinirii unei sarcini.

Scopul disciplinei limba străină aplicată în domeniu constă în a-i antrena pe elevi în diverse activități de comunicare pe teme de specialitate, specifice filierei profesionale, folosind texte conexe domeniului (economic, TIC, etc.), adică să atingă conform descriptorilor CECRL la *Limbi străine I,* ***nivelul B1*** la toate tipurile de competenţe în comprehensiune, producere/interacţiune, oral şi scris.

Curriculumul disciplinei limba străină aplicată în domeniu este elaborat pentru a asigura un suport didactic de formare inițială și continuă ale cadrelor cu studii profesionale tehnice în domeniul comunicării în limba străină (filiera economică, TIC, etc.), bazate pe principii inovaționale și coerente. Conținutul trebuie să fie variat centrat pe competenţe, proces complex de *proiectare-predare-învăţare-evaluare*, care urmărește să acorde elevilor posibilitatea de a-și aprofunda cunoștințele de comunicare într-o limbă străină.

Cunoașterea limbilor străine reprezintă un avantaj pe piața muncii. Multilingvismul ca portofoliu de sine stătător la nivel educațional reprezintă recunoaşterea faptului că limbile străine sunt importante pentru cetăţeni şi că există o necesitate de a acționa la cel mai înalt nivel politic pentru a centraliza resursele în vederea promovării multilingvismului.

Un curriculum clar expus, va contribui la îmbunătăţirea calităţii pre-

gătirii viitorilor specialişti în domeniul învăţământului profesional tehnic postsecundar.

Conform Ghidului practic de elaborare a curriculumului pentru ÎPT postsecundar şi postsecundar nonterţiar, în cazul unităţilor de curs din categoria de formare a competenţelor generale (G), curricula vor fi elaborate conform metodologiilor destinate învăţământului preuniversitar general. [8] În acest context, Curricula vor asigura continuitatea reformelor curriculare și implementarea politicilor educaționale prin racordarea acestora la standardele europene.

Curriculum la limba străină aplicată în domeniu accentuează condiții favorabile fiecărui elev, condiții precum: crearea mediului bazat pe motivație, perspectiva acțională, parteneriat eficient cu comunitatea, pentru a-i dezvolta competențe comunicative în baza intereselor şi nevoilor educaţionale, de a transfera capacitățile lingvistice dobândite la treapta liceală de învățământ în diverse domenii (economic, TIC, etc.), inclusiv în viața cotidiană și în domeniu determinat de aria curriculară, pentru a-și continua studiile în învățământul superior și/sau pentru inserția socială/profesională. [5] Întru obținerea unor performațe, curriculumul se axează pe un șir de acțiuni realizate de elevii care, în calitate de indivizi și de actori sociali, î-și dezvoltă un ansamblu de competenţe generale, în special, competența de comunicare bazată pe exploatarea mijloacelor lingvistice. Toate aceste acțiuni axate pe sarcini vor determina obiectivul major al predării–învățării–evaluării.

Conform Glosarului de terminologie curriculară UNESCO *competența este definită ca o combinație de cunoștințe, aptitudini și atitudini adecvate contextului. Competența indică abilitatea de a aplica rezultatele învățării în mod adecvat într-un context definit (educație, muncă, dezvoltare personală sau profesională), care permit receptarea și producerea textelor pe anumite teme asupra unor domenii specifice, aplicând strategiile corespunzătoare, pentru îndeplinirea sarcinilor trasate*. Controlul acestei activităţi de către interlocutori conduce la consolidarea sau modificarea competenţelor.

Sistemul de competențe al Curriculumului este format din :

✓ **Competențe-cheie/transversale** - reprezintă un pachet multifuncţional, transferabil de cunoştinţe, abilitaţi şi atitudini de care au nevo-

ie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, incluziunea socială şi găsirea unui loc de muncă. Acestea trebuie să se dezvolte la sfârşitul educaţiei şi să acţioneze ca fundament pentru învăţare ca parte a educaţiei pe tot parcursul vieţii. Competențele – cheie sunt caracteristice sistemului de învățământ din Republica Moldova și se bazează pe competențele descrise în documentul elaborat de Grupul de lucru B al Comisiei Europene ***„Competenţele cheie pentru Educaţia pe tot parcursul vieţii, Cadru european de referinţă*”, Noiembrie 2004, [**3**]** fiind adaptate specificului disciplinei de predare.

✓ **Competențe specifice disciplinei** - derivă din competenţele - cheie şi conţin principalele categorii de cunoştinţe, capacităţi, atitudini şi valori care se formează prin studierea unei limbi străine în baza diversităţii domeniilor ei de exploatare a ierarhiei sistemico-funcţionale a limbii în conformitate cu deprinderile integratoare ale studierii şi folosirii acesteia ca instrument de comunicare verbală. Orice competență specifică poate fi atinsă prin diferite uintăți de conținut, neexistând o corespondență biunivocă între acestea.

✓ **Unități de competență** – drept componente ale competențelor ce facilitează formarea competențelor specifice.

Curriculumul la limba străină aplicată în domeniu propune câteva sugestii metodologice necesare pentru a dezvolta competențele specifice disciplinei. În cadrul disciplinei sunt implementate o serie de strategii didactice, care vin să ofere soluții și oportunități de învățare, astfel încât elevul să dispună de posibilitatea de a-şi lărgi gama abilităţilor lingvistice şi comunicativ-discursive, precum şi, aprofundarea abilităţilor profesionale, necesare supraveţuirii economice, sociale şi culturale a individului modern.

Cerinţa primordială a educaţiei progresiviste, cum spune Jean Piaget, este de a asigura o metodologie diversificată bazată pe îmbinarea activităţilor de învăţare şi de muncă independentă, cu activităţile de cooperare, de învăţare în grup şi de muncă interdependentă. Astfel un rol important în acest context va reveni promovării principiilor învăţării autonome în realizarea sarcinilor profesionale, precum și, cultivarea spiritului de echipă. Învăţarea în grup exersează capacitatea de decizie şi de iniţiativă, dă o notă mai personală muncii, dar şi o complementaritate mai mare ap-

titudinilor şi talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susţinută de foarte multe elemente de emulaţie, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă.

Formarea competenţelor se realizează prin diverse metode și tehnici integrate în demersuri coerente şi eficiente, în contexte variate şi specifice specialităţii.

Accentul de bază va fi pe latura comunicativ-situativă și nu pe gramatica (morfologie/sintaxă) propriu-zisă în lumina abordării acționale și comunicative promovată de CECRL cu trecere de la o gramatică noțional-normativă la o gramatică discursivă, a sensului.

Curriculumul a fost conceput pentru a dezvolta acele competenţe și strategii care să-i permită elevului să execute sarcinile, activităţile și operaţiile necesare pentru a participa în mod eficace la actele de comunicare. Se va încuraja vizionarea, la domiciliu, a secvențelor video, filmelor de animație, filmelor artistice cu materiale digitale autentice, pentru a facilita dezvoltarea unor parametri de pronunție corectă. Conținuturile media și/sau digitale vor fi corelate conținuturilor educaționale și vor fi analizate în limba străină. Profesorul va monitoriza elementul de acces la aceste surse și durata produsului media, astfel încât vizionarea/audierea acestuia să nu solicite un volum exagerat de timp și să corespundă particularităților de vârstă a elevului. **[**5**]**

Strategiile didactice au drept **scop** perfecţionarea sistematică a competenţelor lingvistice, dezvoltarea gândirii critice, crearea de produse orale/scrise ce vizează competenţe creative şi acţional - pragmatice de soluţionare a sarcinilor vizate. Totodată, acestea stimulează învăţarea şi dezvoltarea personală, favorizând schimbul de idei, de experienţe şi cunoştinţe, care vin să asigure o participare activă prin interacţiune, transformându-i astfel pe elevi în subiecţi activi, coparticipanţi la propria lor formare.

Astfel, profesorul va folosi metode cât mai variate, potrivite grupului de elevi cu care lucrează, strategiile didactice vor fi utilizate în funcție de obiectivele trasate, nivelul de competență lingvistică posedat de elevi, conținutul tematic specific specialității, arsenalul propriu al profesorului etc.

Instruirea viitorului specialist este ghidată de o activitate de mentorat în procesul de învățare și este urmată de o serie de etape precum: infor-

mare, planificarea, implementare, control şi evaluare. Elevul va învăţa să fie autonom formându-și capacitatea de a se baza pe propriile sale resurse – cognitive, emoționale – în a rezolva probleme. În acest sens strategiile didactice contribuie tot mai mult la modelarea personalităţii şi la cultivarea trăsăturilor ei. Utilizarea metodelor interactive de predare-învăţare în activitatea didactică ajută la îmbunătăţirea calităţii procesului instructiv-educativ, având un caracter activ – participativ şi o reală valoare activ-formativă asupra personalităţii elevului. Printre ele se numără: proiectul, conversația, descoperirea (prin explorarea noilor conținuturi), jocul anticipărilor și jocul de rol, lectura ghidată şi alte procedee şi tehnici care servesc drept suport în desfășurarea demersului didactic.

În acest context, strategiile recomandate sunt metodele moderne, care implică dezvoltarea nu doar a competențelor lingvistice, dar și a imaginației, creativității, interactivității și participării directe a celor instruiți în procesul de predare-învățare. Printre acestea se enumeră: învățarea prin descoperire, învățarea în bază de proiecte și învățarea în bază de parteneriate școlare naționale și internaționale.

Învățarea prin **descoperire** – îl situează pe elev în ipostaza de subiect al cunoașterii științifice și reprezintă o modalitate de lucru prin intermediul căreia elevii sunt puși în situația de a descoperi adevărul, refacând drumul elaborarii cunoștințelor prin activitate proprie, independentă.

Învățarea în baza de **proiecte** - îi implică pe elevi în activităţi de investigare a unor probleme obligatorii şi are drept rezultat obţinerea unor produse autentice. Proiectele se dezvoltă pornind de la întrebări provocatoare care nu pot primi răspunsuri prin învăţarea bazată pe memorare. Prin proiecte, elevii îşi asumă roluri active — cel care rezolvă problema, cel care ia decizia, cel care efectuează investigaţii. Proiectele realizate de elevi, stimulează munca independentă şi motivaţia. **[5]** De exemplu la tema "Formele de comunicare prin intermediului Internetului" (Types of Internet Communication/ Types de communication Internet): se poate indica realizarea unui **proiect** care să cuprindă identificarea diverselor forme de comunicare pe net și caracterizarea acestora. În cadrul evaluării proiectului pot fi prezentate gazete de perete, postere, pliante, prezentări Power Point, prezentări video, un sondaj care să arate forma cea mai practică de comunicare, impresii despre cele mai interesante forme dintre

cele descrise. Un alt exemplu este proiectul educațional „*Limbile Străine – Punți spre Oportunități de Carieră!,* care este un proiect de parteneriat internațional*,* realizat cu școli din Moldova, România și Polonia și a avut drept scop încurajarea studierii unei limbi străine în vederea valorificării sferei socio-culturale şi profesionale. Proiectarea şi implementarea unor activităţi extracurriculare şi extraşcolare, în şcoală şi în comunitate, pe baza proiectelor şi parteneriatelor dintre elevi, profesori şi membri ai comunităţii locale este o necesitate a activităţii didactice.[6**]** Această metodă este cu un puternic caracter interdisciplinar ce dezvoltă multilateral personalitatea elevului, și include cercetarea subiectului, care presupune efort, atenție și energie.

Realizarea proiectului solicită căutarea surselor, acumularea informaţiei diverse, redactări de diferite tipuri (selectarea aspectelor caracteristice, selectarea vocabularului adecvat, diferenţierea modurilor de promovare, etc.).

Portofoliul, va include un plan inițial de muncă, realizat cu sprijinul profesorului, un glosar care conține explicarea termenilor de specialitate, scheme, referate, hărţi, lucrări proprii ale elevului asupra la ceea ce lucrează. Prin urmare, portofoliul a cărui realizare necesită un timp îndelungat (un semestru sau chiar un an) ilustrează procesul învăţării şi care permite evaluarea formativă.

O altă metodă de evaluare este **brainstormingul**, care îi pune pe elevi în situaţia de a se gândi la o temă pe care o vor întâlni în text şi de a face asociaţii în legătură cu aceasta. Dacă, de exemplu, se citeşte un text despre *"Impactul TIC asupra Mediului" (The Impact of ICT on the Environment/ L'impact des TIC sur l'Environnement)*, li se solicită elevilor să identifice efectele negative ale tehnologiilor informaționale și diminuarea factorilor de risc a acestora asupra sănătății/mediului, să propună soluții pentru problemele identificate. **Jocul anticipărilor** se aplică în etapa de prelectură pornind de la titlul textului, elevii sunt întrebaţi ce cred ei despre conținutul textului și ce îi fac pe ei să se gândească la o această anticipare. La tema "Contabilitate" (Accounting/ La comptabilité) elevii vor expune punctul de vedere ceea ce privește conținutul temei, vor defini noțiunea de contabilitate, apoi vor citi textul propus. Această strategie didactică îi determină să facă o analiză a cunoștințelor

pe care le posedă deja la această temă, totodată le oferă posibilitatea să completeze cunoștințele cu noțiuni noi, comparând vocabularul specific domeniului, a structurilor gramaticale, a expresiilor idiomatice din punctul de vedere al corespunderii lor în limba maternă și limba străină. **Conversaţia**, poate fi exersată atât la început, cât și pe parcursul lecţiei, iar **demonstrarea** intervine atunci când este necesar să fie demonstrate evenimente sau fenomene. **Problematizarea** cere din partea elevului un efort individual, pentru a găsi o soluţie la cea propusă anterior, respectiv, **lectura** cu toate formele ei, contribuie la îmbogăţirea nivelului general de cunoștinţe. **Învăţare prin acţiune** include un demers didactic activ care se bazează pe niște cunoștinţe obținute anterior în urma unor experienţe trăite, **dezbaterea** e o discuţie bazată pe argumente opuse, **jocul de rol** permite elevului să trăiască o situaţie personală și una imaginară, simulată, dând dovadă de abilitate pentru a realiza întocmai ceea ce i se cere să îndeplinească. La tema ”Interviu de angajare” (The Job Interview /L’entretien d’embauche), elevii vor simula un interviu între recrutor și un potențial angajat, urmând pașii cei mai importanți de parcurs. Astfel ei au posibilitatea de a participa la interacţiuni verbale (conversaţii, dialog) în contexte cotidiene pe teme de specialitate cu un conținut pragmatic (exprimarea acordului/dezacordului etc.). În cadrul lecțiilor de limbă străină aplicată în domeniu se dezvoltă competența de comunicare scrisă, de rând cu cea orală prin utilizarea sistematică a diverse metode și tehnici de învățare, precum: redactarea unui CV (versiunea Europass), a unei scrisori de intenție, elaborarea unui e-mail adresată conducătorului entității, cu tema: ”*Impresiile călătoriei de afaceri*”, realizarea portretului antreprenorului de succes, realizarea și prezentarea proiectului de ameliorare a unor aspecte în cadrul întreprinderii/comunități din care face parte, elaborarea sondajelor de opinii bazat pe întrebări cu multiple variante de răspuns, etc. Toate aceste metode fiind implementate în activitatea de învățare a unei limbi, sunt considerate ca un mijloc de dezvoltare nu doar a competențelor comunicative în limba străină (orale/scrise), dar și o oportunitate de dezvoltare a personalității elevului.

Textele utilizate în conținuturi, vor trebui să conțină un lexic bogat şi variat, să fie selectat conform specificului disciplinei, astfel ca acestea să contribuie în mod eficient la îmbogăţirea vocabularului de specialitate a

studentului, precum şi la dezvoltarea personalităţii lor ca viitori specialişti. Accentul se va pune pe asimilarea şi automatizarea lexicului şi unităţilor frazeologice specifice domeniului lor de activitate profesională, aplicând exerciţii cu caracter creator de soluţionare a problemelor practice (utilizarea calculatorului şi a echipamentelor tehnice, administrarea principalelor aplicaţii digitale, crearea de bloguri, redactarea textelor funcţionale, exploatarea documentaţiei/ resurselor tehnice de circulaţie internaţională).

La realizarea unităților de învățare, vor fi formulate sarcini, exerciții din perspectiva comunicativă și acțională, ținând cont de modulul tematic și competența specifică, punând accent pe conținuturi autentice, care valorifică probleme reale, situații din viața elevului.

Evaluarea este o componentă integrantă şi semnificativă a demersului instructiv - educativ. Aceasta este după cum consideră Ausubel – „punctul final într-o succesiune de evenimente", care cuprinde următorii paşi:

- Corectitudinea stabilirii scopurilor pedagogice, prin prisma comportamentului dezirabil al elevilor.
- Proiectarea și executarea programului de realizare a scopurilor propuse.
- Măsurarea rezultatelor aplicării programului și gradul de realizare.

Evaluarea oferă cadrului didactic şi elevului posibilitatea de a îmbunătăți informațiile obținute în urma verificării și emite judecăți de valoare asupra performanțelor obținute de student în sfera lingvistică și cea profesională. Intenția este de a perfecționa procesul educativ, astfel încât elevul să identifice şi să fie conştient de punctele sale slabe, la integrarea sociolingvistică în comunitatea antreprenorială. Printre formele de evaluare recomandate se enumeră: evaluarea iniţială, continuă, orală, sumativă și autoevaluarea.

Având în vedere că, procesul educaţional este bazat pe competenţe, la dezvoltarea acestora urmează a fi utilizate, alături de formele şi instrumentele clasice de evaluare, forme şi instrumente suplimentare: proiectul, portofoliul, evaluarea în perechi, observarea permanentă a activităţii şi a conduitei elevilor.

În acest context, munca elevului va fi apreciată, va putea fi luată drept model şi ne va oferi posibilitatea de a observa efortul depus şi progresul înregistrat pe parcursul cursului.

Urmare celor expuse, conchidem că procesul instructiv-educativ în cadrul disciplinei Limba străină aplicată în domeniu se realizează prin asigurarea resurselor necesare demersului didactic. Profesorul va utiliza materiale didactice variate, potrivite contextelor de învățare, în funcție de scopul și obiectivele trasate, materiale ilustrative atractive și moderne (imagini, infografice, hărți conceptuale și produse digitale), vizionări de resurse digitale și suporturi digitale (website-uri, bloguri, vloguri, filme, colaje digitale, postere digitale, dicționare digitale, materiale în format mp3 și mp4, soft-uri SMART, etc.). Concomitent, elevii vor fi orientaţi și la alte surse de informaţie: enciclopedii, dicţionare etc.

Referințe bibliografice:

1. Cadrul de referinţă al curriculumului pentru ÎPT Ord. ME nr. 1128 din 26.11.2015;
2. Codul Educaţiei nr. 152 din 17.07.2014;
3. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare/Comitetul Director pentru Educație ”*Studierea limbilor și cetățenia europeană*”. – Chișinău: Firma editorial-poligrafică ”Tipografia centrală”, (2003);
4. Curriculum pentru ÎPT postsecundar și postsecundar nonterțiar la unitatea de curs Limba engleză aplicată în domeniul TIC. Aprobat prin ord. MECC nr. 356 din 23.03. 2018;
5. Curriculum Național Limba străină clasele X-XII (Curriculum disciplinar, Ghid de implementare), Aprobat CNC, proces-verbal nr.22 din 05.07.2019; ord. MECC nr.906 din 17.07.2019;
6. DUVERGER Jean (2017) - *La pedagogie du projet bilingue*. Accesat la 01.06.2022 pe: https://www.youtube.com/watch?v=3MpWxnSYmxA;
7. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2012;
8. Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru ÎPT postsecundar şi postsecundar nonterţiar, ord. ME nr. 296 din 21.04.2016;
9. Limbi străine: Curriculum pentru cl. X-XII/ ME al RM. – Chișinău: Ştiinţa, 2010;

CZU: 81`42:323.23 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10082158

THE ROLE OF LINGUISTIC FRAMING IN POLITICAL MESSAGING AND PROPAGANDA

Ion GUȚU
asistent universitar, doctorand
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0002-8975-3353

Political messaging and propaganda have always been intertwined with language, but the study of the linguistic framing in political discourse is a relatively recent field. This article explores the role of linguistic framing in political messaging and propaganda, investigating its influence on public perception and its implications for democratic processes. Linguistic framing involves strategically using language to shape the interpretation and understanding of information. The article begins by examining the theoretical foundations of linguistic framing, drawing on interdisciplinary perspectives such as framing theory, agenda-setting, and constructivism. It then delves into the application of linguistic framing in political communication, focusing on issue framing, value framing, metaphorical framing, narrative framing, and visual framing. Subsequently, it discusses the impact of linguistic framing on public perception and opinion, emphasizing frame resonance and frame competition. Lastly, the article addresses the ethical considerations and potential manipulation inherent in linguistic framing, emphasizing the importance of understanding and critically analyzing framing techniques for a well-functioning democratic society.

Keywords: *linguistic framing, political messaging, propaganda, public perception, democratic processes, framing theory, agenda-setting, constructivism.*

Introduction

Language and politics are intricately intertwined, with political messaging and propaganda heavily relying on language to convey messages, sway public opinion, and influence behavior. The strategic use of

linguistic framing plays a pivotal role in shaping political discourse and manipulating public perception. By selecting specific words, phrases, and metaphors, political actors frame information to influence its interpretation and impact. This article explores the theoretical underpinnings of linguistic framing, its application in political communication, and its effect on public perception. Drawing on interdisciplinary perspectives, including framing theory, agenda-setting, and constructivism, we examine the power of linguistic framing in shaping political narratives and its implications for democratic processes. By understanding the role of linguistic framing, scholars and practitioners can navigate the complex landscape of modern politics with greater awareness and insight.

Theoretical Underpinnings of Linguistic Framing

Linguistic framing finds its roots in the broader concept of framing, which has been extensively studied across disciplines such as psychology, sociology, and communication studies. Framing involves selecting certain aspects of a perceived reality to promote specific problem definitions, causal interpretations, moral evaluations, and treatment recommendations [2]. Within the realm of political messaging and propaganda, linguistic framing strategically employs language to shape audience perception and understanding. This can encompass the choice of words, phrases, metaphors, narratives, syntax, and tone to convey a particular message or perspective. Theoretical perspectives such as frame analysis, agenda-setting, and constructivism provide valuable insights into the cognitive, media-driven, and social aspects of framing.

One significant theoretical perspective on framing is the "frame analysis" approach developed by Goffman, which considers frames as cognitive schemata enabling individuals to interpret and label events within their environment [6]. Framing, in this sense, is a cognitive process that organizes and interprets information based on pre-existing mental structures or frames. The "agenda-setting" approach highlights the media's role in shaping public opinion and political discourse, determining which issues gain attention and the range of policy options considered acceptable [10].

A constructivist perspective views framing as a social construction process that uses language and other symbolic forms to create and disseminate shared meanings and interpretations of reality [12]. Framing, in this view, involves negotiation and contestation among different actors and groups, extending beyond cognitive processes to encompass social and political dynamics.

Application of Linguistic Framing in Political Communication: Linguistic framing plays a pivotal role in political communication, particularly in the context of political campaigns and propaganda. One key aspect is "issue framing," whereby an issue is presented in a manner that resonates with the target audience and serves the communicator's political objectives [4]. It entails emphasizing specific aspects of an issue, such as its moral, economic, or security implications, while downplaying or disregarding others.

For instance, in a political campaign, a candidate might frame the controversial issue of immigration in terms of its economic benefits, highlighting job creation and increased tax revenues to appeal to voters concerned about the economy. Alternatively, the candidate might frame the issue in terms of cultural or national security implications to appeal to voters concerned about preserving national identity and addressing terrorism. Through linguistic framing, the communicator shapes the audience's perception and understanding of the issue, advancing their political goals.

Value framing is another significant aspect of linguistic framing in political communication, involving linking issues or policies to the values and beliefs of the target audience [5]. This can be accomplished by using value-laden language, metaphors, and narratives that evoke emotions and create associations between the issue and the audience's values. For instance, a communicator may frame a policy issue like climate change in terms of its moral implications, emphasizing responsibility to future generations and Earth stewardship, to resonate with environmentally conscious voters. Alternatively, the communicator may frame the issue in terms of its economic implications, highlighting job creation and technological innovation to appeal to voters prioritizing economic growth.

In addition to issue and value framing, political communicators employ various other linguistic framing techniques, including metaphorical framing, which uses metaphors and analogies to create vivid and memorable images conveying specific messages or perspectives [9]. Narrative framing involves the use of stories and narratives to construct coherent and compelling accounts of events or issues [11]. Lastly, visual framing employs visual images and symbols to convey particular messages or perspectives [13].

The Impact of Linguistic Framing on Public Perception

Research has demonstrated that linguistic framing significantly influences public perception and opinion. Framing an issue in different ways can lead to diverse policy preferences and attitudes. Frame resonance, which measures the alignment between frames and audience values, and frame competition, which explores the contestation between frames for dominance, play pivotal roles in determining the effectiveness of framing. Linguistic framing not only shapes public opinion but also influences the broader political discourse, defining the agenda and terms of the debate. By strategically framing issues, political actors exert influence over the issues that are discussed, the policy options that are considered legitimate, and the overall quality and diversity of political discourse.

The deliberate use of language to manipulate public opinion is often subtle and unobtrusive, making it more insidious and effective. Well-known public figures, such as politicians, have an advantage in spreading specific linguistic frames because their words are disseminated and repeated by mass media. An example of this linguistic framing is the deliberate use of the term “Democrat Party” instead of “Democratic Party” by certain politicians and media outlets, a seemingly minor change that alters the connotations associated with the party’s name and subtly frames the party in a different light [7].

Politicians use language as a tool for persuasion, often aiming to introduce new terms or phrases into the cultural lexicon and thereby influence the public’s perception of certain issues or ideas. Language, according to Daniel T. Rodgers, is viewed in the political sphere as a field of

combat, with words serving as weapons to be used and battlegrounds to be conquered or defended [1].

The introduction of a new term or phrase, or neologism, relies on several factors, often summarized as FUDGE: Frequency, Unobtrusiveness, Diversity, Generating new forms and meanings, and Endurance. These elements contribute to the likelihood of a new term being adopted and enduring in language:

1. Frequency: The term should be used repeatedly.

2. Unobtrusiveness: The term shouldn't be too noticeably strange, so it's easy to pick up.

3. Diversity: The term should be used across different groups.

4. Generating new forms and meanings: The term should be able to be used flexibly in different ways.

5. Endurance: The concept the term refers to should be long-lasting . [1]

The strategic use of linguistic framing in political messaging and propaganda has a significant impact on public perception and opinion. Research has shown that framing can influence how audiences interpret and evaluate political issues, as well as their attitudes and policy preferences [14]. For example, framing an issue in terms of its economic consequences can lead to different policy preferences compared to framing it in terms of moral or security implications [14].

Linguistic framing also shapes the broader political discourse and the way issues are debated and discussed in the public sphere. By framing issues in a particular way, political actors can set the agenda and define the terms of the debate, influencing the range of policy options considered legitimate and acceptable [5].

The process of frame resonance plays a crucial role in determining the effectiveness of framing. Frame resonance refers to the extent to which a particular frame aligns with the values, beliefs, and experiences of the target audience [13]. To achieve frame resonance, political communicators must ensure that their frames are consistent with the audience's pre-existing beliefs, values, and socio-cultural context.

Another mechanism through which linguistic framing influences public perception is frame competition. Frame competition involves the

contestation between different frames for dominance and acceptance in the public sphere [13]. The success of framing contests depends on how well different frames are able to shape public opinion and political outcomes. Political communicators must develop persuasive frames while countering and undermining the frames of their opponents to succeed in frame competition.

Implications for Democratic Processes and Political Systems

The analysis of linguistic framing in political messaging and propaganda reveals several important implications for democratic processes and the functioning of political systems. These implications can be categorized into three main areas: the impact on public opinion and political outcomes, the role of the media in shaping political discourse, and the potential for manipulation and distortion of democratic processes.

Linguistic framing can significantly impact public opinion and political outcomes by shaping how issues are perceived and understood by audiences. By strategically framing issues in ways that resonate with the target audience and advance their political goals, political actors can influence the attitudes and policy preferences of voters, as well as the broader political discourse and debate. These effects can have profound consequences for democratic processes, influencing election outcomes, the formulation of public policy, and the allocation of resources and attention to different issues and concerns.

The media plays a critical role in the process of linguistic framing, serving as the primary conduit through which political messages and propaganda reach the public. As gatekeepers of information, the media have the power to select and emphasize certain issues and frames while downplaying or ignoring others, shaping the agenda for political debate and discussion. The media's role in framing influences the range of issues and policy options considered legitimate and acceptable, as well as the quality and diversity of political discourse in the public sphere.

Furthermore, the media actively participate in framing by constructing and disseminating their own frames and interpretations of events and issues. This involves editorial decisions, news values, and journalistic norms and practices to shape the presentation and interpretation of

information. The media's promotion of particular frames and perspectives through opinion pieces, editorials, and commentary can influence the public's understanding and interpretation of political issues. The media's dual role as both a conduit and constructor of linguistic frames has important implications for the functioning of democratic processes and political systems.

The strategic use of linguistic framing in political messaging and propaganda raises ethical and normative concerns, as it can involve the manipulation and distortion of information to advance political objectives. This potential manipulation and distortion can undermine the quality and integrity of political discourse, as well as the ability of citizens to make informed and rational decisions about political issues and candidates. As linguistic framing techniques become increasingly sophisticated, and with the proliferation of new media technologies and platforms, such as social media, the potential for manipulation and distortion in democratic processes intensifies. Consequently, it is essential for scholars, practitioners, and citizens to be aware of the role of linguistic framing in political communication and to develop strategies and tools for detecting, analyzing, and countering the potential negative effects of framing on democratic processes and political systems.

Linguistic framing is widely employed in political communication, particularly in the context of political campaigns and propaganda. Issue framing is a key aspect, involving the presentation of an issue in a way that resonates with the target audience and advances political goals. Value framing connects an issue or policy to the values and beliefs of the audience. Additional linguistic framing techniques include metaphorical framing, narrative framing, and visual framing. These techniques enable political communicators to shape perceptions, evoke emotions, and create associations between issues and audience values. The strategic use of framing techniques allows political actors to present issues in a manner that aligns with their goals and resonates with their target audience [14].

Conclusion

Linguistic framing serves as a powerful tool in political communication, influencing public perception, shaping the political discourse, and

raising ethical concerns. Understanding the theoretical underpinnings of framing, its application in political communication, and its impact on public perception is crucial for citizens, practitioners, and scholars alike. By recognizing the strategic use of language, individuals can critically evaluate political messages, navigate the complexities of democratic processes, and ensure the integrity of political systems. Ultimately, an informed understanding of linguistic framing enables active citizenship and the promotion of democratic values in an increasingly complex political landscape. The potential for manipulation and distortion of democratic processes is exacerbated by the increasing sophistication and complexity of linguistic framing techniques, as well as the growing influence of new media technologies and platforms, such as social media, which can facilitate the rapid and widespread dissemination of political messages and propaganda. In this context, it is essential for scholars, practitioners, and citizens alike to be aware of the role of linguistic framing in political communication and to develop strategies and tools for detecting, analyzing, and countering the potential negative effects of framing on democratic processes and political systems.

References:

1. METCALF, A, Predicting New Words: The Secrets of Their Success. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2004
2. BENOIT, W. L., & HANSEN, G. J. (2004). Issue ownership in primary election presidential debates. Argumentation and Advocacy, 40(3), 143-154.
3. BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. (1991). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Garden City, NY: Anchor Books.
4. DRUCKMAN, J. N. (2001). The implications of framing effects for citizen competence. Political Behavior, 23(3), 225-256.
5. ENTMAN, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. Journal of Communication, 43(4), 51-58.
6. GOFFMAN, E. (1986). Frame analysis: An essay on the organization of experience. Cambridge, MA: Northeastern University Press.

7. HERTZBERG, H. (2006). The “Ic” Factor, in The New Yorker. [Accesat: mai 2022]. Disponibil: https://www.newyorker.com/magazine/2006/08/07/the-ic-factor
8. LAKOFF, G. (2004). Don’t think of an elephant!: Know your values and frame the debate. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
9. LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago, IL: University of Chicago Press.
10. MCCOMBS, M. E., & SHAW, D. L. (1972). The agenda-setting function of mass media. Public Opinion Quarterly, 36(2), 176-187.
11. POLKINGHORNE, D. E. (1988). Narrative knowing and the human sciences. Albany, NY: State University of New York Press.
12. SNOW, D. A., & BENFORD, R. D. (1988). Ideology, frame resonance, and participant mobilization. International Social Movement Research, 1, 197-217.
13. SCHEUFELE, D. A. (2006). Framing as a theory of media effects. Journal of Communication, 49(1), 103-122.
14. TEENY, J. (2020). How do framing effects impact your political behavior? Psychology Today. [Accesat: mai 2023]. Disponibil:https://www.psychologytoday.com/us/blog/difference-opinion/202002/how-do-framing-effects-impact-your-political-behavior

CZU: 159.928:159.953.5:374.7 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10082212**

VALORIFICAREA DIMENSIUNII SOCIALE A COMPETENȚEI A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI

Ina IONAȘCU
MA, Lecturer
Moldova State University, Faculty of Letters
The Department of English and French for Specific Purposes
0009-0002-7558-8024

The complexity and interconnectedness of the challenges faced by individuals and the unpredictability of the resulting opportunities and threats imply the need for citizens to become lifelong learners, to organise their learning, including effective time and information management, both individually and in groups. In the context of today's changing skills requirements, where more and more jobs are subject to automation, entrepreneurial, social and civic competences are becoming increasingly relevant to ensure resilience and adaptability to change. Investing in skills and competences and a common and up-to-date understanding of key competences is a first step to promote non-formal education, training and learning across Europe.
Key words: *skills, learning ecology, key competences, resilience, self-awareness.*

În decursul ultimilor decenii, asistăm la o abordare a învățării drept subiect-cheie nu doar pentru specialiștii din domeniul psihologiei, pedagogiei și educației, dar și în contexte politice și economice, având în vedere ca nivelul de educație și de competențe al națiunilor, companiilor și indivizilor, considerat un parametru crucial al competiției pe piața globalizată în actuala societate a cunoașterii, drept caracteristică esențială a vieții umane. Investițiile în aptitudini și competențe, precum și înțelegerea comună și actualizată a competențelor-cheie reprezintă un prim pas pentru promovarea educației, formării și învățării non-formale în spațiul european. În relație directă cu schimbarea cerințelor care vizează competențele; aceste cerințe de schimbare au venit dinspre viața

reală, dar și dinspre rolul diferit al competențelor cheie din perspectiva, de exemplu, a asigurării rezilienței și a adaptării la schimbare.

Sociologii și filozofii au introdus concepte precum societatea riscului (Beck) și societatea fluidă (Bauman), care indică faptul că, din ce în ce mai mult, oamenii trebuie să acționeze în circumstanțe noi, în schimbare și foarte competitive. Mai mult, fenomenul globalizării adaugă o complexitate care solicită o nouă paradigmă pentru învățare și predare. Prin urmare, instituțiile de învățământ trebuie să își asume datoria de a pregăti indivizii pentru a continua să învețe pe tot parcursul vieții, într-o lume complexă și nouă. In viziunea lui Claxton „*Funcția principală a educației într-o lume incertă ar trebui să fie de a oferi tinerilor competența și încrederea în sine pentru a aborda bine incertitudinea; cu alte cuvinte, să fie buni elevi"*. Problema acum este despre ce este învățarea bună, cum este evaluată și cum este promovată [3.,p.66, trad].

În acest context, schimbarea considerabilă a cerințelor, la nivel de individ, din a doua jumătate a secolului XX, a schimbărilor sociale și culturale joacă un rol esențial. Tiparele de orientare vocațională au devenit mai localizate și tind să se asocieze mai mult cu experiențele membrilor aceleiași generații, cu percepția propriei etnicități sau chiar cu preferințele pentru anumite stiluri de viață [1., p78].

Mai mult, preocuparea de a lua decizii numeroase și de a realiza neîncetat schimbări de orientare este delegată într-o măsură din ce în ce mai mare a indivizilor înșiși. Această tendință vizibilă spre o individualizare a parcursului vieții și presiunea concomitentă de a se angaja într-o „reflecție" continuă asupra propriilor acțiuni au dus - cum ne demonstrează Ulrich Beck sau Anthony Giddens- spre *o modernitate reflexivă*, diferită [5.,p.223].

De altfel, procesele reflexive ale învățării nu se petrec exclusive în interiorul individului, ci depind de comunicarea și interacțiunea cu ceilalți și de relațiile cu un context social. Învățarea în cadrul, și pe parcursul vieții este, așadar, interactivă și structurată social, pe de o parte, dar își urmărește de asemenea și propria logică individuală care este generată de o structură a experienței specifică și construită biografic. *Structura biografică* nu determină procesul de învățare, pentru că este o structură deschisă care trebuie să integreze noua experiență acumulată prin interacțiunea cu

lumea, cu ceilalți și cu sine. Învățarea biografică este atât o performanță constructivistă a individului care integrează noile experiențe în "arhitectura" autoreferențială a anumitor experiențe personale din trecut, cât și un proces social care îi face pe subiecți competenți și capabili să modeleze activ și să schimbe lumea socială [idem, 1., p190].

În contextul societăților reflexive create, Belanger, P., observă că, cererea de învățare nu doar că se extinde în domenii noi, ci și se transformă. Astfel, societatea începe să recunoască natura *dualã* (dublă) a cererii de învățare, care include două componente, internă si externă [2., p. 200].

Componentă internă a oricărei cereri de învățare cuprinde nu numai așteptările imediate ale cursanților, ci și aspirațiile lor pe termen mai lung, precum și temerile lor și condițiile de care au nevoie pentru a face orice învățare semnificativă. Componenta externă a cererii de învățare este, prin definiție, imperativă pentru participanți, dar aceasta nu este suficientă pentru a o face operațională. Nevoia de educație și formare nu poate conduce la învățare până când nu devine pentru elev o conștientizare, privind rolul acesteia drept oportunitate pentru dezvoltare. O societate sau altă organizație poate cere indivizilor să învețe abilități și să dobândească cunoștințe pentru a participa în mod competent la activitățile sale, dar acești indivizi nu trebuie doar să vadă nevoia de a stăpâni aceste noi capacități, ci trebuie, de asemenea, să le perceapă ca îndeplinind propriile așteptări în cadrul organizației, și care ar reprezenta o oportunitate pentru un continuu proces de transformare.

Recunoașterea „intimității" învățării, în viziunea lui Belanger, și a implicațiilor sale sociale este o extensie logică a acestei concentrări reînnoite asupra cursantului. Primul argument este accentul pus nu doar recunoașterea rolului activ al cursanților în orice proces de învățare durabil, ci și proiectarea și sprijinirea acestui proces educațional, astfel încât cursanții să își poată construi în mod continuu propriile identități. Astfel, ei vor fi capabili atât să-și exprime cerințele de învățare, cât și să-și asume cunoștințele și abilitățile pe care le dobândesc și le mobilizează. Al doilea argument, opinează autorul, este că, în noile contexte în care trăiesc oamenii astăzi, a învăța nu înseamnă a-i învăța să-și joace rolul în situații previzibile. Înseamnă că toate persoanele, deși dobândesc cunoștințele și aptitudinile necesare, trebuie, de asemenea, să-și consolideze continuu

libertatea de acțiune individuală și colectivă. Această abilitate a devenit esențială în societatea de astăzi, unde riscurile și incertitudinile abundă, diversitatea culturală caracterizează mediul nostru zilnic și mediile sânt constant reînnoite și transformate [*idem,* 2., p.202].

De altfel, procesele reflexive ale învățării nu se petrec exclusive în interiorul individului, ci depind de comunicarea și interacțiunea cu ceilalți și de relațiile cu un context social. Învățarea în cadrul, și pe parcursul vieții este, așadar, interactivă și structurată social, pe de o parte, dar își urmărește de asemenea și propria logică individuală care este generată de o structură a experienței specifică și construită biografic. *Structura biografică* nu determină procesul de învățare, pentru că este o structură deschisă care trebuie să integreze noua experiență acumulată prin interacțiunea cu lumea, cu ceilalți și cu sine. Învățarea biografică este atât o performanță constructivistă a individului care integrează noile experiențe în "arhitectura" autoreferențială a anumitor experiențe personale din trecut, cât și un proces social care îi face pe subiecți competenți și capabili să modeleze activ și să schimbe lumea socială [idem, 1., p.189].

De altfel, procesele reflexive ale învățării nu se petrec exclusive în interiorul individului, ci depind de comunicarea și interacțiunea cu ceilalți și de relațiile cu un context social. Învățarea în cadrul și pe parcursul vieții este, așadar, interactivă și structurată social, pe de o parte, dar își urmărește de asemenea și propria logică individuală care este generată de o structură a experienței specifică și construită biografic.

În continuare, opinează Illeris, K., indivizii au nevoie de structuri de competențe complet noi și flexibile care pot fi stabilite și dezvoltate doar în cadrul proceselor de învățare continuă . Aici, orice implicare serioasă, analitică, în fenomenul complex al învățării continue trebuie acompaniată de o schimbare de paradigmă în rândul teoreticienilor educației [4, apud 5, p.228].

- La nivelul *macro* (social), în cee ace privește o nouă politică a educației și formării care să țintească spre o reechilibrare între capitalul economic, cultural, și social;

- La nivelul *mezo (instrumental),* referitor de asemenea la o nouă aut reflecție a organizațiilor care trebuie să se perceapă ca fiind ,,medii" și

„agenții" ale resurselor complexe de învățare și cunoaștere, și nu administrator și furnizori ai cunoașterii dominante deja codificate .

- La nivel *micro* (individual), în ceea ce privește legăturile și procesarea din ce în ce mai complicate, realizate de actori specifici în fața provocărilor sociale și media, care necesită o nouă calitate în construirea de semnificații individuale și colective [idem 1, p.239].

Astfel, concept al învățării continue include ideea conform căreia *învățarea socială* este - mai mult ca oricând în istorie - o realizare a subiecților implicați. Jacque Delors, în bine-cunoscutul său raport, a denumit-o "Comoara ascunsă". Mai mult ca atât, învățarea continuă trebuie înțeleasă ca un important capital social și cultural pentru dezvoltarea viitoare a societăților civilizate.

În contextul schimbărilor menționate anterior, care solicită gândirea acțiunii educative ca o necesitate a individului de-a lungul întregii sale vieți, plasează educația adulților în sistemul articulat al modalităților de educație desfășurate transversal și longitudinal, necesar pentru perfecționarea și dezvoltarea individuală continuă, pentru a face față unei societăți în continuă schimbare.

Mai mult ca atât, evoluția condițiilor economice și sociale, pe plan mondial, a deschis noi direcții de acțiune în educația adulților și reformularea a obiectivelor, astfel încât se înregistrează, în viziunea lui Nicolau, A, „o nevoie imperioasă de „formare", de parcurgere a unor noi experiențe educative", și de un nou tip de educație și de formare pentru buna funcționare a societăților și economiilor [6, p.65].

A învăța să înveți este o componentă centrală a unei bune învățări care poate fi înțeleasă în mod fundamental ca un proces de reflecție, control și reglare, pe care indivizii îl implementează în cadrul propriilor procese de învățare. În acest sens, avem în vederea a învăța să înveți o metaînvățare.

Definiția propusă a competenței a învăța să înveți, ca activitate strategică a cărei desfășurare solicită din partea indivizilor să fie conștienți de motivele și intențiile lor, de propriile capacități cognitive și cerințele sarcinilor impuse. Pe lângă aceasta, ei ar trebui să fie capabili să-și controleze resursele și să-și regleze performanța ulterioară. Abordarea acestei competențe se bazează pe o noțiune mai cuprinzătoare, cea

a metacogniției, care a fost definită ca orice cunoaștere sau activitate cognitivă care are drept obiect sau reglementează orice aspect al oricărei activități cognitive. Mai mult, așa cum metacogniția se referă la cunoașterea despre cunoaștere, am putea vorbi despre meta-învățare în sensul de a învăța despre învățare, și se referă la monitorizarea activă și reglarea ulterioară a proceselor de învățare, în contexte personale, sociale și culturale generale.

Mai mult ca atât, abordarea pe transmiterea cunoștințelor de la o generație la următoare nu mai funcționează în lumea tehnologică și globalizată de astăzi în schimbare rapidă. În schimb, este nevoie de o noțiune holistică a individului, care combină valorile și atitudinile individului, cum ar fi dorința de a învăța de la ceilalți, în interacțiune, valorizarea cunoștințelor și construirea de cunoștințe noi, bazate pe învățarea anterioară, capacitatea de a dezvolta strategii și de a rezolva probleme, etc. În acest fel, cursanții sânt agenți activi mai degrabă decât destinatari pasivi a cunoștințelor prescrise, și co - proiectează și utilizează orice proces de învățare și rezultatele acestuia în mod activ pentru a-și realiza potențialul cât mai deplin posibil. Astfel, asistam la crearea unui ecosistem global de învățare, construit colectiv pentru a inspira și a da putere cursanților, cu o multitudine de oportunități.

Pentru a se putea adapta unei astfel de societăți, indivizii trebuie sa știe *cum sa învețe*. Aceasta înseamnă nu numai ca indivizi să „învețe să învețe", ci să și dorească acest lucru, să fie motivați, să găsească să învețe satisfacții spirituale și psihosociale.

În acest context, a învăța sa înveți este un instrument esențial pentru învățarea pe tot parcursul vieții și, prin urmare, educația și formarea trebuie să ofere mediul de învățare pentru dezvoltarea această competență pentru toți cetățenii, inclusiv persoanele cu mai puține oportunități (cei cu nevoi speciale și abandon școlar), pe parcursul întregii vieți (inclusiv elevii preșcolari și adulții) și prin diferite medii de învățare (formale, non-formale și informale).

Demersul epistemologic este principiul conform căruia învățarea este încorporată într-un context social și se dezvoltă prin interacțiunea socială, evidențiind astfel importanța relațiilor de învățare, a comunităților de învățare și a producției sociale a competențelor. În cadrul acestei pa-

radigme, a învăța să înveți nu poate fi înțeleasă separat de contextul de învățare și relația și interacțiunea dintre individ și facilitatorul învățării. În această perspectivă, conceptul poate fi înțeles mai mult ca un proces care este captat prin interacțiunea sa cu mediul de învățare.

Competenta a *învăța să înveți* a devenit o prioritate politică în contextul educației și nu numai , datorită legăturii dintre dezvoltarea acestei competențe cheie învățare pe tot parcursul vieții și economia cunoașterii și coeziune socială. Din această perspectivă , vom reflecta , în continuare, asupra semnificației acestei competențe.

Ca răspuns la schimbările care au loc în societate și economie, reflectând discuțiile privind viitorul muncii și în urma consultării publice privind revizuirea Recomandării din 2006 privind competențele-cheie, reiese faptul că atât recomandarea, cât și Cadrul european de referință privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții trebuie să fie revizuite și actualizate, cu accent special pe promovarea mentalităților antreprenoriale [7, p.3].

În 2018, în urma unui amplu proces de consultare, Consiliul Uniunii Europene a revizuit Recomandarea din 2006 a Parlamentului European și a Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Astfel, competența „a învăța să înveți" a fost completată de un domeniu mai larg, care se concentrează și asupra dezvoltării personale și sociale. Această competență - cheie a fost astfel redenumită „Competențe personale, socială și de a învăța să înveți" și este definită ca „*abilitatea de a reflecta asupra propriei persoane, de a gestiona eficient timpul și informațiile, de a lucra cu ceilalți într-un mod constructiv, de a rămâne rezistent și de a gestiona propria învățare și carieră* ". Noua definiție subliniază faptul că această competență cheie include „*capacitatea de a face față incertitudinii și complexității, de a învăța să învețe, de a sprijini bunăstarea fizică și emoțională, de a menține sănătatea fizică și mentală, spre un viitor conștient - orientat spre sănătate, viață, empatie și gestionare a conflictelor într-un context incluziv, și de susținere reciprocă*" [8, p.5].

După cum se menționează în Recomandarea din 2018, competența se bazează pe angajarea unei atitudini pozitive față de bunăstarea și învățarea personală, socială și fizică, de-a lungul vieții, precum și ma-

nifestarea unei atitudini de colaborare, asertivitate și integritate. Aceasta include respectarea diversității celorlalți, depășirea prejudecăților și disponibilitatea de a face compromisuri. De asemenea, indivizii ar trebui să poată identifica și să poată stabili obiective, să facă față complexității, să se motiveze, să caute sprijin atunci când este cazul, să dezvolte rezistență și încredere și să reușească să învețe pe tot parcursul vieții.

În viziunea autorilor Recomandării din 2018, *a învăța să înveți* se spune că este cea mai importantă abilitate dintre toate în lumea noastră aflată în schimbare rapidă. Complexitatea și interconectarea provocărilor cu care ne confruntăm și imprevizibilitatea oportunităților și amenințărilor derivate implică nevoia cetățenilor de a deveni cursanți pe tot vieții, să-și organizeze învățarea, inclusiv gestionarea eficientă a timpului și a informațiilor , atât individual, cât și în grup [9., p.57. trad.].

Această competență implică mai multe componente din domeniul personal și social. Cu referire la *dimensiunea personală, a învăța să înveți* se referă la bunuri moștenite, cum ar fi aptitudinile; *o dimensiune cognitivă*, de exemplu abilități de rezolvare a problemelor și utilizarea diferitelor metode de învățare; o *dimensiune metacognitivă*, de exemplu, conștientizarea de sine și autoevaluarea cunoștințelor cuiva, *dimensiunea afectivă și motivațională*, de ex. motivația de a învăța și a regla emoțiilor declanșate de activitate de învățare; și *dispoziții de învățare*, de exemplu curiozitate critică, o mentalitate de creștere, creativitate și rezistență.

Cu referire la dimensiunea socială, *a învăța să înveți* se referă la aspectele sociale, istorice, economice și culturale ale contextului în care are loc învățarea. Dimensiunea socială *a învăța să înveți* subliniază, de asemenea, relevanța percepției sprijinului din partea celorlalți, capacitatea de a învăța cu colegii și în grupuri, precum și resursele de mediu și valoare.

Conform Recomandării Consiliului din 2018 privind competențele cheie pentru învățarea tuturor vieții, a învăța să înveți presupune înțelegerea strategiilor de învățământ preferate. domeniile de competență care trebuie dezvoltate și cum se realizează, precum și sprijinul disponibil pentru abordarea educației și formării. A învăța să înveți presupune, de asemenea, abilități de a-și identifica capacitatea, de a reflecta critic și de a lua decizii, de a organiza, persevera și evalua învățarea. În cele din

urmă, această competență include atitudini de încredere în capacitatea de a reuși în învățare, dorința de a aplica învățarea anterioară, curiozitatea și o atitudine pozitivă.

Astfel, conchidem faptul că, aceasta competență, în calitate de activitate strategică, a cărei desfășurare solicită din partea indivizilor conștientizarea motivelor și intențiile lor, a propriile capacități cognitive și cerințele sarcinilor impuse, poate fi dobândită pe tot parcursul vieții, și este un motor relevant pentru schimbare, angajabilitate și competitivitate. Aceasta implică crearea unor căi de învățare semnificativă și capacitatea de a selecta, gestiona și interpreta date complexe și interconectate. Prin urmare, pentru a obține o performanță economică și coeziunea socială, este relevant să se ofere tuturor cetățenilor, în special celor expuși riscului cel mai mare de excludere, oportunități de înaltă calitate de învățare formală, non-formală și informală pe toată durata vieții și de a reflecta asupra propriei persoane.

Referințe bibliografice:

1. Allheit, P., *Towards a learning society*, New York 1999
2. Balanger, Paul. *Intimacy of learning and Social transformation*, 2018.
3. Claxton, J.*, Learning to Learn ,* London, 1990.
4. Field, J., *Lifelong Learning: Education across the Lifespan*, London, Routledge, 2000.
5. Illeris, K., *Teorii contemporane ale învățării,* Bucuresti, 2014.
6. Neculau, A., *Educația Adulților*, Polirom, 2004.
7. Recomandarea Consiliului din 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, Comisia Uniunii Europene.
8. RECOMANDAREA CONSILIULUI din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, Comisia Uniunii Europene.
9. Life Comp, The European Framework fir Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, European Comission, 2020.

CZU: 373.042:316.62(569.4) **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10083029**

LIFE SKILLS IMPORTANCE FOR SCHOOL PUPILS IN ISRAELI REALITY

Jomana KHALAILA
Pedagogical counselor, Israel
PhD student, Ion Creanga Univiersity
0009-0004-4591-7514

This paper points out importance of life skills' early acquisition in order to help school pupils build better lives and get far away from dangerous behaviors and addictions. Specific emotional, cognitive, and behavioral and resilience skills play a vital part in ensuring an adolescent's personal and social life. Likewise, psychosocial skills allow individuals to recognize, interact, influence, and relate to others in different environments. Children and adolescents with psychosocial skills are more likely to enjoy mental health and wellbeing. Based on these assumptions, the Israeli Ministry of Education introduced life skill education as a part of the curriculum for the school system, from early childhood through secondary school. Israeli psychological counseling unit in the Ministry of Education reasoned that additional skills, such as emotional, cognitive, behavioral and resilience development in adolescents would help them navigate through the psychologically troubling years of adolescence. The author describes Life Skills programs which were developed and introduced by Israeli Education system.
Key words: *Life Skills; Socio-Emotional Learning (SEL); Israeli Ministry of Education; Self-Regulation, Management and Outlet (ONBI) Holistic Model.*

INTRODUCTION

There is plethora of evidence that adolescents who face personal, cognitive, and social skills deficits are prone to drug and alcohol use, bullying, violence, malnutrition and other socio- economic and environmental challenges. Specific emotional, cognitive, and behavioral and resilience skills play a vital part in ensuring an adolescent's personal and social

life [2]. Likewise, psychosocial skills allow individuals to recognize, interact, influence, and relate to others in different environments. Children and adolescents with psychosocial skills are more likely to enjoy mental health and wellbeing [3]. Based on these assumptions, the Israeli Ministry of Education introduced life skill education as a part of the curriculum for the school system, from early childhood through secondary school. Israeli psychological counseling unit in the Ministry of Education reasoned those additional skills, such as emotional, cognitive, behavioral and resilience development in adolescents would help them navigate through the psychologically troubling years of adolescence [5].

SOCIO-EMOTIONAL LEARNING (SEL) PROGRAM IN ISAELI EDUCATION SYSTEM

Kishuri Hayeem (Hebrew for life skills), has been identified by the Ministry of Education as an essential resource for developing psychosocial, emotional, cognitive, behavioral and resilience skills to negotiate every day challenges and productive involvement in the community. In an official statement by the Ministry of Education [1], the life skills program was detailed for it to become part of the curricula. Very fast, it became rather clear that there is a growing demand to educate adolescents with life skills to help them deal with their day-to-day life challenges and transition into adulthood with informed healthy choices.

The official stand of life skills program is that Life Skills is a developmental program from the first to the twelfth grade, which works to develop students' emotional and social competence, and to strengthen their ability to cope with different life situations. The program includes developmental and preventive issues. These are structured arrangements for conversations with students about their lives, their experience of their age tasks, formulation of their identities, their sexuality, their encounter with risk behaviors and the different life situations they experience [1].

Freidman [1], a member of the initiative for applied educational research committee, discussed the importance of cultivating life skills in the school system. According to her, cultivating socio-emotional learning (SEL) is considered an important and inseparable aspect of educational and learning processes, partly in response to the accelerated technological development and social and cultural changes that characterize the

21st century. Acquiring SEL should positively reflect adolescents' improved academic achievement, positive social functioning, ability to adapt to complex situations, decrease in behavioral problems and emotional distress. Furthermore, mastering these skills, suggested Freidman [1], is manifested over time in behavior shaped by internal beliefs, values, and is accompanied by "seeing" the other, as well as accepting responsibility for one's choices and behavior. In the broader context, it was found that there is a connection between these skills and successful personal, social, and occupational functioning.

Most of the SEL programs running today in Israel and worldwide were intended to build and strengthen five interconnected skill sets among students: self-awareness, self- regulation, social awareness, relationship management, and taking responsibility.

The Israeli Ministry of Education administration recognizes the importance of socio-emotional skills and handles the issue in diverse ways, with the common denominator being the perception that the school arena serves as the "training ground" for students' socio-emotional development. It is an inseparable part of their mental well-being, their cognitive development and of broadening their world of knowledge. The thinking at the Ministry of Education is that these socio-emotional competencies are acquired skills – they can be taught and trained for. Currently, in the education system, the Psychological Counseling Service (Shefi) is responsible for teaching and developing social and emotional skills and it does so on several fronts, the major one being through the Life Skills Program [5].

LIFE SKILLS PROGRAM CONTENTS

Shadmi [4], president of the Psychological Counseling Service, described Kishuri Hayeem- "Life Skills" - as a program that is based on a holistic psycho-educational worldview, which believes in the interplay between the learning process and the emotional experience. The educator (teacher, educator, counselor), who will adopt the concept of "life skills", will soon learn to diagnose every life situation in the school and in general, as an educational resource to improve life skills. "Life skills sessions" promote multidimensional reference to diverse life situations. The education that guides the "life skills" sessions accompanies its students in developing a differentiating vision within the situation, encourages

them to identify - what coping tools are available to them? In what ways do they manage themselves and / or the situation? What is effective for them? Effective for them, and in general, what unique "adaptive muscle" is strengthened by different life situations?

Regarding the contents of the program, Shadmi [4] suggested several points that should be addressed. The "Life Skills" program should address the universal developmental needs of the youth, the local school, and classroom needs at the particular time. The program should address:

- issues that engage teens according to their emotional development in age: such as Sexual Identity, Temptation and Social Stress, Sexual Harassment, Alcohol Drinking, Substance Abuse, Attention to Relevant Life Situations such as Recruiting to the Israeli defense Army (IDF), Traveling to Poland (visiting memorials for the holocaust), Volunteering, Contributing to the Society, and More.
- Providing the ability to cope with stressful situations that require regulating and managing emotions.
- Addressing value issues related to interpersonal relationships such as: strengthening acceptance and tolerance values, values and skills related to providing help, receiving help, teamwork, mutual guarantee, and more.
- Providing an answer to the adolescent's strength as a gatekeeper - developing a position of social responsibility, sensitivity to others and their needs. The courage to take a personal stand even when, contrary to the opinion of the significant group of equals, the power to resist hurting others and bullying.
- Addressing school, local authority, and educational goals.
- Addressing topical events in the school, city, country, and around the world including various crisis events. The "Life Skills" program will provide a holistic response to coping with each life situation through skills and skills in five focus areas simultaneously: self-identity, emotional regulation, interpersonal competence, self-management, and stress and crisis risk situations [4].

SELF REGULATION, MANAGEMENT AND OUTLET (ONBI) HOLISTIC MODEL

Zimmerman, et al. [6], part of the psychological services in the Israeli

Ministry of Education, described in details the model upon which the whole program of life skills is based. The ONBI model (Hebrew initials for self, regulation, management and outlet) is a holistic concept of the Life Skills Program. The "Life Skills" lessons aim to promote a holistic view of the student about himself or herself in any life situation. Each skill is significant in itself and at the same time, reflected and reflected in the other skills. The range of life skills can be sorted into five centers. The five focal points of the "ONBI" model are:

1. The focus of self-identity: This focus is on getting to know one's self and developing self-awareness. It's about getting to know my body, feelings, thoughts and behavior as well as my gender identity, sexual identity, cultural identity, attitudes and values

2. Emotional regulation, focus, and self-direction: It is a person's ability to regulate his emotions (calm anxiety, reduce anger), direct his behavior, functioning while examining options, and choosing between them. For example, the ability to recognize real-time anger feelings that can lead to aggressive and violent behaviors and regulated through internal speech, or self-soothing methods to develop more self-control and prevent violent behavior, and more

3. Self-management in daily life tasks (learning, work, and leisure): It is the ability to manage our immediate environments and perform the life tasks facing each of us (learning, working) according to the developmental stage, on the best side. Intrinsic motivation influences the formation of a sense of meaning in life and reinforces self-worth.

4. Between You - The focus of interpersonal competence in various circles: constructive communication, developing and maintaining relationships, communication with family members, with age group, with authority figures, with friends and intimate relationships

5. There is an outlet - the focus of dealing with stress, risk, and crisis. Reality invites us to cope with moderate stress situations (there are stoppages and I am late for a meeting (until severe crisis situations) loss, divorce, injuries (coping skills to identify stress sensations, event identification). As a threatening factor, identifying the automatic personal response to the event, and applying a variety of skills are taught to emotionally regulate and soothe.

The model is presented in the following figure:

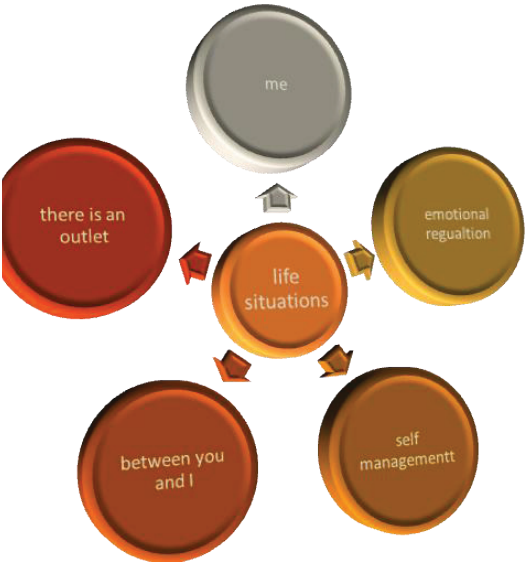


Figure 1. ONBI model schematic representation [5]

"ONBI" model represents an integrative concept of internal power. The five centers are presented in a circular model that emphasizes the space that creates the whole. The synergy between the five centers over time, the simultaneous work on all five centers together, and on each focus individually, it what reinforces the presence of the components that exist in the focal point of the individual and promotes well-being and mental health. In other words, for the model to be beneficial, all five centers should be addressed, and any efficient intervention plan should address all five centers, one at a time, and together at the same time. The message to be realized from the model is that effective intervention deals with all five centers. Different focus on each center according should be stressed according to the nature of the plan.

SUMMARY

This paper points out the fact that without some basic life skills it is difficult to develop a proper level of life for modern school pupils, sin-

ce psychosocial skills allow individuals to recognize, interact, influence, and relate to others in different environments. Children and adolescents with psychosocial skills are more likely to enjoy mental health and well-being [3]. Based on these assumptions, the Israeli Ministry of Education introduced life skill education as a part of the curriculum for the school system, from early childhood through secondary school. The paper describes some Israeli programs promoting life skills for children and their main contents.

References:

1. FRIEDMAN, T. (2017). *Social and Emotional Skills Cultivation in the Education System: The initiative for applied educational research.* Ministry of Education, Jerusalem.
2. LANGFORD, B., BADEAU, S. H., and LEGTERS, L.(2018). *Investing to Improve the Well-Being of Vulnerable Youth and Young Adults: Recommendations for Policy and Practice*. Youth Transition Funders Group. 2015. Retrieved December 20, 2018, from http://www.ytfg.org/wp-content/uploads/2015/11/Investing-in-Well-Being-small.pdf
3. SAVOJI, A.P., GANJI, K. (2013). *Increasing Mental Health of University Students through Life Skills Training (LST)*. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 84, pp. 1255-1259, ISSN 1877-0428.
4. SHADMI, H. (2007). *Life Skills: program for first grades and school and kindergarten.* Jerusalem (Israel), Maalot Publishing. (Hebrew)
5. ZARADEZ, N. and SELA-SHEFFY, R.(2017). *Environmental education in schools*. Israeli Sociology. Special issue. Pp. 173-195. (Hebrew)
6. ZIMMERMAN, SH., BRIL, Y., BERG, O., STERN, M., KLINN, D., FESHMAN, H. (2012). "Life skills" program for Junior High school. Avaialbe at: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fmeyda.education.gov (Hebrew).

CZU: 373.0(569.4) **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10083133**

VARIABILITY IN ISRAELI EDUCATION SYSTEM

Fairoz KHATEEB
Teacher in Israeli Education system
PhD student, Ion Creanga State Pedagogical University
0000-0002-0215-6530

Israeli education system is not a homogeneous one- it is divided to a wide variety of types, sectors and streams. Surveys show that the vast majority of young people have little or no contact with other ethnic or religious groups. This paper points out challenges of heterogeneity and variability in education system of Israel. The society is heterogeneous and consists of Jewish majority, Arab minority and many sub-groups of both populations. A divided school system as well as residential segregation leads to lack of respect and understanding for the "other." Surveys show that the vast majority of young people have little or no contact with other ethnic or religious groups. In the authors' opinion, these challenges should be addressed in the future. To ensure that all students in Israel have access to quality education, Israel can work further to ensure comprehensive implementation of its evaluation and assessment framework. Israel needs to respond as well to the increase in student population at all levels of education.
Keywords: *Israeli education system; variability in Israeli education system; divided society; divided schools.*

INTRODUCTION

Israeli education system is not a homogeneous one- it is divided to a wide variety of types, sectors and streams [2]. To improve transition to the labour market, Israel needs to expand and strengthen its provision of vocational education and training (VET). It also needs to ensure quality education in a school system that has grown significantly, with changes in the composition of the student population. Facing a lack of qualified teachers in all subjects, Israel needs to attract quality candidates to the profession and further improve teaching conditions.

To ensure that all students in Israel have access to quality education, Israel can work further to ensure comprehensive implementation of its evaluation and assessment framework. Israel needs to respond as well to the increase in student population at all levels of education. Large differences in performance and education attainment exist between Jewish-ultra-orthodox and Arab students and their peers in the other streams [2,5]. This paper deals with existing challenges of variability of Israeli education system.

STRUCTURE OF ISRAELI EDUCATION SYSTEM

The education system in Israel is steered by the central government, through the Ministry of Education, the Ministry of Finance and local governments. In the last decades, the schools became more independent, however still the structure of the education system did not change much: the Ministry of Education determines education policy, especially in primary and secondary schools, while upper secondary schools are the responsibility of local governments. Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (for all educational levels combined) is above the OECD average, with a higher share of private funding than the OECD average [2].

Israel's education system consists of six years of primary education, six years of secondary education (divided into three years of middle school and three years of upper secondary education) and three to five years of higher education. Pre-schooling includes one compulsory year of kindergarten, which is state funded, and two years of pre-schooling, for the most part state funded. Education is free and compulsory through 12th grade. The following figure describes a structure of the education system of Israel (starting from elementary school) [1]:

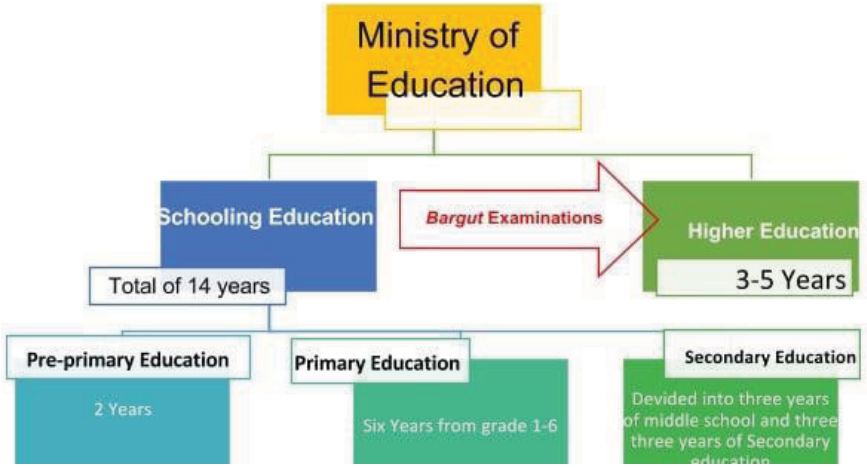


Figure 1. Structure of Israeli education system. [1]

GAPS IN PUPILS' PERFORMANCE IN DIFFERENT POPULATION SECTORS IN ISRAEL

Israel has large gaps in educational performance among student population sub-groups, with a heterogeneous system and a relatively large dispersion of socio-economic and cultural background of students between schools and within schools. Although they aim to promote cultural diversity and recognize students' needs, tracking, grouping and school choice practices may increase inequities and contribute to social segregation of students if not well-managed. To improve transition to the labour market, Israel needs to expand and strengthen its provision of vocational education and training (VET) [2,5]. It also needs to ensure quality education in a school system that has grown significantly, with changes in the composition of the student population. Facing a lack of qualified teachers in all subjects, Israel needs to attract quality candidates to the profession and further improve teaching conditions. To ensure that all students in Israel have access to quality education, Israel can work further to ensure comprehensive implementation of its evaluation and assessment framework.

Israel needs to respond as well to the increase in student population at all levels of education. Large differences in performance and education attainment exist between Jewish-ultra-orthodox and Arab students and their peers in the other streams [1]. For example, 51.3% of 18-year-old Jewish-ultra-orthodox students completed upper secondary education in 2013 (compared to 98.2% in other Hebrew-speaking education streams) and 9.0% obtained the secondary school leaving certificate (matriculation) that allows entry to higher education (compared to 72.2% of those in other Hebrew-speaking education streams). Students in Arabic-speaking schools also have lower educational attainment: in 2013, 82.2% completed upper secondary education and 45.7% obtained the matriculation. Enrolment of Arabic-speaking and Jewish-ultra-orthodox students in higher education is below the national average, although participation has increased in recent years (Jewish-ultra-orthodox enrolment in higher education rose from 34.0% in 2008 to 51.3% in 2013, while Arabic-speaking enrolment rose from 76.8% in 2008 to 82.2% in 2013). As discussed below, primary and secondary schools are divided into four separate systems, secular Jewish (defined as Hebrew speaking "state" schools), religious Jewish, "ultra-orthodox" (Haredi), and Arab (defined as native Arabic speaking). The word "Haredi" means "fearing" or "trembling" and reflects the belief by this community in the centrality of religious belief based on the Torah and its rabbinic interpreters. "Ultra-orthodox" is the term commonly used by outsiders to describe the Haredim although it is considered derogatory by the community. The word "Haredi" (plural "Haredim") is used in the rest of this paper. The Ministry of Education is responsible for school curricula, educational standards, supervision of teaching personnel, and construction of school buildings. Local authorities are charged with school maintenance as well as acquisition of equipment and supplies. The richer local authorities supplement state funding. Teaching personnel at the kindergarten and primary school level are ministry employees, while those in secondary schools are employed by local authorities, which receive funding from the Ministry according to the size of the school population. School principals are responsible for pedagogical issues in their schools and, especially in secondary

schools, play a significant role in selecting staff. Nearly all elementary and secondary schools are public or publicly financed. Over the last few decades, the government has allowed considerable diversity in the actual provision of schooling, with many schools acting to some extent as "charter" schools. At the secondary level, non-governmental organizations are often contracted to play a role in managing schools. Attendance is by catchment areas for primary schools in the desired stream, although parents often find ways to circumvent this regulation, and by parental choice in secondary schools. A national completion examination, the "Bagrut," is given in the last two years of secondary education. National diagnostic testing (the "Meitsav") is given in selected primary and lower secondary grades [2].

The author analyzed Israeli pupils' PISA grades from 2015. This database consisted from results of 6,594 Israeli pupils, both Hebrew and Arab speaking, not including the Ultra-Orthodox sector [3]. The following table presents the highest correlations (Spearman) coefficients between different variables and the math grade, from the highest to the lowest:

Table 1. 2015 PISA tests results. The highest correlations (Spearman) coefficients between different variables and the math grade, from the highest to the lowest [elaborated by the author based on [3]

Israel: Variable	Coefficient
Positive:	
Index of economic, social and cultural status (WLE)	.372**
Index highest parental education in years of schooling	.302**
Environmental Awareness (WLE)	.256**
Learning time (minutes per week) - <Mathematics>	.236**

Home possessions (WLE)	.216**
ICT Resources (WLE)	.168**
Disciplinary climate in science classes (WLE)	.191**
Students' expected occupational status (SEI)	.168**
Negative:	
ICT available at School Index (Sum)	-.283**
Environmental optimism (WLE)	-.272**
Perceived Feedback (WLE)	-.271**
Out-of-School Study Time per week (Sum)	-.246**
Use of ICT at school in general (WLE)	-.178**
Collaboration and teamwork dispositions: Value cooperation (WLE)	-.148**
Personality: Test Anxiety (WLE)	-.128**

As table 1 demonstrates, wealthier families and more educated parents will bring to higher math grades of children. The more possession the family has, especially ICT (information and communication technology) resources, the better the grades will be. However, ICT available at school are negatively correlated with grades.

The following Box-plot histogram shows that the math grades in the Arab sector are lower than the ones of the Jewish sector:

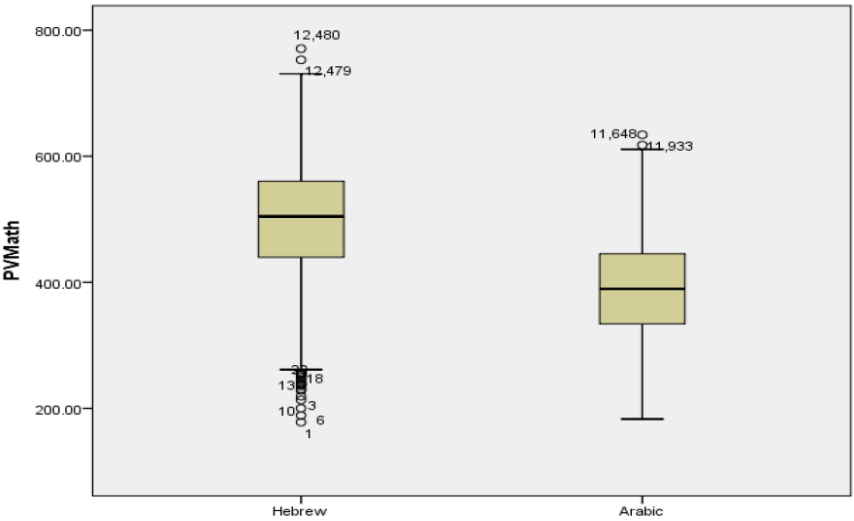


Figure 2. Box-plot histograms of PISA math grades in Hebrew and Arab subsamples of Israel [elaborated ay the author based on [3]

Definitely, the Arab language pupils are characterized by lower index than the Hebrew speaking pupils (the majority), which brings about the issue of inequality and variability in Israeli education system.

DIVIDED SOCIETY, DIVIDED SCHOOLS

Israel's population in 2014 was estimated at 8.4 million, of which 6.3 million (74.9%) was Jewish, 1.7 million (20.7%) Arab Muslim, Christian, or Druze, and 366,000 (4.4%) classified as "other." The number of Haredim is estimated at 9-10% of the population [1,2]. These social, religious and ethnic divisions are reflected in Israel's education system, which consists of four separate and distinct streams in primary and secondary education. Israel is not the only country in the world with separate school systems, which are common in many multi-cultural societies, especially in those in which there is little separation between the state and the predominant religious denomination in the country [2].

Public state "religious" ("mamlachti dati") schools, serving religious but not Haredi Jews, account for 13.9% of enrollment in primary edu-

cation, down from 14.5% a decade ago. These schools follow the same general curriculum as secular schools, but also include additional intensive religious study. Students come from observant ("modern orthodox" or "religious Zionist") families following traditions such as Kashrut and Shabbat. Many students also come from what are called "traditional" families (usually "Mizrachi," originally immigrants from Arab countries) which are less observant [2]. By law, the state must make religious schooling available to parents on demand, a situation that, in small communities, leads to smaller schools and lower student/teacher ratios. Public Arabic-speaking schools enroll 24.9% of primary students, up from 24.6% in 2000. These schools serve Muslims, Christians, Bedouin, and Druze [1,4]. The language of instruction is Arabic, although Hebrew is taught as a subject. They have been historically underfunded compared to Jewish schools, mainly because of higher student ratios as well as lack of financial resources in Arab municipalities. Recent efforts have redressed much of this discrepancy. Nearly all teachers are Arab. The curriculum, except for language and religious studies, is nearly the same as that of Jewish schools. Because of declining birth rates and increased attendance in Jewish schools, Arab school enrollment will decline and go down as a percentage of total primary school enrollment.

A divided school system as well as residential segregation leads to lack of respect and understanding for the "other." Surveys show that the vast majority of young people have little or no contact with other ethnic or religious groups [2,4]. Along with 29 other countries, Israel participated in the 2000 IEA Civic Education study of knowledge and attitudes of eleventh graders with regard to citizenship, democracy, national identity, etc. Not surprisingly, the study found major differences between Arabs and Jews in pride in Israel's achievements, history, national symbols, rights of Jewish immigrants, and the legitimate uses of military power [2,3,6].

Arab students were also less likely than were Jewish students to identify the strengths of, and threats to democracy, and had lower levels of efficacy, trust, and support for "altruistic" patterns of citizenship. Several studies have identified negative stereotypes by Jewish students towards Arabs, although these attitudes change depending on the status of re-

gional conflicts. The President of Israel, Reuben Rivlin in 2014-2021, has expressed deep concern with increasing levels of intolerance in Israeli society [2]. He and others have argued that intolerance and loss of confidence in the "social contract" could endanger the viability of Israel's future existence. A survey by the Pew Research Centers documents the large gaps in attitudes towards and relations with "the other" between the different ethnic and religious groups. A movie, "Teaching Ignorance," graphically pictures the one-sided explanations of Israel's history by Jewish, Israeli Arab, and Palestinian teachers. A 2016 review by the Auditor General's office observed that the Ministry of Education's programs to build bridges between the different sectors of society were uncoordinated and inadequate to the task and teachers were not properly trained.

REAL QUALITY OF LEARNING ACHIEVEMENTS

Israel's public had long been led to believe that Israel was a leader in educational achievement, based on the international testing programs in which it participated in 1967 and 1970, when Israel scored the highest in the world among 12-15 participating countries [2]. However, beginning in 1999, Israelis were shocked to discover that their students were doing much more poorly than they were expected. These tests include PISA (Progress in Student Achievement), managed by the OECD, which measures literacy, mathematics, science, and other skills of 15-year-olds, and TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), managed Psychometricians believe that the tests of the 1960's and 1970's did not have adequate oversight of sampling frames, and that Israeli Arabs as well as immigrants who had arrived less than two years before were not included in them [3,6]. Therefore, the impression that in the past "things were great" cannot be objectively confirmed. Nonetheless, from 1999 to 2009 Israel scored 50-70 points below the international mean (which now includes a number of developing countries), behind nearly all OECD countries, with the exception of Turkey and Mexico, and lower than expected given its per capita income and the amount of money it spent per student. These tests are based on an international mean of 500 and a "standard

deviation" of 100. Country scores range from a high of 560-600 to a low of around 330. Half a standard deviation in scores is often considered the equivalent of a grade year [3].

Successive governments and ministers of education began to realize that primary and secondary educations were in crisis and initiated a wide variety of programs to raise standards as well as teacher salaries, morale, and quality. The efforts were made by improved scores in the assessments of 2011 and 2012. In the 2011 TIMSS mathematics test given to eighth graders, Israel raised its score by 53 points, landing 6th in the world instead of 24th four years earlier. Israeli Arabs also improved their scores, which are now higher than any other Arab country, although still significantly lower (three quarters of a standard deviation) than Israeli Jews. Israel's increase in its scores from one test to the next was one of the highest in the 45-year history of the TIMSS assessment. Israel improved its scores in the 2012 PISA, although it still ranks below the average for OECD countries [2]. Israel's efforts largely used a best practices approach, including focusing on higher order learning skills encouraging teachers to work together, increased hours of study, and more effective pedagogical practices. These efforts have had results of such magnitude that they were highlighted in a 2014 OECD publication on PISA results [3]. Performance in the PISA and TIMSS tests of 2015 showed flat or modestly declining results. This is likely a result of the lowered emphasis on academic achievement by the Minister of Education over the period of 2013 to 2015 [3,6].

SUMMARY

This paper points out challenges of heterogeneity and variability in education system of Israel. The society is heterogeneous and consists of Jewish majority, Arab minority and many sub-groups of both populations. A divided school system as well as residential segregation leads to lack of respect and understanding for the "other." Surveys show that the vast majority of young people have little or no contact with other ethnic or religious groups. In the authors' opinion, these challenges should be addressed in the future.

References:

1. ABU HILAL, M. (2017). Far from being equal, Israel's Arab citizens face discrimination in education. Avaialable at: https://www.middleeastmonitor.com/20170628-far-from-being-equal-israels-arab-citizens-face-discrimination-in-education
2. EDUCATION POLICY OUTLOOK ISRAEL. OECD. (2016). Available at: http://www.oecd.org/israel/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Israel.pdf
3. OECD, PISA 2015 Database. (2015). Available at: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf
4. PIRLS (2001). International Report, IEA's Study of Reading Literacy - Achievement In Primary School in 35 Countries. Shavit,Y., Bolotin-Chachashvili. S., Ayalon, H., and Menahem, G., (2002), Diversification, Expansion and Inequality in Israeli Higher Education, Tel-Aviv University, Oxford Meeting of RC28, April 10-13.
5. TIMSS-R: Third International Mathematics and Science Study. Available at: https://www.isbe.net/Pages/Third-International-Mathematics-and-Science-Study-(TIMSS).aspx

CZU: 373.04:159.928:[81 + 008] DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10083323

ENTWICKLUNG SPRACHKULTURELLER KOMPETENZ BEI DEN STUDENTEN

Murodulla YAKUBBAYEV
PhD, Dozent
Namanganer staatlichen Institut für Fremdsprachen, Uzbekistan
0000-0001-8084-8041

This article deals with the problem of developing language-cultural competence in students. It is pointed out that this competence is an integral part of the language structure.
Key words: *language-cultural competence, linguistics, dialogue of cultures*

Im 21. Jahrhundert haben sich unter dem Einfluss bedeutender Veränderungen in den Bereichen Wissenschaft und Technik verschiedene Wissensgebiete verändert. Das Aufkommen neuer Fachrichtungen und Wissenschaften macht es notwendig, ihnen sprachliche Werkzeuge zur Verfügung zu stellen. Zusammen mit der Entwicklung neuer Wissenschaftsbereiche tauchen also in verschiedenen Berufen neue Wörter und Ausdrücke auf.

Dies bedeutet die Entwicklung interkultureller Beziehungen zwischen Ländern, die Bedeutung der Identifizierung und korrekten Bestimmung der universellen und spezifischen Merkmale des Verhaltens und der Kommunikation der Völker dieser Länder, der kulturellen Werte, die auf kommunikativer Aktivität basieren.

Die staatlichen Bildungsstandards der Hochschulbildung, die das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse angeben, sind voll von sprachkulturellem Wissen, einschließlich der wichtigsten Etappen der Geschichte des Landes, in dem die Sprache studiert wird, der wichtigsten historischen Ereignisse und der Kulturgeschichte und gesellschaftliche Ereignisse, erhaltene Kulturdenkmäler bezieht sich auf die Entwicklung der Vorstellungskraft. Die kulturelle Komponente ist eine Vora-

ussetzung für die interkulturelle Kommunikation, für die es notwendig ist, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen des Landes und eines fremden Landes, in dem die Sprache gelernt wird, zu verstehen.

Heute begann der Begriff „Kompetenz“, der im Bildungssystem der Ausländer weit verbreitet ist, das Bildungssystem als Hauptrichtung des neuen Bildungsstandards zu erfassen. Wissenschaftliche Forschung wird in allen Bereichen zum Thema Kompetenzen betrieben. Autoren der Kompetenztheorie sind G.V. Weiler, Yu.V. Koynov, Ya.I. Lefsted, N. V. Matyach, V. V. Serikov, Ya. Woron, R. White, W. Chinapa, ets. Auf der Grundlage dieser Arbeiten werden Fragen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kompetenzmethoden in der Bildungsorganisation M.N. Skatkin, I. Yu. Lerner, W. V. Die Forschung wurde von Davydov und anderen Wissenschaftlern [5: 34-38].

Das lateinische Wort „Kompetenz“ hat folgende Bedeutungen:

1) angemessen, konsequent; 2) autorisiert, legal;

Das Wort „competo“ bedeutet: 1) erreichen, gemeinsam handeln; 2) sich treffen; 3) geschehen; 4) Übereinstimmung (pünktlich); 5) einverstanden; 6) fähig sein;

Im enzyklopädischen Wörterbuch bedeutet „Kompetenz“ 1) den Umfang der Befugnisse, die einem bestimmten Organ oder Beamten durch Gesetz, Satzung oder ein anderes Dokument übertragen werden; 2) bezieht sich auf die Bedeutung von Wissen und Erfahrung in einem bestimmten Bereich [2].

Sprache und Kultur sind die wichtigsten Merkmale von Ethnos, Sprache hat einen besonderen Platz, sie ist der wichtigste, hellste und stabilste Indikator für Ethnos. Unter den vielen Funktionen von Sprache und Kultur gibt es natürlich Funktionen, die die Kommunikation der Kulturen sicherstellen, die auf der Grundlage des Dialogs der Sprachen erfolgt. Die Einzigartigkeit der Sprache entsteht durch Kultur, Mentalität, „Volksgeist“ [11:22-24].

Der Kern jeder Gesellschaftskultur besteht in erster Linie aus spiritueller Kultur und ihren Bestandteilen [10:58].

A. L.Berdichevskiy betonte, ist sprachkulturelle Kompetenz „moderne Realität, das Kennenlernen der Kultur eines fremden Landes wird,

durch eine Fremdsprache und das Beherrschen der nationalkulturellen Semantik der Sprache“ [6:61].

In den letzten Jahren hat sich das Problem der Bildung sprachlicher Kompetenz in der wissenschaftlichen Forschung einer Reihe von Wissenschaftlern niedergeschlagen. N. Borisko, O. Leontiev, M. Nefedova, R. Minyar-Beloruchev, G. Tomakhin, Y. Passov, E. Turchaninov, M. O. Karpenko, V. Furmanova, N. Tchaikovsky, V.A. Maslova und viele andere Forscher. Die Wissenschaftler M. Nefyodova, T. Lotaryova betonen die Notwendigkeit, das Niveau der sprachkulturellen Kompetenz von Fremdsprachenlehrern zu erhöhen. M.O.Karpenko vertritt die Meinung, dass Sprachkultur und Sprachforschung zusammenwirken und dass es eine Grundlage für die Untersuchung des Problems „Sprache und Kultur“ gibt, und stellt eine Reihe grundlegender theoretischer Sätze, Konzepte und Begriffe vor [7: 89-91]. V.A. Maslova glaubt, dass Linguistik und Sprachkultur voneinander verschieden sind, dass die Linguistik die nationale Realität untersucht, die sich in der Sprache widerspiegelt [8:12].

S. G. Terminasova sagte: „Sprache ist ein Spiegel der Kultur, sie spiegelt nicht nur die reale Welt wider, die eine Person umgibt, sondern auch das soziale Selbstbewusstsein, die Mentalität, den Lebensstil, die Bräuche und das Wertesystem der Menschen“ [12:8].

A. L. Berdichevskiy sagte, dass beide Kulturen wichtig für den Lernprozess sind (die Kultur des Landes und die Kultur eines fremden Landes). Beim Erlernen einer Fremdsprache kann die Konvergenz und Divergenz der Kulturen beobachtet werden, wodurch sie die Möglichkeit haben, „kulturell und national“ zu verstehen Mentalität“. „Es ist notwendig, Sprachbarrieren zu beseitigen und die persönlichen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Fremdsprachensprechern zu erweitern [6:61-62].

Der Prozess der Bildung sprachkultureller Kompetenz umfasst:

1) Bildung eines gewissen Grundwissens der Studierenden, das die Grundlage der interkulturellen Kommunikation bildet;

2) die Beherrschung bestimmter sprachkultureller Mindestanforderungen durch die Studenten, d. h. lexikalische Einheiten, in denen Konzepte fremder Kulturen ausgedrückt werden;

3) die Aneignung bestimmter verbaler und nonverbaler Verhaltensweisen der Studenten im Kontext interkultureller Kommunikation [9].

Bisher findet man in methodologischer Literatur und Dokumenten verschiedene Zeichen dieser Kompetenz, wie etwa kulturwissenschaftliche, soziokulturelle, ethnisch-kulturelle. Die Essenz liegt jedoch nicht im Namen der Kompetenz, sondern in der Erkenntnis, dass Philologen ihr Fach „anders" betrachten, was bedeutet, „das Verhältnis von inhaltlichen und formalen Aspekten der Sprachwissenschaft im Hochschulbereich grundlegend zu verändern. „Lernen Sie die Sprache nicht als rein grammatikalisches Schema wahrzunehmen, sondern als phänomenale Aspekte der Philosophie, Geschichte und Geisteskultur des gesamten Volkes, die über die Jahrhunderte komprimiert wurden" [13:41].

Präzedenzfälle oder verwandte Namen, die in einer bestimmten Sprache oder Kultur beliebt sind, können Lehrern dabei helfen, die sprachliche Kompetenz der Studenten aufzubauen. Reden wir über sprachkulturelle Kompetenz [3]. Sprachliche Kompetenz kann definiert werden als die Fähigkeit und Bereitschaft, Vertreter anderer Sprachgesellschaften angemessen zu verstehen und mit ihnen zu interagieren, basierend auf dem Erwerb von Kenntnissen über die Welt, die die Sprache widerspiegeln, und bildet die Grundlage kognitiver Kommunikation. Sprachliche Kompetenz ist eine der Hauptkomponenten der kommunikativen Kompetenz, und ihre Bildung ist das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts in der gegenwärtigen Phase. Der Inhalt sprachkultureller Kompetenz umfasst kognitive und kommunikative Komponenten. Dieser Satz von Komponenten stellt die Hauptaktivität dieses Modells dar, das darauf abzielt, das endgültige Ziel zu erreichen, wodurch Informationen über das Kompetenzniveau erhalten werden, das es den Studenten ermöglicht, in einer multikulturellen Gesellschaft zu interagieren [1].

Um die sprachkulturelle Kompetenz der Studierenden im fremdsprachenpraktischen Unterricht erfolgreich zu entwickeln, ist es notwendig, eine wechselseitige Vermittlung von Kultur und Sprache anzustreben.

Daher ist die Entwicklung sprachkultureller Kompetenz eine der zwingenden Bedingungen für den Fremdsprachenunterricht im Bildungsprozess. Sprachliche Kompetenz wird definiert als „ideales Wissen des

Sprechers/Hörers über das gesamte System der kulturellen Werte, die in der Sprache zum Ausdruck kommen“ [4].

Die Entwicklung der sprachkulturellen Kompetenz wird mit Hilfe von Tests überprüft, die es ermöglichen, die Kenntnis von lexikalischen Einheiten mit nationalkultureller Semantik, deren Herkunft und den Grad des Verständnisses der Kultur des Landes, in dem die Sprache verbreitet ist, zu ermitteln studiert. Zweifellos werden bei der Entwicklung der sprachkulturellen Kompetenz der Studenten Sprichwörter verwendet und mit Ausdrücken verglichen, die in ihrer Bedeutung der Muttersprache und den Fremdsprachen der Studenten ähneln. Diese Art von Arbeit ermöglicht es den Studenten, die gemeinsamen und unterschiedlichen Dinge in Kulturen zu sehen, die Mentalität des Landes, in dem die Sprache gelernt wird, besser zu verstehen und auch ihr Wissen über Volkssprichwörter zu aktualisieren.

Literaturen:

1. Almira Garaeva / Procedia - Social and Behavioral Sciences 152 (2014) 1012 – 1018.
2. Big encyclopedic dictionary / ch. ed. A.M. Prokhorov. - M .: Council. Encycl., 1993.p 1628.
3. Umirova, Z., & Suiyerkul, B. (2018). One the issue of the transition of the Kazakh alphabet to Latin script (comparative analysis based on experience of the Uzbek language). Kazakh National Pedagogical University after Abai - BULLETIN, 2(64), 93- 100.
4. Vorobyov V.V. On the status of linguoculturology. Materials of the IX Congress of MAPRYAL. Reports and reports of Russian scientists. Bratislava. 1999.
5. Zimnyaya I.A. Competence approach in education. Problems of the quality of education. - M., 2004. - S. 34-38
6. Бердичевский, А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе /А.Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом. 2002. №2. – С. 60-65.
7. Карпенко М.Л. Понятие «лингвокультурология», «лингвострановедение», «лингвокраеведение» и их соотно- шение соотношение. Язык и культура. 1997. № 3. С. 89–91.

8. Маслова В.А. Лингвокультурология : Учебное пособие для высших учебн. зав. Москва, 2004. 208 с.
9. Миньяр-Бєлоручев Р.К. Как стать переводчиком? Москва : Готика, 1999. 176 с.
10. Николаева Н. В. Проблемы диалога культур : инновационный аспект / Н. В. Николаева // Социально-гуманитарные знания. – 2019. – №4. – С. 56-64.
11. Сабитова З. К. Лингвокультурология. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. 528 с.
12. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262 с.
13. Юлдашева Л. В. Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды // Русский язык в школе. 1990. № 4.

CZU: 37.022:811.124`373.72 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10083484

LIMBAJE SPECIALIZATE. DIDACTICA AFORISTICĂ

Eugenia MINCU
doctor habilitat
Universitatea de Stat din Moldova
Centrul de Terminologie, Institutul de Filologie Română „B. P.-Hasdeu”,
0000-0002-3774-2599
Dorina MACOVEI
doctor în filologie, lector universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0002-5345-5725

Latin is the “language of communication” par excellence, of understanding the reality, of cultivating universal-existential values. The frequent use of the Latin corpus (in various fields of activity), its popularization, etc. demonstrates the vitality of the Latin language, which is considered a model of scientific, personal, and professional training. Latin aphorisms and phrases are a form of human didactics. The article concerns Latin idiomatics correlated to teaching specialized languages. At the level of professional training, we distinguish fixed aphorisms and phrases (legal, medical terminology, etc.) and interdisciplinary Latin aphorisms and phrases. At the level of personal training, these formulas cultivate good qualities: for example, the feelings of: respect – Pulchra res homo est si homo est/A human being is a beautiful if he is human, etc.; tolerance – De gustibus et coloribus non disputandum/Tastes and colours are not discussed; temperance: Si tacuisses, philosŏphus mansisses/Had you kept silent, you would have remained a philosopher, etc. At the same time, we refer to the translinguistic status of the aphoristic corpus and the interlinguistic differences (Romanian, French, English, Russian, etc.) as a result of this multilingual and intercultural status.

Keywords: *Latin aphorisms and phrases, didactics, specialized vocabularies, interlinguistic differences.*

Introducere. Didactica aforistică este o formă de învățare-predare a cunoștințelor specializate prin intermediul aforismelor și a expresiilor latine.

Cuvântul aforism provine din limba greacă veche, din termenul *aphorismos* „definiție", „sentință" sau „maximă". Acest termen a fost folosit în scrierile medicale ale lui Hippocrate (c. 460-370 *ante Chr*.), celebru medic grec, pentru a denota afirmații scurte și concise care exprimau principii medicale sau observații clinice [4]. Potrivit altor surse [3], etimologia ar fi următoarea: < lat. *a-* „cald sau picant", „neplăcut" + < gr. *phorizein* „opinie" + *-ism* „opinie picantă despre ceva sau cineva". Se consideră că aforismul are drept punct de pornire Grecia Antică. Există și opinia conform căreia aforismele au la bază zicalele („zicerile") din Egipt (sec. III *ante Chr*.), populare pe atunci în Grecia. Expresia *cuvinte înaripate* (aici, expresii) sau cuvinte „cu aripi", cuvinte „care își iau zborul/zboară din gura vorbitorului", este folosită pentru prima dată în poemul Odiseea de Homer, rapsodul antic numindu-le „cuvinte care zboară din gură în gură" [1].

Didactica aforistică presupune utilizarea „formulelor savante" în scop de a stimula gândirea critică, înțelegerea, reflecția asupra valorilor și asupra principiilor general-umane și de a le promova, susceptibile a fi incluse în variate contexte educaționale (compedii, manuale, cursuri etc.).

Didactica – gnoseologie și deontologie. S-au propus multe definiții pentru termenul *didactică* (Jan Amos Comenius, *Didactica Magna*, 1657; sensul de „artă didactică"), care are la bază grecescul *didaskein* („a-i învăța pe alții").

Didactica aforistică poate fi definită prin intermediul aforismelor latine *Disce et doce/Învață să înveți [tu însuși și pe alții]* și *Docendo discĭmus/Docendo discĭtur (Lucius Annaeus Seneca)/ Învăţând [pe alţii], învăţăm [și noi]/Învățăm învățând [pe alții]*.

Delimităm 2 funcții socio-umane (de importanță majoră) ale didacticii:

a) funcția gnoseologică (< gr. *gnosis* „cunoaștere" + < gr. *logos* „cuvânt, știință, teorie"; cunoașterea „lucrurilor" – *Homo doctus [in] se semper divītias habet/Omul învățat are întotdeauna averea cu sine*; *Quidquid discis, tibi discis/Orice ai învăța, înveți pentru tine*; și cunoașterea

umană, inclusiv „cunoașterea de sine” – *Nosce te ipsum/Cunoaşte-te pe tine însuţi* etc.

b) funcția deontologică (deontologia este „știință a datoriei și a obligațiilor morale”). Binele și Frumosul sunt categorii estetice care pun baza normelor de conduită general umane, care, la rândul lor, sunt esențiale în formarea unei atitudini corecte față de limba română, limbă nematernă:

- *Bonum, i, n* „binele”: *Bene habit/E bine*; *Summum bonum/Binele suprem* etc.
- *Pulchrum, i, n* „frumosul”: *Pulchre, bene, recte!/Frumos, bine, corect!*; *Pulchra res homo est, si homo est/Frumoasă fiinţă este omul, dacă este om* etc.

Aforismele și limbajul specializat. Aforismele sunt frecvent utilizate în limbajele specializate, exprimând principii fundamentale:

În medicină, *Primum non nocēre, deinde curāre!/ Mai întâi să nu faci rău, pe urmă tratează!*; este vorba de „răul” inconștient, pe care medicul îl poate face din „necunoaşterea medicinei”.

Cea dintâi formulă savantă în medicină „…să nu faci rău!” devine cea dintâi în relațiile sociale interpersonale.

În drept, *Ignorantia juris non excusat/Ignoranța legii nu s*cuză – este un aforism care pune semnul de egalitate între toți cetățenii.

În filosofie, *Cogito, ergo sum/Gândesc, deci exist* (Descartes); cu certitudine, dacă suntem conștienți că gândim, existăm.

În didactică, *Non vitae, sed scholae discimus/Învățăm nu pentru viață, ci pentru şcoală;* este reproșul lui Seneca („Scrisori”, CVI, 12) către filosofii „de fotoliu”, pentru care sensul studiilor științifice se reduce la dezvoltarea și la apărarea învățăturilor unei anumite școli filosofice, tradus și *Nu şcoala, dar viaţa ne învaţă*. De obicei, este citată varianta *Non scholae, sed vitae discimus/Nu învățăm pentru școală, ci pentru viață*; „instruirea nu este un scop în sine; se are în vedere pregătirea omului pentru viața socială.

Didactica aforistică este susceptibilă a acoperi aceste perspective ale procesului de predare-învățare a limbajelor specializate.

În funcție de perspectiva funcțional-aplicativă (inter-/intradomenială), formulele savante sunt susceptibile a fi aplicate în:

a) Limbajul intradisciplinar; utilizare consacrată (medicină): *per os/peroral, post partum/după naştere* etc. În funcţie de frecvenţa utilizării, distingem formule savante devenite uzuale la diverse niveluri de comunicare:

- Nivelurile de comunicare medic-medicinist, medic-societate sunt cele mai solicitate, pornind de la educativul *Ignorantia non est argumentum/Ignoranța nu este un argument* până la formulele didactice de tipul *Rubor, tumor, calor, dolor et function laesa/Roşeaţă, tumefacţie, căldură (temperatură ridicată), durere şi agravarea funcţiei* etc. În Cursul de chirurgie (2018) sunt utilizate 24 de formule savante.
- Nivelul de comunicare medic-farmacist: *Verte!/Întoarce!; Cito!/ Repede!; ex tempore*/ (farm.) *imediat* etc.
- Nivelul de comunicare medic-medic: *Cito! Cave!* etc. *Non est census supersalutis corporis/Nu este nimic mai de preţ ca sănătatea omului*, de aceea toate formulele de salut conţin cuvântul/ideea de sănătate: *Omnes salvos volumus! Să fiți sănătoşi!; Salvete!/ Sănătoşi v-am găsit! Salut!; Valete! Rămâneți sănătoşi! La revedere!* etc., iar încrederea în omul-medic *Praesente medico nihil nocet/În prezenţa medicului, nu mai există niciun pericol* trebuie să fie subordonată credinţei supreme.

b) Limbajul interdisciplinar (medicină, lingvistică, filosofie, ziaristică etc.): *sensu stricto/în sens strict; sensu largo/în sens larg; ab origine/ de la origini; post mortem/după moarte* etc.

Dintre beneficiile didacticii aforistice, menționăm următoarele:

a) Conciziune și memorabilitate. Aforismele oferă idei concise și memorabile.

Formula latină *Nota bene!/Notează bine!* sau *Ia aminte cu atenție*! este o expresie comună în limbajul cotidian și în diverse surse de comunicare scrisă (texte academice, cărți, articole, discursuri etc.). Aspectul didactic al acestui aforism constă în a furniza o observație sau un sfat. Formula în sine este o lecție sau un principiu de învățământ.

Formula savantă *dictum factum*/*zis și făcut* este o expresie latină, model-sinteză de idei, care învață că acțiunile și faptele sunt esențiale, nu doar cuvintele sau promisiunile goale. Este utilizat în diverse contexte (uz cotidian, uz specializat).

b) Gândire critică și reflecție. Aforismele stimulează gândirea critică și invită la o reflecție asupra conținutului.

Aforismul *De omnibus disputandum/Totul trebuie disputat sau Pune totul la îndoială!* dovedește că nimic nu este un adevăr absolut. De aici se impune logica gândirii critice: de ce se acceptă anume acest adevăr? Care ar fi o altă alternativă? – sunt cultivate abilitățile de a evalua critic informațiile, de argumentare, de formulare a argumentelor logice, de acceptare a diversității de idei, de deschideri spre noi perspective de abordare a subiectelor etc.

Sentința latină *De gustĭbus et colorĭbus non disputandum*/*Despre gusturi și culori nu se discută* reflectă toleranța față de diversitatea umană, față de valorile personalizate ale fiecărui subiect social; totodată, recomandă evitarea prejudecăților referitoare la gusturile personale sau la anumite preferințe estetice, conștientizarea faptului că preferințele umane sunt relative. Aforismul oferă deschiderea spre un dialog; fiecare are libertatea de a-și argumenta poziția.

c) Înțelegere profundă: Aforismele conțin concepte complexe și valori fundamentale, exprimate simplu și clar.

Expresia savantă *Docendo discimus/Prin a învăța, noi învățăm* se referă mai mult la aspectul gnoseologic: *învățând pe alții, învățăm noi înșine*. Este promovată o abordare participativă, interactivă versus procesul de predare-învățare, în care studenții și profesorul sunt uniți în a-și împărtăși cunoștințele și experiența.

d) Inspirație și motivare. *Ars longa, vita brevis est/Arta este lungă, iar viața este scurtă.*

Se consideră că autorul acestui aforism este Hippocrates, părintele medicinei, iar formula savantă relevă `„crudul adevăr” – arta, adică medicina, timpul necesar în formarea unui medic veritabil, niciodată nu este suficient, în comparație cu viața, care își are limitele ei existențiale. Acest aforism a devenit o sursă de inspirație în diverse limbaje domeniale: artă plastică, muzică, literatură, medicină; acolo unde specialitatea este un act de creație.

e) Diversitate culturală și lingvistică: Formulele savante au o utilizare translingvistică și multiculturală, deoarece sunt parte a înțelepciunii universale.

Dictonul latin *Suum quique pulchrum est/Fiecare are propriul său frumos* (Marcus Tullius Cicero) este un exemplu care exteriorizează diversitatea culturală și cea lingvistică, cu o prezență în mai multe culturi și limbi, ceea ce arată o înțelegere universală a acestei realități:

În limba franceză: *Chacun trouve ses propres oeuvres belles/Fiecare găsește frumos ceea ce produce el însuși; Chaque potier vante son pot/Fiecare olar își laudă vasul; Chacun a sa propre beauté/Fiecare are propria sa frumusețe*.

În limba engleză: *The bird loves its own nest/Pasărea iubește cuibul ei; To every man his own is beautiful/Pentru fiecare om, propria sa persoană este frumoasă*.

Didactica aforistică presupune și didactica deontologică, care are în vizor cultivarea de calități general umane, indispensabile procesului de cunoaștere; totodată sunt importante în stabilirea statutului viitorilor specialiști în diverse domenii de activitate.

Umanism – *Ut amēris, amabĭlis esto/Ut amēris, ama* (Publius Ovidius Naso): (rom.) *De vrei să fii iubit, fii vrednic de iubire/Fii amabil, de vrei să fii iubit/Iubește ca să fii iubit*; (fr.) *Pour être aimé, sois aimable/Si vous voulez être aimé, soyez aimable*; (engl.) *Be amiable, then you will be loved/To be loved, be lovable.*

Prietenie – *Cadenti porrĭgo dextram*: (rom.) *Întind (mâna) dreaptă celui care cade*; (fr.) *Tendre la main à quelqu'un qui tombe*; (engl.) *I reach out my right hand to the one who is falling*.

Binefacere – *Bis dat, qui cito dat/Bis dat, qui dat celerĭter* (Publilius Syrus): (rom.) *Dă de două ori acela care dă repede/Bine dă cel care dă repede/Cine dă repede, dă îndoit/Dă dublu acela care dă la timp*; (fr.) *Qui donne vite, donne deux fois/Donner rapidement, c'est donner deux fois*; (engl.) *He gives twice who gives quickly* (it is best to help someone immediately, even if waiting might ultimately allow you to offer more aid).

Curaj – *Qui honeste fortĭter*: (rom.) *Cine acționează onest acționează îndrăzneț*; (fr.) *Celui qui agit honnêtement agit courageusement*; (engl.) *He who acts honestly, acts bravely*.

Sinceritate – *Candor dat virĭbus alas*: (rom.) *Candoarea (sinceritatea) dă aripi puterii (forței)*; (fr.) *La candeur donne des ailes à la force*; (engl.) *Sincerity gives wings to strength*.

Concluzii. Limbile savante, prin intermediul aforismelor și a expresiilor consacrate, au stat dintotdeauna la baza studierii și cercetării oricărui domeniu de activitate. Corpusul aforistic și cel al expresiilor consacrate rămân a fi o formă de didactică umană prin caracterul lor complex din punct de vedere conceptual și concis și din punct de vedere structural, fapt argumentat de utilizarea lor translingvistică și multiculturală. În același timp, didactica aforistică presupune și didactica deontologică, care vizează cultivarea de calități general umane, indispensabile în formarea viitorilor specialiști în domeniu.

Prezentul articol a fost elaborat în cadrul proiectului de cercetare 20.80009.1606.01 *Valorificarea științifică a patrimoniului lingvistic național în contextul integrării europene*, finanțat de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare a Republicii Moldova.

Referințe bibliografice:

1. BERG, I. (1968) *Dicționar de cuvinte, expresii, citate celebre*. București: Știința, 1968, p. 63. [online] Disponibil: DICTIONARE/fdocuments.in_dictionar-cuvinte-expresii-citate-celebre1.pdf
2. D'ANK, Jean (2017) *A Brief History of the Aphorism*, [Accesat 03.03.2023] Disponibil: https://medium.com/@alpamare/a-brief-history-of-the-aphorism-1acb25fe129a
3. MINCU, Eugenia, MACOVEI Dorina, ROTARI, Natalia, NEGRU Cristina (2002), *Dicționar poliglot de aforisme și expresii latine*. Chișinău: Editura Cartier, 302 p. ISBN 978-9975-86-644-6.
4. The Oxford English Dictionary (1989), Clarendon Press, New York, volumul I, 1989.

CZU: 37.022:81`243 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10083519

USE OF "FLIPPED CLASSROOM" TECHNOLOGY IN EFL TEACHING

Murodulla YAKUBBAYEV
PhD, Associate professor
Namangan State Institute of Foreign Language, Uzbekistan
0000-0001-8084-8041
Elena MUSTAEVA
Master student of the Department of Linguistics
Namangan State Institute of Foreign Language, Uzbekistan
0009-0003-3642-5860

The flipped classroom, as a fundamental component of blended learning, is rapidly gaining popularity among researchers and educators. The inverted classroom technology suggests a learning process arrangement in which classroom activities and homework swap positions. The authors report the outcomes of their experience with flipped classroom in the language classroom. The study found that using the mentioned technology in the learning process boosts student motivation and improves academic performance.
Keywords: *Flipped classroom technology; blended learning; e-learning environment; classroom activities; language learning.*

Introduction

Today technological literacy and the desire of the individual to seek knowledge independently are coming to the fore. The study of foreign languages stands out among the priorities of the development of modern education in Uzbekistan. However, achieving a high level of foreign language proficiency is impossible only through classroom lessons without students carrying out independent learning activities. That is why, in order to meet the needs of the digital society in changing learning models and the comprehensive development of the student's personality, one of the options may be the integration of the Flipped Classroom technolo-

gy. The Flipped classroom technology has established itself as a highly effective, innovative and accessible technology for both the teacher and the student in many foreign countries.

We don't notice how fast the modern world is changing. Every second all these changes affect the spheres of human activity in all respects, for example, business, politics, entertainment, etc. To the same extent, the education system is undergoing major changes: the modern image of a high school graduate is completely changing, requirements and standards are increasing. In this regard, there is an urgent need to create and apply new technologies and techniques that correspond to the real-time device, the level and quality of education and life in general.

Unfortunately, in the process of studying how to improve the educational process, difficult questions arise, and choosing the right approach to solving them can increase the effectiveness of training and release "people of renewal" from school, who must be motivated, ambitious, practice-oriented, mobile, people who know the details of social life and own ways to influence the environment. Wednesday. In fact, such a technology already exists, and it is so universal that, for example, at the Clintondale School in the United States of America, education is absolutely completely carried out within the framework of this technology. The technology "inverted classroom - inverted classroom" refers to the research of Harvard Professor Eric Mazur, who created the technology of mutual learning, which became the starting point for the further development of the inverted classroom. Since then, interest in this technology has been growing, and teachers such as John Bergman and Aaron Sams have become one of the most its ideological propagandists.

According to Fischer (2012), learning is no longer split into when and where knowledge is learned and when it is applied. The incorporation of information and communication technologies into the educational process is another sign that encourages blended learning. "ICT integration empowers teachers and students by transforming the process of teaching and learning from a teacher-driven process to a student-centered process," writes Trucano (2005). The technology of the inverted classroom, developed in 2000 by American educators Jonathan Bergman and Aaron Sams, is a major component of blended learning (Bergmann & Sams, 2012).

The objective of this study is to assess the efficacy of implementing flipped-class technologies in the university's educational process. In this article, the inverted classroom technology is going to be studied, and practical experience in implementing this technique in English lessons will be shared. While reviewing the various scientific papers devoted to this concept and its application in the educational process, we discovered that the inverted classroom is defined by Bergmann and Sams (2012) as an educational model in which the elements of the lecture and the course homework are interchangeable. In their book "Flip Your Classroom: Involve Every Student in Every Classroom Every Day," the authors compare the time spent on learning activities in a standard classroom with an inverted classroom. The comparison revealed that in an inverted classroom, practical exercises take up far more time than theoretical information (75 minutes versus 35 minutes).

A group of researchers (Bransford, Brown, & Coking, 2000) discusses the success of the inverted classroom and identifies its important components. According to the authors, mutual assessment allows students to learn fresh knowledge and experience while also improving their grasp of the issue under study. Muldrow (2013) contends in his paper "A New Approach to Language Learning

- an Inverted Classroom" that the move from a standard classroom to an inverted classroom necessitates significant adaptation on the part of both the teacher and the students. Despite numerous studies on flipped classroom instruction, the implementation of this technology in university English classes requires additional research.

The methodology of the study

The study intended to assess the efficacy of flipped classroom technology in the teaching of English at the university level. The following methods were utilized to achieve the research goal: review of scientific literature analysis, study of the use of flipped classroom technology in the educational process, reflection on the authors' own pedagogical experience, and data analysis.

The following research tasks can be distinguished based on the study's purpose:

1) Assess the efficacy of the inverted class in English classes.

2) familiarize yourself with the concept of "reverse class" technology in the educational process.

3) Emphasize the advantages of an inverted class.

The study is based on the scientific works of teachers who have investigated the following issues: the use of information and communication technologies for educational purposes (Kleiman, 2004), the concept of blended learning (Sharma and Barrett, 2007), and the theory and methods of teaching foreign languages (Holmberg et al., 2005).

The concept of "inverted lesson" technology

The technology of the "inverted classroom" refers to the organization of the educational process, in which students already have some theoretical knowledge and understanding of the issue. As a result, students feel more comfortable asking questions and discussing problems with the teacher and their peers, which makes interaction more productive and profitable. In addition, instead of boring presentation of the teacher's lecture, students are involved in practical activities. As a result, the homework will be unique. Students sometimes suffer from misunderstanding of some questions, assignments and the inability of teachers to get a textbook. As a result, some students prefer to write down the answers to their homework rather than do them in person. In an e-learning environment, students work individually or in groups. They watch video lectures, test their knowledge, solve comprehension questions, and research further learning resources. Students primarily expand the gained material in the classroom by completing practical tasks, developing projects, and discussing various subjects on the topic. Students continue to work with an electronic course after lessons, during which they test their professional knowledge and evaluate the work of their peers. This type of educational process organization reduces the distinction between auditing activities and individual student work. In order for the inverted lesson technology to be successful, all stages of the teaching and learning processes must be integrated and planned.

As the responsibilities of teachers and students change significantly in the inverted lesson, you must now concentrate on the interaction of

participants in the educational process. For starters, on the follow-up lesson, pupils will have the ability to direct their own learning. They learn at their own pace, with all the resources they need in an e-learning environment. Furthermore, students can engage when and where they choose within the time restriction provided for a specific task, they can verify the content at any time if necessary, and they can obtain online support from an instructor or a classmate via chat rooms and forums. Second, Flipped Classroom technology encourages student collaboration through collaborative assignments and group projects. Furthermore, (Marsh 2012) believes that students participate in an expert assessment and provide feedback on the work of their classmates in accordance with the defined criteria, and that collaborative projects force students to collaborate, learn from, and help one another.

Finally, an inverted lesson fosters student ownership of their own learning. They grow more self- sufficient and driven than in regular classrooms. Working with an electronic course and developing self-study abilities teaches students time management. In other words, students' roles in the learning process are evolving, making them active participants in the educational process.

Students participate in a variety of e-learning activities in a flipped classroom. As a result, the teacher's job is to provide a welcoming online atmosphere for students to communicate with one another. The teacher must also be an e-learning facilitator in order to monitor but not direct online exchanges. As a result of the "inverted classroom" technology, the teacher takes on a variety of duties. He or she should encourage and motivate students, supervise and evaluate progress, provide comments, boost confidence, and keep pupils motivated (Marsh, 2012).

Because language acquisition necessitates close interaction between the teacher and pupils, the new roles of the teacher and students are seen especially vital for the process of teaching and learning foreign languages. Based on our pedagogical experience, we would like to point out that students learning English at the Namangan Institute of Foreign Languages have varying English language skills, and hence require varying amounts of time to study theoretical material and complete practical assignments. The "inverted classroom" technology allows students to tack-

le this challenge by allowing them to determine the pace, efficiency, and volume of the content being studied. Furthermore, students' participation in online conversations, forums, and chats helps them build conversational skills, which are critical for language acquisition.

Despite the benefits, as with any novel idea, there are drawbacks that must be overcome in order to successfully integrate flipped classroom technology into the teaching process. One downside is the additional burden that the course instructor imposes when generating the electronic course content. The teacher must devote a significant amount of time, expertise, and effort to recording lectures, generating educational materials, and locating additional resources. If, on the other hand, the e-course is integrated into the educational process, the instructor will have more time for research and methodological work.

Another critical issue is the classroom's and course's electronic components' integrity, which implies that all stages of the educational process and the learning process itself should be logically interrelated. All assignments that students must accomplish within the framework of the e-course must be assessed and evaluated in the classroom or online. No task should be left unconsidered or unevaluated. This increases pupils' drive to study carefully, resulting in a more effective education.

Another downside is that some students are reluctant to swap face-to-face classes in an e- learning environment, afraid that they will "lose" real communication with the teacher and peers. In this scenario, it is vital to explain the concept and specifics of flipped classroom technology to students, as well as show them extra communication tools given by the online course, such as chats, forums, and video conferences.

To meet the study's objectives, the Namangan Institute of Foreign Languages must be guided by the implementation of flipped classroom technology. First-year students were engaged using this technology's approach and studied the English language course. Students attended face-to- face classes, with half of them being replaced with classes in the LMS Google classroom. It is a widely utilized e-learning environment that provides numerous benefits to both teachers and students. The work of the pupils was structured in the classroom and in an e-learning environment. Before full-time sessions, students watched brief video lectures

on the subject of lessons, became acquainted with supplementary online resources, and asked questions for discussion on forums.

The classroom time was spent teaching grammatical and lexical problems, giving presentations and lectures, and debating the most essential concerns. Following the lesson, students evaluated their classmates' work, tested their knowledge of the studied content, and discussed their thoughts on the lesson. All of these endeavors entailed platform work. Assignments were also distributed to pupils via Formative, which served as a positive learning aid.

Discussion

A poll was undertaken to ascertain students' attitudes toward the use of Flipped Classroom technologies for English learning. The idea of incorporating flipped classroom technology into the learning process was liked by 83% of the students who took part in the study. Because of the issues they encountered, 17% of respondents felt uninspired by this technology. Among the challenges were issues with Internet connectivity, a lack of time for online duties, and difficulties with self-discipline when properly arranging their work.

Almost all students (97%) cited the availability of e-learning materials as one of the course's primary benefits. In the e-learning environment, 78% of respondents value the opportunities for collaboration and communication. Teachers mention flexible timetables, integrating students in the learning process, and enhancing student academic achievement as benefits of flipped classroom technology.

Conclusion

Summing up, we can conclude that the reverse class is a promising technology that should not be underestimated. The integration of flipped classroom into the educational process leads to increased motivation and interest of students in learning foreign languages. In addition, it has a positive effect on self-discipline and purposefulness of students. Flipped classroom technology has a huge pedagogical potential for both teachers and students. In addition, the survey results showed that students' academic performance has improved.

In the process of using the "inverted classroom" technology in the educational process, the following advantages were identified:

- convenience (theoretical material is mastered at home in comfortable conditions, or convenience in terms of access to video, that is, there is an opportunity to watch a lecture and complete tasks for it, for example, on a phone, tablet on the way home),
- easy assimilation of the material (consisting in visual perception of the material, as well as in performing tasks while watching the video),
- individual approach (consisting in the fact that you can watch the video lecture repeatedly, at your own pace, as much as you need).

Thus, the prospects of using the technology of the "inverted classroom" is to create an individual and purposeful educational process, without losing the communicative

orientation, teamwork of students and the intensity of the process.

It should be noted that the components that form the basis of the "inverted classroom" technology serve for continuous improvement and exchange of experience in the use of technology between teachers. This feature is a good prospect for the dissemination of this technology, attracting attention to it, as well as the prospect of constant research and study by teachers of any country, which makes it possible to educate their students with the qualities and skills so necessary for a conscious and successful life.

However, there are still some technical and organizational problems that make it difficult to integrate Flipped Classroom technology into the teaching and learning process. Overcoming these problems requires further research to create a new educational environment based on flipped classroom technology.

References:

1. BERGMANN, J., & SAMS, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day.* Arlington: ISTE.
2. BRANSFORD, J., BROWN, A., & COCKING, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.

3. BERRETT D. (2012). *How flipping' the classroom can improve the traditional lecture* // The Chronicle of Higher Education, Feb. 19.
4. HOLMBERG, B., et al. (Eds.) (2005). *Distance Education and Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
5. GRAHAM, C. (2006). *Blended Learning Systems. Definition, current trends and future directions*. In C. J. Bonk, & C. R. Graham, *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
6. FISCHER, G. (2000). *Lifelong learning – More than Training. Journal of Interactive Learning Research, 11, 3(4)*, 265-294.
7. FITZPATRICK M. (2012). *Classroom lectures go digital*. The New York Times, June 24. 9. 5. King, A. From Sage on the Stage to Guide on the Side. // College Teaching, 1993 – Vol. 41, No. 1 (Winter), pp. 30–35.
8. KLEIMAN, G. (2004). Myths and Realities About Technology in K-12 Schools: Five Years Later.
9. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 4(2)*, 248-253.
10. LAGE M.J., PLATT G.J., and TREGLIA M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. // The Journal of Economic Education, № 31, pp. 30–43.
11. MARSH, D. (2012). *Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge University Press.
12. MULDROW, K. (2013). A New Approach to Language Instruction – Flipping the Classroom. *The Language Educator, 11,* 28-31.
13. SHARMA, P., & BARRETT B. (2007). *Blended Learning*. London: Macmillan.
14. TALBERT R. (2014). Four Things I Wish I Had Known About the Flipped Classroom. // The Chronicles, June 5.
15. TRUCANO, M. (2005). *Knowledge Maps: ICT in Education***.** Washington, DC: InfoDev/World Bank. Tucker B. (2012). The Flipped Classroom. // Education Next, Winter, vol. 12, No.1. http://www.infodev.org/infodevfiles/resource/InfodevDocuments_8.pdf.
16. ПАРФЕНТЬЕВА Л. (2016). Работа будущего: 10 навыков, которые будут востребованы. Режим доступа: [http://www.sncmedia.ru/career/ rabotabudushchego10navykov/]

CZU: 005.966 + 331.54 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10088287**

EVOLUȚIA CONCEPTELOR DE DEZVOLTARE A CARIEREI ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

Tatiana ORNOVEȚCHII
asistent universitar, doctorand
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0002-0638-6712

Noţiunile de carieră, loc de muncă, profesie, dezvoltarea profesională au reprezentat mereu un centru de interes deosebit pentru orice domeniu datorită valorii sale teoretice şi practice pentru înţelegerea, explicarea şi propunerea soluţiilor în sfera ocupaţiilor profesionale. Viaţa profesională reprezintă o parte relevantă în existenţa fiecărui individ. Profesia este ceea ce ne defineşte ca personalitate, ca individualitate, ca parte integrantă a societății, ca „element progresiv„ în structura socială. Cariera este un concept mai vast care include experienţele de pe tot parcursul vieţii. Cariera şi viaţa profesională evoluează şi se dezvoltă concomitent/în dependenţă de viaţa personală. Dezvoltarea carierei şi dezvoltarea profesională sunt noţiuni apropiate dar, în acelaşi timp ele prezintă diferenţieri fundamentale care necesită cercetate pentru stabilirea stării de bine al eului personal, pentru confortul lăuntric personal şi pentru simbioza armonioasă între personal şi profesional.

Cuvinte cheie: *carieră, dezvoltarea carierei, profesie, dezvoltarea profesiei*

Noțiunea de Cariera a apărut ca rezultat al interacțiunii individului cu societatea și structurile sale, ca modalitatea de adaptare şi evoluţie în contextul profesional. Interesul major al cercetătorilor din domeniu este motivul din cauza căruia unele persoane reuşesc să avanseze în carieră şi alţii nu. Reuşita în carieră reprezintă un interes major atât pentru angajaţi, cât și pentru angajatori, în contextul performanţei, dezvoltării şi progresului științific.

Conceptul de carieră a generat multiple teorii fără precedent, bazate pe aşa subiecte ca ghidarea în carieră, gestionarea, explorarea, avansarea, consilierea, succesul, evoluând de la dimensiunea unui simplu factor până la disciplini cu puternice baze teoretice şi practice şi un potenţial incontestabil de dezvoltare şi transformare în disciplini globale.

De-a lungul secolelor relevanţa cadrului ocupaţional şi profesional a fost recunoscută de către cercetători şi filosofi, precum şi faptul că determinarea unei vocaţii este una din cele mai provocatoare sarcini de realizat în viaţa individului. Avantajele alegerii unei cariere potrivite sunt ,,incontestabile şi contribuie la evitarea unor aşa stări precum lipsa stimei de sine, autoeficacitatea scăzută, lipsa satisfacţiei de viaţă şi chiar depresie''[19]. Alegerea unui domeniu de activitate profesională este una din cele mai dificile sarcini din viaţa individului. Este o alegere care va influenţa şi va modifica radical evoluţia personală şi profesională. Cariera are o dublă relevanţă- pentru persoana care a realizat o alegere şi este încadrată în sfera sa de activitate, şi pentru organizaţie, care, oferind posibilităţi de dezvoltare personalului său obţine performanţe organizaţionale, sociale şi economice.

Fiind un termen nucleu în societatea actuală, conceptul de carieră este unul flexibil, adaptabil la diverse contexte şi schimbări sociale. Ambiguitatea şi diversitatea carierei constituie ,,principala sa sursă de putere''[22]. Noţiunea de carieră este relevantă atât pentru individ care exersează o meserie cât şi pentru organizaţii care oferă posibilităţi pentru dezvoltarea carierei. Astfel, acest concept nu a încetat să evolueze, conformându-se la necesităţile şi cerinţele organizaţionale, sociale şi economice.

Practicile contemporane de dezvoltarea carierei cer teoreticienilor să fie la curent cu cele mai recente evoluţii din domeniul lor de activitate. Acest fapt implică acumularea cunoştinţelor actualizate referitor la teorii, modele şi strategii car pot fi aplicate persoanelor care caută un sprijin în cariera lor [13, p.13]. Relevanţa celor mai actuale cunoştinţe din orice domeniu este incontestabilă iar aplicabilitatea lor în contexte de viaţă permit formularea unor concluzii şi teorii extrem de utile în soluţionarea situaţiilor dificile cu care se confruntă/se poate confrunta individul în alegerea domeniului său profesional.

Complexitatea conceptului de carieră necesită investigații teoretice și practice ample și diversificate. În acest context, dezvoltarea carierei este una din laturile sale primordiale reprezentând un aspect al continuității și evoluției permanente. Cariera se referă la activități și funcții legate de vocații, ocupații, locuri de muncă și include întreaga perioadă a vieții. O mare responsabilitate pentru creșterea și dezvoltarea carierei îi revine individului care poate în mod conștient să progreseze și să se dezvolte. Astfel, dezvoltarea carierei este un imperativ pentru orice persoană și un proces de lungă durată care începe simultan cu educația. După obținerea unor abilități și competențe, individul caută oportunități de angajare și de dezvoltarea a succesului său în carieră. Focalizarea pe dezvoltarea propriei cariere este considerată autogestiunea și evoluția în învățătură și muncă, factori care influențează nemijlocit însăși calitatea vieții. Datorită carierei putem intui ce tip de persoană va deveni individul, ce scopuri are, atitudini, norme și valori, cît și sursa venitului său. Cariera de asemenea determină tipul de contribuție socială și economică pe care persoana le va aduce comunității în care trăiește. Vom prezenta în continuare câteva definiții ale dezvoltării carierei pentru a evidenția elementele sale constitutive.

Dezvoltarea carierei este un proces continuu pe tot parcursul vieții, un proces de învățare, muncă, viață și gestionarea acestora pentru realizarea viitorului dorit [9]. Dezvoltarea carierei este un proces complex, de lungă durată influențat de acei factori psihologici, sociologici, educaționali, fizici, economici, de mediu și factori fortuiți care converg să o modeleze pe tot parcursul vieții [10]. Sears descrie dezvoltarea carierei ca multitudinea de factori psihologici, sociologici, educaționali, fizici, economici conectați „la întâmplare" care se asociază pentru a forma cariera unui individ de-a lungul vieții sale[18]. Paradigmele recente ale managementului carierei susțin că dezvoltarea carierei este un proces care rezultă din interacțiunea complexă dintre individ și mediul său. Este un proces continuu care trebuie să fie înțeles într-un context mai larg al societății în care individul este plasat [15]. Baer, R.B. et al susțin că dezvoltarea carierei individului este un proces de-a lungul vieții care include procesul de creștere și schimbare din copilărie, educația formală în carieră la școală, și procesul de maturizare care continuă pe parcursul muncii adultului

până la pensionare [2]. Astfel, în carieră sunt incluse toate etapele şi procesele vieţii până la pensionare.

Dezvoltarea carierei individului este influenţată de o multitudine de factori precum este menţionat în definiţiile prezentate. Cercetările demonstrează că persoanele urmăresc să-şi maximizeze succesul profesional prin urmărirea scopurilor instituţionale [14]. Greenhaus et al. consideră că persoanele reuşesc în cariera lor fie prin transformarea mediului sau prin schimbarea aşteptărilor, valorilor, scopurilor [8]. Astfel, ele dezvoltă un proces de gestionare a carierei, unde explorează mediul lor de lucru şi pe ele înseşi, stabilesc strategii şi obiective pentru dezvoltarea carierei şi realizează activităţi pentru progresul profesional. În acelaşi timp, lucrătorii continuă să exploreze lumea profesională prin schimbul de experienţă cu colegii, acordând o atenţie specială reacţiei managerilor/organizaţiei şi aşteptărilor lor, colectând informaţii care îi ajută să înțeleagă ce schimbări trebuie să realizeze pentru a-și atinge scopurile profesionale. Putem afirma că se realizează o luptă pentru încadrarea în mediul profesional, pentru realizare obiectivelor şi evoluţia în carieră.

Pietrofesa et al au afirmat că dezvoltarea carierei este un proces continuu care are loc de-a lungul vieţii şi include experienţele de acasă, de la şcoală şi din comunitate legate de conceptul de sine al individului şi implementarea acestuia în stilul de viaţă [16].

Gestiunea carierei ocupă un loc central în gestiunea resurselor umane. Este necesar să menţionăm că practicile întreprinderilor în materia gestiunii resurselor umane variază în dependență de diferenţele mediului şi culturii care pot elucida motivele din cauza cărora indivizii nu reacționează în același mod la politicile şi problematica resurselor umane.

Pentru Robbins dezvoltarea carierei este o modalitate prin care o organizaţie poate susţine sau creşte productivitatea actuală a angajaţilor săi, pregătindu-i în acelaşi timp pentru un mediu aflat în schimbare, susţinând astfel rolul organizaţiei care este în concordanţă cu dezvoltarea resurselor umane [17]. În acelaşi timp, referindu-se la responsabilitatea angajaţilor pentru managementul carierei, autorul defineşte resursele umane din cadrul organizației ca profesioniști care definesc şi implementează programe de management al carierei în cadrul organizaţiei, inclusiv planificarea succesiunii şi pensionării cu care se confruntă toate

organizaţiile. Acest punct de vedere evidenţiază diferenţa dintre dezvoltarea carierei şi managementul carierei care se încadrează mai degrabă în managementul resurselor umane decât în funcţiile dezvoltării resurselor umane. Astfel, organizaţiile pot utiliza în modul cel mai optim resursele proprii pentru instruirea managerilor în vedera obţinerii competenţelor cu scopul susţinerii dezvoltării angajaţilor.

McDougall M. şi Vaughn E. afirmă că dezvoltarea carierei implică alinierea aspectelor subiective şi obiective ale carierei unei organizaţii pentru a stabili asocierea dintre necesităţile individului şi a organizaţiei, caracteristici personale şi rolul carierei [11]. Aceşti autori văd dezvoltarea carierei ca un rol mutual, bazat pe necesităţile şi circumstanţele atît ale individului cât şi ale organizaţiei.

În literatura de specialitate se vorbeşte despre dezvoltarea carierei, dezvoltarea profesională sau dezvoltarea vocaţională. Unii cercetători analizează aceste concepte ca sinonime, alţii totuşi fac o delimitare între ele. Astfel, Tolbert E. utilizează aceste noţiuni pentru a desemna ,, un proces de dezvoltare a valorilor muncii, a cristalizării identităţii profesionale, a cunoaşterii posibilităţilor oferite şi de experimentare a proiectelor legate de situaţii de muncă pe o normă întreagă sau part-time şi de timpul liber; procesul durează pe tot parcursul vieţii [20]. În contextul dezvoltării profesionale, mulţi cercetători încadrează şi noţiunile de dezvoltare personală, pregătire/instruire/formare profesională pe care le consideră interdependente. Gerald Cole menţionează că „prin pregătire profesională (instruire, sau training) vom înţelege orice fel de activitate orientată spre achiziţia de cunoştinţe şi aptitudini specifice scopurilor unei ocupaţii sau unei sarcini. În centrul atenţiei pregătirii profesionale se află postul sau sarcina. „Dezvoltarea va fi văzută ca fiind orice fel de activitate de învăţare ce este orientată spre nevoile viitoare decât cele ale prezentului şi este mai degrabă preocupată de dezvoltarea carierei decât de performanţele imediate” [5]. Perry Moore, specialist în domeniul managementului resurselor umane din Statele Unite ale Americii afirmă că „instruirea se referă la predarea unui material relativ restrâns şi structurat ce are o aplicare imediată la locul de muncă. Dezvoltarea se referă la intenţia de a îmbunătăţi deprinderile de luare a deciziilor, aptitudinile referitoare la relaţiile interpersonale, autocunoaşterea şi motivarea an-

gajaţilor" [12]. Din ambele definiţii rezultă că instruirea sau formarea se referă la corespunderea competenţelor individului cu postul său actual, pe când dezvoltarea se focalizează pe perspectivele de avansare sau promovare axându-se pe potenţialul angajatului. Astfel, instruirea este legată de locul de muncă al persoanei, iar dezvoltarea se referă mai mult la cariera individului, la oportunităţile şi posibilităţile sale profesionale de viitor. Dezvoltarea profesională este un proces complex, care are ca obiectiv însuşirea de cunoştinţe teoretice şi practice necesare atât poziţiei actuale, cât şi celei viitoare.

Dezvoltarea profesională urmăreşte o perfecţionare a competenţelor, o acumulare de cunoștințe suplimentare, o îmbunătățire a capacităţilor. Remarcăm că în literatura de specialitate din România, pentru desemnarea procesului de îmbunătățire a competențelor este utilizat pe larg termenul „formare profesională". Pentru I. Petrescu, formarea profesională reprezintă ansamblul proceselor prin care salariaţii îşi însuşesc într-un cadru organizat, cunoştinţe, aptitudini, deprinderi şi comportamente necesare exercitării unor ocupaţii specifice întreprinderii [15]. Lucia Uţa, care ne explică faptul că conceptul de „formare profesională" are, cel puţin, două accepțiuni: în sens restrâns, prin formare profesională se înţelege dobândirea cunoştinţelor şi calificărilor necesare pentru ocuparea unui post. În sens mai larg însă formarea profesională cuprinde două etape: formarea iniţială şi formarea continuă. Formarea iniţială semnifică dobândirea cunoştinţelor cerute de lege pentru ocuparea unui anumit post, iar formarea continuă semnifică perfecţionarea aptitudinilor de a profesa pe funcţia respectivă şi actualizarea cunoştinţelor în acord cu noutăţile momentului [21]. În contextul cercetării noastre menţionăm că dezvoltarea profesională şi cariera profesională sunt concepte apropiate din punctul de vedere al perspectivei, prima referindu-se la însuşirea cunoştinţelor utile atât în raport cu poziţia actuală, cât şi cu cea viitoare, iar cea de-a doua la succesiunea de funcţii, în ordinea crescătoare a prestigiului, prin care trece angajatul în mod ordonat, după o regulă previzibilă. Aceasta reflectă o abordare a problemei profesionale din perspectiva individului în timp ce noţiunea de dezvoltare a personalului reflectă o abordare din perspectivă organizaţională.

Dezvoltarea profesională este un imperativ pentru cei care vizează succesul în carieră şi este influențată de o multitudine de factori. Dez-

voltarea personală devine actualmente foarte populară graţie necesităţii persoanelor de a evolua în anumite domenii de activitate, în relaţii interpersonale, în autocunoaştere dar şi din necesitatea de a se evidenţia prin competenţe şi abilităţi profesionale şi prin capacitatea de a face faţă la diferite situaţii profesionale. Astfel, dezvoltarea profesională este un proces de lungă durată care constă din acţiuni de evoluţie în plan profesional şi personal. M Gingras propune să considerăm procesul de dezvoltare a parcursului profesional într-o perspectivă de adaptabilitate a adultului şi mediului său [6]. Acest concept de adaptabilitate corespunde cu capacitatea individului de a se ajusta în circumstanțe de viață noi, fără prea multe dificultăți și a celor de evoluție constantă. Dezvoltare profesională trebuie să se realizeze în dependenţă de schimbări la nivelul caracteristicilor individului şi caracteristicilor contextului său. Atât persoana cât și mediul său sunt maleabili pentru că individul, cu caracteristicile sale exersează o influenţă asupra mediului său care, la rândul său influențează persoana în funcţie de propriile caracteristici. Cercetătorii domeniului orientării profesionale sugerează o evoluţie în plan metodologic care consistă în abandonarea progresivă a modelelor liniare şi predictive în favoarea teoriilor rupturii [3].

Concluzionăm că noțiunile de dezvoltare a carierei și dezvoltarea profesională reprezintă concepte relevante în contextul alegerii unui domeniu profesional și evoluția în carieră. Delimitarea acestor concepte reprezintă un interes științific deosebit fiind explicat prin interesul continuu și infinit față de conceptul de carieră, profesie, ocupaţie, prin relevanța și valoarea lor inconturnabilă în viaţa personală şi profesională, prin utilitatea oricăror cercetări teoretice şi practice care ar ajuta omenirea să înțeleagă, să explice și să facă alegerea profesională corectă, fapt de care depinde calitatea vieţii şi bunăstarea fiecărui individ.

Referințe bibliografice:

1. ARULMANI, G, NAG-ARULMANI, S. (2006) Work orientations and responses to career choices: Indian regional survey Disponibi:lhttp://www.thepromisefoundation.org/files/documents/Worcc-IRS-Part-1.pdf

2. BAER, R.B., FLEXER, R.W., LUFT, P., SIMMONS, T.J. (2013) Transition planning for secondary students with disabilities. New Jersey: Pearson Education Inc. 400 p.
3. BRIGHT, J. E., PRYOR, R. G. (2005). The chaos theory of careers: a user's guide. Career development quarterly, 53(4), pp.291-305.
4. BROWN, S. (2013) Career development and counseling, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 722 p.
5. COLE G. A. (1993) Personnel Management: Theory and Practice, Ed. DP Publications, London, 576 p.
6. GINGARS, M. (2005). L'orientation tout au long de la vie : une réalité incontournable du développement de carrière des adultes. Psychologie du travail et des organisations, 11(2), pp.115-128.
7. GODSHALK, V. M. (2019) Career management for life. Routledge: New-York, 480 p.
8. GREENHOUSE, H. J., CALLANAN, G. A., G. A., GODSHALK, V. M. (2019) Career management for life. Routledge: New-York, 485 p.
9. HAKOBYAN, N. (2017) Career management problems and development trends. [on-Disponibil:https://www.researchgate.net/publication/313377113_CAREER_MANAGEMENT_PROBLEMS_AND_DEVELOPMENT_TRENDS
10. McDANIELS, C., GYSBERS, N. C. Counselling for career development. Can Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 463p.
11. McDOUGAL, M., VAUGHN, E. (1996). Changing expectations of career development: Implications for organizations and for Journal of Management Development 15(9), pp. 36-47.
12. MOORE P. (1987) Public personnel management: a contingency approach, Ed. Lexington Books, 330 p.
13. NANCY, A. (2021)et al. Théories et modèles orientés sur la carrière: Des idées pour la pratique, Paris:CERIC 586p.
14. PALMER, M. M., et al (2011) Exploring changes in culture and vitality: the outcomes of faculty development, The Journal of Faculty Development, vol. 25, pp. 21-27.
15. PETRESCU, I. (2003) Managementul personalului organizației. Bucureşti:Editura Expert, 630 p.

16. PIETROFESA, S. PIETROFESA, J., SPLETE, H. (1975) Career development: Theory and research. New York: Grune & Stratton, 254 p.
17. ROBBINS, S. (1993) Organizational behavior concepts, controversies, and applications, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 714 p.
18. SEARS, S. (1982). «A Definition of Career Guidance Terms: A National Vocational Guidance Association Perspective», The Vocational Guidance Quarterly, vol. 31, 2, pp. 139.
19. SUPER, D.E. (1977). Vocational maturity in mid-careers. The Vocational Guidance Quarterly, 6, 294-302, pp 294.
20. TOLBERT, E.L. (1980) Counseling for Career Development. Boston: Houghton Mifflin Company, 472 p.
21. UȚA, L. (2010) Dreptul muncii. Salarii, sporuri şi concedii, formare profesională. Practica judiciară. Bucureşti: Eduitura Hamangiu, 408 p.
22. WALSH, W.B., OSIPOW, S.H. (1990). Career Counselling: Contemporary Topics in Vocational Psychology. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 304 p.

CZU: 37.042 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10088367**

INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION IN THE ORGANIZATION OF THE TEACHING-LEARNING ACTIVITIES

Daniela PASCARU
PhD., Associate Professor
Moldova State University, Faculty of Letters
The Department of English and French for Specific Purposes
0000-0003-1337-8531

Empiric researches have been carried out to prove the advantages of a differentiated and individualized education compared to the traditional education, which, in most of the cases, still remains a collective or frontal type of education. It is obvious that in the last decades important efforts have been made to orientate the teaching-learning activities towards differentiation and individualization. Approaches have been made for training the teachers who would possess the necessary skills for the good organization of the differentiated and individualized teaching, and great efforts have also been made for the learning institutions' modernization and endowment, so that they would meet the demands required by the differentiated and individualized teaching. Despite all these advantages and positive followings attached to the differentiated and individualized teaching, we should not bet on a single card and consider that the efficiency of the whole instructive-educative process can be obtained only by the obsessive promotion of the debated modalities.

Keywords: *Differentiation, education, potential, achievements, self-assessment, individualization.*

In today's diverse and ever-changing educational landscape, one size does not fit all. Students enter classrooms with unique needs, interests, and abilities that demand a more personalized approach to education. It is in this context that the concept of individualization has gained significant traction. Individualization in education emphasizes tailoring tea-

ching and learning experiences to meet the distinct requirements of each student, fostering a supportive and inclusive environment where every learner can thrive.

The modern school is where students must take a greater responsibility for acquiring knowledge, so the teacher becomes an organizer of the learning activity. Individual training requirements in modern school - for the permanent education, requires training and capacity building to teach him to learn, to train independently. Differentiating instruction techniques aimed a gradation of school tasks, according to the individual possibilities and own pace of development of each individual, so that the return is guaranteed for all. In this regard, we emphasize the crucial role of the teachers in generating confidence in the possibilities of the individual as to combat the inferiority complex that is lived by many who cannot achieve high performances and also to combat the uniform attitude conditions for learning and development of individuals capable of performing.

School is called to organize the teaching-learning-evaluation process so that it put the student as early as possible in possession of its own means of acquiring knowledge, to practice consistently and creatively. The "differentiated treatment" concept was approached from multiple perspectives: learning strategy optimization, dynamic process, fundamental instructional category, direction skills training teachers. As nature and human society are in progress through differentiation and not by levelling, the emphasis educators should not be placed on the operation of individual characteristics to extinction, but their respect, because through education and training, each individuality can be transformed into human personality, able to create new material and spiritual values. Differential treatment has the mission to identify the features that differentiate subjects, to establish the contribution of each other for defining of the behavior that leads to expected performance. For a differentiated treatment efficiency is required in-depth knowledge of the individual.

The content of education can be divided into basic and variable parts for the purpose of successful development of every student. The purpose of education differentiation meets the demands of humanization and humanitarization of education. It consists of creating comfortable con-

ditions in the single educational space of the country for the optimal development of the abilities, inclinations and personal qualities of an individual, for satisfying their cognitive and creative needs and interests in the process of mastering the content of education. The arguments for differentiated and individualized instruction are multiple, but all are reduced to a basic idea: the students are different among them from the „accommodation structures" point of view [6], both in terms of operational and cognitive structures. Thus, the students have different instruction needs, different reporting capabilities to the act of instruction and they outline their own instruction purposes. Differentiation as the basis for learning individualization is effective in the implementation of students' educational routes due to its "pronounced personality-oriented character" [9]. Differentiated instruction is a "complex of methodological, psychological, educational, organizational, and managerial measures" [7], providing subject specialization for various groups of students and taking into account their personal characteristics. "Differentiation allows organizing training based on the individual characteristics of a person, ensuring that all students learn the content of education" [9].

Differentiation and individualization play a crucial role in education and have several important benefits for both students and teachers. Here are some key reasons why they are important:

a) Students come to the classroom with a wide range of abilities, interests, learning styles, and prior knowledge. Differentiation helps teachers meet the individual needs of each student, ensuring that all learners can access the curriculum and make progress at their own pace.
b) When instruction is tailored to students' interests, readiness levels, and learning preferences, it increases their engagement and motivation. Differentiation and individualization allow students to connect with the content in meaningful ways and help create a positive learning environment where they feel valued and supported.
c) Differentiation and individualization recognize that students have different learning styles and preferences. By providing a variety of instructional strategies and materials, teachers can cater to visu-

al, auditory, kinesthetic, and other learning styles, enhancing students' understanding and retention of information.

d) Differentiation and individualization encourage personalized learning experiences and allows students to work at their optimal level of challenge. It enables struggling students to receive additional support and scaffolding, while high-achieving students can be provided with extension activities and opportunities for deeper exploration.
e) By tailoring instruction to individual students, differentiation and individualization can promote higher-order thinking skills. It allows students to engage in meaningful and relevant tasks that require them to analyze, evaluate, and apply their knowledge, fostering critical thinking and problem-solving abilities.
f) When students are actively engaged and challenged at their appropriate level, classroom management becomes more effective. Differentiation helps prevent boredom and disruptive behavior by providing students with tasks that are relevant, interesting, and appropriately challenging.

Implementing differentiation requires teachers to continuously assess and respond to student needs, which enhances their professional growth. Teachers develop a deeper understanding of their students, refine their instructional strategies, and become more skilled in adapting and modifying materials to support diverse learners.

Concerning the differentiation, "differentiated pedagogy followers know that each student learns in a different way, by different approaches and that at the same time each has specific skills and difficulties. In order to regulate and optimize the learning activity, they estimate that it is indispensable to try to know individual difficulties, in order to differentiate the pedagogic treatment, depending on the characteristics of each"[6]. Also, "differentiated pedagogy legitimates the collective character of the school, it allows schooling of all students, avoiding the 'standard' treatment [5] because piloting of instruction is individual. Without differentiation and individualization, the school is automatically elitist and selective and event new pedagogies create distances. Moreover, the absence of differentiation in learning determines differentiated school paths, it encourages schools to specialize undemocratically, involving students' social segregation" [2].

Referring to individualized activity [1] identifies the following advantages:

a) it facilitates the observance of working rhythms of the students which means that each one forwards into the tasks in the rhythm characterizing him. Individualized activities techniques allow everyone to follow his own path with his personal speed; those who go faster will have to perform complementary activities, too: more difficult exercises, additional reading opportunities, eventually help offered to the mates in difficulty;
b) it allows fast identification of errors made by students and also offering of exercises leading to their elimination and also the improvement of understanding processes of knowledge which students should acquire and in the situation of contemporary school this approach is facilitated by the use of computer, as it has real virtues in teaching streamlining;
c) it can better motivate students because in certain learning circumstances they can choose towards themes or tasks which are more calibrated on the opportunities they have and also which are consonant with the expectations students have in connection with this type of activity;
d) if better performing students work independently, the teacher can offer more assistance and more accentuated support to students experiencing difficulties or with special needs. In other words, in the situation of individualization it also becomes flexible the process of guiding the students so that some students beneficiate from a minimum guiding, other from a moderate one and finally those having problems can beneficiate from a maximum guiding.

By embracing individualization, teachers shift their focus from a "teach the class" approach to a "teach each student" mindset, placing the learner at the center of the educational process. At the heart of individualization lies the idea of customizing learning experiences to suit the needs of each student. This involves differentiating content, process, and products to ensure that all learners are appropriately challenged and supported. By offering a range of instructional materials, varied learning pathways, and flexible grouping strategies, teachers can create an envi-

ronment that accommodates diverse learning styles and paces. Individualization empowers students to take an active role in their learning journey. By providing opportunities for choice, autonomy, and self-directed learning, individualization fosters student agency. Students are encouraged to set goals, make decisions, and engage in critical thinking and problem-solving. This ownership over their learning enhances motivation, engagement, and a sense of responsibility, ultimately leading to improve learning outcomes.

To these advantages can be added that the individualization of the educational offer determines an active learning that, in its turn, it generates facilities in the correct significance of knowledge, in their long term better memorization, by their easier implementation.

Besides advantages, [1] identifies the following inconveniences:

- the difficulty of individualization and differentiation in very crowded classrooms where, many times, also lack learning means to support and facilitate necessary steps in this approach;
- the individualized activity poorly understood and poorly organized may, as Mialaret says, ”hide a non-activity and it may determine more catastrophic results than the ones obtained in frontal education (collective): finding of easy solutions, interest diverted to areas that do not have sufficient educational load, too indulgent self-evaluation, etc.

Teachers sometimes teach in masses sometimes in small groups and sometimes one-on-one. Each category of teaching has advantages and disadvantages. This to a larger extent depends on the learning ability and personality of students. They have been intrigued and challenged by this diversity but have not always adequately responded to student varied needs. Instead, we tend to rely on the teach to-the-middle or one-size-fits-all approach, expecting all students to do the same activity, work at the same pace, do the same homework, and take the same test.

Typically, the result is frustration on the part of many students—those who find the work unchallenging and therefore boring, those who find the work too challenging, and those whose learning styles or strengths are not engaged. And there is frustration on the part of teachers because they are not reaching every student. So, in their search to create genu-

inely challenging and engaging learning experiences for their students, many teachers have discovered that they can better meet the diverse needs of their students by differentiating instruction.

Differentiating instruction means that the teacher anticipates the differences in students' readiness, interests, and learning profiles and, as a result, creates different learning paths so that students have the opportunity to learn as much as they can as deeply as they can, without undue anxiety because the assignments are too taxing or boredom because they are not challenging enough [5].

If the same teacher teaches fifty students, why are all students not able to score well? Why are all students not able to speak up in class? The only answer is the different learning abilities of each student. Some students quickly grasp some students take time. Some students are confident, some are not. Individualized teaching is the solution to all of these. If your student is a quick grasper you can encourage them to set higher goals. If your student lacks interest in the study, you can adopt other methods to make the subject interesting to them. If your student takes time to understand, you can slow down your teaching speed. Each student has the ability to succeed, provided the teacher knows the learning ability of the student.

Individualized teaching helps to understand the student and their learning ability, recognize and respond to the unique learning styles, interests, and readiness levels of their students. They design and deliver instruction that is personalized, ensuring that each student is challenged and supported appropriately. Teachers assess students' strengths and weaknesses, and then adapt their teaching methods and materials to meet individual needs. Differentiation allows teachers to tap into the full potential of each student. By recognizing and building upon students' strengths and interests, teachers can foster engagement and motivation, leading to improved learning outcomes. They provide appropriate challenges for advanced learners while providing additional support and scaffolding for struggling students. Teachers in differentiated classrooms understand that students' social-emotional well-being is crucial for their academic success. They build strong relationships with their students, create a supportive classroom community, and provide opportunities for

collaboration and peer interaction. By recognizing and valuing students' individuality, teachers help foster positive self-esteem, self-efficacy, and a sense of belonging.

The ways through which will the differentiation and individualization be achieved, according to Nicola (2003) are:

- individualized action which takes place on the bases of frontal activities involving the whole class, all students benefit from individual treatment, subordinated to frontal activity;
- individualized actions suggested and imposed as part of the learning process, but which are done independently from it, those actions are no longer norm-oriented, but are based on deviations from the norm;
- the teacher has the chance of ensuring a complete evaluation of all the capabilities and individual experiences of each student; examples: differentiated homework, reading and additional bibliography, reports [3].

Differentiated instruction promotes higher-order thinking skills by challenging students to think critically, solve problems, and apply their knowledge in meaningful ways. Teachers in a differentiated classroom design activities and tasks that cater to different levels of complexity, allowing students to stretch their thinking and develop their analytical and creative skills. They provide timely and specific feedback that guides students' learning and helps them set goals for improvement. This individualized feedback loop supports students' growth and development.

It's important to note that the level of individualization and differentiation may vary depending on factors such as the grade level, subject area, and specific needs of the students. Teachers continually assess and adapt their instructional strategies to ensure that each student receives the appropriate level of individualized support and challenge. Here are different levels of individualization and differentiation in instructional activities:

- the content level involves providing students with different materials or resources that address their specific learning needs. This can include offering various reading materials, texts at different reading levels, or different assignments based on students' readi-

ness levels. For example, advanced students may be given more complex texts or additional research projects, while struggling students may receive simplified texts or extra practice exercises.

- the process level refers to providing students with different learning strategies, approaches, or activities to achieve the same learning objectives. This can involve offering various instructional methods such as small group discussions, hands-on experiments, multimedia presentations, or online simulations. By offering multiple pathways to learning, students with different learning styles and preferences can engage with the content in ways that are most meaningful to them.
- the product level focuses on the ways in which students demonstrate their understanding and mastery of the content. Instead of all students completing the same assessment or assignment, they are given choices and options to showcase their learning. This can include providing alternative assessments like presentations, videos, written reports, or creative projects. By allowing students to express their knowledge and skills in different ways, they can showcase their strengths and interests.
- the pace level acknowledges that students learn at different speeds. Some students may grasp concepts quickly and require additional challenges, while others may need more time and support to master the content. Teachers can provide opportunities for independent learning, self-paced activities, or additional enrichment or remediation activities to cater to the varying pace of students' learning.
- the grouping level involves organizing students into different groups based on their learning needs. This can include small group instruction, cooperative learning groups, or one-on-one teacher-student interactions. Grouping allows teachers to provide targeted instruction, support, and interventions to specific groups of students based on their abilities and needs.
- the teacher support involves providing individualized support and feedback to students. Teachers can offer one-on-one conferences, guided practice sessions, or additional resources to address spe-

cific areas of improvement or extend learning for advanced students. By providing personalized guidance and support, teachers help students progress according to their unique learning requirements.

The individualized instruction method is recommended not because it is superior to the traditional lecture and demonstration methods but because it teaches habits that will be useful for life long learning. It also encourages maximum utilization of available human resources. For example, a teacher who has developed instruction modules for a class will have time for remedial teaching while still having other students gainfully engaged in learning.

Ideally, more than one objective may be important in clothing construction and alteration, so there need to be a combination of teaching strategies experienced by students during the course of study of clothing construction and alteration to facilitate the achievement of varied objectives. Sometimes, teachers use different media, while at other times, they adopt different approaches to transmit new information. Individualized instruction can be used either on it's own or in combination with other methods because no single method can be said to be globally effective. Because of differences in learner preferences and interest, combining the individualized instruction method with other methods will increase the possibility that instructors will be reaching more students and helping them to develop their maximum capabilities [4].

Researches have proved again and again each student is different and has a different learning ability. Therefore, an individualized teaching method makes much more sense to ensure the growth of students. Learning should not be forced it should be interesting. Individualized teaching plays a huge role in making students love the matter and master the concept. To differentiate or to individualize instruction is to recognize students varying background knowledge, readiness, language, preferences in learning, interests, and to react responsively. The intent of individualizing instruction is to maximize each student's growth and individual success by meeting each student where he or she is, and assisting in the learning process. It provides the opportunity for students to learn at their own pace, in their own way, and be successful.

Differentiated instruction allows creating the necessary pedagogical conditions for students' diverse personality development taking into account all their characteristics. Differentiation has proved its viability and importance in the process of forming the developing university environment, in educating students as future professionals with flexible, innovative thinking, high-level professional and creative abilities, and willingness to adapt to society and profession

References:

1. MIALARET, G. (1991). Pédagogie generale. Paris: P.U.F.
2. MINDER, M. (2011). Didactica funcţională: obiective, strategii, evaluare; cognitivismul operant. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
3. NICOLA I., (2003). Tratat de pedagogie scolara, Editura Aramis, pag 575
4. ONOGWUWE, J.U. (1990). A case for individualized instruction strategies in home economics: Journal of teacher technical education, 1;1
5. PERRENOUD, Ph. (1998). L`évaluation des élèves. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
6. RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (2005). Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive, Paris: ESF éditeur
7. SELEVKO, G.K. (2006). Entsiklopediyaobrazovatelnykhtekhnologii [Encyclopedia of educational technologies] (V. 1). Moscow: NII shkolnykhtekhnologii.
8. TOMLINSON C.A. (2000) „The differentiated classroom" USA, ISBN0-87120-342-1
9. YAKIMANSKAYA, I.S. (2014). Osnovylichnostnoorientirovannogoobrazovaniya [Fundamentals of personality-oriented education]. Moscow: Binom: Laboratoriyaznanii.

CZU: 378.091.64:811.135.1`271.2 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10088577

ROLUL MANUALULUI UNIVERSITAR ÎN ASIGURAREA FUNCȚIONALITĂȚII LIMBII ROMÂNE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA

Viorelia PEREBINOS
doctorandă
Școala Doctorală Științe Umanistice
Universitatea de Stat din Moldova
0000-0002-0297-439X

Manualul este o resursă importantă de învățare, care conține informații esențiale referitoare la subiectele studiate în cadrul programelor de studiu. Manualul poate fi utilizat ca o sursă de informații de bază și poate fi folosit în procesul de predare-învățare ca un ghid pentru studenți și profesori. Odată cu adoptarea legislației lingvistice în Republica Moldova manualul universitar devine un mijloc de asigurare a funcționalității limbii române în mediul universitar și a reprezentat un instrument esențial pentru educația și formarea studenților în limba maternă. La începutul anilor 90 manualele universitare au prezentat o serie de greșeli. cauzate de contactul îndelungat dintre limba română și limba rusă, din cauza fenomenului diglosiei și a conflictului lingvistic care s-a manifestat de-a lungul anilor în acest spațiu.
Cuvinte-cheie: *manual, proces didactic, diglosie, termeni lingvistici, glotopolitică.*

Procesele social-istorice prin care a trecut Republica Moldova la sfârșitul anilor optzeci ai secolului XX au influențat comunicarea la nivelul discursului. Trecerea abruptă la un sistem democratic a impus instituirea unor tipuri de interacțiune socială și comunicativă radical diferite.

Cercetarea rolului manualului universitar în asigurarea funcționării limbii române în mediul universitar din Republica Moldova la începutul anilor 90 implică elucidarea unor aspecte ce țin de contextul socio-politic, ilustrarea rolului manualului universitar în calitate de resursă de

învățare, analiza unui șir de manuale universitare din perspectiva calității limbii utilizată în edițiile aprobate la nivel universitar.

Problema lingvistică din fostele republici sovietice se referă la provocările și conflictele care au apărut în urma destrămării Uniunii Sovietice în 1991, pe măsură ce noile state independente căutau să-și stabilească propriile identități naționale și să-și afirme controlul politicii interne și externe.

Comparativ cu alte republici non-ruse din Uniunea Sovietică problema națională în RSS Moldovenească avea un caracter specific, așanumita „națiune socialistă moldovenească" fiind ruptă din națiunea română și sustrasă din aceasta.

Orientat conștient și ferm spre sovietizarea populației din RSS Moldovenească și în a demonstra existența și individualitatea unei „națiuni moldovenești", statul sovietic a exploatat cele mai eficiente instrumente de deznaționalizare, supunere și subversiune – limba și cultura. Iar mișcarea națională din RSS Moldovenească, transformând limba și cultura în simboluri ale identității naționale, a pus, în mod firesc, în primplanul revendicărilor sale – repunerea limbii române (numită în documentele epocii moldovenească) în drepturile ei firești și revenirea la alfabetul latin, interzis în 1941.

„Pretenția legislatorului RSS Moldovenească de a aplana printr-o legislație lingvistică de compromis tensiunile interetnice, l-a făcut incapabil să prevadă sau/și impasibil față de consecințele complexe ale unei asemenea decizii. Problema denumirii limbii oficiale a provocat o scindare între politicienii și elita intelectuală moldovenească, și o altă scindare a intelectualității – formatoare de opinie publică, în două grupări – una „pro-română" și alta „moldovenistă", astfel agravând și mai mult criza identitară a populației titulare"[3].

Conform cercetătoarei Liliana Rotaru asigurarea unui proces didactic în limba română era o provocare pentru toți participanții la procesul didactic. Iar Constituția Republicii Moldova (1994) și Legea Învățământului (1995), care garantau dreptul studentului de a alege limba de educare și instruire la toate nivelurile și treptele de învățământ, a determinat perpetuarea tradiției de creare a grupelor academice cu predare în limba rusă.

Acest fapt a tergiversat introducerea limbii române ca limbă de predare pentru unele facultăți(Biologie și Pedologie, Chimie, Dreapt), care au atins acest obiectiv la Universitatea de Stat din Moldova abia în anul de învățământ 1996-1997.

Manualul este o resursă importantă de învățare, care conține informații esențiale referitoare la subiectele studiate în cadrul programelor de studiu. De asemenea manualul poate fi utilizat în calitate de sursă de informare de bază și poate fi folosit în procesul de predare-învățare ca un ghid pentru studenți și profesori.

Cercetătorul Sorin Cristea menționează că „Manualul școlar reprezintă un document oficial de politică a educației care asigură concretizarea programei școlare într-o formă care vizează prezentarea cunoştinţelor şi capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în special, din perspectiva elevului /studentului: capitole, subcapitole, grupuri de lecții/cursuri, seminarii; lecții/cursuri, seminarii; secvențe de învățare etc”[1].

Funcțiile pedagogice, valabile la nivelul manualului şcolar, dar şi în cazul altor materiale de învățare angajează capacitățile operaționale ale programelor şcolare de formare-dezvoltare a personalității elevilor/ studenților prin intermediul unor sarcini de instruire din ce în ce mai complexe. În acest context sunt relevante următoarele funcții pedagogice ale manualului şcolar [2]:

- funcția de informare, care evidențiază sistemul de cunoştințe şi capacități, fundamentale în domeniul de studiu respectiv, prezentate prin mijloace didactice adecvate: imagini, scheme, desene, fotografii, simboluri etc);
- funcția de formare, vizează, stimularea activității individuale, independente şi autonome, a elevilor;
- funcția de antrenare, care stimulează operațiile de declanşare, activare şi susținere a atenției şi a motivației elevilor în şi pentru învățare:
- funcția de autoinstruire, care stimulează mecanismele de conexiune inversă internă existente la nivelul acțiunilor didactice.

În contextul social-politic de la sfârșitul anilor optzeci –începutul anilor nouăzeci, odată cu adoptarea legislației lingvistice în Republica Mol-

dova manualul universitar devine un mijloc de asigurare a funcționalității limbii române în mediul universitar.

La începutul anilor '90, Republica Moldova se confrunta cu schimbări semnificative în sistemul educațional și, implicit, în disponibilitatea și accesibilitatea materialelor universitare. După căderea regimului comunist, Republica Moldova și-a îndreptat atenția spre reforme în domeniul învățământului superior și a început să adopte modele educaționale occidentale.

În această perioadă de tranziție, s-au făcut eforturi pentru a actualiza conținutul și structura curriculei universitare și pentru a îmbunătăți accesul la materialele didactice adecvate. S-au dezvoltat noi manuale universitare pentru a reflecta schimbările în planurile de învățământ și pentru a acoperi nevoile specifice ale studenților.

De asemenea, Republica Moldova a început să colaboreze cu instituții de învățământ superior din alte țări pentru a beneficia de expertiza lor în dezvoltarea și actualizarea manualelor universitare. Acest fapt a contribuit la trasarea unor perspective internaționale și la îmbogățirea conținutului academic disponibil pentru studenți.

Este important de menționat că procesul de actualizare și îmbunătățire a materialelor didactice în Republica Moldova a fost unul gradual, iar eforturile în acest sens au continuat în deceniile următoare. Astăzi, universitățile din Republica Moldova oferă o gamă largă de manuale și alte resurse didactice pentru studenții lor, contribuind la dezvoltarea și consolidarea învățământului superior în țară.

Cu toate acestea în primii ani ai independenței de stat a Republicii Moldova, manualele universitare au prezentat o serie de greșeli. cauzate de contactul îndelungat dintre limba română și limba rusă, din cauza fenomenului diglosiei și a conflictului lingvistic cares-a manifestat de-a lungul anilor în acest spațiu. Vocabularul este cel mai afectat domeniu de fenomenul diglosiei, urmat de sintaxă.

În primii ani ai independenței de stat a Republicii Moldova, manualele universitare au prezentat o serie de greșeli de limbă, unele dintre acestea fiind:

- Greșeli de ortografie - de exemplu, utilizarea incorectă a diacriticelor, greșeli în scrierea cuvintelor, precum și utilizarea incorectă

a majusculelor și a minusculelor(*în ajunul primului război mondial* pentru în ajunul *Primului Război Mondial*).

- Greșeli de gramatică - de exemplu, confuzia între forme de plural și singular, greșeli în concordanța subiectului cu predicatul, precum și utilizarea incorectă a prepozițiilor și a altor cuvinte de legătură (*când se face tot mai evident respectarea normelor de drept* pentru *devine mai evidentă respectarea normelor*…).
- Utilizarea incorectă a terminologiei - În contextul schimbărilor rapide și a adoptării unor noi paradigme și concepte, manualul universitar includea terminologie incorectă sau învechită, care nu reflecta cele mai recente dezvoltări în domeniul respective(ideologie comunistă *„inimile maselor largi de oameni ai muncii…, studierea nivelului muncii privind formarea culturii relațiilor dintre națiuni…"*
- Stilul neadecvat - de exemplu, utilizarea unui stil prea formal sau prea informal în diferite contexte academic („*Tentația de a scrie cursuri universitare în drepturile omului*,).

Aceste greșeli au afectat nu numai calitatea manualelor universitare, ci și funcționalitatea limbii române în mediul universitar din Republica Moldova.

Cu toate acestea manualul universitar a avut un rol deosebit de important în asigurarea funcționalității limbii române în Republica Moldova deoarece a reprezentat un instrument esențial pentru educația și formarea studenților în limba maternă.

Iată câteva roluri-cheie ale manualului universitar în asigurarea funcționalității limbii române în Republica Moldova:

- *Predarea în limba română*: Manualul universitar în limba română este folosit în cadrul cursurilor universitare pentru a asigura predarea și învățarea în limba română. Acesta facilitează comunicarea academică și dezvoltarea competențelor lingvistice ale studenților în limba română.
- *Transmiterea cunoștințelor și conținutului academic:* Manualul universitar furnizează informații și materiale didactice relevante pentru diverse discipline academice, asigurând transmiterea corectă a cunoștințelor și conținutului academic în limba română.

Acesta contribuie la formarea unei baze solide de cunoștințe și la dezvoltarea abilităților specifice domeniilor studiate.

- *Standardizarea terminologiei și limbajului:* Manualul universitar promovează utilizarea și înțelegerea unei terminologii standardizate în limba română în diferitele domenii academice. Aceasta ajută la claritatea și precizia comunicării între profesori și studenți și facilitează colaborarea și cercetarea în cadrul comunității academice.
- *Consolidarea identității lingvistice și culturale:* Manualul universitar în limba română contribuie la consolidarea identității lingvistice și culturale a studenților din Republica Moldova. Utilizarea limbii române în mediul academic încurajează valorizarea și promovarea limbii și culturii române în contextul național și internațional.
- *Susținerea învățării autonome și cercetării:* Manualul universitar oferă studenților resurse și informații esențiale pentru studiul independent și cercetarea în domeniul de interes. Aceasta încurajează dezvoltarea abilităților de învățare autodirijată și stimulează cercetarea academică în limba română.

Prin urmare, manualul universitar în limba română joacă un rol crucial în asigurarea funcționalității limbii române în Republica Moldova, contribuind la educația de calitate în limba maternă, promovarea și dezvoltarea limbii române, și menținerea și afirmarea identității culturale și lingvistice a populației române.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, Sorin(1998)- *Dicționar de termeni pedagogici*, București, Editura Didactică și Pedagogică R.A., 312 p.
2. NICOLA, Ioan(1996)-*Tratat de pedagogie școlară,* București, Editura Didactică și Pedagogică R.A., 485 p
3. ROTARU, Liliana(2017)- *Tentative de implementare a legislaţiei lingvistice în şcoala superioară din RSS Moldovenească. 1989-1991*.In Tyragetia, nr.2(26),p.247-260

CZU: 81`276.6 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10088602**

TERMINOLOGIA ÎN LIMBAJUL DE SPECIALITATE

Silvia POSTERNAC
doctor în pedagogie
Chişinău, Republica Moldova
0009-0005-6868-8563

This article is dedicated to the issue of the field of terminology in relation to the specialized lexical field. The factors that served as premises for triggering the processes of systematization, ordering and codification of the language, in the development of terminology, are analyzed. The mutual lexical penetration of these vocabularies establishes between them a relationship characterized by the passage of words from the common language into the specialized language and the use of some terms from the specialized language in the common language. The specialized language contributes to solving the problems of coding, storing and retrieving systematized data, the problems of automatic transfer of increasingly complex and sophisticated large files
Key-words*: the terminology, common language, specialized language*

Intensitatea schimburilor interculturale, dezvoltarea rapidă a ştiinţei, tehnicii şi a tehnologiilor, necesitatea de acumulare, stocare şi sistematizare a informaţiilor, conceptelor, cunoştinţelor din varii domenii speciale au contribuit la apariţia, consolidarea şi dezvoltarea terminologiei [1].

În aceeaşi ordine de idei Cabré M. T.[7] descrie industrializarea, creşterea numărului instituţiilor educaţionale, globalizarea şi importanţa crescândă a comunicării interumane drept premise ale declanşării proceselor de sistematizare, ordonare și codificare a limbajului. Investigaţiile lingvistice Bidu-Vrănceanu, A [4] , Muşeanu E. [10], Cabré M. T.[7] arată că în societate procesele lingvistice iau o amploare din ce în ce mai mare. S-a constatat interacţiunea paradoxală a două fenomene de dezvoltare a limbilor: tendinţa de apropiere lingvistică, numită şi *monolingvism cultural* justificat de necesitatea comunicării productive directe pe de o parte, şi dezvoltarea la toate nivelele a instrumentelor de comunicare în

limbile naţionale atât a limbajului comun (LC) cât şi al celui specializat (LS).

Bidu – Vrănceanu A. [3] defineşte limbajul specializat sau limbajul de specialitate drept *un mijloc de comunicare în diferite domenii de activitate profesională, tehnico-ştiinţifică, inclusiv în domeniul meseriilor*. Limba comună stă la baza limbajelor de specialitate, din acest motiv limbajul de specialitate mai este numit secundar în raport cu limbajul general, sau comun, numit limbaj primar. Lexicul comun, cum remarcă Bidu-Vrănceanu A. (2007) [4] constituie totalitatea de cuvinte care asigură înțelegerea și intersubiectivitatea dintre vorbitori la nivelul limbii comune, iar noţiunea de *termen* este definită ca unitate lexicală, desemnând un concept într-un anumit domeniu.

Schimbările sociale, constată Cabré M.T.[7], cu impact semnificativ asupra limbajului specializat şi asupra terminologiei ca parte componentă esenţială a acestuia sunt: dezvoltarea social– economică globală accelerată a societăţii, progresul tehnologic implicând procese care aduc cu sine o avalanşă de noi domenii, fenomene şi concepte care necesită cuvinte, denumiri şi termeni noi. Toate schimbările, afirmă Athu C. [1] din sistemul ştiinţelor atrag după sine inevitabile schimbări ale sistemului denumirilor. Tehnologiile cu o viteză uimitoare cresc şi penetrează toate sferele vieţii în plan cultural, social, economic, politic, instructiv-educativ, cognitiv. Domeniile informaţiei şi ale comunicării sunt permanent transformate datorită evoluţiilor tehnologice, ceea ce implică noi modalităţi de comunicare absolut necunoscute până acum câţiva ani deoarece nici nu existau anterior, toate aceste procese însoţite de *o mare circulaţie a ştiinţelor* aduc la dezvoltarea limbajului comun şi la îmbogăţirea pe toate căile a limbajului specializat.

În consecinţă vocabularele acestor limbi: LC şi LS sunt actualizate şi reactualizate constant, proces care antrenează eforturile specialiştilor lingvişti, a responsabililor din industria muncii şi domeniul tehnologiilor, contribuind astfel la consolidarea unui nou proces complex de dezvoltare a *industriei lingvistice* [7,p.4]. Aici ne referim la c*ercetări lingvistice de amploare, la crearea şi editarea dicţionarelor profesionale şi de specialitate, la sistematizarea şi stocarea în bazele de date a glosarelor*

terminologice, aprobarea regulilor unice de atribuire şi sistematizare a termenilor, traducere şi interpretare.

Societatea modernă caracterizată prin transferul de cunoştinţe, transferul de produse şi tehnologii aduce la crearea de noi platforme pentru dispute şi schimburi de informaţii, pentru dezbateri ştiinţifice, tehnice, pentru forumuri culturale, politice, comerciale. În aceste condiţii studiul limbilor străine vine ca o soluţie de a face faţă multilingvismului prezent în comunicarea interumană, iar limbajul specializat, termenii aferenţi contextului de interes profesional asigură sistemele şi unităţile esenţiale de transfer.

Sunt identificate problemele în soluţionarea cărora terminologia are rolul decisiv. Unificarea, coordonarea principiilor de sistematizare a termenilor, crearea bazelor de date accesate în comun ce contribuie la facilitarea comunicării şi impulsionarea progresului tehnic, ajută la unificarea eforturilor în vederea soluţionării problemelor globale ale omenirii. Intervenţia terminologiei ca metodă specifică a ştiinţei trebuie făcută mai ales în tehnologie, drept şi în toate domeniile în care există conexiuni multiple. Drept urmare a creşterii exponenţiale a volumului de informaţii extrem de importante bazele de date utilizate constant au nevoie de suport puternic şi actualizare continuă. Limbajul specializat îşi are de spus cuvântul în soluţionarea problemelor de codificare, stocare şi regăsire a datelor sistematizate, a problemelor aferente transferului automat al fişierelor mari tot mai complexe şi sofisticate. Reţelele de comunicare în masă, reţelele de socializare şi campaniile publicitare răspândesc fulgerător informaţia, impulsionând interacţiunea dintre limbajul special compus din unităţi lexicale ale ştiinţei şi tehnicii [1] şi lexicul de uz comun. Termenii specifici domeniilor speciale devin parte a culturii populare prin utilizarea lor în mass-media.

Structurile guvernamentale ale ţărilor dezvoltate pun în sarcina organizaţiilor oficiale special fondate dirijarea activităţilor de gestionare a proceselor de standardizare, de susţinere a creaţiei ştiinţifice şi tehnologie, la fel şi aprobarea sau acceptarea la necesitate a împrumuturilor de expresii tehnologice, termeni profesionali, vocabular tehnic şi ştiinţific în şi din alte ţări. În aceste condiţii creşte necesitatea lingviştilor profesionişti atât în ţările dezvoltate economic cât şi în state mai mici. Limbile

speciale şi componenta lor principală, *terminologia,* sunt printre domeniile cele mai importante pentru standardizarea lingvistică.

În opinia cercetătorilor [2], [7], [12] evoluţia terminologiei moderne cunoaşte patru etape importante. 1. Ddebutul, sau originile disciplinei (*the origins*) (1930 – 196) - perioadă caracterizată prin proiectarea metodelor de formare sistematică a termenilor în primele texte ale lui Wüster şi Lotte. 2. Perioada de structurare a domeniului (1960 - 1975) marcată de inovaţii importante venite odată cu dezvoltarea calculatoarelor, ceea ce a permis sfidarea distanţei, iniţierea primelor bănci de date şi a procesului de coordonare internaţională a principiilor de prelucrare a terminologiei. *În această perioadă au fost făcute primele abordări pentru standardizarea terminologiei în limbaj.* [7] 3. Perioada de maturizare şi dezvoltare accelerată (1975 - 1985). Răspândirea proceselor de planificare lingvistică a confirmat semnificaţia evidentă a rolului terminologiei în modernizarea structurilor lingvistice. Răspândirea calculatoarelor personale au impulsionat procesul de prelucrare a datelor terminologice. 4. Extinderea – etapa a patra începe din anul 1985 şi durează până în prezent. Etapa modernă în care continuă dezvoltarea reţelelor de calculatoare oferă specialiştilor lingvişti, terminologilor, cercetătorilor şi altor actori interesaţi accesul la baze mari de date sistematizate, la instrumente, dispozitive, dicţionare şi resurse moderne noi, mai uşoare, mai eficiente. În spaţiul socioeconomic apare o nouă piaţă cea a *industriei lingvistice în care terminologia ocupă o poziţie privilegiată* [7]. Pentru a caracteriza perioada cea mai recentă care se extinde până în ziua de azi menţionăm că deschiderea informaţională, cooperarea internaţională constantă şi puternic consolidată datorită reţelelor informaţionale globale, schimbul major intens de informaţii au adus la o adevărată *explozie terminologică*. Acest fapt a generat modificări ale metodologiei predării în instituţiile formale preuniversitare, postuniversitare şi în domeniile formării profesionale, în vederea valorificării potenţialului formativ al limbajului de specialitate. Din cercetările recente [11], [12], [13], din materialele conferinţelor ştiinţifice [8], [9] deducem, că prin intermediul unui limbaj de specialitate bine utilizat din punct de vedere contextual, poate fi crescută calitatea procesului de învăţare. Limbajul de specialitate (şi terminologia asociată domeniilor profesionale diverse ca parte componentă esenţială a câm-

pului lexical specializat) în contextul comunicării didactice influenţează benefic procesul instruirii şi rezultatul formării profesionale [9].

Studiul teoriei şi practicii terminologice [7], [13] arată că terminologia poate fi înţeleasă mult mai bine în contextul limbii de specialitate, limbajul special sau secundar atinge domenii profesionale diverse, cum ar fi: pedagogie, [9], informatică [11], matematică [13], economie [10], cel social, [6] şi se adresează unei game largi de scopuri legate de comunicare profesională, de informare eficientă non-ambiguă, de instruire, dezvoltare, cooperare, colaborare, schimb de informaţii, schimb de termeni şi tehnologii.

Tendinţele în predarea limbajelor de specialitate Garştea N. [9], Moscalenco L. [11], [8] sunt de natură să valorifice contextul – ca mediul cel mai eficient de descoperire a profunzimii termenilor, să aplice proceduri de ordonare a termenilor în sisteme bine organizate, formând *microsisteme euristice* [11], să aplice metode interactive de instruire având ca material didactic terminologia specifică. [13]

În literatura de specialitate [1],[5],[7], sunt descrise patru abordări diferite ale teoriei şi practicii terminologice. Cu toate că face parte din aria ştiinţelor lingvistice terminologia este distinctă de lingvistică din punct de vedere al teoriei şi practicii. Din perspectiva lingvistică, a comunicării specifice mediului profesional al diverselor îndeletniciri şi profesii, a consumatorului final, şi perspectiva specialiştilor terminologi care intervin profesional în planificarea lingvistică şi materialul lingvistic propriu-zis. Prima abordare: din punct de vedere lingvistic terminologia este identifică de lingvişti ca o parte a lexicului din limba vorbită definită de emiţător (sau subiect) şi de situaţia de utilizare pragmatică. A doua viziune: pentru reprezentanţii mediului economic şi de afaceri terminologia reflectă subiectul în mediul de exprimare şi comunicare profesională. Abordarea a treia: receptorul (sau utilizatorul final) percepe terminologia sub aspect practic, termenii sunt utilizaţi ca unităţi de comunicare utile evaluate în funcţie de criterii de economie, precizie, adecvare în dirijarea propriei activităţi de producere. A patra: planificatorii lingvistici văd terminologia ca domeniu al unei limbi spre care se va interveni profesional în scopul perpetuării acesteia ca mijloc de exprimare prin modernizare.

Două accepţiuni ale conceptul de terminologie după Athu C. [1] sunt descrise astfel: disciplină cu caracter interdisciplinar şi ansamblu de termeni folosiţi de diverse terminologii, limbaje de specialitate, în scop informativ, comunicativ şi de transfer în cadrul domeniilor particulare de activitate profesională. Din publicaţiile Cabré M.-T. [7] deducem două dimensiuni ale terminologiei prezentate astfel: cea comunicativă – realizată în situaţiile când este utilizată ca un instrument de comunicare şi a doua dimensiune – cea lingvistică reprezentând munca de creare a glosarelor, a dicţionarelor sau a fişierelor specializate.

Totalitatea cuvintelor speciale de care se servesc ştiinţa, arta, cercetarea, profesiile zilnic se reînnoieşte cu noi şi noi termeni. Cum se reuşeşte, sau pe ce căi se merge pentru a face faţă acestor sarcini? Prima cale: cuvintelor existente din limbă li se atribuie semnificaţii speciale în corespundere cu domeniul nou de utilizare. Numeroase cuvinte din limba cotidiană, cum ar fi: *arc, centru, mijloc, bază* demonstrează conservarea sensului iniţial la trecerea din limba comună în limbajul matematic. [13] A doua cale se realizează prin formarea de neologisme terminologice la discreţia specialiştilor interesaţi familiarizaţi cu o descoperire, experiment sau inovaţie; A treia – unele sectoare au sisteme proprii de formare. Deşi au un caracter relativ închis cuvintele din domeniul terminologic pătrund în domeniul uzual şi invers. Bidu-Vrănceanu, A. [5], Botezatu A.-M. [6]. O sursă de sensuri noi reprezintă şi *libertatea contextuală,* reprezentând numeroasele sintagme libere sau fixe pornind de la termenul – pivot. Pentru termenul matematic *funcţie* s-au găsit pete 55 de asemenea sintagme. [13, p. 192],

Terminologia, limbajul de specialitate, limbajul profesional sunt privite ca noţiuni cu mari valenţe comune. Fondul lexical al limbii serveşte drept suport iniţial de dezvoltare a limbajului specializat, iar terminologia constituie un sistem de noţiuni fixat în termeni.

Cercetătorii abordează problema terminologiilor profesionale sub aspectul istoric, teoretic, metodologic sau practic de acordare a serviciilor lingvistice, cum ar fi: translare, scriere, redactare, comunicare, instruire. Actualitatea problemei este reiterată în formatul interactiv de discuţii despre contextul lingvistic, socio-politic, domeniile profesionale diverse. Actuale sunt şi aspectele de formare profesională atât a reprezentanţilor

din diferite domenii, cât şi a specialiştilor în terminologie. Cabré [7] promovează principiile şcolii clasice de terminologie care dezvoltă conceptul onomasiologic în terminologie şi urmăreşte standardizarea conceptelor în limbajele specializate.

Pentru a întregi prezentarea generală a terminologiei vom menţiona că terminologia ca ştiinţă se dezvoltă sub influenţa factorilor istorici, a teoriilor clasice, a celor moderne, dar şi a tendinţelor actuale de apariţie a domeniilor noi de activitate profesională. Datorită caracterului interdisciplinar al terminologiei observăm cum interacţionează cu domeniul lingvisticii teoretice şi aplicate, cu didactica şi ştiinţele comunicării, cu informatizarea şi ingineria cunoaşterii. Cabré M.T. [7], Athu C. [1], Pleşca G. [12] menţionează în special impactul puternic al ştiinţelor informatice asupra terminologiei.

Un vast domeniu de actualitate majoră al terminologiei moderne este instruirea computerizată şi informatica care aduc contribuţii puternice în creştere sub aspect lexical, reprezentând o cale de îmbogăţire a ariilor terminologice, dar şi sub aspectul creării pentru ulterioara utilizare de către terminologi a bazelor de date computerizate. Caracterul interdisciplinar al terminologiei confirmat de cercetările recente [1], [6], [7], [10], [13] denotă legăturile strânse între terminologie şi diverse domenii ştiinţifice importante cum sunt lingvistica, ontologia, ştiinţele informatice. Cabré M. T.[7] completează această listă cu domeniul socio-politic afectat de globalizare şi migraţie, domeniul comunicării, cel tehnico-ştiinţific, cu progresul tehnic, tehnologic, invazia gadgeturilor în viaţa cetăţenilor. Terminologia resimte presiunea diferenţelor lingvistice, ceea ce creşte interesul pentru limbile străine şi traducere verbală, scrisă, redactare, editare, lucrul cu documentaţia tehnică; provoacă modificări ale domeniului didactic şi de instruire profesională. Cercetătoarea optează pentru tratarea standardizării ca scop principal al terminologiei.

Cum am menţionat mai sus penetrarea lexicală reciprocă a vocabularelor LC şi LS stabileşte între ele o relaţie caracterizată de trecerea cuvintelor din LC în LS şi utilizarea unor termeni din LS în LC [7], [9], [11], [13]. Prin intermediul unui exemplu poate fi urmărit acest traseu dublu de migrare şi a observa relaţiile semantice pe care termenii ştiinţifici le stabilesc cu LC. Semnificantului *funcţie* din LC i se atribuie un semnifi-

cat nou în matematică, acesta întorcându-se în LC îmbogăţit. (poate da naştere noilor expresii) Mecanismul flexibil al limbii *permite asemenea alunecări semantice graţie arbitrarului semnului lingvistic şi atitudinii psihologice induse de acest fapt în conştiinţa utilizatorului de limbaj.* [13, p. 188] Autoarea menţionează că transferul este *parţial, realizându-se prin ceea ce Angela Bidu-Vrănceanu numeşte păstrarea nucleului dur semantic.*[Toma, 2006]

Între lexicul comun și lexicul specializat, după cum menționează Botezatu A. [6], se produc două procese specifice: determinologizarea și lexicalizarea care reprezintă trecerea termenilor din limbajul comun în limbajul specializat sau reinterpretarea semantică a cuvintelor și transferul cuvintelor din limbajul specializat în limbajul comun. În cadrul cercetărilor şi analizei lexicului comun în comparaţie cu lexicul de specialitate [1], [7], [12] s-a stabilit că unităţile distincte şi elemente definitorii ale limbajului de specialitate - termenii prin caracteristicile sale corespund unor rigori aparte. Termenul comunică esenţa unei expresii logice, este exact, concret, evită ambiguitatea.

Limbajul de specialitate însumează unităţile lexicale terminologice, este utilizat preponderent în mediile profesionale, dar împreună cu limbajul comun sunt subsisteme ale unei limbi. Limbajul comun beneficiază de sfera de utilizare nelimitată. Limbajul specializat –funcţionează în limita domeniului ştiinţific, tehnic, tehnologic, sfera artelor. Actul comunicării în limbajul de specialitate presupune pregătirea specială a conlocutorilor capabili să decodifice sensul termenilor cât mai exact, fără ambiguităţi; conţine lexic natural şi elemente de artificialitate. Deoarece lexicul de specialitate reflectă prin terminologia sa cele mai recente descoperiri ale ştiinţei, tehnicii, artelor, informaticii, studierea acestuia atrage aspecte inovatoare ca conţinut şi formă în procesul didactic şi formarea profesională.

Referinţe bibliografice:

1. ATHU, Cristina (2010) - *Delimitarea terminologiilor de specialitate*. în EUROMENTOR, Bucureşti, Vol. I. nr. 2/iunie. disp. https://ru.scribd.com/document/141377532/Cristina-Athu-Delimitarea-Terminologiilor-de-Specialitate

2. BIDU-VRĂNCEANU, Angela (2000) -. *Lexic comun, lexic specializat*, București, Editura Universității din București, 176 p.
3. BIDU-VRĂNCEANU, Angela (coord.) (2001) - *Lexic științific interdisciplinar*, București, Editura Universității din București, 280 p.
4. BIDU-VRĂNCEANU, Angela (2007) - *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, București, Editura Universității din București, 266 p.
5. BIDU-VRĂNCEANU, Angela (2010) - *O perspectivă lingvistică asupra terminologiei/ terminologiilor. In: Lexic comun / Lexic specializat. Analele Universității Dunărea de Jos din Galați, Fascicula XXIV, anul III, nr. 1 (3).* Galați, Europlus, p.7-9.
6. BOTEZATU, Ana-Maria (Tiliță) (2019) - *Common lexic/ Lexic specialized – Political language* Suceava, în: Journal of Romanian Literary Studies nr. 18/2019, p. 114.
7. CABRÉ, Maria Teresa. (1998) - *Terminology. Theory, methods and applications*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 249 p.
8. *Calitate în educație – imperativ al societății contemporane. Conferință științifică națională cu participare internațională 4 – 5 decembrie*, (2020) - Universitatea Pedagogică de Stat ‖Ion Creangă, Chișinău. Vol. II, 538 p.
9. GARŞTEA, Nina (2017) - *Valorificarea limbajului de specialitate în formarea culturii comunicării pedagogice.* În*: Probleme ale ştiinţelor socio-umanistice şi modernizării învăţământului: materialele conferinţei ştiinţifice anuale a profesorilor şi cercetătorilor UPS Ion Creangă. Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă; coord. şt. Racu I., col. red. Verdeş A. [et al.],* Chişinău, Tipogr. UPS *I Creangă*, vol. 2 (seria 19), p. 225-230.
10. MUŞEANU, E. (2010) - *Definiții lexicografice și definiții specializate ale termenilor economici. In: Lexic comun / Lexic specializat. Analele Universității Dunărea de Jos din Galați, Fascicula XXIV, anul III, nr. 1 (3,.* Galați, Europlus, p.93.
11. MOSCALENCO Lilia (2016) - *Limbajul de specialitate şi formarea inginerilor programatori*. UTM. Chişinău. disp. http://repository.utm.md/handle/5014/5670

12. PLEŞCA, Galina (2017) - *Limbajul de specialitate, particularităţi şi caracteristici.* Mater. Conferinţei ştiinţifice *Norma limbii literare între tradiţii şi inovaţie*, USM, Chişinău, disp : https://www.researchgate.net/publication/331994072_Limbajul_de_specialitate_particularitati_si_caracteristici
13. TOMA Cristina-Alice (2006) – *Terminologie lexicală şi terminologie discursivă. Vol. III.* În: *Diversitate şi identitate culturală în Europa*; Coord. Bârlea Petre Gheorghe. Biblioteca, Târgovişte, p. 186 – 200.

CZU: 82-1.09 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10088756**

POEZIA MODERNĂ ȘI RECEPTAREA EI CREATOARE

Dorina ROTARI
doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul de Lingvistică Română și Știință Literară
0009-0005-6230-3714

The current article tries to configure an alternative for interpreting modern poetry in terms of approximation of meaning. The relativism of interpretive reading is continually being expanded to a level approaching nihilism, thus compelling the need for creating new forms of interpretation. The aim of this paper is to discover significance in modern poetic texts by formulating analytical constructs that are flexible enough to admit a wide spectrum of interpretations. The proposed model can also serve as a starting point for formulating new analytical models for interpreting modern poetic texts in an academic environment as well as for use in teacher education.
Keywords: *modern lyric, the aesthetics of reception, open work, productive reading.*

Prezentul articol își propune să configureze o perspectivă creatoare de receptare a textului poetic modern, în contextul deschiderii, ambiguizării, polivalenței și aproximării sensului. De la experimentele poeziei franceze (*magia limbajului* la Stéphane Mallarmé) până la avangardismele contemporane, textul poetic s-a distanțat de ideea unui conținut clar exprimat în favoarea experimentelor de limbaj, a jocurilor de forțare a codurilor. Obscur și polisemantic, limbajul devine un obiect de joc, lipsit, uneori (în cazul avangardei), de intenția transmiterii unui mesaj. Convențiile poetice sunt și ele destabilizate, iar rupturile sintactice și de ritm contribuie la ruptura semantică, accentul fiind pus pe stările sufletești care tind să umple vidurile semantice. Acest tip de scriitură, densă și impenetrabilă, reclamă un alt mod de receptare, în condițiile în care, susține Paul Cornea, „interpretarea alunecă spre invenția explozi-

vă de sensuri incontrolabile, fiindcă devine imposibil să se procedeze la verificări textuale” [2, p. 242]. Acest lucru este valabil mai ales pentru textele autoreferențiale, de factură experimentală, care nu suscită interpretări, ci experiențe de lectură, o „plăcere a textului” în viziunea lui Roland Barthes.

Dacă hermeneutica intenționalistă a „vechiului” aloca spațiu unei singure interpretări, atunci fenomenul modern cuprinde sau totalitatea de semnificații, sau niciuna: polisemia sau asimbolia. Teoriile moderne ale receptării, promovate de Gadamer, Ingarden, Jauss, Iser, Culler, Escarpit, Lotman ș.a., repudiază relația pasivă dintre cititor și text și adoptă poziția „comportamentului productiv”, procesul de receptare devenind o „cooperare interpretativă” sau o „negociere a sensului”. Potrivit lui Iser, „opera de artă (...) reprezintă doar un fel de armătură pe care cititorul o completează sau o împlineşte şi totodată de nenumărate ori o mutilează sau o modifică” în funcție de „orizontul său de așteptare” [5, p. 69]. Prin urmare, textul poate avea mai multe concretizări care corespund fiecărei lecturi în parte. El este ceea ce se manifestă în conştiința cititorului, fiind chiar experiența acestuia. Ne solidarizăm și cu ideea lui Susan Sontag din eseul *Împotriva interpretării* care susține că „stilul modern de interpretare excavează și, pe măsură ce excavează, distruge; sapă „în spatele” textului, pentru a găsi un subtext care este cel adevărat” [7, p. 13]. Curentele moderniste au revoluționat modul de construire a textelor, care necesită, prin urmare, înnoirea tipurilor de lectură.

Categoria „deschiderii”, definitorie pentru spiritul modern („Nu există sens adevărat într-un text” scrie Paul Valéry), oferă spațiu liber de interpretare a textului poetic. Totuși, procesul deschiderii operei către infinite interpretări este limitat, după Umberto Eco, de textul însuși, de *intentio operis* („intenția operei”), care „respinge o interpretare imposibil de susținut” [4, p. 112]. Rețelele sintactico-semantice ale operei rămân, așadar, repere obligatorii, ce deschid calea hermeneutică către revelarea unui sens și o „limitează” deopotrivă. Dincolo de aceasta, lectura textelor moderne reclamă și implicarea imaginativă, afectivă, a subiectului cititor, în consens cu teza lui Adrian Marino că „a înțelege un text înseamnă a-l implica în propriul tău mod de a fi. Cine nu-l implică, nu va putea niciodată să-l explice” [6, p. 48]. Acest fapt impune o reevaluare

a statutului cititorului în triada *autor-text-cititor*. Orice operă deține un potențial de semnificare, generează sens, reverberează semnificații. Important este momentul în care cititorul introduce în acest sens potențial propriul său sens, pemtru a-l dilata pe cel dintâi, de a-l „concretiza" în funcție de propriile intenții. Participarea sub orice formă „implică, cum susține Marino, o transpunere, o vibrație interioară, o *penetrație afectivă*" [6, p. 47].

Spre deosebire de alte tipuri de texte, „poezia opune o rezistență mai mare la lectura simplă, liniară, „extensivă" [1, p. 385], constituind o structură textuală indispensabil recitibilă. În contextul dat, teoreticianul Matei Călinescu instituie (re)lectura ca normă în receptarea textului poetic, presupunând „lectură printre rânduri, lectură făcută cu scopul de a descoperi ceva ascuns" și declanșând impulsul „jucăuș" al receptorului de a decodifica secretele textului modern, caracterizat prin ambiguitate și opacitate. Acest proces este întotdeauna intertextual, implicând legături externe fie cu viața reală (percepută de textualiști drept Marele Text), fie cu textele lumii care reflectă viața.

Concepția privind lectura ca citire a lumii și a sinelui ni se pare relevantă în contextul lecturii creatoare/productive a textelor poetice moderne, evocând extinderi semantice întru și dincolo de experiențele lectorale. Pentru a umple „lacunele" și „indeterminările" (Iser), lectorul poate recurge nu doar la forțarea intelectului, ci și la o relaxare a percepției care ar permite asamblarea propriei relații intime cu textul poetic. Acest lucru s-ar putea realiza prin transpunerea textului în diverse registre semiotice, lărgind posibilitatea de extensie semiotică a textului poetic modern, astfel încât potențialul semantic să se concretizeze, să capete forță și vitalitate, să fie memorabil. Astfel, trăirea textului nu se reduce doar la interiorizare, ci și la obiectivare sub forma unui produs care înfățișează înțelegerea artistică, o reconstrucție a unei construcții printr-o relație de reciprocitate. Este o „experiență-act", un liant între sens și imagine. În alte cuvinte, ceea ce nu poate fi exprimat prin medierea limbajului, poate fi *arătat* (demonstrat, explicat, exhibat, indicat, desemnat, descris, etalat etc.). În acest caz, demersul hermeneutic nu este o simplă conceptualizare, ci o trăire pe viu a scriiturii, o pliere organică cu pulsiunile textului care iradiază posibilități ce pot fi descoperite și explorate. Este rezultatul

unei trăiri care se „corporalizează” în diferite moduri de existență, în diferite registre semiotice. Vorbim despre o *lectură productivă* ce implică voința creației drept răspuns la interpretarea operei. Este o activitate interactivă, cu caracter exploratoriu ce se referă la experiență, fiind bazată pe: activitate interioară (aptitudini, talente); prezența gândirii critice; independență, libertate.

Ni se pare relevantă, în acest context, și o întrebare pusă de Matei Călinescu: „în ce sens poate fi percepută lectura ca o formă de joacă, ca un act de fantazare sau de închipuire, ca o modalitate de a te da drept altcineva, de a te preface, de a juca roluri imaginare?” [1, p. 379]. Textul deseori își asumă caracteristicile unui joc (intra- și intertextual, aluzii, intrigă misterioasă ce se vrea descoperită, ghicitori, jocuri de-ale închipuirii etc.). Obscuritatea și nesiguranța semantică a poeziei moderne, cu atât mai mult, naște necesitatea unui joc al recitirii, care devine „joc *creator*” [1, p. 222]. Lectura creatoare sau productivă preia astfel trăsăturile definitorii ale jocului, precum libertatea (creația să vină din inițiativa proprie), însă depășește caracteristica ei de neproductivitate, întrucât produsul obținut la sfârșit este dovada contrariului. Prin urmare, interpretul textului poetic nu se rezumă doar la evaluarea procedeelor folosite de autor, la investigarea tehnicilor, ci la o conlucrare, o producere, o creație proprie, care-i conferă rolul de participant al jocului, nu doar de arbitru.

Acest fapt este în corelație cu două dintre principiile didacticii lecturii: *flexibilitatea grilelor de lectură* și *pluralitatea receptării.* Primul vizează selectarea căilor optime de acces la conținutul ideatic, în vederea adecvării acestora la tipul de text. Or, este evident că nu se poate aplica aceeaşi grilă de lectură în abordarea unei poezii romantice, moderniste sau postmoderne. Prin urmare, adecvarea grilei de lectură la tipul de text este, în mod esenţial, una dintre cheile de lectură care prilejuieşte adevărata întâlnire cu textul şi cu posibilele semnificaţii ale acestuia. Cel de-al doilea principiu presupune reconstruirea sensului unui text în funcţie de variabilele individuale. Elevii/studenții trebuie încurajaţi să păşească în interiorul textului, să-i înţeleagă ţesătura/urzeala şi să intre într-un dialog autentic cu lumea reprezentată de text. Fiecare intră în această experienţă cu propriile valori, propriile repere şi cunoştinţe, chiar cu o anumită stare de moment care poate favoriza sau îngreuna receptarea. Este deci firesc

ca înţelegerea şi interpretarea textului să reflecte personalitatea fiecărui cititor în parte. Pluralitatea înseamnă, firește, opinii diferite, chiar opuse, dar şi nuanţări sau subtilităţi ale unor interpretări apropiate.

În mediul didactic, variabilelor receptării le corespund strategiile didactice de abordare a textului poetic modern, cu ajutorul cărora profesorul poate transforma textul dintr-un obiect static în unul dinamic. Modalităţile didactice de abordare a textului literar nu se confundă cu metodele critice (critica hermeneutică, tematistă, psihanalitică, structuralistă, deconstructivistă etc.), chiar dacă se inspiră frecvent din acestea. Diferenţa fundamentală constă în adaptarea strategiilor didactice la obiectivele educaţionale şi la capacitatea elevilor de înţelegere şi de asimilare. Este esenţial ca, prin folosirea unor modalităţi diferite practicate pe texte poetice diverse, elevii să se familiarizeze cu o gamă largă de strategii de receptare. Nu a discuta exhaustiv un text este rostul orelor de literatură, ci a oferi cât mai multe posibilităţi de acces spre textele studiate, astfel încât aceste căi de abordare să poată fi aplicate de elevi în lectura individuală, pe texte noi, asemănătoare ca sensibilitate estetică.

Pot fi propuse diverse exemple de interpretare a unui text poetic modern în cheia lecturilor creatoare/productive, ce presupun arătarea sensului prin diverse modalități și registre semiotice: colajul prin decupare, înregistrarea audio/video, textul multimodal, punerea în scenă, arta picturală, arta din hârtie, arta fotografică ș.a.m.d. Toate presupun receptarea textului poetic într-o manieră personalizată, creatoare, dar întotdeauna pornind de la „intenția textului”, de la observații obiective și analize ale literalității textuale: clarificarea nivelului lexical, a imaginilor artistice și figurilor de stil, a conexiunilor pe care le formează în coagularea unui univers imaginar etc.

Relevant în acest sens este textul multimodal, introdus drept conținut obligatoriu în *Curriculum la limba și literatura română* (2019), care reprezintă o combinare a diferitor modele semiotice (lingvistic, vizual, auditiv, gestual etc.) într-o comunicare. Componenta lingvistică vizează vocabularul, organizarea materialului lexical şi coerenţa discursursivă. Vizualul presupune analiza culorii, formei, stilului, dimensiunii sau perspectivei. Gestualul se referă la observarea mimicii, a limbajului corporal. Auditivul face trimitere la efectele sonore, melodie, intonaţia sau

volumul. În categoria textelor multimodale sunt incluse următoarele: • *texte multimodale tipărite*: benzi desenate, povestiri de tablouri, romane grafice, postere, ziare, broşuri, afişe, pliante, caricaturi; • *texte multimodale digitale*: videoclipuri, animaţii, povestiri digitale, filme, spotul publicitar, reclama, emailul, pagina web; • *texte multimodale live*: spectacole, evenimente [3, p. 55].

E de remarcat faptul că demersul didactic de receptare a textelor poetice (și, implicit, de creare a textelor multimodale), chiar dacă presupune o abordare individuală, creatoare, nu neglijează etapele convergente ale procesului de receptare. Actul lecturii performante este un act complex și presupune, deopotrivă, cufundarea în text, identificarea cu lumea lui și ieșirea din text, depărtarea și instaurarea privirii deasupra: o privire interpretativă și critică. De referință este modelul lui J. Langer, care definește relațiile dintre cititor și text în cadrul a patru etape: 1. a păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului; 2. a fi în interior și a explora lumea textului; 3. a păși înapoi și a regândi datele cu care s-a pornit la drum; 4. a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența.

Prin urmare, receptarea creatoare demarează cu lectura/relectura textului poetic, pentru a remarca blocajele semantice sau „zonele de indeterminare” (în terminologia lui W. Iser) de care se împiedică înțelegerea și care declanșează procesul hermeneutic. Urmează analiza textului poetic din varii perspective: *sociologică* (implicând un efort interdisciplinar pentru coagularea viziunii de ansamblu asupra epocii și a orientării artistice în care s-a scris), *tematică* (identificarea temelor și motivelor, ca factor coagulant și unificator al universului poetic), *stilistică* (particularitățile de expresie și stil poetic, de care nu ne putem dispensa în elucidarea „intenției operei”). Etapa următoare este modelarea sensului în funcție de particularitățile expresiv-stilistice ale operei, în funcție de nodurile semantice care reprezintă, de fapt, punctele iradiante. Este vorba despre *lectura productivă* propriu-zisă, care implică o activitate interioară, bazată pe aptitudinile și interesele proprii, prezența rațiunii critice, independența și libertatea de a modela poemul în funcție de viziunile proprii, dar totdeauna pornind de la voința textului. Procesul se finalizează cu prezentarea *lecturilor productive* într-un dialog ce are drept scop înțelegerea și decelarea sensului, cooperarea cu celălalt.

Am putea concluziona că, în contextul poeziei moderne, interpretarea depășește nivelul de reproducere, devenind un construct, care nu trebuie să se rezume la „discursul de escortă" cu care ne-am obișnuit deja atât de mult (comentariu, eseu, studiu etc.). Libertatea interpretului, limitată de constrângerile sintactico-semantice al textului (care nu trebuie neglijat în niciun caz), își poate recăpăta spațiul prin cucerirea altor registre semiotice. Dacă sensul adevărat al unui text poetic modern este inexprimabil, vag, ambiguu, echivoc, atunci lectura creatoare/productivă poate fi mult mai relevantă în materie de transformare a textului și a personalității interpretului, implicând o colaborare modelatoare. Astfel, cititorul își asumă un mod existențial de a recepta textul poetic, îl transpune într-o realitate vie care modelează atât textul, cât și sinele interior.

Referințe bibliografice:

1. CĂLINESCU, Matei (2017), A *citi, a reciti. Către o poetică a (re) lecturii*, București, Humanitas, 640 p.
2. CORNEA, Paul (2006), *Interpretare și raționalitate*, Iași, Polirom, 600 p.
3. DOMNIŢEANU, A. (2020), *Dezvoltarea competenței de lectură prin intermediul textelor multimodale*. In: Didactica Pro..., nr. 2-3 (120-121), Chișinău, pp. 54-56.
4. ECO, Umberto (2016), *Limitele interpretării*, Iași, Polirom, 344 p.
5. ISER, Wolfgang (2006), *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*, trad. de Romanița Constantinescu, Pitești, Paralela 45, 468 p.
6. MARINO, Adrian (2010), *Dintr-un dicționar de idei literare*, Cluj-Napoca, Argonaut, 304 p.
7. SONTAG, S. (2016), *Împotriva interpretării*, București, Vellant, 360 p.

CZU: 378.022:811.133.1`243 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10088997**

FORMAREA COMPETENȚEI DE EXPRIMARE ORALĂ ÎN LIMBA FRANCEZĂ DE SPECIALITATE LA STUDENȚI PRIN INTERMEDIUL PROIECTULUI

Alina SLOBODANIUC
Master în filologie, asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0009-0003-2231-1782

Project-based learning is often presented as what should be the didactics of teaching nowadays. In a diachronic perspective of the teaching of French Specific Purpose (FSP), it is a methodology which proposes to go beyond the principles proposed in the language/action perspective, with a perspective based on the context and the real motivations of the student. This article proposes some reflections based on the project VETOclub debate club, Moldova State University, which allows students in political sciences to be able to define in a democratic and collaborative way its own semester projects, how it was organized and the final result produced. Active participation and motivation are the two main factors underlying the students group dynamics and the final result in terms of behavioral (interpersonal skills) and linguistic (knowledge and know-how) learning.
Keywords: *university didactics, FSP, project-based learning, oral expression, skills.*

Învățarea bazată pe probleme (PBL) este o strategie de instruire care implică învățarea activă și colaborativă în care studenții lucrează împreună pentru a rezolva probleme din lumea reală sau pentru a răspunde la întrebări complexe, dezvoltând în acest sens multiple competențe și abilități. Potrivit Asociației Naționale pentru Educație (NEA) din SUA, PBL este „o metodă de predare în care elevii învață prin implicarea activă în proiecte din lumea reală și cu semnificație personală”. Institutul Buck pentru Educație (BIE) definește PBL ca „o metodă de predare în

care elevii dobândesc cunoștințe și abilități lucrând pentru o perioadă lungă de timp pentru a investiga și a răspunde la o întrebare, problemă sau provocare autentică și complexă''. Asociația pentru Supervizare și Dezvoltare Curriculară (ASCD) cu sediul în Florida, SUA, descrie PBL ca fiind ,,o abordare a învățării care pune accentul pe instruirea centrată pe elev și promovează gândirea critică, rezolvarea problemelor și munca în echipă''. Potrivit Project-Based Learning Network, PBL este ,,o metodologie bazată pe anchetă care scufundă elevii în scenarii complexe, de rezolvare a problemelor din lumea reală, echilibrate de oportunități proiectate intenționat pentru a stimula vocea și alegerea elevilor și a atinge o reflecție și un feedback de înaltă calitate''.

Există multe instituții academice, organizații și oameni de știință care studiază și promovează învățarea PBL în didactica limbilor străine. Unele dintre acestea includ: Universitatea din Sherbrooke- această universitate oferă un program de studii în PBL și abordări de predare inductivă, Universitatea din Québec à Chicoutimi oferă un program în PBL pentru formarea profesorilor, Școala de Inginerie Superioară din Montreal, Quebec oferă programe care integrează învățarea PBL, Societatea de formare și pregătire pedagogică din Franța oferă formare și sprijin profesorilor în învățarea PBL, Organizația utilizatorilor TIC din Canada sprijină integrarea tehnologiei în învățarea PBL. Un fundament științific în abordarea învățării prin proiect reprezintă cercetările didacticienilor : profesorul Kristen Michelson subliniază în "Învățarea bazată pe proiecte în clasa ESL pentru adulți" (2014): PBL este o metodă de instruire care implică elevii să lucreaze în colaborare pentru a rezolva probleme complexe din lumea reală [4]. Acesta pune accentul pe învățarea centrată pe elev, gândirea critică și aplicarea cunoștințelor și abilităților în contexte autentice. Dr. Lienhard Legenhausen, în lucrarea "Teacher Education for Problem-Based Learning: An Integrated Approach" (2016), susține că PBL este o abordare a învățării care pune accentul pe cercetare, rezolvarea problemelor și implicarea activă în procesul de învățare. Scopul său este de a dezvolta gândirea critică a studenților, abilitățile de comunicare și capacitatea de a lucra în colaborare. Merry White, profesor la Universitatea din Boston, în "Învățarea bazată pe proiecte și învățarea limbii japoneze" (2012), definește conceptul de PBL ca o abordare a

educației lingvistice care implică elevii în sarcini autentice, din lumea reală, care necesită utilizarea limbii țintă. Autoarea pune accentul pe integrarea învățării limbilor străine și a conținuturilor și pe dezvoltarea competenței de comunicare a cursanților. Profesorul Norzaini Azman de la Universitatea Kebangsaan Malaysia, în lucrarea "Problem-Based Learning for Adult English as a Second Language Learners: An Action Research Study" (2012), menționează că PBL este o abordare a învățării centrată pe elev, care implică studenții în probleme autentice, din lumea reală. Scopul său este de a dezvolta abilitățile de gândire critică ale studenților, abilitățile de rezolvare a problemelor și capacitatea de a lucra în colaborare cu ceilalți. Doctorul în filologie Margit Reitbauer, Universitatea din Austria, susține în lucrarea "Învățarea bazată pe proiecte în educația limbilor străine pentru adulți: o revizuire a literaturii" (2019), PBL este o abordare a învățării limbilor străine care implică studenții în sarcini din lumea reală care necesită utilizarea limbii țintă[5]. Aceasta subliniază integrarea conținutului și învățarea limbilor străine, dezvoltarea competenței comunicative și a înțelegerii multiculturalismului la studenți [6].

În ultimii ani, învățarea bazată pe probleme (PBL) este o abordare tot mai populară de predare și învățare care câștigă o acceptare pe scară largă în diferite țări inclusiv în țările Europei de Est. Mulți cercetători și practicieni au studiat eficacitatea învățării PBL în diferite contexte, iar descoperirile lor au contribuit semnificativ la dezvoltarea și perfecționarea acestei abordări. Unul dintre cei mai faimoși susținători ai învățării PBL este Howard Barrows, un medic american care a introdus această abordare a educației medicale în anii 1960. Barrows a subliniat importanța învățării prin rezolvarea problemelor provocatoare care sunt relevante pentru situațiile din viața reală, mai degrabă decât pur și simplu dobândirea de cunoștințe teoretice. Un alt pionier timpuriu al învățării PBL a fost Jean Piaget, psiholog și filosof elvețian. Cercetarea lui Piaget a evidențiat necesitatea ca elevii să-și construiască cunoștințele și semnificația prin implicarea activă în lume, mai degrabă decât să primească pasiv informații de la instructori. În ultimii ani, cercetători din diferite țări au studiat eficacitatea învățării PBL în diferite situații. De exemplu, în Portugalia, cercetătorii au explorat utilizarea PBL în îmbunătățirea

abilităților de gândire critică ale studenților într-un program de afaceri. Studiul a constatat că încorporarea activităților PBL în curriculum a dus la îmbunătățiri semnificative ale abilităților de gândire critică ale elevilor. În mod similar, un studiu din Malaezia a investigat utilizarea PBL în predarea durabilității mediului elevilor de școală primară. Cercetătorii au descoperit că activitățile PBL au fost extrem de eficiente în implicarea elevilor și promovarea înțelegerii lor asupra problemelor de sustenabilitate. În China, cercetătorii au studiat implementarea PBL în educația medicală și au descoperit că a îmbunătățit abilitățile de raționament clinic ale studenților, abilitățile de rezolvare a problemelor și abilitățile de comunicare. În Polonia a fost realizat un studiu pentru a evalua eficacitatea PBL în predarea economiei la studenți. În Croația a fost realizat un studiu pentru a evalua utilizarea PBL în predare pentru studenții de la medicină. În România, cercetătorii au investigat utilizarea PBL în predarea chimiei la liceu. Rezultatele au arătat că activitățile PBL au îmbunătățit înțelegerea de către elevi a conceptelor de chimie și i-au ajutat să-și dezvolte abilitățile de rezolvare a problemelor. În general, PBL s-a dovedit a fi o abordare eficientă a predării și învățării într-o varietate de contexte. Prin implicarea elevilor în probleme autentice, din lumea reală, PBL poate promova gândirea critică, rezolvarea problemelor și colaborarea, abilități esențiale în lumea de astăzi în schimbare rapidă.

În Republica Moldova, abordarea PBL este una care ia amploare, considerată ca o metodă care ar putea contribui la schimbarea abordării tradiţionale a procesului educaţional, dat fiind faptul că joacă un rol important în stimularea motivării studenţilor, auto-reflecţie şi implicarea activă a acestora în procesul de învăţare[7], dar și ținînd cont de faptul că învăţarea şi predarea centrată pe student este prevăzută în p.1.3 din Standardele și liniile directoare pentru asigurarea calităţii în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG), aprobate în cadrul Conferinței Ministeriale din Erevan, 14-15 Mai 2015 şi care a fost preluată de standardele educaţionale naţionale[8]. De asemenea, principiul centrării educaţiei pe beneficiarii acesteia este un principiu fundamental al educaţiei prevăzut de art.7 din Codul educaţiei al Republicii Moldova din 17.07.2014.

Odată cu inițierea procesului de aderare a Republicii Moldova (RM) la UE și armonizarea legislației RM la standartele europene,

PBL (Project-Based Learning) poate fi o abordare eficientă pentru îmbunătățirea calității învățământului din RM. În acest context cercetările noastre efectuate în cadrul facultății de Relații Internaționale, Studii Politice și Administrative de la Universitate de Stat din Moldova demonstrează că PBL este o metodă ce stimulează activitatea studenților, îi motivează și le dezvoltă competențe de comunicare. În particular, vom prezenta analiza activităților Clubului de dezbateri VETOclub (asociație de studenți din domeniul științelor politice creată în 2017 cu suportul Agenției Universitare a Francofoniei) care are drept obiectiv dezvoltarea competenței de exprimare în limba franceză cu obiective specifice pentru a putea răspunde ușor la contexte academice și profesionale. Aceste contexte pot fi ușor exersate prin simulare sau prin organizare de vizite, implicarea studenților în activități tipice domeniului, cum ar fi:

1. Conferință-Modelul Națiunilor Unite: studenții pot participa la o simulare model ONU pentru a-și pune la încercare abilitățile de comunicare și abilitățile diplomatice. Ei pot lucra în echipe pentru a reprezenta pozițiile politice ale țărilor desemnate și se pot angaja în negocieri și dezbateri cu alte echipe.
2. Dezbateri- studenții își pot dezvolta abilitățile orale și argumentative prin pregătirea și participarea la dezbateri pe teme politice actuale în limbi străine. Ei pot alege subiecte legate de domeniul lor de studiu pentru a obține un vocabular mai specific și mai precis și pentru a-și aprofunda înțelegerea culturală.
3. Situație problemă-Medierea conflictul cultural- lucrând în perechi, elevii pot alege două țări diferite și pot pregăti o prezentare despre o problemă care contează în ambele culturi (de exemplu, libertatea de exprimare). Ei pot apoi să dezbată între ei cu privire la cea mai potrivită soluție pentru rezolvarea problemei.
4. Pagini pe rețele de socializare/ Canal YouTube bilingv- studenții care lucrează în grupuri pot crea canale YouTube bilingve în care fac schimb de informații politice și culturale între două țări selectate la alegere. Ei pot produce diferite tipuri de videoclipuri, cum ar fi diagramă comparativă, interviuri, street vox pop, prezentare etc. proiecte autentice și captivante care le provoacă cunoștințele

lingvistice, culturale, de time-management, de lucru în echipă și crează solidaritatea socială.

În cadrul activității clubului studenții își crează singuri platforma de lucru, astfel, în coordonare cu profesorul, ei își structurează proiectul ținând cont de următorii pași:

1. Alegerea subiectului: Alegerea subiectului trebuie făcută în funcție de interesele și nevoile subiecților. Poate fi o temă generală, precum securitatea sau situația geopolitică regională, sau o temă mai specifică, precum situația refugiaților ucraineni pe teritoriul Republicii Moldova sau măsurile de securitate de igienă în timpul pandemiei Covid-19.
2. Cercetarea și strângerea de informații: studenții ar trebui apoi să cerceteze subiectul ales folosind o varietate de surse, cum ar fi cărți, reviste, site-uri web etc. Apoi ar trebui să organizeze informațiile pe care le-au colectat și să le prezinte într-o manieră clară și concisă.
3. Pregătirea proiectului: Studenții trebuie să își pregătească proiectul ținând cont de obiectivele educaționale ale proiectului. De asemenea, ar trebui să acorde suficient timp pentru a-și pregăti prezentarea.
4. Prezentare orală: Studenții trebuie apoi să-și prezinte proiectul public. Ar trebui încurajați să folosească limba franceză în mod consecvent și să se exprime clar. Profesorul poate interveni pentru a corecta erorile și a ajuta studenții să-și îmbunătățească exprimarea orală.
5. Feedback: Studenții trebuie apoi să primească feedback constructiv, atât de la profesor, de la auditoriu, cât și de la colegii lor, cu privire la prezentarea și exprimarea lor orală în limba franceză.

Există mai multe moduri de a evalua formarea competenței de exprimare orală în limba franceză cu ajutorul proiectului:

1. Criterii de evaluare: claritatea, consistența, relevanța, organizarea, calitatea pronunției etc.
2. Instrumente de evaluare: înregistrări audio, videoclipuri, live-uri, etc.
3. Activități de evaluare: dezbateri, prezentări, discuții de grup, simulări etc.

4. Feedback: putem oferi studenților feedback cu privire la performanța lor de exprimare orală.
5. Comunicare: implicăm studenții în procesul de evaluare, cerându-le părerea despre propria vorbire, încurajându-i să se autoevalueze și creând cu ei un dialog deschis și constructiv. Acest lucru îi va ajuta pe studenți să-și înțeleagă punctele forte și punctele slabe și să depună eforturi pentru a-și îmbunătăți performanța.

Activitățile în bază de proiecte vor dezvolta foarte mult competețele lingvistice, culturale și profesionale ale viitorilor diplomați și funcționari publici deoarece comunicarea în limba franceză este o abilitate esențială pentru a comunica eficient și persuasiv. Rolul principal al unui diplomat este de a-și reprezenta țara în străinătate, pentru a face acest lucru, el trebuie să fie capabil să comunice în limba franceză cu claritate și precizie pentru a convinge și a negocia pe diferite subiecte de interes național și a ajunge la cel mai bun acord posibil. Diplomaților li se cere adesea să susțină discursuri sau să participe la conferințe internaționale, iată de ce PBL vine să dezvolte competențele discursive și de public-speaking. În acest context, o exprimare orală clară, corectă din punct de vedere lexical și gramatical în limba franceză este esențială pentru a fi înțeles și pentru a convinge publicul. Diplomații trebuie adesea să ia decizii importante pentru țara lor. O exprimare orală fluentă și precisă în limba franceză este un atu pentru a obține toate informațiile necesare și a discuta constructiv pentru a face alegerile cât mai informate.

Deci, exprimarea orală în limba franceză este o abilitate crucială pentru un funcționar în misiunea sa de a-și reprezenta țara, de a negocia acorduri importante, de a lua decizii strategice și de a comunica eficient cu interlocutorii naționali și internaționali.

Predarea expresiei orale la universitate necesită o abordare pedagogică specifică bazată pe obiective specifice, pe conținuturi adaptate, pe diversitate, pe crearea unui mediu colaborativ confortabil, pe interactivitate, exercițiu și feedback constructiv. Combinând toate aceste idei, un profesor poate crea un mediu de învățare care încurajează obiecții să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare în limba franceză, să depășească frica de public, să-și dezvolte încrederea în sine, să se implice în viața social-politică, să fie activi și vocali în orice context.

References*:*

1. CELLIER, Herve, LAVALLEE, Claudette(2004)- *Apprendre en projet,* in *Difficultés de lecture,* pagina 41-86.
2. COOMBS, Gary, ELDEN, Max(2004) - *Introduction to the Special Issue: Problem-Based Learning as Social Inquiry—PBL and Management Education*, in Journal of Management Education; volume 28; 523 p.
3. DUCH, B. J., GROH, S. E., & ALLEN, D. E. (2001). *The power of problem-based learning: A practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
4. MICLELSON, *Kristen(2018) - Problem-Based Learning in Adult Education ESL: A Nuts and Bolts Guide,* Arizona, 197 p.
5. REITBAUE*R, Margit(2018) - Developing English Skills through Project-Based Learning: A Case Study in a Brazilian Adult Education Center,* KFU Graz, 120 p.
6. REITBAUER*, Margit(2019) - Project-Based Learning in Foreign Language Education for Adults: A Review of the Literature,* KFU Graz, 156 p.
7. SOCOLCIU, *Nina*, *COJOCARU* Victoria(2007), *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*, Chișinău:Cartea Moldovei, (Tipogr."Reclama")-160 p.
8. http://www.edu.gov.md/sites/default/files/esg_in_romanian_by_anosr_0.pdf - vizitat pe data 25.03.2023.

CZU: 811.135.1`276.6:61 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10089071

OPORTUNITĂȚI ȘI TEHNOLOGII INOVATIVE ÎN PREDAREA CONȚINUTURILOR

Mădălina Roxana SMOCHINĂ - BULAI
Doctorand, Anul II
Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava
Facultatea de Litere și Științe ale Comunicării
0000-0001-9194-0142

În ultima perioadă constatăm că învățământul modern se confruntă cu unele modificări, iar performanța se află în strânsă relație cu utilizarea tehnologiei care reprezintă un element indispensabil în predarea conținuturilor. În vederea facilitării accesului la sursele de informație în toate instituțiile educaționale se are în vedere aplicarea metodelor de predare inovative și atractive pentru tinerii zilelor noastre, respectiv utilizarea instrumentelor digitale. Trebuie să recunoaștem că societatea actuală a evoluat foarte mult, iar accentul nu se mai pune pe asimilarea de cunoștințe, ci pe formarea de competențe. Susținem ideea conform căreia tehnologia trebuie să fie încorporată într-un mod corespunzător pentru a ușura învățarea, iar instrumentele pe care profesorii le utilizează trebuie să vină în sprijinul elevilor. Considerăm că pandemia a dus la o „explozie” în ceea ce privește utilizarea tehnologiei în sistemul educațional, determinând implementarea unor proiecte, crearea unor platforme educaționale și generarea de conturi pentru elevi care să le permită accesul la orele de curs. În această lucrare vrem să sublinem faptul că tehnologia educațională determină o creștere a interesului față educație în rândul elevilor și o îmbunătățire a calității actului educațional.

Cuvinte cheie: *tehnologie, inovativ, educațional, metode, pandemie.*

Preliminarii

În ultimii ani asistăm la o modernizare continuă a sistemului educațional și la o îmbogățire permanentă a vocabularului limbii române.

În articolul de față ne vom centra atenția asupra modalităților în care sunt transmise informațiile ce fac trimitere la terminologia medicală, inovațiile implementate în vederea diseminării conținuturilor în rândul studenților, respectiv schimbările survenite în contextul pandemic și nu numai.

Plecând de la premisa că limba română este o limbă dinamică și predispusă schimbărilor de orice fel, iar în condiţii extralingvistice are o mobilitate mare a vocabularului, constatăm că introducerea de termeni noi şi trecerea acestora dintr-un lexic specializat într-un lexic comun determină supunerea vorbitorilor la *presiuni* lexicale complexe [5].

Distincţia dintre cele două tipuri de lexic se face prin raportare la totalitatea lexicului unei limbi. Această metodă de segmentare favorizează limitarea obiectului de cercetare lexicală dintr-o cantitate prea mare şi prea diversă de unităţi, ceea ce permite o abordare ştiinţifică ulterioară mult mai riguroasă [5]. Relaţia dintre cele două tipuri de lexic este constituită pe baza analizei mărcilor stilistice sau diastratice din dicţionarele generale.

În ceea ce priveşte lexicul specializat, mărcile diastratice au un rol foarte important deoarece îi indică vorbitorului obişnuit atât situaţii lingvistice şi extralingvistice, informaţii contextuale complexe ce privesc fie terminologia ştiinţifică căreia îi aparţine termenul, fie un alt domeniu referinţă [5].

Cercetarea lexicului specializat în relaţie cu lexicul comun are în vedere adoptarea unor metode comune de analiză lingvistică cum ar fi: *analiza trăsăturilor semantic relevate în şi prin contexte diagnostice* completate, acolo unde rezultatele nu sunt relevante, cu *analiza textuală* [5].

Terminologia medicală românească poartă amprenta unor influențe cultural – lingvistice variate: ruse, italiene, latine, greci, franceze, de mai bine de un secol, iar în prezent este dominantă influența engleză. Aceasta a devenit în ultimul timp noua lingua-franca a comunicării medicale.

Asimilarea englezismelor din domeniul medical

După 1989 limba engleză a început să se manifeste intens în limbajul medical și nu numai, nefiind limitată numai la împrumuturi lexicale, ci și împrumuturi semantice sau calcuri lingvistice de diferite tipuri: frazeolo-

gice, lexicale sau gramaticale. Treptat limba engleză a devenit un obiect de comunicare chiar și în discuțiile informale ale medicilor.

Constatăm că limba engleză reprezintă o modalitate de socializare internațională, iar prin intermediul sectorului mediatic și al tehnologiei, cuvintele de origine engleză pătrund în limba română, suplimentând sensurile unor cuvinte. Englezismele din limba noastră și-au dovedit utilitatea, marcând evoluția permanentă cu care ne confruntăm.

Menționăm că în ciuda acestei inflențe atât de evidente, limbajul medical nu a renunțat la termenii proveniți din greacă sau latină, acestea reprezentând repere lexicale fundamentale, nu au renunțat nici la neologismele de proveniență franceză. Toate aceste influențe întărind caracterul romanic al limbajului medical.

Ca urmare, putem afirma că romanitatea terminologiei medicale românești este foarte solidă, în consecință aceasta neputând fi desființată de fenomenul anglicizării, acesta doar îmbogățind lexicul existent.

De menționat faptul că pandemia de COVID-19 a afectat toate sectoarele vieții, pornind de la cel politic, continuând cu sectorul economic și finalizând cu cel social, iar odată cu această epidemie au fost implementate modalități inovative de transmitere a conținuturilor

Consecințe ale acestui dezastru regăsim și în sistemul educațional, dar și în lexicul limbii unde au avut loc diferite manifestări datorate îmbogățirii vocabularului cu noi termeni/sensuri. Acest fenomen este datorat industriei media care a transmis informații importante despre virus și criza provocată de acesta, aspecte privind reacțiile publicului la comunicările date, (contra)discursurile rezultate așa cum se manifestă în postările de pe rețelele sociale, impactul politicilor de distanțare socială și restricțiile de mobilitate avute asupra practicilor de comunicare.

Digitalizarea sectorului educațional a determinat asimilarea de englezisme în rândul participanților la actul educațional. Trebuie să recunoaștem că englezismele sunt o realitate, făcând parte din evoluția actuală a societății și implicit a lexicului. Principala modalitate de transmitere a englezismelor este mass-media, care recurge la utilizarea termenilor din limba engleză pentru a crea originaliate stilistică și pentru a evita monotonia lexicală. Cercetătorul Graur Vasilache susține că ziariștii utilizează termeni străini pentru a exprima clar realitățile prezentate [9].

Situația epidemiologică de la nivel global a determinat transferul unor termeni din limba engleză în uzul curent al vorbitorilor de limba română. Constatăm că s-a recurs la termeni cu sens unic de circulație internațională printre aceștia numărându-se:

***Coronavirus*,** coronavirusurile infectează omul și o varietate largă de animale. COVID-19 este o abreviere de la engl. COronaVirus Infectious Disease – 2019. În prezent, nu este dovedit faptul că persoanele care s-au vindecat de COVID-19 și prezintă anticorpi sunt protejate de o a doua infecție SARS-CoV-2, abreviere de la engl. Severe Acute Respiratory Syndromerelated COronaVirus 2, infecție cu SARS-CoV-2.

Booster reprezintă o cantitate foarte mică de vaccin care este administrată pentru a crește efectul aceleași substanțe utilizate mai devreme, cu scopul de a proteja de o boală un timp îndelungat. În contextul pandemiei, acest termen specifică a treia doză de vaccin anti-COVID-19.

Invițaie la doza booster a vaccinului împotriva Covid-19.[1]

Lockdown-ul a atenuat răspândirea virusului și presiunile asupra sistemului medical, contribuind la salvarea de vieți omenești.

Zeci de milioane de oameni se află din nou în lockdown în cel puțin 30 de regiuni din China, iar în unele zone, locuitorii se plâng că nu mai au mâncare și produse esențiale – în Xinjiang, în particular, locuitorii uiguri se plâng că au rămas fără mâncare, iar unii dintre ei spun că au nevoie de ajutor medical, însă că nu se pot deplasa din cauza lockdown-ului.[2]

Spike, anticorpii vaccinali nu se mai potrivesc cu varianta proteinei spike a tulpinilor în circulație.

*Serologia **SARS-CoV-2 IgM** pentru anticorpi anti-Spike ajută la identificarea tipului de anticorpi la coronavirus, ceea ce poate să reprezinte un avantaj major în înțelegerea modului în care reacționează sistemul imunitar al pacientului*[3].

Testul Real Time PCR, abreviere de la engl. Polymerase Chain Reaction.

---

[1] https://coronavirus.brussels/wp-content/uploads/2021/12/RO_INVITATION.pdf

[2] https://www.digi24.ro/stiri/externe/china-isi-infometeaza-minoritatile-cu-lockdown-uri-anti-covid-draconice-ne-trateaza-ca-pe-animale-sau-pur-si-simplu-vor-sa-murim-2080253

[3] https://www.medlife.ro/glosar-medical/analize-medicale/serologie-sars-cov-2-igm-anticorpi-anti-spike

În laborator se aplică în aceeași zi un test PCR recipientului colectiv care conține toate bețișoarele cu tamponașe la un loc[4].

O mască *FFP* , abreviere de la engl. „Filtering Face piece Particles, este o mască individuală de protecție respiratorie. Măștile FFP1 reține 80% dintre particule, FFP2 reține 95% dintre particule și FFP3 – 99% dintre particule.

Termoscaner din engl. thermoscanner. Menționăm că odată cu introducerea măsurilor anti-COVID-19, în mediul online au circulat tot felul de avertismente despre „pericolul" termometrului cu laser și a termoscanerului, care ar „marca izotopic" oamenii.

Super-spreader sau super-răspânditor, adică un pacient poate infecta multe persoane prin contact ocazional scurt sau prin posibila contaminare a mediului.

Social distance, respectiv social distancing, distanță socială și distanțare socială, sunt sintagme înrudite care traduc formulele englezești.

Așadar, în vederea diseminării informațiilor, englezismele constituie o oportunitate în toate domeniile de activitate, tinerii fiind atrași de tot ce este inovativ.

Impactul mass-media

Rolul fundamental în formarea terminologiei medicale revine tratatelor și lucrărilor științifice, dar trebuie să recunoaștem că o contribuție substanțială în formarea și răspândirea termenilor medicali o are mass-media unde, conform cercetătoarei Angela BIDU – VRĂNCEANU, vorbim de o terminologie externă ce constă în introducerea unor termeni specializaţi în comunicarea obişnuită sau în textele cu o circulaţie largă [16].

Discursul de popularizare utilizează același material terminologic ca textul științific, dar cu o serie de modificări în ceea ce privește modul de realizare. Se are în vedere faptul că receptorul trebuie să-și însușească conținutul științific în mod corect prin urmare, emițătorul trebuie să depășească limita strictă a limbajului specializat și să pătrundă în limbajul comun sau literar standard.

[4] https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Downloads/Flyer-Pooltestung-Organisation_RO.pdf?__blob=publicationFile

Ținând cont de acest parcurs al textelor medicale, dinspre limbajul specializat spre limbajul comun și invers, asistăm la o *vulgarizare științifică.* Acest termen este utilizat din ce în ce mai frecvent în cadrul dezbaterilor despre tehnicile și metodele de difuzare a științei în societate.

Domeniul medical a devenit prioritar în perioada pandemiei, când interesul pentru noutățile științifice a crescut semnificativ.

Diseminarea informației științifice din domeniul medicinei este motivată și de interesul publicului față de cercetările ce presupun menținerea sănătății și prevenirea diferitelor patologii, dar și explicarea originii anumitor maladii care, fiind incurabile, pot fi vindecate grație investigațiilor realizate.

Daniela-Rovența Frumușani susține că textul științific de vulgarizare nu trebuie să se transforme într-o vizită de laborator, ci într-o desfășurare narativă a cuceririi informației adevărului destinat unui public receptiv.

Ala DAVID, în articolul *Probleme actuale ale cercetării textului de vulgarizare medicală mediatizat,* face trimitere la cele două tendințe de cercetare a vulgarizării științifice: *una cognitivă*, ce permite definirea vulgarizării drept echivalent al termenului de popularizare, presupunând simplificarea unor conținuturi abstracte cu scopul receptării de către persoanele nespecializate, și *una critică*, care presupune degradarea și denaturarea științei.

În articolul menționat, Ala David identifică o serie de tehnici de vulgarizare ce pot fi clasificate astfel:

1. Prezența și folosirea figurilor de stil: analogia, comparația, metafora, paradoxismul, pentru a surprinde lectorul, exagerarea, hiperbola.

2. Reformularea și folosirea metalimbajului cu scopul de a explica cititorului și de a-i facilita înțelegerea mesajului.

3. Substituirile sinonimice fără a respecta un anumit registru de limbă, precum și folosirea din plin a semnelor de punctuație, cum ar fi ghilimelele și parantezele [10].

Considerăm că telemedicina, revistele, forumurile de discuții cu tematică medicală sau discursurile ce au luat amploare în ultima perioadă, demonstrează aceste observații referitoare la discursul de popularizare.

Mass-media nu a avut doar rolul de a informa publicul, ci și de a explica ce se întâmplă cu această infecție ce a pus stăpânire pe întreg globul, adaptând conținutul științific pentru un public nespecializat.

Astfel, acest mijloc de informare al populației s-a dovedit a fi foarte eficient, întrucât specialiștii sau persoanele autorizate și credibile au fost aduse în fața publicului cu scopul de face discursul medical accesibil populației, transmițând informațiii referitoare la pandemia cu Covid-19.

Contactul limitat dintre persoane, caracterul contagios al bolii și distanțarea socială au dus la implementarea consultațiilor de tip online, ramură intitulată *telemedicină*. Aceasta a evoluat rapid, dar nu a fost utilizată pe scară largă în sistemul de sănătate. Termenul de telemedicină a fost folosit inițial pentru a se referi la furnizarea de servicii de asistență medicală la distanță, folosind tehnologia informațiilor și comunicațiilor (TIC), iar implementarea acestui proiect a presupus introducerea de noi termeni.

Telehealth este unul dintre termenii care a fost introdus ca urmare a răspândirii utilizării telemedicinei, cum ar fi educația medicală și managementul sistemelor de sănătate. Au apărut și alți noi termeni precum: e-health, m-health și connected health.

E-health a fost conceput pentru a face trimitere la o gamă largă a aplicațiilor de prelucrare a datelor, utilizare a internetului în sisteme de sănătate și aplicații de promovare a sănătății. Telehealth și e-health pot fi considerați ca o extensie a termenului original de telemedicină. Cu toate acestea, termenii telemedicina, telehealth și e-health sunt adesea folosiți în mod interschimbabil atât de către profesioniștii din domeniul sănătății, cât și de consumatori.

Telemedicina a fost implementată folosind TIC sincron sau asincron prin sisteme audio - video.

Vulgarizarea textelor de specialitate medicală sunt într-o continuă evoluţie, determinând facilitarea asimilării terminologiei medicale.

Concluzii

În istoria omenirii există etape când noutățile dintr-o limbă sunt asimilate rapid. Multitudinea de cuvinte și sensuri noi, marcată în presa ultimilor ani, a reprezentat un motiv în plus pentru a ne ocupa insistent de această latură a limbii.

Astfel, în lucrarea de față am evidențiat o parte din invovațiile din domeniul medical oferite de contextul pandemic și nu numai. Putem afir-

ma că factorii extralingvistici influențează considerabil sistemul limbii. Fenomenul îmbogățirii vocabularului, precum și contactul intens dintre diferite limbi trebuie privite ca pe un fapt firesc, deoarece ele apar în mod constant, iar pandemia a demonstrat că sistemul limbii poate fi cu ușurință modelat și dezvoltat de virusul Covid-19.

Admitem faptul că pandemia de COVID-19 ca orice factor exterior ce influențează populația și determină schimbări masive în ceea ce privește frecvența anumitor cuvinte. Prin modificările determinate, am demonstrat că schimbările spontane ale construcțiilor lingvistice recente pot avea un impact măsurabil și de durată asupra modului în care ascultătorii procesează vorbirea, sugerând că înțelegerea lexicală poate fi afectată pe termen lung de schimbări bruște.

Referințe bibliografice:

1 ARDELEANU, S-M., (2000) - *Dynamique de la langue et Imaginaire linguistique*, Iași, Casa Editorială Demiurg.

2 BIDU-VRĂNCEANU, Angela, (coord.) (2010) - *Terminologie şi terminologii,* Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti.

3 BIDU-VRÎNCEANU, Angela (2007) - L*exicul specializat în mişcare. De la dicţionare la texte* , Editura Universităţii din Bucureşti, 266 p.

4 BUSUIOC, I. (2003) - *Introducere în terminologie*, Universitatea din București.

5 BIDU-VRÎNCEANU, Angela (2000) - *Lexic comun, lexic specializat,* Editura Universității din București.

6 CĂRUNTU-CARAMAN, Livia, *Utilizarea englezismelor în limba română în contexte adecvate* [online]. Disponibil: *https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/31-41_5.pdf (accesat 11.03.2023)*

7 DAVID, Ala, *Probleme actuale ale cercetării textului de vulgarizare medicală mediatizate* (online) Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/17.%20p.98-101.pdf (accesat p1 14.01.2023)

8 FLAIŞER, Mariana (2012) - *Terminologia medicală: Formare. Evoluţie. Sensuri*, Editura Sintech, Craiova.

9 GRAUR-VASILACHE, Maria (2003) - *Tendințe de internaționalizare și modernizare a terminologiilor de specialitate.* În: Limba română, nr. 6-10, p. 214-228.
10 HUMOREANU, Dana (2017) - *Ce-ai vrut să spui, doctore? Mesajul medical: coduri și interpretare,* Editura Universității „Ștefan cel Mare", Suceava, p. 174.
11 HUMOREANU, Dana și FILIP, Roxana (2021) - *Sous le fouet des mots pendant la pandémie de COVID-19* publicat în revista ANADISS, nr.31(I).
12 HUMOREANU (GĂINARIU), Daniela (2017) - *Coduri și interpretarea lor semiolingvistică în limbajul medical*, Suceava.
13 MICU, Eugenia (2018) - *Terinologia medicală în limba română: Evoluție și tendințe,* Chișinău.
14 NECHITA (ATOMEI), Oana Liliana (2021) - *Analiza discursului medical în domeniul nutriției,* Suceva.
15 RIZEA, Monica Miheala (2009) - *De la monosemie la polisemie în terminologia științifică actuală,* București.
16 STOICHIȚOIU-ICHIM, Adriana (2007) - *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică/ Influențe/ Creativitate.* București: BIC ALL.
17 ZAMFIR, Anca Elena (2013) - *Variație și dinamică în limbajul medical,* Ed. Rovimed Publishers, 2013.
18 Revista de Analiza Discursului, ANADISS 31/2021, Dana HUMOREANU, Roxana FILIP *Sous le fouet des mots pendant la pandémie de Covid-19.*
19 Revista de Analiza Discursului, ANADISS 31/2021, Marius N'GOU KESSI, Emanuel BINI KOUAME, *Les langues maternelles à l'épreuve des crises sanitaires : l'exemple des langues ivoiriennes dans la résolution de la pandémie de la covid-19.*
20 Revista de Analiza Discursului, ANADISS 31/2021, Dame NDAO, Daouda MBENGUE, Sidy Journal of Romanian Literary Studies, Ed. Arhipelag XXI, ISSN: 2248 – 3004, Simona Nicoleta

CZU: 821.161.1-31.09 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10089108**

«АЛЛЮЗИВНЫЙ ФОН РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Natalia SPORÎȘ
doctor, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Centrul Științific Didactic Literatura Universală și Comparată
0000-0001-7773-7180

Allusion, known to literature since Antiquity, in the artistic practice of modernism and postmodernism has become one of the most important techniques and even methods of constructing textual space, a means of creating deep semantic, ideological and philosophical subtexts.
The article analyzes a complex system of allusions that builds the artistic architectonics of M. A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita".
Keywords: *postmodernism, allusion, allusiveness, typology, structure, intertext, intertextuality, macrotexte, hypertext.*

Интертекстуальность – одно из основополагающих свойств литературы постмодернизма. Оно до сих пор определяет структуру, композицию и саму методологию современного письма. Интертекст – это нелинейное, разомкнутое в другие тексты художественное пространство. Интертекстуальность необходимо предполагает аллюзивность, опосредованную и явную цитатность вновь создаваемого текста, опирающегося и включающего в себя бесконечное количество художественных миров. Таким образом в литературе постмодернизма актуализируется аллюзия – один из древнейших, известных еще эпохе Античности, литературных приемов.

Аллюзия широко использовалась не только в литературе, но была распространена также в ораторской и разговорной речи в качестве отсылки к известному высказыванию, факту литературной, исторической, а чаще политической жизни либо к художественному произведению.

Литературная аллюзия – по сути дела – непрямое цитирование, предполагающее отсылку к хорошо известному тексту, обладающему «культурным» авторитетом. Разнообразнейшими аллюзиями (личными, политическими, историческими, культурными) пронизаны уже произведения Возрождения: «Божественная комедия» Данте, романы Рабле и Сервантеса, пародийный эпос Ариосто.

В литературе модернизма аллюзивность стала одним из основных приемов, лежащих в основе композиции и даже идеологии всего текста. Таким образом, аллюзивность необходимо сопрягалась с неомифологизмом, характернейшим свойством модернистского художественного сознания. В. П. Руднев рассматривает эти две характеристики – аллюзивность и неомифологизм как вытекающие друг из друга явления: «Ярчайший образец последовательной аллюзивности в сторону одного текста, воспринимавшегося как универсальный миф о человеке-страннике – роман «Улисс» Дж. Джойса, последовательно воспроизводивший в реалиях XX века гомеровскую «Одиссею». [1, стр.185]

В концепте неомифологизма исследователь рассматривает и логику аллюзий романа Т. Манна «Доктор Фаустус», восходящую, несмотря на все их разнообразие, к мифу о средневековом чернокнижнике и некроманте.

В художественной практике постмодернизма аллюзивность стала одним из важнейших приемов и даже методов построения текстуального пространства, одной из распространённых нарративных техник. Аллюзивность может быть более или менее последовательной, быть обращенной к одному или к бесконечному множеству текстов, не только литературных, но и исторических, музыкальных, философских, вызывая в памяти целые культурные, а значит, стилистически узнаваемые пласты, как например, в романах Т. Манна (Средневековье, готика), У. Эко (Средневековье, барокко), Дж. Фаулза (Средневековье, куртуазность, викторианство), П. Зюскинда (Просвещение, романтизм).

Проблема методологии великого романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» до сих пор не исследована комплексно в современном литературоведении. Она лишь обозначена в работах Б. М.

Гаспарова, попытавшегося осмыслить роман с помощью специально разработанного ученым метода – мотивного анализа, призванного помочь проанализировать сложную полифонию булгаковского детища, и статьях В.П. Руднева, однозначно атрибутировавшего великий роман Булгакова как явление литературы еще не существовавшего в эту эпоху постмодернизма [2], [1].

Роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», написанный в сталинской Москве, также как и роман его героя, гениального и безумного Мастера, совершенно уникален и невозможен в контексте современной им литературной эпохи. Это, «неправильное» со всех канонических представлений о классическом романе, произведение было революционно эстетически, опасно идеологически и спорно с точки зрения религиозной догматики, а главное, издевательски кощунственно социально-политически.

Известный культуролог и филолог В. П. Руднев называет его самым удивительным произведением русской литературы XX в. и настаивает на абсолютной принадлежности его поэтики эстетическим принципам еще не существующего в ту пору постмодернизма: «Насыщенный самыми сложными и тонкими интертекстами, реализовавший в своей художественной структуре одну из самых интересных моделей *текста в тексте* и даже обладающий некими элементами *гипертекста* (московские иершалаимские сцены «наползают» друг на друга; несколько раз повторяется финал; в московском интертекстуальном слое повествования – три временных пласта: «грибоедовская Москва», Москва эпохи «Бесов» Достоевского и Москва 1930-х гг.; сама открытость финала («Скажи, ведь казни не было?»), готовность уничтожить все, что было раньше), «Мастер и Маргарита» осуществляет художественную идеологию семантики возможных миров – этой тяжелой артиллерии постмодернизма. Наконец, «Мастер и Маргарита» – самый стройный и кларичный роман XX в». [1, стр.160]

Сложную художественную структуру романа, как известно, образуют два временных пласта – Древняя Иудея, склонившаяся под властью Рима, и Москва 30-х годов XX века. Однако этим не исчерпывается уникальное многозвучие булгаковского романа. Его

образует сложнейшее переплетение литературных, культурных, исторических, стилистических, мифологических, фольклорно-мифологических, театральных и музыкальных аллюзий, выстраивающих художественную партитуру романа.

В многочисленных комментариях к роману Булгакова рассматриваются топографические, географические, исторические реалии обоих временных пластов «Мастера и Маргариты». Для современного читателя, не ориентирующегося в политических и бытийных реалиях 30-х годов, они отдельно поясняются и комментируются. [2], [3]. Однако аллюзивный фон романа не получил до сих пор целостного монографического исследования.

Все герои булгаковского романа, каждый его эпизод насыщены сложным аллюзивным фоном. Б.М. Гаспаров, по мнению Руднева, продемонстрировал в своем труде, что «каждое имя собственное в «Мастере и Маргарите» оплетено пучком интертекстуальных ассоциаций» [1, стр.160].

Фокусом этих ассоциаций является Иван Бездомный. Само его имя ассоциируется с Демьяном Бедным, пролетарским поэтом, писавшим пропагандистские агитки, в том числе и атеистической тематики. Затем, это имя заставляет вспомнить Андрея Безыменского, члена ВАППа, отметившегося травлей Булгакова.

В дальнейшем, «прототипом» Бездомного становится Чацкий – Бездомный приходит в ресторан «Грибоедов», перед этим «помывшись» в Москве-реке (так сказать, с корабля на бал), он пытается внушить людям истину, его никто не слушает, потом его объявляют сумасшедшим и увозят на грузовике (сравните выражение «карета скорой помощи») в сумасшедший дом. Тема безумия Ивана Бездомного перекликается с темой безумия Чацкого. И тот, и другой становится жертвой. Из преследователя непонятных и угрожающих иностранцев с уже явно инфернальным колоритом, которых необходимо обязательно разъяснить, как и положено было в Москве 30-х, Иван сам становится преследуемым и гонимым.

Его хватают и отвозят в клинику Стравинского, где он знакомится с Мастером и становится его учеником, а поскольку Мастер ассоциируется с Иешуа, то Иван (который впоследствии станет истори-

ком) уподобляется Иоанну Богослову, автору четвертого Евангелия и любимому ученику Христа.

И наконец, бесприютность, бездомность, которая подчеркивается в облике Иешуа, и также тот факт, что Иван идет по Москве в разодранной толстовке, с бумажной иконкой на груди, проделывая свой «крестный путь» от Патриарших прудов к «Грибоедову», довершает последнюю ассоциацию Бездомного и Ершалаимского странника.

В финале своего пути Иван Бездомный преображается. Он становится героем – наследником Мастера, оставшимся здесь, на Земле. Он многое забыл после клиники Стравинского, но душа его тоскует в полнолуние, стремясь к высоким собеседникам – к Мастеру и бродячему философу из Ершалаима, навеки покинувшими этот мир, но являющимися средоточием всех мыслей, всех устремлений Ивана.

Едко и зло, с подлинным сатирическим пафосом изображенная Булгаковым литературная Москва, – полна скрытых и явных аллюзий не столько к современному литературному контексту, сколько к культурным и социальным реалиям литературной жизни того времени. Яркий пример – разговор поэта Рюхина с памятником Пушкину на Тверской. Это явная аллюзия к известному стихотворению «Юбилейное» Маяковского. Но Маяковский разговаривает с Пушкиным дружески-фамильярно и покровительственно, а Рюхин – злобно-истерически.

Отдельное внимание нужно уделить именно литературным аллюзиям, и прежде всего, аллюзиям из «Фауста» И. В. Гете. Именно гетевская революционная трактовка образа Фауста и его последовательная реабилитация, логичная для эпохи Просвещения и мировоззрения великого немецкого диалектика, является камертоном для всего романа. Мы помним об эпиграфе из «Фауста», который является одним из ключей к осмыслению романа [5, стр.5].

Известно, что Булгаков читал оригинал трагедии. В его бумагах слова Мефистофеля, ставшие эпиграфом, цитируются по-немецки. Само имя Воланд взято им из «Фауста» – это одно из имен Мефистофеля, однако в русских переводах имя Воланда сохранено только в прозаическом переводе А. Соколовского. У Гете Мефистофель

впервые появляется в образе пуделя. Бездомному на Патриарших бросается в глаза эффектная трость иностранца, увенчанная головой пуделя. Ее же мы встречаем в атрибутике Воланда вообще. Перед балом Маргарите надевают на шею медальон с изображение пуделя, пудель вышит на подушке, которую подкладывают ей под ногу. В сцене «Погребок Ауэрбаха» Мефистофель предлагает пирующим студентам излюбленное каждым из них вино. Оно неиссякаемо [4, стр.35]. Булгаковский Воланд искушает москвичей подобным образом: сигареты любимой марки появляющиеся в портсигаре, сказочным изобилием товаров в фантомном магазине, дождем из червонцев. Интересно, что на вопрос Берлиоза о национальности Воланд, задумавшись, отвечает: «пожалуй, немец…» [5, стр.19]. Более того, Воланд представляется Бездомному как специалист по черной магии – тем же, наряду с алхимией, занимается и гетевский Фауст.

Пытаясь осмыслить идеологические основания булгаковского романа, опасную диалектику добра и зла, отчасти унаследованную из гетевского «Фауста», В.П. Руднев приходит к выводу о том, «…что идеология, реализованная в романе, – далеко не канонически христианская. Скорее, это манихейская идеология. Манихейство – религия первых веков н. э., впитавшая в себя христианство, гностицизм и зороастризм, основным догматом которой было учение о принципиальной дуальности, равноправии злого и доброго начал в мире. Добро и зло в манихействе имеют одинаковую силу и привлекательность. Дьявол в манихействе – это бог зла. Поэтому Иисус в «Мастере и Маргарите» показан не «царем иудейским», а бродягой-интеллектуалом, в то время как Воланд выступает в обличье подлинного князя тьмы, имеющего равную силу с Богом и к тому же весьма великодушного и на свой лад справедливого. Связь Мастера с силами «абсолютного зла» объясняется идеей «творчества как Творения»…» [1. стр. 161]

Следует заметить, что во внешности Воланда и его свиты угадывается множество черт, характерных для фольклорно-мифологических и демонологических представлений о духах зла. Воланд хром, у него разные глаза, он появляется из ниоткуда и исчезает в никуда. С этим же связана и вся атрибутика: совы, коты, скарабеи, волшебные мази и кремы.

Средневеково-готический колорит, окрасивший легенду о докторе Фаусте и первую часть гетевского Фауста, облекает сумрачным флером фигуру Воланда. На наш взгляд, здесь уместно говорить о культурно-мифологических и культурно-стилистических аллюзиях к образно-символическому ряду Средневековья вообще. К готическому сумраку были так восприимчивы романтики, в том числе и Э. Т. А. Гофман.

Связь этих двух художественных миров – гофмановского и булгаковского общеизвестна. Интерес к инфернальному, «нехорошая квартира», в которой бесконечно расширено пространство и не существует времени, пристрастие к говорящим котам, очевидно указывают на гофмановские аллюзии в «Мастере и Маргарите».

Однако, образ Воланда у Булгакова питают не только литературные, но и театральные, и – шире, музыкальные аллюзии. Известна музыкальность Булгакова. Он был не просто театральным человеком, он был настоящим меломаном. Музыкальные аллюзии играют огромную, подчас ключевую роль в его произведениях: достаточно вспомнить хирурга-меломана, профессора Преображенского, своего рода альтер-эго автора в повести «Собачье сердце», безумно влюбленного в «Аиду» Дж. Верди.

Булгаков очень любил и знал почти наизусть оперу Ш. Гуно «Фауст», которую он неоднократно цитировал в своих произведениях. В облике Воланда есть черты оперной версии Мефистофеля: у него хрипловатый бас, в прихожей «нехорошей квартиры» брошен на стул плащ с огненной подкладкой – это напоминает сценический костюм Ф. Шаляпина в роли Мефистофеля. На балу у Воланда играет обезьяний джаз – обезьяны связаны с нечистой силой и в средневековых легендах и в «Фаусте» Гете.

Музыка в романе – важная составляющая мира, в котором существуют герои. Даже голоса героев, как правило, характеризуются через соотнесение с оперными амплуа: у Коровьева – высокий «дребезжащий» тенор, у Воланда – хрипловатый бас (и далее: у писательницы Непременовой – контральто, у Семплеярова – «приятный, звучный и очень настойчивый баритон» и т. д.). Многие сцены в звуковом отношении развернуты как оперные партитуры: во сне

Никанора Ивановича молодой человек говорит со сцены «мягким баритоном», из зала ему отвечают «тенора и басы», а в финале сцены «нервный тенор» поет фразу из арии Германа («Пиковая дама» П. Чайковского) «Там груды золота лежат...». В филиале акустической комиссии хор состоит из сопрано рыдающей барышни, баритона курьера, «довольно приятного высокого тенора» подхалима Косарчука и безвестного баса-октавы, а дирижирует ими регент Коровьев.

Музыкальные звуки в романе, как правило, лишены гармоничности; часто они лишь часть звукового –шумового – фона, агрессивного и оглушающего. Звуки трубы – один из лейтмотивов романа. В ершалаимских главах звук трубы сопровождает появление римского войска или напоминает о его присутствии в городе – это звук тревожный и резкий. Иуда, проходя мимо Антониевой башни, места размещения римских войск, «не обратил внимания на трубный рев в крепости» – в этом эпизоде «трубный рев» приобретает символическое значение; в разговоре с Пилатом Афраний скажет, что Иуда воскреснет тогда, когда «труба Мессии, которого здесь ожидают, прозвучит над ним». В предпоследней главе, «как трубный голос», звучит над Москвой «страшный голос» Воланда. Люди с золотыми трубами во сне Никанора Ивановича препровождают его в своего рода «вавилонское пленение».

Музыка и миф – онтологически связанные явления. Эту проблематику философия осваивает со времен Древней Греции. Огромное внимание ей уделяла философия Романтизма, вплоть до Рихарда Вагнера, модернизма и, наконец, постмодернизма.

В.П. Руднев подчеркивает глобальное значение музыкальных аллюзий, определяющих идеологию романа, его философию и художественную структуру: «В романе присутствуют два евангелиста, Левий Матвей и Иван Бездомный, что позволяет говорить о центральной роли двух пассионов И. С. Баха («Страсти по Матфею» и «Страсти по Иоанну»). Действительно, главы об Иешуа в точности соответствуют каноническому сюжету пассиона (от лат. Passio «страдание»), которое начинается пленением Иисуса и заканчивается его погребением. При этом «музыкальное оформ-

ление» вообще играет огромную роль в «Мастере и Маргарите» – «композиторские фамилии» Стравинский, Берлиоз, Римский; опера «Евгений Онегин», сопровождающая весь путь Ивана от Патриарших к «Грибоедову»; голос певший по телефону из квартиры No 50 «Скалы, мой приют...»; пение «заколдованными» регентом – Коровьевым служащими песни «Славное море - священный Байкал» и многое другое». [1, стр.161]

Настоящая музыка, высокое искусство (для Булгакова это прежде всего классическая опера) исковеркана, пропущена через механические устройства: радио (погоню Иванушки за Воландом сопровождает «хриплый рев полонеза» и «тяжелый бас» арии Гремина из оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин», полет Маргариты сопровождает безымянный, «совершенно обезумевший», «громовой» вальс; из окон дома Драмлита раздается «радиомузыка»); телефон (Варенуха слышит в трубке сквозь хрипы и гудки «тяжкий, мрачный голос, пропевший: „...скалы, мой приют...” – романс Ф. Шуберта на слова Г.-Ф.-Л. Рельштаба, в свою очередь напоминающий о начале оперы А. Рубинштейна «Демон» – Демона на скале). Степа Лиходеев вспоминает, как во время ночного кутежа «выли собаки» «от патефона»; патефон играет в бывшей квартире Мастера, захваченной Могарычем, и т. п. В таком виде музыка воспринимается в одном ряду с визгом трамвая, звоном разбитого стекла, женскими криками, колоколами пожарных машин, свистками милиционеров и швейцаров и хоровым пением «экскурсантов», едущих в сумасшедший дом, – именно так звучит Москва у Булгакова.

В этой Москве громкие «композиторские» фамилии (Берлиоз, Стравинский, Римский) носят чиновник-литератор, психиатр и финдиректор, а вопрос: «Вы ведь даже оперы „Фауст» не слышали?», заданный Мастером, смутит не только Иванушку. «Живая» музыка в романе – это фокстрот «Аллилуйя» американского композитора В. Юманса (русский текст П. Германа, издан в СССР в 1928 году). Первый раз он звучит в «Грибоедове», сопровождаемый хриплыми криками официантов, ненавидящих все и всех, грохотом посуды. «Словом, ад», – комментирует автор. Этот же

фокстрот звучит в Варьете перед выступлением Воланда, под него пляшет странный воробушек на столе профессора Кузьмина, его играет джаз-банд на великом балу.

Вальсы, исполняемые на балу у Воланда (первая скрипка – скрипач-виртуоз и композитор А. Вьетан, 1820-1881, дирижер – композитор Иоганн Штраус, 1825-1881), напоминают «сумасшедший» вальс, под который Маргарита улетает из своего особняка, и довольно быстро сменяются обезьяньим джазом.

На похоронах Берлиоза фальшивят трубы и уныло гремит турецкий барабан. Среди этого грохота и скрежещущих звуков по-особому звучат паузы: над головой Воланда в сцене у Патриарших «бесшумно чертили черные птицы», и так же бесшумно они будут кружить в сцене казни; «беззвучны» коридоры в доме скорби, беззвучие и тишина царят в последнем приюте Мастера. Можно предположить, что сквозной лейтмотив «О боги, боги», пронизывающий роман и звучащий в последнем авторском монологе («Боги, боги мои! Как грустна вечерняя земля!..»), для Булгакова озвучен музыкой из любимой его оперы – «Аиды» Дж. Верди, в которой эта строка появляется в ариях разных героев в минуту смятения и страдания. Но эту музыку слышит только автор.

Разнообразные музыкальные аллюзии, наряду с другими, выстраивают идеологическую, смысловую и ритмическую архитектонику «Мастера и Маргариты».

Характеризуя сложную художественную организацию романов Ф. М. Достоевского М. Бахтин вводит в литературоведение специальный термин «полифонический» роман. Этот термин великолепно определяет структуру романа булгаковского. Сложная ткань исторических, мифологических, культурных, музыкальных, литературных аллюзий вплетается в удивительную многозвучность этого загадочного романа.

Без тщательного анализа аллюзивного фона булгаковского романа невозможно его целостное осмысление. Этот аспект чрезвычайно важен в теоретическом и методологическом плане, так как аллюзивность романа со всей очевидностью дает основание толковать его как интертекст и более того, как гипертекст. Прослеживая тонкую

канву мотивов, ассоциаций, аллюзий, составляющих сложную художественную архитектонику романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» легко убедиться в неисчерпаемой емкости его смыслового, идейного, философского подтекста.

Библиография:

1. РУДНЕВ, В.П. *Словарь культуры XX века*. – М.,1998, 384с.
2. ГАСПАРОВ, Б.И. *Из наблюдений над мотивной структурой романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»* // Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. – Москва: Наука, 1995, 304с.
3. ЧУДАКОВА, М. *Реалии 1930-х в «Мастере и Маргарите» // курс лекций «Мир Булгакова». Лекция 4-я.* [Accesat 23.06.2023] https://arzamas.academy/materials/1183
4. ГЕТЕ, И. *Фауст*. – Москва: АСТ, 2008, 464с.
5. БУЛГАКОВ, М. А. *Мастер и Маргарита*. – Москва: Амфора, 2010, 415с.
6. ЧУДАКОВА, М. О. *Жизнеописание Михаила Булгакова.* – Москва: Книга, 1988, 672с.
7. ЧУДАКОВА, М. О *«закатном» романе Михаила Булгакова. История создания и первой публикации романа*. – Москва: Эксмо, 2019, 676с.
8. КОМИСАРЕНКО, А. *Музыка и ее значение в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».* [Accesat 23.06.2023] https://trenos.livejournal.com/198004.html

CZU: 82-2.09 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10089137**

„DESPRE O DRAMATURGIE NONARISTOTELICĂ”: TEATRUL EPIC

Emilia TARABURCA
doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Centrul Științific Didactic Literatura Universală și Comparată
0000-0003-1555-1545

Epic theatre, whose main representative and theoretician is B. Brecht, considered in constructive polemic with tradition, is a part of the drama modernization process of the first half of the 20th century. It is an experimental theatre because it explores new ways of communicating the message and influencing the audience, a theatre of ideas because it turns the show into an opportunity for dialogue with the audience, contrasting the spectator with the action on the stage, offering him the role of an observer who watches the action totally, having more possibilities to analyse and appreciate it. The distancing effect between the stage and the spectator allows the latter to maintain lucidity in order to develop himself a polemical attitude towards situations and characters, to demystify the stage as a substitute for reality.

Epic theatre has not lost its relevance even today, because freedom of thought and expression, polemical and researching spirit, tendency to surpass the canons, not to isolate oneself in imposed paradigms, to evolve on the way of overcoming limits, permanent research of new ways of knowing, are conditions that ensure personal as well as community development.

Keywords: *epic theatre, Aristotelian theatre, theatre of ideas, experiment, distancing effect, song.*

În efervescența formelor dramatice din sec. al XX-lea (printre ele fiind: teatrul poetic, teatrul mitic, teatrul plastic, teatrul panicii, teatrul politic etc.), se evidențiază și teatrul epic cu cel mai influent teoretician - Bertolt Brecht (1898-1956), chiar dacă la originile acestui fenomen se află un alt dramaturg german, Erwin Piscator (1893-1966), care include

în circulaţia artistică termenul „teatru epic”, el fiind şi promotorul teatrului politic și documentar. Concepţia lui Brecht despre un nou tip de teatru a vizat nu doar tematica şi structura operei, ci şi concepţia regizorală, jocul actorilor, decorul etc.

Însăşi formula *teatrul epic* sugerează tendinţa de depăşire a rigidităţii genurilor literare în vederea conlucrării lor: genul dramatic îşi va îmbogăţi posibilităţile de expresie, de modelare a situaţiilor şi a caracterelor prin intermediul modalităţilor de lucru, specifice celui epic. Noţiunea de „epic” sugerează că atenţia principală se va acorda nu atât lumii spirituale a personajului, cât dependenţei comportamentului său de mecanismele realităţii sociale. Specificul şi transformările conştiinţei individuale vor depinde, în mare măsură, de specificul conştiinţei sociale, iar observaţia obiectivă va domina interpretarea subiectivă. Astfel, epicizarea dramei se va realiza, în primul rând, din contul extinderii spaţiului de investigaţie. Comparând teatrul epic cu cel tradiţional, B. Brecht precizează că noţiunea de *dramatic* face trimitere la tensiune spirituală, agitaţie, conectare directă, în timp ce noţiunea de *epic* – la un mai mare grad de obiectivitate, calm şi luciditate.

Chiar dacă se caracterizează prin aspiraţia de a se contrapune clișeelor dramatice, teatrul epic interacţionează cu o serie de manifestări din dramaturgia începutului de secol XX, precum şi cu cea din trecut. Au fost preluate, fiind interpretate din perspectiva noilor paradigme social-istorice, tendinţe literare din dramaturgia antică, cultura străveche a Chinei, misterele medievale, dramaturgia barocă etc. Brecht a manifestat interes sporit şi faţă de literatura iluministă care l-a câştigat prin promovarea valorii raţiunii, prin atitudinea critică faţă de realitate şi prin scopul său educativ. În acelaşi timp, chiar dacă a preluat unele modalităţi, teatrul epic a fost gândit în confruntare cu tradiţia teatrului universal. Dramaturgul german menţiona că acesta experimentează modalităţi noi de comunicare a mesajului şi de influenţă asupra publicului, numindu-l chiar *teatru experimental*, iar experimentul în dramaturgie este mai frecvent anume în acele perioade istorice când se conturează mai clar rolul instructiv (de „luminare”) al teatrului

În prima jumătate din secolul al XX-lea, cel mai răspândit curent al modernismului în spaţiul cultural german a fost expresionismul, anii de

ucenicie ai lui Brecht, în mare măsură, fiind influenţaţi de teatrul expresionist, chiar dacă mai târziu dramaturgul s-a distanţat de principiile acestuia, polemizând cu ele prin intermediul operelor sale. Pentru comparaţie: în teatrul expresionist, de regulă, nu se ţinea cont de detaliile ce ar determina specificul locului şi al timpului acţiunii, aceasta parcă realizându-se pretutindeni şi întotdeauna; Brecht însă considera importante cauzalitatea şi determinismul social, confruntarea cu realitatea obiectivă, reproducerea schimbărilor din viaţă, toate acestea fiind reproduse prin atenţie sporită acordată accentelor ce ar plasa opera într-un timp şi spaţiu mai concrete; dacă drama expresionistă miza pe intensitatea expresiei, opera deseori fiind comparată cu un strigăt de alarmă, drama lui Brecht suscită nu atât emoţiile, cât capacitatea de a gândi lucid. Dar, în pofida tuturor diferenţelor, în teatrul epic pot fi depistate şi unele accente influenţate de expresionism, printre acestea fiind: fuziunea elementului dramatic cu cel liric, extinderea dramei din contul liricii, atenţia deosebită acordată confruntării de idei etc.

În I-a jumătate a secolului XX, caracterizată prin interferența genurilor și a speciilor literare, prin tendinţa spre intelectualizare a artei, capătă o largă răspândire *drama de idei*, ai cărei reprezentanţi sunt B. Shaw, J. Giraudoux, L. Pirandello ş.a. Drama intelectuală îşi structurează conflictul nu atât prin confruntarea acţiunii exterioare, cât prin confruntarea de opinii, concepţii, reprezentând un proces în permanentă devenire. Spaţiului anonim dintre scenă și spectator este depășit prin posibilitatea de transformare a spectacolului într-un prilej de dialog cu spectatorul. B. Shaw susţinea că drama nu trebuie doar să comunice trăiri, să genereze catharsis, ci și să determine aprecieri, atitudini; spectatorul nu trebuie să se implice emoţional, ci să se transforme în participant la discuţia care va continua şi după sfârşitul spectacolului. Totodată, această atenţie sporită acordată raţiunii nu neagă sentimentele. Astfel, teatrul epic, care este și un teatru de idei, nu exclude sentimentele, ci doar schimbă priorităţile: de pe sentiment pe raţiune, sentimentele fiind explicate prin intermediul raţiunii, subordonate ei.

Esenţa teatrului epic devine mai evidentă, atunci când este analizată în comparaţie cu trăsăturile teatrului aristotelic. Compararea lor permite determinarea clară a diferenţelor, urmărirea traseului parcurs de la tradiţie spre inovaţie prin experimentarea noilor modalităţi de exprimare.

N/O	TEATRUL ARISTOTELIC	TEATRUL EPIC
1.	Reprezintă o acţiune	Reprezintă o naraţiune
2.	Scena reproduce un eveniment, creând iluzia realităţii, prezentându-l astfel, de parcă s-ar realiza aici şi acum (nemijlocit), urmărind dispariţia hotarului dintre opera artistică (în cazul dat, spectacolul) şi realitatea.	Scena povesteşte un eveniment care, posibil, a avut loc cândva, undeva, spectatorul fiind conştient de faptul că urmăreşte o operă de artă, produs al imaginaţiei şi talentului, autorului, regizorului, actorilor etc.
3.	Îl implică pe spectator în acţiune, epuizându-l spiritual, cauzându-i catharsis.	Îl contrapune pe spectator acţiunii din scenă, transformându-l în observator, acesta urmărind-o integral, nu fragmentat, analizând-o și apreciind-o
4.	Consumă activismul spectatorului.	Stimulează activismul spectatorului.
5.	Omul, ca obiect de cercetare, e deja cunoscut. De la începutul operei este înzestrat cu un caracter format şi, de regulă, netransformabil, iar pe parcurs, prin intermediul acţiunilor, dialogului, monologului etc. demonstrează ceea ce există iniţial; astfel, gândurile şi comportamentul său sunt previzibile.	Omul este obiect de cercetare: nu apare cu un caracter format, ci îl cultivă pe parcurs sub influenţa ci circumstanţelor sociale. Comportamentul său deseori e imprevizibil, nu poate fi prognozat.
6.	Evenimentele decurg linear, o scenă realizându-se în funcţie de alta, în consecinţă spectatorul fiind interesat de deznodământul ce coincide cu finalul operei care produce catharsis.	Spectatorul e interesat de parcursul întregului spectacol, urmărind derularea concretă a evenimentelor, fiecare scenă fiind importantă ca atare.
7.	În raportul „*conştiinţă individuală – conştiinţă socială*” o atenţie mai mare se acordă personalităţii.	În raportul „*conştiinţă individuală – conștiință socială*” predomină latura socială.
8.	Se mizează mai mult pe sentimente.	Se mizează mai mult pe raţiune.

Astfel, în polemică constructivă cu tradiţia, teatrul epic s-a înscris în procesul de căutare a noilor modalităţi de promovare a mesajului, de experimentare a procedeelor dramatice, descoperind perspective inedite în dramaturgia universală contemporană. Teatrul epic este și un teatru angajat social - prin atitudinea critică constructivă faţă de problemele contemporaneităţii, angajat în procesul de transformare a realităţii în vederea realizării idealurilor unei lumi mai bune. După cum menționează Romul Munteanu: „Brecht trăia foarte acut sentimentul responsabilității sale față de lumea la care aderase, activitatea lui multiplă având o singură finalitate: promovarea unei culturi noi, pusă în slujba umanității.” [4, p. 331]

Scopul principal al teatrului epic constă în crearea *efectului de distanţare* între scenă și spectator, pentru a-i permite spectatorului să-şi păstreze luciditatea, pentru a-i provoca o atitudine polemică faţă de situaţiile prezentate, pentru a demistifica scena ca ”câmp hipnotic” [1, p. 201] sau substituitor al realităţii. De fapt, efectul de distanţare nu este un procedeu, al cărui unic autor e B. Brecht. Dramaturgul menţiona că el însuși l-a urmărit la mai mulţi scriitori şi pictori atât din prezent, cât şi din trecut. Bunăoară, la nivel de comentare a operei, acesta poate fi descoperit și în romanul *Ulise* de J. Joyce. Aici concepţia realităţii presupune două planuri de interpretare: real (cotidian, chiar banal) şi mitologic. Planul realităţii cotidiene surprinde cu lux de detalii, obiective și psihologice, o zi din viaţa a trei oameni, acţiunea având loc la Dublin, baștina autorului [3]. Majoritatea personajelor (inclusiv cele episodice) şi acţiunilor se raportează la personaje și acţiuni din *Odiseea* lui Homer, doar că eroilor, zeilor, personalităţilor excepţionale din mit le corespund oameni simpli, chiar mediocri din prezent. Astfel, mitul antic este interpretat din perspectiva timpului nostru, Joyce fiind convins că acţiunile, aparent lipsite de importanță, pot avea conotaţii mitice, că o zi obişnuită din viaţa unui om obişnuit poate simboliza viaţa oricărui om şi deci a omenirii întregi. În acest sens, paralelismul „cotidian-mitic” serveşte pentru universalizarea timpului şi a locului acţiunii. Prin urmare, efectul de distanţare (cotidianul prezentat prin perspectiva trecutului mitologic) serveşte pentru o expunere mai nuanțată a materialului: distanţa facilitează comparaţiile, iar acestea – potențarea sensului. Cititorul descoperă că, în confruntare

cu trecutul, prezentul (inclusiv omul) şi-a pierdut din intensitate, vigoare şi valoare.

„Distanța" brechtiană [5, p. 180] se aplică nu doar la condiţia personajelor, la tematica şi structura operei, ci şi la specificul montării spectacolului, la selectarea şi jocul actorilor, la decor, muzică etc. În teatrul epic, pe scenă actorul „joacă", şi nu „trăieşte" rolul, prezentând pentru spectatori un rol care este cu totul altul decât el însuşi. Nu se identifică cu acesta, nu se implică spiritual (aşa cum se procedează în teatrul tradiţional), ci doar îl interpretează, astfel încât spectatorul să rămână conştient de distanţa dintre actor şi rolul pe care acesta îl prezintă. Astfel se distruge, o dată în plus, iluzia realităţii, se sugerează celor din sală că ceea ce urmăresc pe scenă nu e viaţă, ci spectacol (operă de artă), după a cărui vizionare trebuie să tragă învăţăminte şi să ia atitudini.

Un rol important în această ordine de idei se acordă *songurilor*: cântece care concentrează, deseori în variantă ironică, chiar paradoxală, idei esenţiale ale operei. Pot fi prezentate ca adresări directe ale actorilor către spectatori şi nu întotdeauna se încadrează nemijlocit în derularea liniei de subiect. În acest caz, interacţiunea nu rezultă din conexiunile evidente dintre cauză şi efect, ele fiind descoperite la un nivel mai superior, cel al paradigmelor conceptuale. Distanţa se poate obține şi prin discrepanţa dintre text şi muzică. De exemplu, textul poate transmite un mesaj polemic, critic, axat pe problematica socială, politică, în timp ce melodia ce-l însoţeşte să fie de rezonanţă sentimentală, nostalgică ori carnavalescă. În felul acesta, se realizează separarea elementelor, fiecare dintre ele venind cu mesajul său, rolul muzicii nemaifiind acel de a ilustra, nuanța sau aprofunda textul, ci de a mai crea un plan exterior, un contrapunct ce va pune în evidență polifonia unghiurilor de vedere.

Separând un episod de altul, songul distruge unitatea liniei de subiect, tehnică ce asigură receptarea spectacolului ca supleant al realităţii. În consecinţă, procedeu de structurare a operei devine montajul sincronic (vertical) ce duce la fragmentarea părților componente şi serveşte pentru o mai reuşită epicizare a dramei. Argumentând acest mod de lucru, B. Brecht făcea referință la pictura chineză, menţionând că aceasta nu acceptă receptarea realităţii dintr-o singură perspectivă: aici coexistă o mulţime de fragmente, detalii, imagini, aşezate, astfel încât interacţio-

nând, să reuşească să-şi păstreze independenţa. Totodată, în teatrul epic, montajul scenelor separate face trimitere nu doar la caracterul variat al realităţii, ci permite, în această polivalenţă a vieţii, să se observe şi unele legităţi.

Pentru evidenţierea efectului de distanţare, reprezentanţii teatrului epic deseori recurgeau la fabule deja cunoscute, preluate din creaţia altor scriitori, atât contemporani, cât şi clasici. În acest sens, au fost revalorificate linii de subiect sau situaţii din opera lui Sofocle, Ch. Marlowe, W. Shakespeare, J. Swift, F. Schiller, M. Gorki ş.a. Nu este original nici subiectul dramei *Mutter Courage şi copii ei* de B. Brecht, acesta fiind inspirat din povestirea *Descrierea vieții marii escroace și aventuriere Courasche* de Grimmelshausen, scriitor german din sec. al XVII-lea. Brecht a împrumutat nu doar numele personajului central şi timpul acţiunii (Războiul de 30 de ani: 1618-1648), ci şi unele aspecte ale personalităţii sale, precum şi accente din concepţia despre război. Însă chiar dacă s-a păstrat timpul acţiunii, sec. al XVII-lea, în istoria din trecut cititorul şi spectatorul din sec. XX descoperea analogii cu starea de lucruri din prezent, iar din confruntarea trecutului cu prezentul, problemele prezentului se observau mai bine.

Piesa care a arătat fața reală a războiului, cu mizerie, lipsuri, suferinţă şi moarte, a fost scrisă în 1939, în ajunul celui de-al Doilea război mondial şi trebuia să fie interpretată ca avertisment pentru toţi cei care credeau în consecinţele pozitive ale acestuia. Prin intermediul unui personaj, autorul spune: „Pe de o parte, războiul asta seamănă cu celelalte leit: spintecăm, măcelărim, jefuim și din timp în timp violăm. Însă pe de altă parte, el se deosebește de toate prin aceea că-i un război sfânt.” [2, p. 43] Solicitarea trecutului a servit pentru a căuta rădăcinile, pentru a releva, prin comparaţie, esenţa unor fenomene din prezent, precum şi în calitate de antiexemplu, ca preîntâmpinare despre ceea ce se poate întâmpla, pentru a nu repeta greşelile. Această dublă proiecţie a liniei de subiect sugerează ideea existenţei a două realităţi artistice ce se complementează, cu scopul de a urmări analogiile, de a le compara şi contrapune, ce-a de-a doua jucând rolul de comentariu din perspectiva timpului trecut.

Evident, prezentul nu se reduce la ipostaza de oglindă a trecutului, ci vine şi cu propriile concepţii şi conjuncturi. Personajul central este Ana

Fierling, supranumită Maica Courage, deoarece chiar în toiul luptei a avut îndrăzneala să-şi scoată marfa de sub foc de arme. În personalitatea Anei se urmăreşte confruntarea permanentă dintre două tendinţe egal de puternice: mamă şi negustorească. Fiind cantinieră şi negustorească, ea merge cu căruţa încărcată cu marfă în urma armatei, fără a ține cont - care, principalul ei scop fiind cel practic, reuşita propriilor afaceri. Din acest motiv, speră că războiul va dura cât mai mult timp, pacea pentru ea semnificând sărăcie. Însă, după cum menţionează Brecht, acel ce trăieşte din război, trebuie să-i plătească. În cazul Maicii Courage, preţul au fost toți copii ei: doi băieţi şi o fată. Situaţia este şi mai tragică, deoarece, fie şi indirect, dar mama poartă o mare parte din vina pentru moartea lor. Anume în momentele când ar fi reuşit să le salveze viaţa, în ciocnirea dintre mamă şi negustorească, condiția a doua a prevalat. Eilif, fiul mai mare, este recrutat în armată, fiindcă Ana, care până atunci se contrapunea categoric acestei posibilități, nedorind să-şi vadă fiii în calitate de ostaşi, pentru câteva clipe se distrage, negociind cu plutonierul preţul unei catarame. Schweizerkas, celălalt fiu, ajuns casier al armatei, este executat, deoarece ea a negociat prea mult timp preţul vieţii lui cu cei ce-l puteau salva. Kattrin, fiica mută, este împuşcată atunci când, bătând toba cât mai puternic, preîntâmpină oamenii ce considerau că nu-i paşte nicio primejdie, despre pericolul invaziei străine; mama în acel timp se afla undeva în altă parte pentru a-şi schimba marfa. Aceste situaţii nu ne permit să afirmăm că Ana nu-şi iubeşte copiii, ci doar că deseori pragmatismul, sentimentul de negustoriţă, este la fel de puternic ca cel de mamă. Să nu neglijăm și faptul că acțiunea se petrece în timpul războiului, situaţie-limită, atunci când valorile tradiţionale sunt denaturate, când omului simplu îi este dificil să se orienteze în situaţie, să evalueze corect consecinţele acţiunilor şi deciziilor sale.

Receptat din perspectiva problemelor realităţii contemporane, conflictul dintre mamă şi comerciantă capătă şi alte conotaţii. În condiția Anei Fierling, unii întrevăd dilema femeii contemporane, a mamei care este impusă să aleagă între sentiment şi raţiune, între dragostea pentru copii şi problemele materiale, care, iubindu-şi copiii, este nevoită să se îndepărteze de ei pentru a munci în străinătate, asigurându-le un nivel de trai suportabil.

Caracterul personajului teatrului epic nu este unidimensional şi transparent, nu se încadrează în aprecieri de tipul „pozitiv”/„negativ”. Efectul de distanţare se impune şi în acest domeniu, personajul parcă cumulând toate ipostazele, încercând toate măştile, fiind şi pozitiv, şi negativ, în realitate însă depăşind orice încercări de catalogare, de încadrare în paradigme valorice evidente. Personajul lui Brecht nu este *omul fără însuşiri* (după titlul romanului lui R. Musil), ci omul cu prea multe însuşiri. Comportamentul său poate părea ilogic, intenţiile bune se pot finaliza cu un rezultat regretabil, iar ceea ce la prima vedere pare a izvorî din rău, poate fi masca după care se ascunde binele.

Maica Courage, fire ageră, întreprinzătoare, nu învaţă nimic din lecţia dură pe care i-a dat-o viaţa: nici pierderea tuturor copiilor (deşi crede că fiul cel mai mare e viu), nici ruinarea nu o determină să-şi schimbe părerea despre război. Aşa cum considera la început, având toţi copiii lângă ea şi căruţa plină cu marfă, că e bine să fie război, deoarece acesta este unica ei sursă de existenţă, aşa consideră şi la sfârşit, când e nevoită să tragă căruţa singură [2, p. 103]. Este un final ce dezamăgeşte aşteptările spectatorului: în mod normal, după canoanele teatrului tradiţional, ea ar fi trebuit să înveţe din lecţia pe care i-a dat-o războiul. La Brecht însă, în cazul Anei Fierling, lipseşte evoluţia interioară. Un astfel de final întradevăr decepţionează, dar, în acelaşi timp, avertizează pentru a nu repeta aceleaşi greşeli. După cum precizează autorul, întrucât Mutter Courage nu a învăţat nimic din catastrofele prin care a trecut, publicul trebuie să înveţe privind-o, distanţându-se de ceea ce i s-a întâmplat şi analizând calm cele văzute în scenă. Anume un astfel de final provoacă gândirea critică. De altfel, celui ce urmăreşte acţiunea de la distanţă şi are posibilitatea s-o vadă integral, în comparaţie cu cel care este implicat nemijlocit în acţiune (Ana Fierling), îi este mai simplu s-o analizeze şi să descopere variantele optime de soluţionare a problemelor.

Dacă, de regulă, în piesa teatrului aristotelic deznodământul este determinat de logica acţiunilor, generând catharsis, în cel epic deznodământ, în sensul tradiţional al noţiunii, lipseşte, iar finalul spectacolului nu răspunde la întrebări, ci provoacă noi discuţii. Opera teatrului epic nu oferă soluţii, nu impune modele de gândire, acordându-i spectatorului (cititorului) posibilitatea de a reflecta de sine stătător, de a-şi formula

opiniile proprii. Din aceste considerente, nu-şi pierde actualitatea, întrucât libertatea gândirii şi a exprimării, spiritul critic, polemic şi cercetător, tendinţa de a depăşi canoanele, de a nu se izola în paradigme impuse, de a evolua pe drumul depășirii limitelor, cercetarea permanentă a noilor modalităţi de cunoaştere, inclusiv prin posibilităţile artei, sunt condiţii ce asigură atât dezvoltarea personală, cât și cea comunitară.

Referinţe bibliografice:

1. BRECHT, Bertolt (1964) – *Schriften zum Theater*, III, Berlin-Weimar, Aufbau-Verlag, 292 p.
2. BRECHT, Bertolt (1958) – *Teatru*, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 562 p.
3. JOYCE, James (2014) – *Ulise*, București, Univers, 712 p.
4. MUNTEANU, Romul (1966) – *Bertolt Brecht*, București, Editura pentru Literatură Universală, 351 p.
5. POPA BLANARIU, Nicoleta (2016) – *Când literatura comparată pretinde că se destramă. Studii și eseuri. V. II. (Inter)text și (meta) spectacol*, București, EIKON, 206 p.

CZU: 37.02:811.111`243 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10089236

TIPS ON HOW TO TEACH TRAGEDY
"Romeo and Juliet" by W.Shakespeare

Angela TULEI
master în pedagogie, asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul de Limbă Engleză și Limbă Franceză de Specialitate
0000-0003-2648-8027

Abordarea comunicativă este pe larg folosită în învățarea unei limbi străine. Mai jos vom prezenta un proiect de lecție pentru predarea unei tragedii la orele de limbă engleză, și anume a tragediei "Romeo și Julieta" de W.Shakespeare. "Romeo și Julieta" este o tragedie scrisă de William Shakespeare despre soarta a doi îndrăgostiți care luptă împotriva prejudecăților sociale, a urii între familii, a ambiției vanitoase și a destinului. Tragedia celor doi adolescenți, fatal îndrăgostiți unul de altul este probabil cea mai cunoscută piesă a Bardului, unul dintre succesele sale timpurii, fiind considerată cea mai tipică poveste de dragoste a Renașterii. Proiectul dat are o valoare practică și poate fi utilizat pe larg la ore cu studenții cu nivelul de cunoastere a limbii B1-B2.

Cuvinte-cheie: *tragedie, proiect didactic, competență, cunoaștere, aplicare, integrare.*

Lesson Plan

Date _____	**Level:** intermediate
Group _____	**Skills:** reading, writing, speaking and
Speciality _____	listening
Faculty_____	**Time required:** 12 hours (6 periods)
University Moldova State University	**Topic: "Romeo and Juliet"** by W.Shakespeare

Materials needed:

- handouts
- chalk and chalkboard
- a laptop computer
- projector and projector screen

Classroom interactions: individual work, pair work, discussions involving the entire class.

Objectives:

- to read and discuss the tragedy "Romeo and Juliet" by W. Shakespeare;
- to define the genre of DRAMA and its sub-genres;
- to identify the 9 elements of Shakespearean tragedy;
- to enrich students' vocabulary;
- to write the plot summary of the tragedy using the Somebody-Wanted-But-So-Then Strategy;
- to analyze the characters from the tragedy;
- to reflect and analyze the themes and values of "Romeo and Juliet";
- to analyze the symbols and motifs;
- to develop students' critical thinking;
- to provide practice and feedback from the students.

Procedures	Aims	Contents
Introduction	Stating the lesson objectives and the new topic	- Welcome the class and present the topic and the objectives - Announce the subject of the lesson: ***Topic**: **"Romeo and Juliet" by W. Shakespeare***
Development of the lesson Pre-Reading	Brainstorming Tapping background knowledge	- The quotation of the lesson: **"With Love and Patience, Nothing is Impossible." (Daisaku Ikeda – Japanese writer).** Ask students to comment on it. - Ask students to give their own definition of **LOVE**.

	Handouts	- Give students handouts with information about the 3 genres of literature. - Ask students to explain what the characteristics/specific features of a tragedy are. - ***traces the rise and fall of a tragic hero with a tragic flaw;*** - ***includes conflict, suffering, and catharsis;*** - ***can contain elements of tragedy (tragicomedy).*** - Give students handouts with the 9 Elements of Shakespearean Tragedy. - ***tragic hero, a struggle between good and evil, hamartia, tragic waste, external conflict, internal conflict, catharsis, supernatural elements, lack of poetic justice, comic relief.***
	Author ***Handouts***	- Give students handouts with some information about William Shakespeare.
	Plot	- Ask students to read the transcripts for "Romeo and Juliet".
Understanding	Vocabulary	- Ask students to match the vocabulary with the correct definitions and write a-h next to the numbers 1-8.
	Reordering	- ***1b, 2e, 3a, 4g, 5c, 6h, 7d, 8f*** - Ask students to put the events from the tragedy in the correct order.
	Multiple Choice	- ***3, 6, 5, 2, 4, 1, 7*** - Ask students to choose the correct option to complete the sentences.

	Summary	- ***1b, 2a, 3c, 4a, 5c, 6c, 7a, 8b, 9a, 10c, 11b, 12a*** Ask students to write the summary of "Romeo and Juliet" according to the ***Somebody-Wanted-But-So-Then*** Strategy. ***Romeo and Juliet fall in love at a party. But they come from families which hate each other. They are sure they will not be allowed to marry. Nevertheless, helped by Friar Laurence, they marry in secret instead. Unfortunately, before their wedding night Romeo kills Juliet's cousin in a duel, and in the morning, he is forced to leave her. If he ever returns to the city, he will be put to death.*** ***Juliet's parents told her she must marry Paris. Her parents do not know she is already married. She refuses in the beginning, but later agrees because she plans to fake her death and escape to be with Romeo forever; again with the help of Friar Laurence.*** ***Friar Laurence designs the plan. He gives Juliet a sleeping potion. She appears to be dead and was put in a tomb. However, Romeo does not know about the plan, visits her grave, thinks she is dead, and kills himself. When Juliet finally wakes up, she discovers that Romeo is dead and then kills herself.***
	Themes Values	- Ask students to analyze the themes and values of "Romeo and Juliet". - ***Love, passion and violence, fate and chance, duality of light and dark, time*** - ***Marriage, loyalty. Friendship***

	Characters	- Ask students to analyze the main characters in "Romeo and Juliet". - ***Romeo, Julio, Friar Lawrence, Paris, Tybalt, Capulet, etc.***
	Symbols	- Ask students to analyze symbols in "Romeo and Juliet". - ***Poison, rose, fire, stars, masks.***
	Motifs	- Ask students to analyze the motifs in "Romeo and Juliet". - ***Life and death, love and hate, dark and light, Montagues and Capulets, high and low, peace and fighting, young and old.***
Assessment/ Hometask	***Writing***	- Ask students to choose one of the lessons taken from "Romeo and Juliet" and comment on it. ***a) Love is blind.*** ***b) Love brings out the best in us.*** ***c) Life without love is not worth living.*** ***d) Love stories don't always end happily.*** ***e) But in the end, love is still stronger than hate.***

Handouts for students

DRAMA

Drama is a literary work written to be performed in front of an audience. It contains dialogue, and actors impersonate the characters. It is usually divided into acts or scenes, and relies on props or imaginative dialogue to create a visual experience for the audience.

Primary Sub-Genres of Drama

- Comedy
- History
- Melodrama
- Musical
- **Tragedy**

Preparation

Match the vocabulary with the correct definition and write a–h next to the numbers 1–8.

1. to take place	a. to really want something
2. to step in	b. to happen
3. to be keen for something	c. wearing different clothes so that people don't know who you are
4. lifeless	d. a minister of the church who performs ceremonies, like marriage
5. in disguise	e. to get involved
6. poison	f. a space under the ground or inside a stone building to bury a dead person
7. a priest	g. dead
8. a tomb	h. a substance that causes illness or death

1. Check your understanding: reordering

Write a number (1–7) to put these events from the tragedy in order.

____ Romeo and Juliet secretly get married.
____ Juliet wakes up, sees Romeo and kills herself.
____ Romeo thinks Juliet is really dead. He takes poison.
____ Romeo and Juliet meet and fall in love.
____ Juliet takes a drug to make people think she's dead.
____ The Montagues and the Capulets hate each other.
____ The two families make piece.

2. Check your understanding: multiple choice

Choose the correct option to complete the sentence.

1. The Montagues and the Capulets hate each other so much that they ...

a) don't speak to each other.
b) fight whenever they meet.
c) play horrible tricks on each other.

2. The Capulets organize a party to ...

a) introduce their daughter to a possible husband.
b) introduce Juliet to the Montagues.
c)celebrate Juliet's fourteenth birthday.

3. Romeo and his friends…

a) watch the party from a safe distance.
b) plan to cause trouble at the party.
c) go to the party in disguise.

4. When Romeo and Juliet meet…

a) they fall in love immediately.
b) they don't like each other at first.
c) Juliet doesn't feel the same way as Romeo.

5. Romeo and Juliet go to a priest called Friar Lawrence to…

a) get advice.
b) ask him to persuade their families to make peace.
c) get married.

6. Romeo kills Tybalt because…

a) Tybalt wants to stop him seeing Juliet.
b) Tybalt is planning to kill Romeo.
c) Tybalt kills Romeo's best friend.

7. Juliet's parents are angry because…

a) she won't marry Count Paris.
b) they think she is too friendly with the Montague family.
c) they find out about the secret wedding.

8. Friar Lawrence says he will help Juliet by…

a) helping her to escape with Romeo.
b) giving her a drug to make people think she is dead.
c) talking to her parents.

9. The plan goes wrong because…

a) Romeo doesn't get Friar Lawrence's message.
b) the drug is too strong.
c) Juliet's family don't believe that she is dead.

10. Romeo drinks poison because…

a) he thinks Juliet doesn't love him.
b) he knows he has brought shame on his family.
c) he thinks Juliet is dead.

11. When Juliet wakes up…

a) she realizes she's trapped in the tomb.

b) she commits suicide.

c) she shouts for help.

12. In the end, the Montagues and the Capulets…

a) are united by their loss and make peace.

b) continue fighting until they are all dead.

c) think the tragedy is Friar Lawrence's fault.

3. Write the summary of "Romeo and Juliet".

4. Analyze the themes and values of "Romeo and Juliet".

5. Analyze the main characters.

Discussion

Are Romeo and Juliet's deaths just a tragic accident? If not, who is responsible?

Do you think the story of Romeo and Juliet is relevant to life today?

6. Analyze the symbols in "Romeo and Juliet".

A symbol **is something that stands for more than itself**…*symbols in Romeo and Juliet include poison, roses, fire, stars, and masks.*

7. Analyze the motifs in "Romeo and Juliet".

8. Choose one of the lessons taken from "Romeo and Juliet" and comment on it in writing in about 200-250 words.

a) Love is blind.

b) Love brings out the best in us.

c) Life without love is not worth living.

d) Love stories don't always end happily.

e) But in the end, love is still stronger than hate.

References:

1. http://listentogenius.com/recordings/TheLastLeaf.mp3
2. http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/LasLea.shtml
3. https://www.youtube.com/watch?v=1dhs1pHyGOI

CZU: 37.02:81`243 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10089315**

METHODOLOGY OF USING EXERCISES TO BE PERFORMED AFTER THE TEXT IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Umidjon SOLIYEV
Senior Teacher
Namangan State Institute of Foreign Languages, Uzbekistan
0009-0007-7374-4608

This article is dedicated to the methodology of using exercises performed after the texts in learning a foreign language, which exercises should be performed after the text for language learning and the importance of these exercises in language learning. It was recommended that exercises should be used to understand the content of the read text that the student's understanding should be checked after reading and understanding the text, that checking exercises should be given before reading the text and should be performed after reading.
This article is important for foreign language teachers in the process of language teaching, and for students studying foreign languages in the preparation of graduation papers.
Key words: *reading the text, the test exercises before reading the text, the test exercises after reading the text, preparatory exercises, speech exercises, the form of language materials, exercises based on specially prepared resources, exercises based on observation and ready-made sources*

As we know from the foreign language teaching methodology, exercises are used to understand the content of the read text. Students are given 2 types of exercises:

1) texts to develop information acquisition skills;
2) to understand the general content of the text.

After the student has read and understood the text, it is necessary to check the understanding. It is advisable to give the test exercises before reading the text, and then do it.

Before reading the text, the following exercises should be given and done after reading.

1. Answer the given questions.
2. Find the main points in the text, sentences and arguments.
3. The teacher gives the beginning of the sentence, and then the students find and read.
4. Find and read the sentence with the given word and translate it.
5. Speak the text content in English.

Exercises to be given and performed after reading the text:

1. Explain the content of the text in English.
2. Answer the questions.
3. Find a sentence that supports the teacher's point.
4. Find the speech situation in the text.
5. Add a title to the text.
6. Translate the given sentences or passages.

These exercises help students to develop their speaking skills while checking the content of the text. The main purpose of speaking the content of the text is to check the understanding of the content and to teach speaking.

The teacher chooses one of these exercises depending on the student's ability to check whether the students have understood the content of the text and to develop oral speech.

To teach speaking, it is necessary to perform a system of exercises aimed at a certain goal. It is common to divide such exercises into two groups:

1. Preparatory exercises.
2. Speech exercises.

Preparatory exercises prepare the foundation for speaking. With the help of such exercises, the student learns language material, acquires the skills of using it fluently in speech.

Examples of them are exercises such as: a) repetition of the language material without partially changing its form and b) with a partial change of the form of the language material (for example, substitution tables).

1. Logically changing the structure of the language material (replacing the position or form of sentence fragments, replacing senten-

ce fragments with other sentence fragments, replacing sentence fragments with synonyms or homonyms, etc.).

2. The form of language materials a) based on a sample; b) unsampled revision.
3. Language materials can be organized in 2 ways: 1) exercises based on specially prepared resources; 2) exercises based on observation and ready-made sources.

Exercises can be divided into three groups based on specially prepared resources.

1. Relying on formal signs (keywords, plan, title, etc.).
2. Relying on information sources (pictures, drawings, films and slides, text, etc.).
3. Relying on the mastered topic.

Observational and experiential exercises are also of two types:

1. Telling a story in the mother tongue based on information sources, telling a story by watching a silent film based on a picture, drawing, etc.
2. Based on the student's life experience (previously seen or read, own thoughts, imagination, etc.).

S. Saidaliev cited examples of these exercises in his work. Examples of exercises based on specially prepared resources are the following:

- repeating semantically related sentences (beginning, ending, person, tense) by changing them;
- creating a story based on key words, plan, given topic, given content in native language, etc.;
- description of pictures, picture system;
- interpretation of titles in a foreign language;
- determining and briefly justifying the topic of the radio broadcast, lecture, news, information of the listened story;
- identifying the sentences expressing the main meaning in the information and giving a title to the information;
- narrating the content of the text (summarizing and approximating the content of the text);
- shorten the heard message or the read text and express it using a few sentences;

- making a plan for the listened story;
- to describe the content of the text related to speech.

Examples of exercises that teach speaking:

- put a title and justify it;
- describe a picture that is not related to the studied topic;
- creating a story similar to the previously listened or read text;
- expressing one's attitude to things, events or reality;
- description of event or event participants, place or time;
- creating a short text (announcement, message, information, congratulation, etc.).

Examples of exercises that teach conversational speech:

- answering questions (briefly, fully, in detail);
- asking a question similar to the speech situation;
- converting listened or read speech into spoken speech;
- creating a conversation text on the given topic;
- conversation based on the text of the speech;
- change the content of the text about talking;
- answering questions thoroughly;
- conducting a complex topic, conversation, using expressions specific to the language being studied;
- conducting a discussion on the given topic.

The exercises listed above must meet the following requirements:

1. In terms of size, language complexity, condition, it should be suitable for students' strength.
2. Follow the principle of gradually increasing difficulties.
3. Be focused on a specific goal.
4. Increasing students' interest in language learning.
5. Acceleration of students' activities.
6. Structure based on vital and widespread speech situations.
7. Increasing the creative activity of students.
8. It should serve to develop the psychological characteristics of students (attention, anticipation, memory, and thinking).

Exercises are used to understand the content of the read text. Exercises are given to students in two ways:

1. To develop the skills of obtaining information from the text;

2. To understand the general content of the text.

After the student has read and understood the text, it is necessary to check the understanding. Review exercises should be given before reading the text and completed after reading.

REFERENCES:

1. HASHIMOV O'., Yakubov I. Methodology of teaching English. - T.: Sharq, 2003. - 240 p.
2. JALOLOV J.J. 9th grade English textbook. - T.: Teacher, 1998.- 224 p.
3. JALOLOV J.J. About linguistic and didactic adaptation // Modern linguistics and methods of teaching foreign languages. T., 1999.- 210 p.
4. JAMOL, Jalolov (1996) Methodology of foreign language teaching. Tashkent, Teacher, 368 p.
5. OCHILOV M.V. New pedagogical technologies. - Against: Nasaf, 2000.- 154 p.
6. ODIL, Azizov (1996) General linguistics. Tashkent, Teacher, 258 p.
7. SAIDAHMEDOV N. Examples of using new technologies in pedagogical practice. - T.: RTM, 2000. - 128 p.
8. SAIDALIYEV S. Essays on foreign language teaching methodology. - Namangan, 2004. - 204 p.
9. ZARIPOVA R.A. Guide to foreign language teaching methodology. - Tashkent: Teacher, 1986. - 184 p.

CZU: 81`373.43:[343.53:004] DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10089346

NEOLOGISMS AND CYBERCRIMES

Ina VOLOSCIUC
Lecturer
Moldova State University, Faculty of Letters
Department of English and French for Specific Purposes
0000-0001-7642-8255

Cybercrimes, deeply rooted in every modern society and have rapidly increased in number and advanced thanks to IoT devices and the Internet. The present article aims to identify neologisms known as cybercrimes and check their availability in online dictionaries.
Key-words: *Neologisms, cybercrimes, phishing, online dictionaries, Collins online dictionary*

Introduction

Personal experience has urged to focus on the topic of cybercrimes, neologisms, new word or expression in a language, or a new meaning for an existing word or expression [1], that have grasped my linguistic curiosity throughout the years, but also because of the telephone call on Viber, that I received in late 2022. Different article titles have recently appeared in the local online media, preventing the Moldovan population about widely spread cybercrime of receiving phone calls from fraudsters who pretend to be operators of issuing banks, so as to update people's banking card data and phish out personal information, the crime known as *phishing*. Fortunately for me, I did not fall victim to the hacker attack and refused to provide any personal information on the telephone. The professional, respectable and merely magic voice of the hacker changed immediately, understanding that he/she would not get any information from me. This Viber call taught me a valuable, life-philosophy lesson that did not cost me more than a minute of a telephone conversation with a stranger. As the idea, that something negative can happen to everybody but me is a traditional mistake made by most of the global digitalized humanity. This case made me think

about other possible illegalities that can take place in our lives online, with the impact offline, due to growing opportunities of e-commerce, online transactions and still developing cybersecurity.

he management of the Republic of Moldova prioritizes the extension of the digital agenda and, therefore, focuses on the development of the National Security Strategy: "The strategic vision regarding ensuring the cyber security of our country was discussed during the public consultations, carried out in the context of the elaboration of the National Security Strategy. Cybersecurity experts, representatives from civil society and government institutions, as well as academia and the private sector, spoke about immediate and long-term actions to increase our country's cyber resilience." [2]

As to the legislation in force of the Republic of Moldova, the law on cyber security was recently adopted and published in the Official Gazette on May 2, 2023. It will enter into force on January 1, 2025. "The adoption of the law on cyber security is an important step for the Republic of Moldova to improve its resilience to hybrid threats and to create institutions in accordance with the relevant EU provisions. The EU is happy to see the results of the Rapid Cyber Security Assistance Project for the Republic of Moldova", said Jānis Mažeiks, the Ambassador of the European Union to the Republic of Moldova. [3]

We can also follow the destructing effect of cybercrimes in the Internet Crime Report 2022 presented by the Federal Bureau of Investigation (FBI). The damages caused by cybercrimes exceed ten billion US dollars in 2022 that is three billion more than in 2021. The number of complaints in 2022 reached 800,944 received by the FBI's Internet Crime Complaint Center (IC3) [4] of cybercrimes and cyber-enabled frauds.

Hence, the list of internet generated crimes is growing. Therefore, in 2022 we identified sixty-five neologisms, connected to cybercrimes: *identity theft, ransomware, sextortion, spoofing and phishing, online predators, money mule, DDoS attacks, cryptojacking, money laundering, vishing, web attacks, SQL injections, cross-site scripting, password attacks, eavesdropping attacks, brute-force and dictionary network attacks, insider threats, man-in-the-middle attacks, AI-powered attacks, drive-by attacks, spear phishing attacks, whale phishing attacks, malware, trojan horses, teardrop*

attack, ping of death attack, PuP's, hacking, software piracy, espionage, password sniffers, credit/debit card fraud, email bombing, cryptocurrency scam, online investment scam, online dating scam, known as romance scam, fake lottery scam, product or drug scam, commercial scam. [5]

The present article aims at continuing the research dedicated to currently appeared cybercrimes, identify new ones, and therefore, raise public awareness to avoid becoming a victim of cybercriminals.

Boost of e-crimes

The pandemic of COVID-19 Sars Cov 2 and the lockdown have led to the boost of e-crimes. People had to spend hours online facing the consequences of the isolation so as to comply with the regulation, having limited access to any usual everyday activity, stay connected with the outside world mainly through internet. This is how the cybercriminals took advantage of the new opportunities provided by the pandemic to commit e-crimes and make more money.

And here again the statistics comes with information about the spike of *phishing*, the practice of using fraudulent emails and copies of legitimate websites to extract financial data from computer users for purposes of identity theft [6]. "New data gathered by Google and analyzed by Atlas VPN, a virtual private network (VPN) service provider, is shedding more light on the scope of this. According to the report, in January, Google registered 149k active phishing websites. In February, that number nearly doubled to 293k. In March, though, that number had increased to 522k – a 350% increase since January." [7] Freedom From Fear Magazine pointed out that cybercriminals are capitalizing on the anxieties and fears triggered by the pandemic, using malware, such as viruses, worms, trojan horses, ransomware and spyware, to invade, damage, steal or cancel personal data on personal computers.

Top 5 e-crimes during 2018-2022

The list of Internet facilitated crimes is growing. The recent 2022 INTERNET CRIME REPORT [8] made by Federal Bureau Of Investigation identified top 5 e-crimes during 2018-2022:

Technical support (tech support) refers to a range services companies provide to their customers for products such as software, mobile phones, printers, and other electronic, mechanical or electromechanical products. Technical support services usually provide users with help in solving some common problems rather than providing training on how to use the product. [9] Ex: I called my tech support guy, bristling with frustration. (Times, Sunday Times)

Electronic extortion - one of the forms of the crime of extortion, and it occurs when the extortion itself or its requirements are achieved by using electronic or digital tools and means, or more precisely by using information and communication technologies to implement any element of the crime. [10] Ex: Perhaps it is hyperbolic to call the process of turning overpayments into debts extortion. (The Guardian (2019)

Non-payment - a failure to pay a sum of money that you owe. / *Non-delivery* is a failure to deliver (goods, products, etc) purchased online. Ex: If your problem concerns nondelivery of or dissatisfaction with goods and you paid with a credit card, you may be able to withhold payment. [11]

Personal data breach - any event that compromises the confidentiality, integrity, or availability of personal data. [12] Ex: Legal experts said that this was a breach of data protection law by collecting personal information in an unfair or underhand manner. Times, Sunday Times (2015) [13]

Phishing - the practice of trying to trick people into giving secret financial information by sending emails that look as if they come from a bank. The details are then used to steal people's money, or to steal their identity in order to commit crimes. Ex: This suggests that the fraudster has gained crucial information about you, possibly through phishing emails. The Guardian (2021) [14]

List of e-crimes

The list of e-crimes continues:

Business email compromise (BEC) is a specific type of phishing attack, a spear phishing attack to be precise – with the objective being to trick employees into taking harmful actions, typically sending money to the at-

tacker, one of the most damaging and expensive types of phishing attacks in existence, costing businesses billions of dollars each year. [15]

According to the source [16], there are five primary types of BEC attacks:

False Invoice Scam - the phisher pretends to be a vendor requesting payment for services performed for the company and presents as one of an organization's suppliers and uses a realistic template but changes the bank account information to an account controlled by the attackers. Ex: They were accused of siphoning off cash through false invoices. Times, Sunday Times

CEO Fraud - the attacker sends an email – supposedly from the CEO – instructing the recipient to take some action as to close a business deal or send sensitive information to a partner. Ex: A joint investigation supported by Europol has led to the dismantling of a Franco-Israeli criminal network involved in large-scale CEO fraud. [17]

Account Compromise - an account with login details known by one or more unauthorized individuals, attacker takes advantage of a compromised email account within an organization to request invoice payments from customers while changing the payment details to those of the attacker. Ex: We're sharing an update on our work against malicious mobile apps available in the official Apple and Google app stores that are designed to compromise people's Facebook accounts. [18]

Attorney Impersonation - scam starts with an email that appears to be from the attorney asking the purchaser to transfer money for the property which the person is buying. However, the email is a fake and the bank details are those of an account belonging to the fraudster, not the attorney. The email appears to come from the attorney, either because the cybercriminal has hacked into the purchaser's email account or because they have "spoofed" (deceived) his/ her email address. [19]

Data Theft – e-crime that targets HR and Finance personnel and attempts to steal sensitive information about an organization's employees. This information can then be sold on the Dark Web or used in planning and executing future attacks. [20] Ex: Pharmacy services provider PharMerica has disclosed a massive data breach impacting over 5.8 million patients, exposing their medical data to hackers. [21]

However, the rest of the e-crimes are also worth-knowing:

Investment e-scam - another sub-group that induces investors to make purchases based on false information, these crimes usually offer the victims large returns with minimal risk, however increased the number od cryptocurrency investment fraud. [22]

Liquidity Mining - victims are enticed to link their cryptocurrency wallet to a fraudulent liquidity mining application. Scammers then wipe out the victims' funds without notification or permission from the victim. [23] Ex: Some of the risks associated with liquidity mining include impermanent loss, project risks and potential rug pulls. [24]

Hacked Social Media - scammers used hacked social media accounts to perpetrate a fraudulent investment opportunity using cryptocurrency, targeting existing friends of the hacked user. [25] Ex: Your Social Media Has Been Hacked And You Don't Even Know It [26]

Spoofing - the act or an instance of impersonating another person on the internet or via email [27], fraudsters pretend to be someone or something else to win a person's trust. The motivation is usually to gain access to systems, steal data, steal money, or spread malware. Here we can also mention *Government Impersonation* - scammers pretend to be calling from government agencies, to receive your personal data), *Attorney Impersonation* (mentioned above) and *Celebrity Impersonation* - impersonating a well-known celebrity or social figure, the scammers feign a friendship with the targeted victim who is eventually enticed to learn how to invest in cryptocurrency or is given the opportunity to invest by the scammer. [28] Internet users are asked to to send money for different reasons, like claiming a prize, donating to a charity, or giving help of some kind, however you need to be sure that the person asking you to support is real.

Ex: There is no reason why someone could not be held liable for impersonating a celebrity or another high profile person online. [29]

Real Estate Professionals - the scammer contacts a real estate agent, usually offering to buy a very expensive property for cash or cryptocurrency. Once engaged, the fraudster will expose their control of fictitious accounts with purported value of millions of dollars to entice them to engage in their investment scheme. [30] Ex: Real estate scams cost buyers,

sellers, property owners, renters, and real estate professionals upward of a billion dollars every year. [31]

Closing Wire Fraud - a scammer hacks the email inbox of a principal party in a real estate transaction, he/she identifies an imminent closing, creates a fake email address from what appears to be a reputable source and provides the real estate buyer with wiring instructions for closing funds, directing them into that account. Unsuspecting buyers wire their funds to the scammers instead of the closing company, money wired to nefarious accounts, especially in offshore and often unregulated banks, are incredibly difficult to recover and are often never seen again. [32] Ex: Educating yourself and your clients about the most prevalent real estate scams and learning how to protect both yourself and your clients is a crucial line of defense that will help make real estate scams like these a thing of the past. [33]

Employment - victims apply for fake positions online at an investment firm or company supposedly affiliated with investing. Instead of a job, the victims are instead offered advice investment advice. The investment is fraudulent and designed to retrieve as much money from the target as possible. [34]

Advanced fee - businesses or individuals are required to pay a fee before receiving promised stocks, services, money, or products, which ultimately are never given. The targets of the fraud receive a solicitation (by letter, fax, or e-mail) from someone posing as a business representative or government official promising that a large sum of money will be deposited into the target's bank account. To ensure this, the recipient of the letter is asked to pay a percentage of the total amount that purportedly will be wired or transferred. Advance fee fraud scams originate in a number of countries and may use internal conflicts or other circumstances specific to that country as a pretense under which funds must be transferred abroad. [35] Ex: It says that the fraudsters usually approach investors in shares, foreign exchange or contracts for difference but are also involved in advance-fee loan fraud. Times, Sunday Times (2018) [36]

To highlight the words that where included for the first time in the FBI Report, however, not because of their novelty but their frequency of

these cyber-threats. These are Botnet, Harassment/Stalking, SIM Swap, Threats of Violence.

Botnet - a network of computers infected by a program that communicates with its creator in order to send unsolicited emails, attack websites, etc [37] Ex: A botnet is a network of hijacked computers used to carry out cyberattacks. The Guardian (2022) [38]

Harassment/Stalking – also known as online harassment and cyberstalking, an extension of cyberbullying, the practice of using electronic communications to harass someone persistently and the use of the internet to contact someone or find out information about them in a way that is annoying or frightening. [39]

Behavior associated with cyberstalking are catfishing, when someone uses a fake identity in order to pursue an online relationship on social media websites like Facebook [40] and doxing, short for document tracing, obtaining personal information about a person and then publishing it online [41]

SIM Swapping - also known as *SIM splitting, simjacking*, or *SIM hijacking*, is a technique used by fraudsters to get control of your phone number. With your phone number, hackers can take advantage of two-factor authentication to gain access to your bank accounts, social media accounts, and more. [42]

Threats of Violence – an expression of an intention to inflict pain, injury, self-harm, or death not in the context of extortion [43] Ex: The use of computer systems to cause, facilitate, or threaten violence against individuals, that results in (or is likely to result in) physical, sexual, psychological or economic harm or suffering and may include the exploitation of the individual's circumstance, characteristics or vulnerabilities. [44]

Prevention Aspect

As to the prevention aspect, according to Microsoft every internet user is to be aware of one of the main rules of all times, address the official source. The multinational technology corporation suggests to use two-factor authentication, enable 2FA, even if an attacker gets your username and password, they still will not be able to gain access to your accounts and personal information; do not open emails or attachments from suspi-

cious sources, check if the link was sent by a friend; be wary of offers that are too good to be true, the only free cheese is in the mousetrap; do not overshare online you give the personal details from your social media profiles, it will make their scams seem more legitimate; talk to your kids about online safety and what they post online; secure your computers and devices by using antivirus software, firewalls, and email filters to protect your personal information.

Conclusions

The article under consideration has focused on 30 cybercrimes, crimes committed by means of computers or the internet, which are at the same time lexemes with neological status. However, it is important to highlight that most of the neological formations can be deciphered without consulting a dictionary, in our case we have addressed the Collins online dictionary, as it is one of online lexicographical corpuses that updates quickly and is free, as well as some other sources as Coucil of Europe, Freedom From Fear Magazine, Techopedia, Check Point, Europol, FBI, Meta, Britannica, Microsoft, etc.

From the amount of the analyzed glossary we can categorize the neologisms able to be understood and apprehended, mainly formed through combining, such as *Data Breach*, *Threats of Violence, Hacked Social Media, Real Estate Professionals* that deliver us information from the words already existing that can be decoded, the new product has mainly a negative connotation. However, the neologisms formed by shortening and blending certain words and creating new lexemes, therefore inhaling new beginning for *BEC, Botnet, Phishing*, the word that inspired me to focus on the issue of cybercrimes not only of linguistic curiosity but also of necessity to inform the readers about the threat of cyber-attacks and boost of cyber-crimes, that deeply rooted in every modern society and advanced due to IoTdevices and the Internet.

References:

1. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/neologism

2. Guvernul RM, VIZIUNEA STRATEGICĂ PRIVIND ASIGURAREA SECURITĂȚII CIBERNETICE A FOST CONSULTATĂ PUBLIC LA GUVERN. Disponibil: https://gov.md/ro/content/viziunea-strategica-privind-asigurarea-securitatii-cibernetice-fost-consultata-public-la
3. Delegația Uniunii Europene în Republica Moldova. Cu sprijinul UE, Moldova a adoptat Legea securității cibernetice. Disponibil: https://www.eeas.europa.eu/delegations/moldova/cu-sprijinul-ue-moldova-adoptat-legea-securit%C4%83%C8%9Bii-cibernetice_ro?s=223
4. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET CRIME REPORT Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf , p. 3
5. CONFERINȚA Integritate prin cercetare si inovare USM 10-11 noiembrie 2022, p. 83 https://cercetare.usm.md/wp-content/uploads/Volumul-II_Stiinte-umanistice.pdf
6. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/phishing
7. Freedom From Fear Magazine. Cyber-crime during the COVID-19 Pandemic. Disponibil: https://f3magazine.unicri.it/?p=2085#:~:text=This%20seismic%20change%20in%20how,a%20proliferation%20of%20e%2Dcrimes.&text=A%20sharp%20surge%20of%20fake,designed%20by%20criminals%5B6%5D
8. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET CRIME REPORT. Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf
9. Techopedia. Technical Support. Disponibil: https://www.techopedia.com/definition/9675/technical-support-tech-support
10. From Virtual Threats to Real-Life Consequences: Understanding Electronic Extortion. Disponibil: https://masaar.net/en/from-virtual-threats-to-real-life-consequences-understanding-electronic-extortion/
11. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/nondelivery

12. Thomson Reuters Practical Law. Personal data breach. Disponibil: https://uk.practicallaw.thomsonreuters.com/w-014-8192?transitionType=Default&contextData=(sc.Default)&firstPage=true
13. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/breach-of-data
14. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/phishing
15. Check Point. How Business Email Compromise (BEC) Works. Disponibil: https://www.checkpoint.com/cyber-hub/threat-prevention/what-is-email-security/business-email-compromise-bec/#:~:text=Business%20email%20compromise%20(BEC)%20is,sending%20money%20to%20the%20attacker
16. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET CRIME REPORT. Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf
17. Europol. Franco-Israeli gang behind EUR 38 million CEO fraud busted. Disponibil: https://www.europol.europa.eu/media-press/newsroom/news/franco-israeli-gang-behind-eur-38-million-ceo-fraud-busted
18. Meta. Protecting People From Malicious Account Compromise Apps. Disponibil: https://about.fb.com/news/2022/10/protecting-people-from-malicious-account-compromise-apps/
19. ShackletonRisk. Impersonation Fraud. Disponibil: https://www.shackletonrisk.co.za/impersonation-fraud/
20. Check Point. How Business Email Compromise (BEC) Works. Disponibil: https://www.checkpoint.com/cyber-hub/threat-prevention/what-is-email-security/business-email-compromise-bec/#:~:text=Business%20email%20compromise%20(BEC)%20is,sending%20money%20to%20the%20attacker
21. BleepingComputer. Disponibil: https://www.bleepingcomputer.com/tag/data-breach/
22. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET CRIME REPORT, p. 30 Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf
23. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET

CRIME REPORT, p. 12 Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf
24. What Is Liquidity Mining: How to Profit from a Decentralized Ecosystem. Disponibil: https://learn.bybit.com/investing/what-is-liquidity-mining/
25. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET CRIME REPORT, p. 12 Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf
26. What Is My IP Address. Your Social Media Has Been Hacked And You Don't Even Know It. Disponibil: https://whatismyipaddress.com/your-social-media-has-been-hacked-and-you-dont-even-know-it
27. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/spoofing
28. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET CRIME REPORT,p. 12 Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf
29. Liability for Impersonating Someone Online. Disponibil: https://www.michalsons.com/blog/liability-impersonating-someone-online/9696
30. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET CRIME REPORT, p. 12 Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf
31. 10 Sneaky Real Estate Scams + How to Protect Your Clients (& Yourself)Disponibil: https://theclose.com/real-estate-scams/
32. 10 Sneaky Real Estate Scams + How to Protect Your Clients (& Yourself)Disponibil: https://theclose.com/real-estate-scams/
33. 10 Sneaky Real Estate Scams + How to Protect Your Clients (& Yourself)Disponibil: https://theclose.com/real-estate-scams/
34. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET CRIME REPORT, p. 12 Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf
35. Britannica. Advance fee fraud. Disponibil: https://www.britannica.com/money/advance-fee-fraud

36. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/advance-fee
37. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/botnet
38. Microsoft. What is SIM swapping & how does the hijacking scam work? Disponibil: https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365-life-hacks/privacy-and-safety/what-is-sim-swapping
39. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cyberstalking
40. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/submission/12686/catfishing
41. Collins online dictionary. Disponibil: https://www.collinsdictionary.com/submission/13023/doxing
42. Microsoft. What is SIM swapping & how does the hijacking scam work? Disponibil: https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365-life-hacks/privacy-and-safety/what-is-sim-swapping
43. FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION. 2022 INTERNET CRIME REPORT. Disponibil: https://www.ic3.gov/Media/PDF/AnnualReport/2022_IC3Report.pdf
44. Council of Europe. What is cyberviolence? Disponibil: https://www.coe.int/en/web/cyberviolence

CZU: 81`25`243`271.14 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10089527**

STRATEGIES ON HANDLING TRANSLATOR'S FALSE FRIENDS IN CLASSROOM

Tatiana YAVUZ
doctor în filologie, lector universitar
UPS „Ion Creangă
0000-0002-4289-1070

This article discusses the phenomenon of translator's false friends and how it can affect students learning a foreign language. False friends are words that look or sound similar in two languages but have different meanings. They can cause confusion and often lead to mistakes in translation. The impact of false friends on language learners is also discussed, with a focus on how they can hinder understanding, lead to errors, and ultimately impede language acquisition. Strategies for identifying and avoiding false friends are presented, including the importance of context, using a bilingual dictionary, and seeking clarification from native speakers. Overall, the article emphasizes the importance of recognizing and addressing false friends in language learning to improve accuracy and fluency.
Keywords*: translator's false friends, cognates, extensive reading, translation competence, guided learning*

Because our studied phenomenon is known as «translator's false friends,» it is natural to believe that the translators are the ones most affected by the complexity of these words/expressions. Nevertheless, once you reach a certain level of English, it becomes evident that this vocabulary category does not adversely affect professionals the most. The category that has to deal with the problematic side of these words is students, which refers to people who are studying a foreign language, in this case English. The native language becomes an impediment to learning new vocabulary, grammatical, semantic, and syntactical patterns in this situation. Even though translators and interpreters are not the most inconvenienced, there are situations in which they may experience chal-

lenges when translating due the fact the vocabulary patterns of so called "false friends" are unlimited and require experience and professionalism in their acknowledgement.

Since we established the affected part, we should mention some of the ways a teacher could teach and assure his students a decent vocabulary in identifying the phenomenon in discussion.

Since «false friends» are largely a vocabulary issue, a teacher should utilize methods and tactics to help his students recognize words, be aware of their contexts, and consult dictionaries when translating, conversing, or utilizing the English language. Because of their common usage and Greek and Latin roots, as well as other influences, TFF terms are found throughout the English language's various lexical strata.

In their book «Teaching vocabulary» [12], Nation and Newton examine the quantity of words one needs to learn in order to communicate effectively when learning a foreign language. They have provided a table that illustrates an effective communication procedure in mathematical patterns [12, p. 238]:

Level	*Number of Words*	*Text Coverage %*
High-frequency words	2000	87
Academic vocabulary	800	8
Technical vocabulary	2000	3
Total to be learned	4800	98
Low-frequency words	123.200	2
Total	*128.000*	*100*

In selecting vocabulary for teaching, a teacher, author of manual should keep in mind some criteria that are required. These are:

Range	the extent to which a word occurs in the different types of texts
Coverage	the capacity of a word to replace other words
Frequency	the number of occurrences of a word in the target language
Learnability	the extent to which a word can be learned without difficulty
Language needs	the extent to which a word is regarded as "required" by the learner in order to communicate

Vocabulary instruction above the basic level has typically been accidental, confined to introducing new words as they arose in reading or occasionally hearing readings. This method of teaching vocabulary infers that it will grow as a result of using other language abilities, although it has been shown that this is insufficient to guarantee vocabulary growth.

Today, it is generally agreed that vocabulary instruction should be included in the curriculum and given on a regular basis. Lewis [9, p. 56] is one author who makes the case that vocabulary instruction should take precedence over grammar instruction since "language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar."

There are several aspects of lexis that need to be taken into account when teaching vocabulary. The list below is based on the work of Gairns and Redman [6, p. 85]:

- *Boundaries between conceptual meaning*: **knowing not only what lexis refers to, but also where the boundaries are that separate it from words of related meaning (e.g. cup, mug, bowl).**
- *Polysemy:* **distinguishing between the various meaning of a single word form with several but closely related meanings (head: of a person, of a pin, of an organisation).**
- *Homonymy:* **distinguishing between the various meaning of a single word form which has several meanings which are NOT closely related (e.g. a file: used to put papers in or a tool).**
- *Homophyny:* **understanding words that have the same pronunciation but different spellings and meanings (e.g. flour, flower).**
- *Synonymy:* **distinguishing between the different shades of meaning that synonymous words have (e.g. extend, increase, expand).**
- *Affective meaning:* **distinguishing between the attitudinal and emotional factors (denotation and connotation), which depend on the speakers attitude or the situation. Socio-cultural associations of lexical items is another important factor.**
- *Style, register, dialect:* **Being able to distinguish between different levels of formality, the effect of different contexts and topics, as well as differences in geographical variation.**

- *Translation:* **awareness of certain differences and similarities between the native and the foreign language (e.g. false cognates).**
- *Chunks of language:* **multi-word verbs, idioms, strong and weak collocations, lexical phrases.**
- *Grammar of vocabulary:* **learning the rules that enable students to build up different forms of the word or even different words from that word (e.g. sleep, slept, sleeping; able, unable; disability).**
- *Pronunciation:* **ability to recognise and reproduce items in speech.**

The relevance of the teaching factors previously discussed is that vocabulary teaching objectives must go beyond just covering a predetermined number of words on a word list. We must employ instructional strategies that can assist students understand this broad definition of what it means to understand a lexical term. Additionally, we must go above and above by providing opportunities for students to put what they have learned to use and by assisting them in using efficient written storage methods.

When presenting a new word to students, teachers follow a scheme, plan, that establishes the steps of making acquainted with the new vocabulary item [6] :

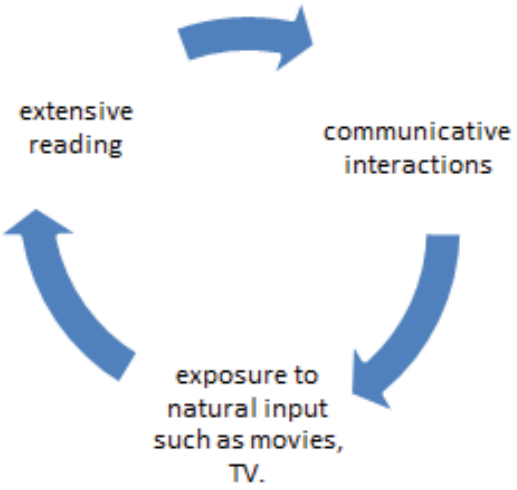
- concise definition (as in a dictionary; often a superordinate with qualifications: for example, a cat is an animal which...)
- detailed description (of appearance, qualities...)
- examples (hyponyms)
- illustration (picture, object)
- demonstration (acting, mime)
- context (story or sentence in which the item occurs)
- synonyms
- opposites(s) (antonyms)
- translation
- associated ideas, collocations.

We observe that the step “translation” is almost at the end. Therefore, the student needs a definition, examples (words belonging to the same

class/range/type), a context, and finally a translation. When the aforementioned steps are taken, the TFF phenomenon becomes less intense, but at a certain level, words are studied directly from texts, contexts, and parts of speech. Errors are still possible in this situation, but they're simpler to spot and prevent. But if, during a speech or discussion, someone uses words from their mother tongue that they are confident they can "see" in the foreign language they are learning while also adding (in our case, a different pronunciation from what is required by the rules), it could create an amusing, confusing, or awkward situation. The most effective methods for learning vocabulary and speech patterns in a foreign language are communicative situations and reading exercises done with a dictionary. Natural communication is the most often used method because of the factors like:

- Much of the lexical and semantic information cannot be or is not described and taught as explicit knowledge
- There is too much information involved in vocabulary that it is just impossible to teach it all.
- What is taught does not necessarily lead to lexical competence on the learner's part.

A reader may acquire the ability of correctness in using the vocabulary through:



Once you have gained an advanced knowledge of various roots, you can enhance your vocabulary study. If you don't master the roots early on, you will have a difficult time with improving your vocabulary. As you are learning the roots, you will want to touch on the vocabulary a bit. It is basically an issue of phonics combined with spelling. When these two factors are developed in conjunction with each other, you have the structure that will allow your vocabulary to become much more impressive. You have also probably heard people talk about the importance of reading. Reading is the best way to improve your vocabulary, and it is also fun. You will want to be selective in the books you choose to read. While many people enjoy reading fiction books, non-fiction books are much more effective when it comes to enhancing your vocabulary. There are a number of reasons for this. Fiction books will generally be written for the purpose of entertainment.

While they can allow a person to increase their vocabulary much more than someone who doesn't read, they will not help you as much as non-fiction books. Non-fiction books tend to be written on concepts that are challenging, and their tone is more formal.

Although challenging is sometimes actually a good technique, especially when dealing with abstract words like "happiness" or "luck" or "travel". Words should be used in a real setting or context. Don't forget to help them find useful strategies for memorizing words. Give them relevant exercises based on how they can consolidate what they are learning. At the same time, try to motivate them and arouse their interest. In our opinion, the most important thing when teaching advanced vocabulary is to promote learner independence so that students can process new vocabulary and expand their vocabulary after the course is over. Therefore, guided search, contextual guessing and the use of dictionaries should be the main ways to deal with meaning discovery, thus avoiding the TFF phenomenon and many other issues related to the correct use of vocabulary.

Guided discovery includes questions or examples to help students correctly guess the meanings. In this way, learners can engage in semantic processing that aids learning and retention. Contextual guessing means using the context in which a word appears to give an idea of its meaning,

or in some cases guessing from the word itself, as with words of Latin origin. Knowing about vocabulary, such as prefixes and suffixes, can also help students find meaning. Teachers can help students use special techniques and practice context-based guessing, such as understanding discourses and identifying the function of a word in a sentence (eg verb, adjective, noun). The latter is also very useful when using dictionaries.

As soon as feasible, beginning in Intermediate level and up, students should use EFL dictionaries. With the right instruction, dictionaries can be a helpful tool for students, enabling them to work independently. Students can verify pronunciation, the word's syntax (such as verb patterns, verb forms, plurality, comparatives, etc.), different spellings (American versus British), style and register, as well as examples that show usage, in addition to understanding meaning.

Teachers should improve pupils' awareness of the danger of words sounding familiar given that such terms are challenging. This is simplest to perform when translating something since then it can be made obvious that there are a specific amount of "false friends" that need to be detected and the errors may be avoided by using synonyms. However, this method of looking for a synonym for terms that sound too similar to someone's native tongue might be a useful technique to steer clear of false friends at any time.

Direct, live translation, however, or face-to-face interactions, require far more conscious and lasting control to the point where it is possible to instantly identify, become aware of, and locate a replacement for a word that could be troublesome. Unless the individual speaking is a very skilled speaker of English as a foreign language, such an endeavor not only hinders fluency and clarity of communication but also proves to be unachievable for the average speaker and student. Being constantly on the lookout for errors is not a proper way to conduct a conversation. The risk of over caring resides in this as well as the possibility that some errors related to the employment of "false friends" may ultimately be more endearing or simpler to comprehend. After all, the collocutor may already be aware of the similarity that prompted your inappropriate choice of words, and he or she will find it less bothersome than a slow, time-consuming interrupted and stumbling flow of too carefully (and possibly still

unsuccessfully) selected words, resulting in a tedious and poor excuse of dialogue.

The smallest thing that can be done, and the closest thing to the ideal answer, is to teach the most prevalent false friends in English lessons, the same way every other problematic English idiom or difference between British and American English are.

As a result, awareness is guaranteed, which should be the first step in avoiding awkward conversational circumstances and in conquering the aversion to speaking—at least the one brought on by a lack of this specific knowledge. Is the use of the phrase "false friends" actually a problem? Yes, it becomes annoying for native English speakers when the word sounds forced or the conversation is foreign. Such errors aren't supposed to be tolerated in the academic community or among language experts. However, aside from the fact that it boosts the confidence and fluency of speakers of less-than-perfect English, giving them the impression that they are able to communicate, the entire process of substituting a word with a meaning close to one found in the mother language for the right one, may be seen as part of the tendency of globalization and uniformity of language.

"Textbooks' treatment of cognates is examined, and some problems arising from overemphasis on use of true cognates are noted, including potential for stilted language use and the danger of adopting false cognates. It is recommended that the teaching of false cognates be included in ESL instruction, to promote vocabulary development" [7]. Techniques involve teachers using standard language exercises and wrong word identification games to create collections of wrong words and incorporate them into the classroom.

Another strategy for advanced learners is to turn receptive vocabulary into productive vocabulary. This requires further refinement of subject understanding and exploration of boundaries such as conceptual meaning, ambiguity, synonyms, style, registers and possible collocations so that students can use the subject correctly. Vocabulary items are most likely to be learned when the learner feels a personal need to know about them, or when the learner needs to express something to achieve his or her own goals. It must be considered when This means that the decision

to include a word in a productive vocabulary is entirely personal and depends on each student's motivations and needs. Logically, production will depend on motivation, and this is what teachers should aim at promoting, based on their awareness of students needs and preferences. Task-based learning should help teachers to provide authentic, meaningful tasks in which students engage to achieve a concrete output, using appropriate language for the context.

We could not talk about vocabulary teaching nowadays without mentioning Lewis [8, p.195], whose controversial, thought-provoking ideas have been shaking the ELT world since its publication. His most important contribution was to highlight the importance of vocabulary as being basic to communication. We do agree that if learners do not recognise the meaning of keywords they will be unable to participate in the conversation, even if they know the morphology and syntax. On the other hand, we believe that grammar is equally important in teaching, and therefore in our opinion, it is not the case to substitute grammar teaching with vocabulary teaching, but that both should be present in teaching a foreign language.

Lewis himself insists that his lexical approach is not simply a shift of emphasis from grammar to vocabulary teaching, as 'language consists not of traditional grammar and vocabulary, but often of multi-word prefabricated chunks' [8, p. 203]. Chunks include collocations, fixed and semi-fixed expressions and idioms, and according to him, occupy a crucial role in facilitating language production, being the key to fluency.

An explanation for native speakers' fluency is that vocabulary is not stored only as individual words, but also as parts of phrases and larger chunks, which can be retrieved from memory as a whole, reducing processing difficulties. On the other hand, learners who only learn individual words will need a lot more time and effort to express themselves.

Consequently, it is essential to make students aware of chunks, giving them opportunities to identify, organise and record these. Identifying chunks is not always easy, and at least in the beginning, students need a lot of guidance.

The same author [8, p. 219] explains that most learners with 'good vocabularies' have problems with fluency because their 'collocational

competence' is very limited, and that, especially from Intermediate level, we should aim at increasing their collocational competence with the vocabulary they have already got. For Advance learners he also suggests building on what they already know, using better strategies and increasing the number of items they meet outside the classroom. The idea of what it is to 'know' a word is also enriched with the collocational component. According to Lewis [8, 225] 'being able to use a word involves mastering its collocational range and restrictions on that range'. I can say that using all the opportunities to teach chunks rather than isolated words is a feasible idea that has been working well in my classes, and which is fortunately coming up in new coursebooks we are using. However, both teachers and learners need awareness raising activities to be able to identify multi-word chunks.

Apart from identifying chunks, it is important to establish clear ways of organising and recording vocabulary. As mentioned by the same author [14, p. 229], 'language should be recorded together which characteristically occurs together', which means not in a linear, alphabetical order, but in collocation tables, mind-maps, word trees, for example. He also suggests the recording of whole sentences, to help contextualization, and that storage of items is highly personal, depending on each student's needs.

We have already mentioned the use of dictionaries as a way to discover meaning and foster learner independence. Lewis extends the use of dictionaries to focus on word grammar and collocation range, although most dictionaries are rather limited in these.

Lewis also defends the use of 'real' or 'authentic' material from the early stages of learning, because 'acquisition is facilitated by material which is only partly understood' [8, p. 186] Although he does not supply evidence for this, I agree that students need to be given tasks they can accomplish without understanding everything from a given text, because this is what they will need as users of the language. He also suggests that it is better to work intensively with short extracts of authentic material, so they are not too daunting for students and can be explored for collocations.

References:

1. BANTAŞ A, RĂDULESCU M., Capcanele vocabularului englez, Bucureşti, Editura ştiinţifică, (1967)
2. BANTAŞ A, GOCIMAN A., Main Aspects of Deceptive Cognates in English, Romanian, French, Italian and Spanish, Bucureşti, Editura Universităţii Bucureşti, (1976)
3. BAUGH, A. C. & CABLE, T. A History of the English Language. London: Routledge, (1993)
4. CARROLS S., On Cognates. Rapport interne, Second Language Research, (1992)
5. CORDER, S. P., The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics, (*1967)
6. GAIRNS, R. REDMAN, S., *Working with words*. CUP, (1986)
7. LENGELING, M. MARTHA, True Friends and False Friends in MEXTESOL Journal: Volume 19, Number 2, Convention Issue. - Livingston, J. A. (1997)
8. LEWIS, M., *The lexical approach*. LTP, (1993)
9. LEWIS, M., *Implementing the lexical approach.* LTP, (1997)
10. RICHARDS J. C. G., International Review of Applied Linguistics in Language Teaching// Error analysis: Perspectives on second-language, Oxford University Press*,(* 1974)
11. RICHARDS, J. "A non-contrastive approach to error analysis", in Richards, J.C. (Ed.) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman (Applied Linguistics and Language Study), (1974)
12. NATION, P. & NEWTON, J. Teaching vocabulary. In Coady, J. & Huckin, T. (Eds.), Second language vocabulary acquisition. New York: Cambridge University Press, (1997)
13. NEMSER, W., Approximative systems of foreign-language learners, (1971)

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ HIBRID

„NOI TENDINȚE ÎN PREDAREA LIMBAJELOR DE SPECIALITATE ÎN CONTEXTUL RACORDĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LA CERINȚELE PIEȚEI MUNCII”

EDIȚIA A VI-A

Asistenţă computerizată – *Maria Bondari*

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chişinău, MD 2009