
MOLDOVA STATE UNIVERSITY
FACULTY OF LETTERS
DEPARTMENT OF ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES
in partnership with
"ION CREANGA" STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
FRANCOPHONE UNIVERSITY AGENCY
AMERICA HOUSE CHISINAU
ASSOCIATION OF FRANCOPHONE LAWYERS FROM MOLDOVA

*INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
HYBRID*

"New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education"

VIIth Edition

Chisinau, April 19, 2024



AUF



AMERICA
HOUSE
CHISINĂU



CHISINAU, 2024
MSU

SCIENTIFIC COMMITTEE OF THE CONFERENCE:

Adriana CAZACU, PhD, Associate Professor, State Secretary, the Ministry of Education and Research of Moldova;

Vladimir DOLGHI, PhD, University Lecturer, Vice- Rector for Financial and Economic Activity and International Relations;

Ludmila USATII, PhD, Associate Professor, Dean of Faculty of Letters, Moldova State University;

Daniela PASCARU, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

Claudia VISAN, Head of the AUF-Moldova National Office;

Daniela MUNCA-AFTENEV, PhD., Cooperative Agreement Provider at America House Chisinau and America House Balti;

Angela SOLCAN, PhD, Associate Professor, the Dean of the Faculty of Foreign Languages and Literatures, "Ion Creanga" State Pedagogical University;

Oxana GOLUBOVSKI, PhD, Associate Professor, "Ion Creanga" State Pedagogical University;

Ana BUDNIC, PhD, Associate Professor, "Ion Creanga" State Pedagogical University;

Philippe LOUBIÈRE, PhD., Sorbonne Nouvelle;

Karim KEMIH, University Professor, "Mohamed Seddik Benyahia" University, Jijel, Algeria;

Eldina NASUFI, Doctor Habilitate, University Professor, University of Tirania, Albania;

Tran Van CONG, PhD., Associate Professor, University of Hanoi, Vietnam;

Karl AKIKI, PhD., Associate Professor, University Saint Joseph of Beirut, Liban;

Nadia ABAOUB, Doctor Habilitate, University Professor, University of Manouba, Tunisia;

Diana GRADU, PhD., Associate Professor,"Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania;

Dana NICA, PhD., University Lecturer,"Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania;

Gabriela IGNAT, PhD, University Professor, University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine "Ion Ionescu de la Brad", Iasi, Romania;

Eugenia BOJOGA, PhD, Associate Professor, Babes-Bolyai University, Cluj-Napoaca, Romania;

Oana BOC, PhD, Associate Professor, Babes-Bolyai University, Cluj-Napoaca, Romania;

Vasile SPIRIDON, PhD., University Professor, "Vasile Alecsandri" University, Bacau, Romania;

Neli Ileana EIBEN, PhD., West University of Timisoara, Romania;

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;

Ludmila ZBANT, Doctor Habilitate, University Professor, Moldova State University;

Sergiu PAVLICENCO, Doctor Habilitate, University Professor, Moldova State University;

Tatiana CIOCOI, Doctor Habilitate, Associate Professor, Moldova State University;

Ana GUTU, PhD., University Professor, Doctoral School of Humanities and Education, Moldova State University;

Eugenia MINCU, Doctor Habilitate, University Professor, Terminology Centre of the Institute of Romanian Philology "B.P.Hasdeu", Moldova State University;

Angela GRADINARU, PhD., Associate Professor, Moldova State University;

Elena VARZARI, PhD., Associate Professor, Moldova State University;

Cristina GROSSU-CHIRIAC, PhD., Associate Professor, Moldova State University;

Vitalina BAHNEANU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Cornelia CINCILEI, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Svetlana CORCEVSCHI, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Ion GUTU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Lidia MORARU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Angela ROSCA, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Elena SHAPA, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Tatiana BABIN-RUSU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Oxana CREANGA, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Elena GHEORGHITA, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Viorica MOLOSHNIUC, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Irina GINCU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Viorica LIFARI, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Silvia GUTU, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Violeta COTILEVICI, PhD, University Lecturer, Moldova State University;
Dorina MACOVEI, PhD, University Lecturer, Moldova State University;
Laura MIRZAC, PhD, University Lecturer, Moldova State University;
Lilia PARHOMENCO, PhD, University Lecturer, Moldova State University;
Lucia VESTE, PhD, University Lecturer, Moldova State University;
Emilia TARABURCA, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Gabriela SAGANEAN, PhD, Associate Professor, Moldova State University;
Nina ROSCOVAN, PhD, Associate Professor, Moldova State University;

ORGANIZING COMMITTEE OF THE CONFERENCE:

Daniela PASCARU, PhD, Associate Professor, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

Vitalina BAHNEANU, PhD, Associate Professor, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

Angela ROSCA, PhD, Associate Professor, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

Mariana NITA, Lecturer, MA, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

Parascovia COZMA (CAZACU), Lecturer, MA, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

Tatiana CHITII, Lecturer, MA, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

Lia BUTUCEL, Lecturer, MA, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

EDITING COMMITTEE OF THE CONFERENCE:

Daniela PASCARU, PhD, Associate Professor, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

GABRIELA SAGANEAN, PhD, Associate Professor, the Department of Translation, Interpretation and Applied Linguistics; Faculty of Letters, Moldova State University;

Vitalina BAHNEANU, PhD, Associate Professor, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

Tatiana BABIN-RUSU, PhD, Associate Professor, the Department of Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

Elena VARZARI, PhD, Associate Professor, the Department of Romanian Linguistics and Literary Science, 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 Education”, VIIth Edition is aimed at 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 education institutions in Moldova, Romania, Israel, Albania, Algeria, Tunisia, France, Ukraine, China as well as other universities. The International Conference “New Trends in Teaching Market –Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Higher Education”, VIIth 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.

CONTENT

<i>Daniela PASCARU, Gabriela ȘAGANEAN</i> PERSONALITY DEVELOPMENT THROUGH INDIVIDUALISED APPROACH TO LEARNING.....	10
<i>Steluța POSTOVANU, Vitalina BAHNEANU</i> ENSEIGNER- UN METIER DES SAVOIRS OU DES SAVOIRS SANS METIER	17
<i>Ana GUȚU</i> ABORDAREA TERMINOLOGIEI ȘTIINȚIFICE FRANCEZE PRIN PRISMA DINAMICII SALE SISTEMICE	24
<i>Ion GUȚU</i> MONITORIZAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR LA DISCIPLINA LIMBA STRĂINĂ: CONCEPT, PARTICULARITĂȚI ȘI EXPERIENȚE.....	38
<i>Tatiana BABIN-RUSU</i> AUTONOMES LERNEN IM DEUTSCHUNTERRICHT ALS FREMDSPRACHE.....	44
<i>Svetlana CORCEVSCHI</i> LESEN ALS EINE DER WICHTIGSTEN FERTIGKEITEN BEIM ERWERB EINER FREMDSPRACHE BEI DEN STUDIERENDEN	50
<i>Eugenia MINCU, Dorina MACOVEI</i> LIMBAJUL SPECIALIZAT INTERDISCIPLINAR: ETIOLOGIE ȘI FUNCȚIONALITATE	58
<i>Oxana CREANGA</i> PROFESSIONAL DEVELOPMENT THROUGH ACTION RESEARCH.....	64
<i>Cristina ENICOV</i> L'ENONCIATION AVERBALE DANS LE DISCOURS PUBLICITAIRE FRANÇAIS : CARACTERISTIQUES ET PARTICULARITES.....	72
<i>Andrei BRAESCU</i> DIE PLURIZENTRIK DER DEUTSCHEN SPRACHE EINE UNTERSUCHUNG IN DEUTSCHSPRACHIGEN LÄNDERN UND IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	79
<i>Lia BUTUCEL</i> VARIATIE TERMINOLOGICA IN DOMENIUL TURISMULUI.....	86
<i>Nelli CHIRIAC</i> METHODS OF IMPROVING COMMUNICATION SKILLS DURING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS	92

<i>Tatiana CHITII</i>	
FOCALIZAREA RELIGIOASĂ ÎN DICȚIONARE: STUDIU CONTRASTIV ÎNTE LIMBILE ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ (II).....	98
<i>Parascovia COZMA (CAZACU)</i>	
ASPECTE LINGVISTICE SPECIFICE MECANISMULUI DE ABREVIERE ÎN LIMBA ROMÂNĂ ȘI LIMBA ENGLEZĂ	105
<i>Ludmila CUTCOVSCHI</i>	
PROBLEME ȘI DIFICULTĂȚI ÎN FORMAREA-DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBI STRĂINE	112
<i>Tatiana ORNOVEȚCHII</i>	
CONTEXTUL EUROPEAN AL FORMĂRILOR CONTINUE PENTRU CADRELE DIDACTICE.....	120
<i>Galina PLEȘCA (CIUDIN), Yanlin WANG</i>	
CURRENT TRENDS, DIRECTIONS, AND PERSPECTIVES ON TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	131
<i>Alina SLOBODANIUC, Alina ȘOFRANSCHII</i>	
TENDINȚE, PROBLEME DE CERCETARE ȘI UTILIZAREA INTELEGENȚEI ARTIFICIALE (AI) ÎN DEVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ LA STUDENȚI.....	139
<i>Angela TULEI</i>	
CU PRIVIRE LA CARACTERUL DUAL AL CUNOAȘTERII PEDAGOGICE.....	146
<i>Ina VOLOSCIUC</i>	
THE ROLE OF AI IN DEVELOPING ENGLISH.....	154
<i>Elena VARZARI</i>	
AFORISTICA LATINEASCĂ – UN COD UNIVERSAL ÎN ERA CULTURII POPULARE.....	161
<i>Tatiana CIOCOI</i>	
EXPRESII ALE LITERATURII POSTCOLONIALE: ROMANUL CA PROIECȚIE A TENSIUNILOR ȘI ASPIRAȚIILOR IMAGINARULUI EUROPEAN	166
<i>Emilia TARABURCA</i>	
DIMENSIUNI ALE FRUMOSULUI ÎN PARNASIANISM, SIMBOLISM ȘI ESTETISM.....	173
<i>Cristina GROSSU-CHIRIAC</i>	
UTILIZAREA MIJLOACELOR VIZUALE LA ORELE DE LITERATURĂ.....	180
<i>Liuba PROCOPII</i>	
CONCEPTUL „DOR” EMINESCIAN ÎN CÂTEVA VERSIUNI RUSEȘTI.....	186

<i>Natalia SPORIȘ</i>	
ФУНКЦИИ АЛЛЮЗИЙ В РОМАНЕ Дж. ФАУЛЗА «КОЛЛЕКЦИОНЕР».....	192
<i>Cristina BOSÎ</i>	
PREZENTE SHAKESPEARIENE ÎN <i>ULISE</i> DE JAMES JOYCE	202
<i>Ana GHEORGHÎĂ</i>	
ELEMENTE CROMATICE ÎN PREZENTAREA ASPECTULUI FIZIC AL PERSONAJELOR CĂTORVA ROMANE REALISTE FRANCEZE DIN SECOLUL AL XIX-LEA.....	206
<i>Felicia DUMAS</i>	
DÉFIS TRADUCTIFS DU NOM <i>GLORIFICATION</i> DANS LES TEXTES DE THÉOLOGIE CHRÉTIENNE-ORTHODOXE	213
<i>Diana GRADU</i>	
DE LA SUBJECTIVITE DANS LE LANGAGE. QUELQUES MISES DIDACTIQUES	221
<i>Diana GRADU</i>	
DE LA SUBJECTIVITE DANS LE LANGAGE. QUELQUES MISES DIDACTIQUES (II)	240
<i>Ana-Maria BEȘU</i>	
NOI TENDINȚE ȘI PROVOCĂRI ÎN PREDAREA LIMBAJELOR DE SPECIALITATE	250
<i>Mădălina Roxana SMOCHINĂ (BULAI)</i>	
INTERPRETĂRI ALE DISCURSULUI SPECIALIZAT. LIMBAJUL MEDICAL.....	257
<i>Kristina CERNEI</i>	
EFFECTIVE STRATEGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN A SCHOOL WITHOUT BORDERS.....	265
<i>Alina CIORICI</i>	
ENSEIGNER-OUTDOOR CLASSROOM DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE NON TERTIAIRE	271
<i>Margareta CÎRLIGEANU</i>	
JOCUL ÎN PREDAREA DISCIPLINEI LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ.....	277
<i>Aura COMORAȘU</i>	
DESCÂNTECE ȘI VRĂJI DE DRAGOSTE. TIPURI DE DESCÂNTECE. STRUCTURA TEXTULUI MAGIC	284
<i>Elena Mihaela MOROȘAN</i>	
EXCURSIA CA MODALITATE DE ÎNVĂȚARE EXPERIENȚIALĂ ÎN EDUCAȚIA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE.....	290

<i>Svetlana SCARAEVA</i>	
EFFECTIVE LESSON MANAGEMENT AS A MOTIVATION FOR TEACHER'S DEVELOPMENT AND STUDENT'S SUCCESS.....	296
<i>Noha ALVAKILI</i>	
EMBRACING FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATION SYSTEM AS A TREND FOR NATIONAL AND GLOBAL POLICY DEVELOPMENT.....	300
<i>Noha ALVAKILI</i>	
PROMOTING FOREIGN LANGUAGE LEARNING TO ENHANCE STEM DEVELOPMENT IN COUNTRIES.....	307
<i>Umidjon Yulchivoyevich SOLIYEV</i>	
DEVELOPMENT OF READING COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITY STUDENTS THROUGH PROFESSIONAL TEXTS (ENGLISH LANGUAGE AS AN EXAMPLE)	315
<i>Ecaterina POPA</i>	
EVALUAREA PERCEPȚIEI DEȚINUȚILOR FAȚĂ DE EFICIENȚA PROGRAMELOR DE REINTEGRARE PSIHOSOCIALĂ REALIZATE ÎN PENITENCIAR	321
<i>Igor SOROCEANU</i>	
ÎNCRIMINAREA INFRAȚIUNILOR ELECTORALE ÎN LEGISLAȚIA REPUBLICII MOLDOVA ȘI A ALTOR STATE.....	328

PERSONALITY DEVELOPMENT THROUGH INDIVIDUALISED APPROACH TO LEARNING

Daniela PASCARU

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

Gabriela ȘAGANEAN

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

The article focuses on the learners' personality traits that evolve throughout their lives. Changes in personality are typically accompanied by individual differences, implying that people differ in the development patterns as they move through adulthood. Usually when we talk about someone's personality, we mean the features that make that person different from the other people, perhaps even unique. This aspect of personality is called individual differences.

The defining characteristics of a person is that of being not only a product of natural biological evolution, but primarily of a social and cultural shaping of the personality. There are many internal and external factors that influence the personality traits, but it is the differentiated and individualised approaches to learning that facilitate improvement and development of talents and potentials, enhancing a better quality of life, achievement of dreams and aspirations.

Key-words: *personality development, individual differences, heredity vs. environment, differentiated instruction, educational influence, family impact, socialization process*

The educational ideal is the development of a harmonious and creative personality, capable of adapting to changes and fulfilling the roles that society offers them. The truth recognized by all is that every child is unique, they have personality, their own pace of growth and development and a unique family background.

Following the development of the child's personality, we inevitably ask ourselves the question: „Why is each learner unique in their own way and, at the same time, similar to other children of their age? What makes them unique and, at the same time, similar to the others? Since they can have the same educational opportunities for acquiring knowledge and skills in the family, at kindergarten, at school, what are the processes and factors that lead to similarity and uniqueness at the same time?

G. Bontila makes the following remark, trying to answer such questions, stating that since all learners were in identical conditions to assimilate the concepts contained

in the material that was taught, it is easy to assume that the differences in the degree or level of acquisitions are due to differences in individual structure [2, p. 59].

Ian Amos Comenius answered this question in his work „Didactica Magna” in the 17th century, stating that it is impossible to find such a reduced mind which education cannot help.

Personality development is a long process which is influenced by various internal and external factors. At the same time, the internal and external factors are in a close correlation, being difficult to establish which of them has the most important role in the formation of the human personality. Obviously, each of them becomes paramount for the individual growth depending on the stage of development. The important thing is that they interact and complement each other.

Heredity plays an important role in personality formation. The term *heredity* comes from the Latin word „heres” – heir and it is “the process by which characteristics are given from a parent to their child through the genes” [15].

From a hereditary point of view, each individual is unique, different from the others. Over time, a lot of research has been done on the importance of heredity on personality formation and the educational phenomenon. Thus, the most relevant results regarding the educational phenomenon can be mentioned as follows:”genetically, a complex of predispositions or potentialities are transmitted and not the traits of the ancestors. In contrast to the morphological and biochemical characteristics, the heredity of mental attributes is the result of a polygenetic determination. The psychic diversity of human subjects is not the exclusive result of hereditary factors, but of environmental factors. Hereditary determinants can be expressed at different periods of development or can remain in a latent state throughout the individual’s life in the absence of activating factors” [10, p. 84]. Some aspects of mental life are strongly hereditary determinants (temperament, skills, emotionality), and others are less influenced by heredity (character, will, attitudes). Unlike animal heredity, human heredity transmits the least load of instinctive behaviors.

The environment represents the totality of elements and phenomena outside the individual with which they interact directly or indirectly during their existence. The pedagogical literature identifies two components of the environment: the physical and the social ones. The physical environment includes the biological and climatic conditions in which the individual lives. Physical factors act on the individual, and the individual reacts through their own specific activities and attitudes.

All cultural, economic and political conditions find their place and role in the social environment. The environment triggers the development of psychic abilities. The individual also influences the environment in which they live. It is education that directly connects heredity and environment, creating favorable conditions and situations in which the individual’s genetic potential is exploited.

Each child has individual traits. Therefore, we cannot form a perfect personality without individualizing the learner’s traits. The objective of education is to find that personal *I*, characteristic only of the given person that needs to be developed in order to help him/her become a strong personality. As a consequence, the learners’ training must

be viewed not only strictly from the point of view of economic needs, but also from the broad perspective of the personality development of each person individually.

Over time, there have been several pedagogical and educational trends that support the determining role of the factors influencing personality development. Some have supported the idea that social and educational factors are the ones that influence the individual. Personalities from the 17th-18th centuries belong to this trend. Thus, J. A. Comenius claims that every man is born capable of acquiring the knowledge of things and „a man must be educated in order to become a man [5, p. 65].

In this regard, J. Locke states that: „nine-tenths of the people we know are what they are, useful or harmful, through the effect of education. Education is what determines the difference between people” [12, p. 39]. At the opposite side are those who minimize the role of education and consider heredity as the main and determining factor. This includes the followers of biological theories, who claim that heredity is what predetermines the psychic development of the individual, in other words, they claim that there is heredity of a biological nature and another one of a psychological nature. The followers of these theories are: C. Lombroso, who elaborated the theory of the „born criminal”; L. Szondi, who issued the theory of „impulses”, according to which all psychic manifestations are of an impulsive nature; S. Freud, who claims that in the manifestation of personality the main role is occupied by the inherited instincts, which manifest themselves in childhood. Regardless of the theories supported over time, the primacy of the role of one factor over the other two has not been proved yet.

Education never acts alone, only in correlation with the other factors, and development results from the interaction of the factors mentioned above. Development appears in two forms: it can be the basis, the foundation for education, but, at the same time, it can be an effect, a product, obtained as a result of the intervention of education. The human being is the only one that is subjected to education and is permanently under the action of personality development factors.

Learners' families are highly individualized these days. There are families with a very high standard of living, but also families where the person lacks many basic necessities. The teacher must differentiate, individualize each family separately. At the moment when the conversation takes place with the whole class, the teacher must take into account that concrete learners are in the class with their individual achievements and shortcomings. Individualizing the contact with each family can contribute to strengthening the group of learners, making them good friends that help each other at any time.

The family is the closest and most suitable environment for the intellectual, affective and volitional development of the personality. The family environment influences the formation and expression of personality through the composition of the family (parents, children, relatives), relations of understanding and harmony between its members, interests, coexistence, values promoted in the family.

The family establishes the child's morality, determines their ideals, spiritual values, forms their attitude towards work, promotes such important vital qualities as love for people, receptivity and affection, skill and the desire to be tolerant.

Factors influencing the child in the family can be conventionally structured into three categories:

1. the social microenvironment of the family, in which the children come into contact with social values and roles, and learn about the complex and contradictory nature of the contemporary world;
2. inter- and extra-familial activity, especially everyday work, being an essential way of human social integration and getting to know the future activity of life;
3. the parents' educational activity.

It is crucial to ensure the parents' responsibility for the children's education, their training to achieve this work of utmost importance. It is up to the teachers to have individual discussions with family members who do not fulfill their obligations towards their child.

Here the parents' associations could be co-opted, whose basis can become both the educational institutions and the local public administration. New forms of family interaction with preschool institutions, schools, social, cultural, medical institutions, legal bodies, etc. are to be applied.

One of the objectives of updating the educational function of the family is to include parents in the educational activity of the educational institution. This process is effective if parents are involved with the help of their children, when all educational actors participate in the achievement of common objectives.

Each person is born and develops in such a way that they acquire some psychophysical, especially psychic, special, particular characteristics that make up the individuality. Contemporary pedagogy admits both the existence of individual psychological peculiarities that obviously distinguish some people from others, as well as the existence of individual peculiarities relatively common to some groups of people. From this perspective the differentiated treatment of learners emerged in relation to their age and individual characteristics.

School is the main link in the formation of each child's personality that is required to treat each child individually in order to find their place in the group of learners. This is where the differentiation and individualization of each student really works so that they become personalities in the future.

Most of the time the child is in the family. However, school is the place where the learner acquires knowledge and skills. In a way, school is somewhat „obliged” to ensure adequate conditions to enable each learner to carry out their own optimal development” [3, p. 34]. This optimistic vision of accessibility presupposes trust and respect for the learner's individuality.

The entire educational activity is directed towards the formation of the learner's personality in accordance with the social requirements of the time, the main goal being social integration. If the content and forms of this activity did not take into account the psychological reality of the child, then it would jeopardize the achievement of the proposed goal, each child's fulfillment as an individuality.

Every child has an innate educational potential that just needs to be discovered and made active. This is the holy mission of school, of the educators, because as Comenius said: „It is doubtful if there is a mirror so dirty that it does not reflect images in some

way; it is doubtful if there is a blackboard so clumsy that we cannot still write something on it. But if it happens that the mirror is full of dust or stains, before using it we have to wipe it, and a board that is too rough has to be leveled” [11, p. 87].

School is called to organize the *teaching-learning-evaluation process* in such a way as to offer learners their own means of acquiring knowledge and applying it in practice in a constant and creative way. In the specialized literature, the concept of differentiated learning has been approached from multiple perspectives: learning optimization strategy, dynamic process, fundamental instructional category, direction of teacher’s competence training. The issue of differentiated instruction is not new, but only the approach to it.

The following requirements must be met in the organization of differentiated and individualized learning in school:

- the learners’ initial knowledge;
- the learners’ achievement of educational objectives, adapting the methodology to individual peculiarities;
- organizing the differentiated learning in all types of activities and throughout the teaching-learning process;
- avoiding overloading and underloading;
- differentiated training of both children with learning difficulties and those with special needs;
- combining the differentiated and individual activity with the group activity, thus favoring the enhancement of the learning activity, but also the learner’s relationship, the formation of the capacity for cooperation and competition.

Differentiated instruction is not a single strategy but rather a framework that teachers can use to implement a variety of strategies, many of which are evidence-based. These evidence-based strategies include:

- employing effective classroom management procedures;
- grouping students for instruction (especially students with significant learning problems);
- assessing readiness;
- teaching to the student’s zone of proximal development.

Although differentiated instruction shows that the approach has positive effects on learning. Using the kinds of evidence-based strategies listed above, teachers who differentiate instruction often:

- use a variety of instructional approaches;
- alter assignments to meet the learner’s needs;
- assess learners on an ongoing basis to determine their readiness levels;
- use assessment results to adjust instruction as needed
- provide a variety of options for how students can learn and demonstrate their knowledge;
- strive to make lessons engaging and meaningful;
- employ different grouping formats for instruction (for example whole-class, small groups, independent instruction) and use flexible grouping.

The students and their environment make up a dynamic unit within which the development process is completed, along two directions of evolution:

- socialization process: through which the little being assimilates social-historical experience;
- process of individualization: specific structuring of personality characteristics.

The defining characteristics of a person is that of being not only a product of natural biological evolution, but primarily of a social and cultural shaping of the personality. Outside the culture and social environment, the individual would not become a human being in the full sense of this term, but a „hominid” rather poorly adapted in the struggle for existence. Language, thinking and will are not intrinsic characteristics of the biotype, but a result of the process of social insertion.

In this regard, the experience of the 52 wolf children (isolated cases of human beings lost at an infantile age were adopted by animals and raised together with their cubs), discovered at different ages and degrees of evolution in several countries of the world. Thus, it was found that none of them had specific human traits: walking bipedally, articulated language, logical behavior, affective or volitional evolution. The case of the two little girls, Amala and Kamala, is famous, discovered in a tropical forest in a completely animal state and then raised in an orphanage. Amala did not survive long, and Kamala did not master biped walking and used a limited vocabulary - about 40 words after 7 years of efforts at the age of 17.

In this way, we have strong arguments on the decisive role of learning and socialization in the formation of human personality. At the same time, we must not forget the fact that the socializing action is possible, because the human being is structurally educable from the beginning. The American psychologist N. Kellogg, wanting to provide a complementary experiment on wolf children, raised a chimpanzee, Goa, with his 10-month-old son Donald. The two beings were treated as identically as possible for 10 months. Despite this fact, the baby animal became a semi-trained monkey, while Donald – an ordinary child.

As a particular form of development, the mental and physical development of the individual includes both purely quantitative stages of evolution - growth, as well as the qualitative process of maturation, i.e. of the transition, for example, from the infantile to the adult pattern of the personality. It is particularly important that the task of education and training must be the transformation of individuals into personalities, which correspond to the educational ideal of our society.

Differentiating training techniques aim at grading school tasks, according to individual possibilities and each individual pace of development, so that the efficiency is ensured for all. We can underline, in this sense, the particularly important role of the teaching staff in generating a climate of confidence in the individual’s possibilities in order to combat the inferiority complex experienced by many of those who cannot achieve high performances and also to combat the attitude to standardize learning and development conditions for individuals capable of performance.

BIBLIOGRAFIE

1. BOGDAN, T. (coord.), *Copiii capabili de performanțe superioare*, În Caiete de pedagogie modernă, nr. 9, E.D.P., București, 1981
2. BONTILĂ, G., *Tehnica testării psihologice*, Ed. Cartea Românească, București, 1935
3. BRUNER, J., *The Process of Education*, Harvard University Press, 1960
4. BINET, Al., *Ideile moderne despre copii*, E.D.P, București, 1975
5. COMENIUS I. *Didactica magna*. București, Tip. „România de mâine”, 1921, 455 p.
6. COSMOVICI, A., IACOB, L., *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași, 1999
7. CRETU, C., *Psihopedagogia succesului*, Ed. Polirom, Iași, 1997
8. CRISTEA M., *Sistemul educațional și personalitatea*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1994
9. JINGA, I., ISTRATE, E. *Pedagogie*, Ed. ALL, 2001
10. IONESCU, M., CHIȘ, V., *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001
11. STANCIULESCU E., *Sociologia educației familiale*, Ed. Polirom, Iași , 1998
12. TARCOV, N. *Locke's education for liberty*. Chicago, III., Chicago University Press, 1984.
13. VRASMAS, E., *Școala pentru toți*, material pentru studenți
14. WINNICOTT D. W, *Natura umană*, Ed. Trei, 2004
15. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/heredity#google_vignette

ENSEIGNER- UN METIER DES SAVOIRS OU DES SAVOIRS SANS METIER

Steluța POSTOVANU

master în filologie, asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7746-2244>

Vitalina BAHNEANU

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

L'enseignement est un métier universel. C'est le métier qui s'exerce presque partout depuis l'Antiquité. La connaissance des éléments du savoirs professionnel de l'enseignement est essentielle et permettrait à ce dernier d'exercer son métier avec encore plus de compétences. Que se passe-t-il quand le maître enseigne ? Que fait-il précisément pour instruire et éduquer les jeunes ? Que faut-il savoir pour enseigner ? À ces questions et à une série d'autres problèmes, nous nous proposons de trouver des solutions et venir avec des approches pédagogiques. Or la pédagogie ne peut occuper pleinement sa place que dans la mesure où elle devient un lieu où se construit le savoir. La pédagogie doit réfléchir sur elle-même, elle doit devenir un lieu d'échange entre ceux qui s'y intéressent : les enseignants, les formateurs de maîtres et les chercheurs. En ce sens, il faut rapprocher les rives afin d'éviter la dérive.

Mots-clés : *enseignement, pédagogie, savoirs, se professionnaliser, apprentissage*

Dans cet article on va tenter de démontrer l'importance de ce métier, qui est l'enseignant. Plusieurs le soutiennent encore, qu'enseigner ne consiste qu'à transmettre une matière à des élèves. Le savoir nécessaire pour enseigner ne se réduit à la seule connaissance du contenu disciplinaire. Celui qui enseigne sait bien qu'il faut plus que simplement connaître la matière même si cette connaissance est essentielle. Il sait qu'il doit aussi planifier, organiser, évaluer. Penser qu'enseigner ne consiste qu'à transmettre une matière à des élèves, c'est réduire une activité aussi complexe que l'enseignement à une seule dimension. Pour tout dire, la seule connaissance de la matière ne fait pas tout le savoir du *magister*.

Les autres soutiennent aussi, qu'enseigner n'est qu'une affaire de talent. Cela s'explique par cette sentence entendue si souvent : « enseigner, tu l'as ou tu ne l'as pas ». Bien sûr que le talent est indispensable à l'exercice de n'importe quel métier et qu'en l'absence du talent toute performance est limitée. Cependant, il ne faut pas oublier que le talent seul ne saurait suffire, le travail et la réflexion qui l'accompagne lui sont un support essentiel.

Un grand nombre soutiennent qu’enseigner s’apprend par essais et erreurs. La grande majorité d’enseignants témoignent qu’ils ont appris leur métier par expérience. Le savoir d’expérience occupe une place très importante dans l’enseignement, comme dans toute autre pratique professionnelle d’ailleurs. En même temps, ce savoir d’expérience ne peut constituer la totalité du savoir enseignant. Il doit être alimenté des événements présents et inventer des solutions nouvelles. Cependant, dans sa pratique pédagogique, l’enseignant ne peut tout acquérir par expérience, il doit posséder un corpus de connaissances qui l’aideront à ‘’lire’’ la réalité et à y faire face. [1, p,16]

Une autre manière d’envisager l’enseignement est la culture. Un professeur cultivé serait garant de l’apprentissage de ses élèves. Chaque enseignant a en tête quelques grands professeurs dans son propre parcours scolaire qui étaient des exemples de la culture. Le savoir culturel est bien sûr essentiel dans l’exercice du métier, mais il ne faut pas lui réserver la part exclusive.

Clermont Gauthier [1, p.19] remarque que le défi de la professionnalisation auquel nous sommes désormais confrontés dans l’enseignement nous oblige à éviter ces deux erreurs d’un métier sans savoir et de savoirs sans métier. Il est certain que fonder l’enseignement sur la connaissance de la matière, l’expérience, le talent ou la grande culture ne favorise en aucune façon la formalisation de savoirs et de savoirs-faire spécifiques pour exercer le métier. À notre avis il est beaucoup plus signifiant de penser l’enseignement comme la mise en action de nombreux savoirs construisant une sorte de réservoir dans lequel l’enseignant puise pour répondre à ses questions précises. Dans cet ordre d’idées, C. Gauthier propose une série de savoirs qui aide l’enseignant dans son activité pédagogique.

SAVOIRS	SAVOIRS	SAVOIRS	SAVOIRS	SAVOIRS	SAVOIRS
Disciplinaires (La matière)	Curriculaires (Le programme)	Des sciences de l’éducation	De la tradition pédagogique (La coutume)	D’expérience (La jurisprudence privée)	D’action pédagogique (La base de connaissances en enseignement ou la jurisprudence publique validée)

Une discipline d’étude fait l’objet de nombreuses transformations pour devenir un programme d’enseignement. L’institution d’enseignement sélectionne et organise certains savoirs produits par les sciences et en fait un corpus qui sera enseigné dans les programmes éducationnels. Ces programmes sont élaborés par d’autres acteurs que les enseignants, souvent des fonctionnaires d’Etat ou des spécialistes des diverses disciplines. La détermination d’une base de connaissances en enseignement, par la spécification des savoirs d’action pédagogique, est actuellement un problème crucial qui mérite d’être pris en considération. Il est important d’en examiner les enjeux, d’en formuler la problématique et d’en estimer les résultats.

Les termes comme éducation, pédagogie, didactique, enseignement, instruction sont utilisés depuis des années et leurs significations parfois s'opposent. Dans notre recherche nous allons essayer de faire lumière à ce sujet.

Premièrement, il faudrait dire que le terme « éducation » représente l'action exercée par les générations adultes sur les jeunes générations, afin de susciter chez ces dernières des transformations physiques, intellectuelles et morales estimées désirables par la société. C'est la définition classique de Durkheim [1, p.94]. L'éducation vue ainsi, précise le chercheur, ne se déroule pas qu'à l'école, mais dans la famille, dans la société en général. L'école comme type d'organisation sociale particulière, produit une action originale qui lui appartient en propre. En plus d'éduquer, l'école est mandatée par la société pour « instruire ». Elle doit transmettre un certain nombre de savoir-faire qui ne peuvent être donnés ni dans la famille, ni dans les autres institutions sociales. Les enseignants sont les acteurs mandatés, pour exercer les fonctions d'éducation et d'instruction à l'école. Ils occupent un espace spécifique dans l'école, la classe où ils transforment un certain nombre de valeurs et de contenus culturels aux jeunes.

Poursuivant notre étude des concepts, il faut souligner que dans la classe, l'objet d'étude est la relation enseignement-apprentissage. Après avoir analysé plusieurs définitions de la didactique, Altet [2, p.13] offre une solution intéressante suggérant de réserver le terme didactique à tout ce qui concerne les contenus disciplinaires et l'apprenant comme sujet d'apprentissage.

Certains semblent soutenir que la didactique se déroule dans un temps différent de la pédagogie. Par exemple, pour Astolfi « la didactique travaille en amont de la réflexion pédagogique » et « s'arrête à la porte de la classe. » [2, p.17] Altet critique cette position parce que pour elle, la didactique ne se limite pas à ce qui précède l'action, elle a aussi à voir avec ce qui se passe dans la classe. Selon Altet, tout ce qui touche aux pratiques enseignantes et aux relations entre les acteurs relève du domaine de la pédagogie. Dans cet ordre d'idées, chacun considère l'élève différemment : l'élève du didacticien, c'est l'apprenant alors que celui du pédagogue, c'est le groupe, le collectif de la classe qu'il doit instruire et éduquer. Pour Altet, pédagogie et didactique ne recouvrent chacune qu'un versant de la réalité du couple enseignement-apprentissage : « Didactique et pédagogie sont deux approches complémentaires dans l'analyse du processus enseignement-apprentissage qui cherche à produire des savoirs pour comprendre les pratiques d'enseignement et d'apprentissage » [2, p.17].

Dans notre concept, la didactique, c'est la transmission de la matière, tandis que la pédagogie c'est la gestion, la communication, les relations interpersonnelles dans la classe. Mais il ne faut cependant pas, nier ici l'importance de l'élève et de l'apprentissage dans l'étude de la pédagogie. Plus encore, Doyle [3, p.39] parle de deux tâches majeures que l'enseignant doit réaliser. La première tâche c'est l'enseignement des contenus : couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments sont maîtrisés, donner le goût des études des diverses matières. Bref, c'est de l'instruction. La seconde tâche concerne les fonctions de gestion de la classe : l'enseignant doit organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, etc.

D'après Shulman [4, p.8] « Deux types de programmes sont suivis, deux types de curriculum sont négociés. Un des programmes concerne les aspects organisationnel, interactionnel, social et de gestion de la vie de classe. Le deuxième est la tâche scolaire, les devoirs scolaires, le contenu des cours et le curriculum. Ces deux programmes, ces formes de transmission pédagogique, sont au cœur de l'entreprise éducative ; en d'autres termes, ils recouvrent deux fonctions pédagogiques fondamentales exécutées par l'enseignant : instruire et éduquer ».

La majorité des enseignants procurent aux élèves une certaine quantité de pratique guidée, mais les enseignants les plus efficaces y consacrent plus de temps et en font une stratégie d'enseignement explicite. Les enseignants considérés comme les plus efficaces accordent en moyenne une moitié de la leçon à la démonstration et la pratique guidée, tandis que les moins efficaces y consacrent seulement 10 minutes en moyenne. On admet actuellement que les enseignants stimulent la motivation des élèves et favorisent leur apprentissage s'ils enseignent des stratégies cognitives et métacognitives leur permettant de superviser eux-mêmes leurs démarches d'acquisition et de compréhension des connaissances. De plus, les recherches montrent que les élèves apprennent mieux quand les enseignants les stimulent à activer leurs stratégies de création de sens et les autres composantes cognitives et métacognitives de l'apprentissage.

Les recherches sur l'enseignement laissent entendre que l'importance de la relation entre l'enthousiasme manifesté par les enseignants et la réussite des élèves est clairement établie. « Ainsi, l'enthousiasme de l'enseignement se manifeste par plusieurs signes : voix rapide, timbre aigu, variation de l'intonation, mouvement dansant et large des yeux, gestes fréquents et démonstratifs, mouvements de corps empreints de théâtralité, expressions faciales émotives et variées, emploi d'un vocabulaire vivant, acceptation immédiate et enthousiaste des idées et des sentiments, démonstration d'un degré élevé d'énergie ». [1, p.188] En conclusion, on peut affirmer que les classes où la motivation des élèves est élevée, sont celles où les enseignants se montrent capables d'amener chacun à générer sa propre motivation d'apprendre. « Cette entreprise peut avoir du succès si les enseignants se montrent très engagés dans la tâche et s'ils savent faire comprendre par leur intonation, que le contenu du matériel qu'ils présentent mérite une attention particulière », constate Brophy [5, p.27]

« Le pluralisme méthodologique dans la recherche en éducation devient une position faisable et justifiée lorsqu'une nette distinction est établie entre la production ou la genèse des connaissances, d'une part, et l'utilisation ou l'application des connaissances, d'autres part », affirme Fenstermacher [6, p.43]. La logique de l'utilisation des connaissances se situe en contexte réel d'action où l'enseignant doit intervenir et faire appel à ses savoirs produits par la recherche. Pour Fenstermacher [6, p.43] on ne doit pas tendre vers l'application des résultats de recherche par l'enseignant, mais plutôt viser à ce que ce dernier modifie sa rationalité pratique à l'aide de ses résultats.

Pour continuer l'idée, il faut constater que le pilote de l'apprentissage est l'élève lui-même qui construit ses propres connaissances. Chaque apprenant dispose de connaissances et de compétences avec lesquelles il va construire des connaissances nouvelles pour résoudre des problèmes qui lui pose l'environnement. Dans cet ordre d'idées, on

peut se demander sur la place effective tenue par l'usage des TIC [technologies de l'information et de la communication] dans le triangle « Savoir/enseignant/élève » sachant que la relation traditionnelle est transformée du fait que l'apprenant est face à la machine et non à l'enseignant. Pour apprivoiser le caractère innovant des TIC nous nous sommes inspirés des cinq recommandations de Gui Pelletier [7, p.131] :

1. Prendre en compte les pratiques actuelles ;
2. Reconnaître qu'il n'y a pas d'innovation réelle s'il n'y a pas de transformation de pratiques ;
3. Chercher à mieux s'instrumenter dans les domaines de la gestion du désordre et du management des situations complexes ;
4. Reconnaître que le tâtonnement, l'incertitude et la rationalité floue suscitent des résistances et des craintes légitimes à tout processus de changement réel ;
5. Aborder l'innovation comme un engagement dans une démarche collective dans laquelle le sens du changement se construit de manière progressive et non pas comme un but déterminé à atteindre.

L'introduction des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage nous mène vers le constat que les apprenants ont l'occasion de planifier, de gérer et de contrôler le déroulement de leurs activités d'apprentissage. Ainsi ce mode d'apprentissage met en œuvre leur autonomie et leur responsabilisation. Par conséquent, l'enseignant réussit à relever le défi d'une pédagogie favorisant l'autonomie et la motivation des apprenants grâce aux interactions et aux échanges socioconstructivistes. De même qu'en comparaison avec la situation d'apprentissage « conventionnelle », la plupart des élèves manifestent un intérêt spontané et plus grand pour les activités d'apprentissage qui font appel aux technologies

Cette approche innovante de la relation enseignant/apprenant consiste à considérer l'enseignant comme simple médiateur entre la machine, détentrice du savoir, et l'apprenant, acteur de ses apprentissages. De ce fait, l'intégration des TIC dans l'enseignement amène des changements qui affectent tant l'enseignant que l'apprenant. A ce sujet F. Messaoudi rappelle deux définitions complémentaires de l'enseignement/apprentissage. [8, p.132]

D'une part, G. Brown et M. Atkins [1988] considère l'enseignement « comme la mise à disposition de l'élève d'occasion où il puisse apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Les buts...peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de compétences en résolution des problèmes ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement ».

D'autre part, R. B. Kozman [1991] résume l'acte d'apprendre comme suit : « l'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire ».

Nous considérons que l'apport des TIC est majeur au niveau de la motivation des apprenants mais lance également un double défi du savoir et du savoir-faire. En effet, affirme F. Messaoudi [8, p.132] « les sociabilités engendrées en ligne ont contribué

très efficacement à l'apprentissage. Les résultats obtenus sont satisfaisants à différents niveaux : cognitif, pédagogique et métacognitif ».

De plus, l'efficacité pédagogique des nouveaux outils pédagogiques et didactiques vient du fait qu'ils sont élaborés de manière à atteindre des objectifs qui dépassent la simple acquisition de connaissances ou des règles à appliquer, mais ils touchent également les attitudes et les comportements requis des apprenants pour s'intégrer dans leur milieu socioculturel. Ensuite, pour maîtriser le processus d'apprentissage se basant sur les TIC, on devrait considérer le rôle et la maîtrise des connaissances antérieures, le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage, les rôles assumés et partagés par l'ensemble de la communauté éducative, professeurs, élèves et institutions.

Vers la fin de notre analyse, nous voulons mentionner que l'activité de l'enseignant ne découle pas de jugements scientifiques au sens étroit du terme, mais se rapproche par plusieurs aspects des modalités du jugement juridique ; en d'autres mots, comme l'enseignant procède souvent par analogie et que les savoirs pédagogiques qu'il mobilise ont quelque chose à voir avec les savoirs juridiques, le pédagogue est davantage juge que savant. Le maître, comme le juge, est obligé de juger, il ne peut échapper, ce n'est pas la loi qui l'oblige mais la situation pédagogique qui lui commande sans cesse de le faire. Le maître juge mais ses jugements sont gardés dans le secret de sa classe. Il juge en privé, sa jurisprudence est secrète, constate C. Gautier. [1, p.231] « Son jugement et les raisons qui les sous-tendent ne sont jamais connus. Son expérience est cachée et il la garde pour lui. La jurisprudence pour laquelle nous plaidons serait donc la mise au jour de ce savoir d'expérience des enseignants. Il faut travailler à rendre public le jugement des maîtres et les motifs qui les sous-tendent, pour formuler des lois d'enseignement, pour formaliser et institutionnaliser la loi ». Le maître devra constamment juger en tenant compte de l'ensemble du contexte et de ses dimensions contradictoires. C'est là son rôle de créateur et de chercheur.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'activité pédagogique ne découle pas de jugements scientifiques mais se rapproche beaucoup plus des modalités du jugement juridique. Autrement dit, les savoirs pédagogiques ont quelque chose à voir avec les savoirs que l'on retrouve en droit et, par conséquent, le pédagogue doit être perçu davantage comme juge que comme savant. Les jugements de l'enseignant demeurent au secret de sa classe. Et comme il juge en privé, sa jurisprudence reste secrète. Dans ce sens, nous plaidons ici pour un savoir d'expérience des enseignants rendu enfin public, pour la constitution d'une jurisprudence pédagogique.

En guise de conclusion, nous venons de mentionner que dans cette quête d'humanisation de la démarche d'enseignement/apprentissage il faut mettre l'accent sur l'enseignant : un bon enseignant « sait » et « fait » mais surtout « est ». En plus de la maîtrise de la méthodologie et de la langue il aura besoin de travailler sur sa propre intelligence émotionnelle. À côté du développement professionnel, le développement personnel devient capital. On avait abandonné l'idée de la recherche d'une méthode parfaite considérée comme une sorte de « pierre philosophale ». Comme l'explique Stevick [9, p.52] « si un enseignement approprié d'un point de vue affectif se met en route, l'atmosphère est tout de suite très positive donc favorable à l'apprentissage ». En plus de cela il faut

que l'enseignant ait bien conscience des besoins de l'apprenant. « Une bonne affectivité sans prise en compte des besoins serait de la manipulation mécanique, mais dans la mesure où on unit les deux parties, on arrive à quelque chose de beau et d'efficace ». [8, p.45] Ce ne sera pas pierre philosophale des alchimistes, mais il y aura une merveilleuse alchimie dans la classe.

Références :

1. GAUTIER, C. Pour une théorie de la pédagogie. Les Presses de l'Université Laval. 1997. 352p. ISBN :2-8041-2583-1
2. ALTET, M. La formation professionnelle des enseignants. Presse universitaire de France. Paris, 1994.
3. DOYLE, V. Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1986, (p.392-431).
4. SHULMAN, L.S. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In M.C. Wittrock (dir.) Handbook of Research on Teaching, 3e édition, New York: Macmillan, 1986, (p.72-82).
5. BROPHY, J., GOOD, T. L. Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (dir.) Handbook of Research on Teaching. 3e édition, 1986, New York: Macmillan, (p.94-107).
6. FENSTERMACHER, G. Philosophy of Research on Teaching. Three Aspects. In M. C. Wittrock (dir.) Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association. 3e édition, , New York: Macmillan, 1986, (p.132-145) .
7. PELLETIER, G. Piloter une innovation ou...l'art de gérer l'inutile <http://www.afides.qc.ca/PELLETIER/pelletierpiloter.html>, consulté le 07.05.2024
8. Les Cahiers de l'Asdifle. Les approches non conventionnelles en didactiques des langues. Février 2007, Paris, octobre 2007, Nancy, 146p. ISSN : 1159-604X
9. STEVICK, E. Memory, Meaning and Method: A View of Language Teaching, 1996, Boston, 256 p.
10. http://www.fing.fr/jsp/fiche_actualite.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=1130829179048&LANGUE=0&RH=UPFING, consulté le 07.05.2024

ABORDAREA TERMINOLOGIEI ȘTIINȚIFICE FRANCEZE PRIN PRISMA DINAMICII SALE SISTEMICE

Ana GUTU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-1965-136X>

The article focuses on the dynamics of the evolution and constitution of French technical-scientific terms in correlation with extra-linguistic realities. The author combats certain criteria of terminologisation such as neosemanticism and the lack of synonymy, by proving by dint of examples that technical-scientific terms are polysemous and attest to synonyms. The dynamics of the spheres of scientific terminology is also due, according to the author, to the secondary semiosis in which metaphor plays a decisive role. Apart from this, the technical-scientific progress which is often ensured by researchers publishing their works in English, determines the influence of English on the scientific terminology of other natural languages.

Key-words: *termen, system, terminologisation, terminological synonymy, referential domain, terminological polysemy.*

Schimbările scalare ale terminologiilor, condiționate de restructurarea simultană a paradigmei noționale din domeniul referențial este motivată de fiecare dată, după cum am putut să remarcăm prin studierea terminologiei franceze a telecomunicațiilor și telefoniei, de factorul extralingvistic al apariției unui mijloc tehnic nou. Un alt factor extralingvistic, ce stimulează saltul diacronic (*Piotrowski, Bektaev, Piotrowskaja 1985, p. 36 -45*), în primul rând în câmpul terminologic, iar apoi în sistemul terminologic, îl constituie descoperirea unor fenomene noi în natură sau manifestarea concepțiilor științifice principial novatoare (*Besse 1982; Gesche 1994; Gaudin 2000*). Drept exemplu poate servi reconstruirea la finele secolului XIX și în prima jumătate a secolului XX a terminologiei fizicii atât în limba franceză, cât și în alte limbi ale lumi.

Totuși, astfel de salturi dinamice sunt observabile nu în toate terminologiile. Dinamica terminologiilor științelor umanistice, care nu depind în mod direct de factorii extralingvistici, nu prezintă reconstruiri scalare simultane. Dezvoltarea acestor terminologii are loc într-un mod non-linear, non-omogen, contradictoriu și are loc într-un tempo mai lent în comparație cu terminologiile tehnico-științifice. În sferile terminologice schimbările semnificațiilor și formelor ULT la exterior par să semene cu mișcarea browniană a particulelor în mediul gazos sau lichid.

În același timp, trebuie să verificăm dacă salturile diacronice observate în terminologiile ierarhic organizate, precum cea a telecomunicațiilor și telefoniei, duc la cristalizarea imediată și stabilizarea sistemică. Reieșind din cele spuse mai sus, ne vom referi

la descrierea proceselor microdinamice, care pot fi observate în baza terminologiilor tehnico-științifice și umanistice franceze.

Fondatorii științei terminologice (*Felber 1979: 20 - 32; Wüster 1974, 1979; Lotte 1993a: 159 - 289 b 1993b: 190 - 205*) afirmă că în varianta ideală fiecare termen trebuie să se caracterizeze prin trăsături bazice precum **monosemantismul, independența contextuală, lipsa sinonimelor și marcajul stilistic zero, caracterul non-contradictoriu al reflectării de către termen a conceptelor noțiunii, cât și definiția și precizia semnificației**. Aceste postulate au fost acceptate irevocabil de toate comisiile terminologice, care se ocupau de reglementarea și standardizarea atât a terminologiilor nou formate, cât și a celor deja existente. Materializarea completă a criteriilor enumerate în diversele sfere terminologice ar fi trebuit, după părerea terminologilor teoreticieni, pe de o parte, să lichideze asimetria formei și conținutului în metalimbajele tehnico-științifice, iar pe de altă parte, să blocheze fluctuațiile deliberate și non-controlabile, dar și modificările serioase în câmpurile terminologice și sistemele terminologice ale unor sfere terminologice. Să examinăm în continuare cum se realizează criteriile susmenționate ale teoriei terminologice în unele sfere terminologice franceze.

Sinonimia. Fenomenele complexe de manifestare a sistemului limbii nu pot să se reducă la înțelegerea simplistă a sinonimiei ca echivalare a semnificațiilor unor lexeme diferite ca formă (*Marouzeau 1951; The Encyclopedia... 1993*). Lucrul cu textele tehnico-științifice și dicționarele terminologice ce acoperă diverse domenii referențiale ne demonstrează că în pofida eforturilor normalizatorilor terminologi, cerința de a exclude sinonimia este mereu încălcată în practica funcționării termenilor în limba franceză. În acest sens vom evidenția faptul că anume noțiunile generice, de bază și obiectele acestor domenii referențiale capătă semnificații diverse. Astfel, în DR „Programare” și „Tehnica de calcul” noțiunea *referat* este parafrazată prin sinonimele *abrégé* și *résumé*. Terminologia militară este și ea caracterizată de fenomenul sinonimiei, de exemplu, noțiunea fundamentală *tanc* este redată de lexemele *char, char d'assaut, char de combat, tank*. Sinonimia este pe larg răspândită și în terminologia automobilului, să comparăm seriile terminologice *carburateur - carburero* (carburator); *pont moteur avant, pont avant, pont AV, train moteur avant* (podul anterior al motorului); *TCD - tampon cylindrique double* (tampon cilindric dublu) ș.a.

Sinonimia terminologică este mai cu seamă reprezentată în domeniile referențiale ale științelor umanistice, asupra cărora eforturile comitetelor și organismelor de standardizare a terminologiilor nu se extind. Drept exemplu pot servi discrepanțele sinonimice în terminologia lingvistică franceză. De exemplu, *linguistique* alături de *science de la langue* – lingvistică, *linguistique appliquée - industrie de la langue* – lingvistica aplicată, sau *sémiotique - sémiologie* – semiotica, cât și *unité de discours - unité de parole* – unitatea discursivă, *unité de vocabulaire - vocable* - vocabulă. Pentru desemnarea construcțiilor de tipul *c'est...qui, c'est...que* în literatura gramaticii franceze sunt utilizate 8 sinonime: *la mise en propos, la mise en relief, la mise en valeur, le clivage, les phrases clivée, le détachement, le présentatif, le tour de présentation* (*Dąbska-Prokop 1995, p. 39 - 40*).

Pentru analiza mecanismelor, ce funcționează în interiorul sistemului terminologic, noțiunea generalizată de sinonimie, pe care am utilizat-o, nu este suficient de plauzibilă.

Problema e că noțiunea de sinonimie este destul de largă și cuprinde multe tipuri de similitudine semantică între unitățile lexicale. Luarea în considerare a acestei sinonimii multiaspectuale ne ajută să descoperim esența proceselor semiotice dinamice, ce au loc în interiorul unui sau altui sistem terminologic.

Sinonima în domeniul noțional-referențial „Telefonia”. În pofida faptului că sfera terminologică a domeniului noțional-referențial „Telefonia” este în vizorul permanent al comisiilor terminologice, în sistemul ei terminologic observăm cele mai multe tipuri de termeni echivalenți din punct de vedere semantic. Să examinăm deocamdată brânșa stângă a grafului clasificator, reprezentat în desenul 1. Să începem cu sinonimele absolute, ce includ varinatele și dubletele.

Variantele termenilor apar în rezultatul schimbării doar a formei termenului cu păstrarea intensionalului și extensionalului unității terminologice inițiale. Drept exemplu pot servi abrevierile de tipul *télé* de la *télévision* – televiziune; *T.S.F.* de la *télégraphie sans fil* – radiotelegrafie, radio; *FM* de la *modulation de fréquence* – modulație de frecvență. Tot aici se raportează și construcțiile eliptice, care apar în rezultatul compresiunii lexemelor inițiale, să comparăm: *macro* de la *macro-insruction* sau *bureau automatique* de la *bureau central automatique* ce vine la rândul său de la *bureau central téléphonique à services automatiques* – stație telefonică automată.

E cazul să deosebim variantele de dublete, care sunt totodată și sinonime absolute. Dubletele nu au doar o formă completamente distinctă de forma inițială a unității terminologice, ci pot să conțină și un set de caracteristici intensionale care nu se cuprind în termenul inițial, să comparăm: *téléphone sans fil* - *téléphone portable* - *téléphone portatif* - *téléphone de poche* - *téléphone mobile* – telefon mobil; *téléphoniste* - *standardiste* - *opératrice* – telefonsită. Câte odată sinonimele –dublete apar drept rezultat al decodării termenilor eponimici, creați în baza numelor proprii și care au o intensionalitate săracă, să comparăm: *appareil Baudot* > *appareil rythmique à cinq moments de Baudot* – aparatul de dactilografiat a lui Baudot; *bélinographe* > *phototélégraphe* – fototelegraf.

Apariția termenilor—dublete poate fi legată și de schimbarea sau lărgirea volumului informațional al noțiunii generice. Iată de ce termenul vechi este înlocuit cu termenul nou, cel care reflectă mai plauzibil și mai exhaustiv intensionalitatea noțiunii: termenul *taxiphone* (1933) – telefon automat - a fost substituit de termenul *publiphone* (1983). Fenomenul dubletelor sinonimice survine în rezultatul împrumuturilor de termeni anglosaxoni – să comparăm dubletele: *PC*, *code Pin*, *Web* și *Net* alături de termenii francezi inițiali *ordinateur de bureau*, *code secret* și *toile*. În sfârșit, în calitate de dublete sunt utilizate și simbolurile non-verbale @= *adresse de courrier électronique* sau *www.* = *adresse Internet*.

Cât privește sinonimele convenționale, în DR „Telefonia” ele nu sunt frecvent folosite. În calitate de exemplu vom cita binomul *téléphone mobile* /telefon mobil și *mobile/un mobile*, care păstrează alături de semnificația nouă telefon mobil și semnificația tradițională *stimul*, și binomul *micro-ordinateur* și *micro* – micro-calculator și totodată microfon (TLF). În schimb în terminologia științelor umanistice sinonimia convențională este foarte larg răspândită. De exemplu, în terminologia saussuriană *langage* este tratat drept suma noțiunilor *langue* – sistemul limbii și *parole* – limbaj (Saussure 1995,

P. II, chapitre V) în lucrările discipolilor lui și a susținătorilor teoriei sale ULT *langage populaire* și *langue populaire* apar drept sinonime convenționale.

Așa dar, în pofida eforturilor teoreticienilor în domeniul terminologiei și activității de standardizare/regulamentare a termenilor, sinonimia acestora e atestată în toate sferele terminologice. Observările efectuate asupra funcționării termenilor atât tehnico-științifici, cât și ai DR al științelor umanistice ne permite să afirmăm că apariția echivalențelor, dubletelor sau sinonimelor se datorează, în principiu, următorilor factori:

1. Sinonimia termenilor servește drept mijloc de augmentare a calității stilului expunerii materialului de popularizare științifică, asigurând varietatea arsenalului de exprimare. Această tendință poate fi ilustrată prin contextul următor (cu referire la DR „Tehnica de calcul”):

*La nouvelle generation de Pentium III débarque dans les **ordinateurs portatifs** de Toshiba. Toshiba adopte le dernier raffinement technologique d’Intel: le nouvel processeur Pentium III avec la technologie Speed-step, capable de préserver l’autonomie de la batterie **des notebooks**. Lorsqu’ils sont branchés sur le secteur, **les portables** dotés de cette récente puce fonctionnent à pleine vitesse* (L’ordinateur individuel N115, mars 2000: 56).

2. Economia lingvică dictează înlocuirea ULT exagerat de complexe prin variantele lor siglitate. Această tendință este pe larg prezentată în metalimbajul „Telefoniei”, care se caracterizează prin abundența formanților polisintactici și abrevieri atât în comunicarea profesională, cât și în documentele oficiale. De exemplu, termenul *réseau (m) numérique à intégration de services* – rețea telefonică digitală multifuncțională are două variante *Numéris* și *RNIS*, obținute prin abreviere.
3. Dezvoltarea non-uniformă a terminologiilor din diverse DR în diferite limbi condiționează la prima etapă apariția termenilor împrumutați, iar mai apoi a termenilor în limba maternă pentru desemnarea uneia și aceleiași noțiuni. De exemplu, noțiunea „mijloace de programare” a fost desemnată la început de anglicismul *soft*, care treptat este eliminat de galicismul *logiciel* și franco-anglicismul *c/c équipement soft*.
4. Unii termeni sinonimici la prima etapă sunt menținuți în limbă grație faptului că fiecare din ei atestă noi nuanțe semantice adiționale. De exemplu, în trecut dubletele semantice *c/c réseau interrégional* și *réseau à grandes distances* - rețea telefonică de lungă comunicație – se mențin grație diferențierii în practica profesională, în primul caz, făcându-se referință la comunicațiile inter-regionale și în cel de-al doilea – la mărimea distanței.

Mitul monosemantismului terminologic. Afirmția tranșantă a unor reprezentanți ai științelor exacte, care nu se ocupă în mod profesional de problemele terminologiei și ale traducerii informatizate, referitor la faptul că termenii în marea lor majoritate sunt monosemantici, poate fi contestată la prima consultare a dicționarelor tehnico-științifice. Recurgând la dicționare vom constata că unul și același termen în diverse metalimbaje are semnificații diferite. Astfel, termenul francez *souris* (eng. mouse, germ. Maus), care are semnificația „mus musculus”, în metalimbajul tehnicii de calcul are o altă semnificație – dispozitiv pentru introducerea datelor. Totodată, alături de polisemia și omonimia între domenii, chiar în interiorul unuia și aceluiași metalimbaj bine normalizat

se atestă mereu cazuri de polisemie și dublete ale ULT. Așa de exemplu, în metalimbajul DR „Telefonie și Telecomunicații” la fiecare pas se întâlnesc termen polisemantici. În majoritatea cazurilor sursa centrală a acestui fenomen este *semioza secundară*. Să comparăm: *télécommande* 1) transmiterea la distanță a unei comenzi prin mijloace de telecomunicație; 2) totalitatea de mijloace tehnice prin care se realizează o astfel de transmitere. Ultima semnificație se extinde pentru a fi completată de încă două seme:

1. mijloc de orientare a informației
2. unirea provizorie a canalelor de telecomunicație în scopul transmiterii informației.

Drept sursă a polisemiei textuale poate servi ambisemia, facultatea termenului de a funcționa în texte, actualizându-și diversele semnificații. Apariția ambisemiei depinde de factori extralingvistici de natură diferită. Așa, de exemplu, apariția ambisemiei în DR examinat este legat de dezvoltarea ei „în salt”, în rezultatul căreia termenii „bătrâni” capătă semnificații „tinere”. Astfel, *phototélégraphie*, care desemna în anul 1904 noțiunea *fototelegrafie*, în 1967 capătă semnificația de *legătură prin faximil*; *micro-ordinateur* în 1971 avea semnificația *calculator personal de dimensiuni mici*, în 1995 capătă și semnificația de *calculator portabil*. În legătură cu lărgirea și restructurarea DR unii termeni „bătrâni” pot corela cu noțiunile noi. Să comparăm: *tachygraphe* (1790) *tașigraf*, *telegraf optic – tachygraphe* (1967) *taxometru de autoscriere*; *téléphonage* (1922) *telefonare – téléphonage* (1976) *transmiterea telegramelor prin telefon*.

În științele umanistice, unde terminologiile nu se pretează reglementărilor artificiale, polisemia termenului și a ULT este pe larg răspândită. Drept exemplu poate servi interpretarea termenilor fundamentali ai lingvisticii, semioticii și teoriei literare: semn (eng. *sign*, fr. *signe*, germ. *Zeichen*). Constatăm că acest termen (*Piotrovskii 1999, p. 44 - 45*; *Chingareva-Slavine 2003, p.26 - 30*), este utilizat în scrierile filologilor, semioticienilor și logicienilor europeni, cel puțin, cu 4 semnificații:

1. „obiect, formă, fenomen, semnal prin care este desemnat, exprimat un alt obiect” (*Mounin, 2004, p.299*) sau „lucruri materiale ca semne ale alt ceva” (*Nauta 1972, p. 293*; *Peirce I, 1931*);
2. mijloc de distingere a semnificațiilor în timpul comunicării (*Buyssens 1943, p. 38*; *Eco 1988, p. 36 - 29*);
3. esență ideală diadică, „fapt fizic... și fapt fizico-mental” psihic în ambele componente, adică în semnat și semnificant (*Saussure, 2004, p.24*; *Martinet 1967, pp. 8 - 25*);
4. entitate materială-ideală (element diadic al limbii), ce reprezintă un obiect, o caracteristică, un raport al realității, care înglobează unitatea conținutului ideatic (semnat) și a sunetelor articulate fonemice (semnificant) (*Chingareva-Slavine 2003, p. 29*).

Spre deosebire de științele exacte, care relativ repede găsesc o definiție non-contradictorie și non-ambiguă pentru termenii noi (câte odată prin decret „forțat”), elaborarea definițiilor termenilor științelor umanistice, cât și căutarea semnalului acustic-grafic adecvat reprezintă un proces îndelungat, ba chiar și antagonist.

Drept exemplu elocvent pot servi „lecturile” sau interpretările notițelor lingvistice ale lui Ferdinand de Saussure, referitoare la perioada 1891-1908 și familiarizarea cu notițele cursului său de lingvistică generală, pe care l-a predat în Universitatea din Geneva

în anii 1907, 1908-1909 și 1910-1911 (Saussure, 2002). Pentru a completa informația despre transformările în volumul semantic al termenului *signe*, vom menționa, că în notițele anilor 90 ai secolului XIX și primii ani ai secolului XX cuvântul *signe* este des utilizat cu prima sa semnificație, cea peirciană – obiect, însemn, fenomen (semnal) prin care este exprimat-desemnat un alt obiect în procesul comunicării, să comparăm: *quand un pavillon flotte au milieu de plusieurs autres au mât... il a deux existences: la première est d'être une pièce d'étoffe rouge ou bleue, la seconde est d'être un signe ou un objet, compris comme doué d'un sens par ceux qui l'aperçoivent* (Saussure 2002, p. 54). Mai apoi, autorul elvețian începe să accentueze în termenul respectiv semul deosebiri, diferențierii: - ... *il n'y a dans la langue ni signes, ni significations, mais des différences de signes et des différences de signification...* (Saussure 2002, p. 70).

Toate aceste „lecturi” polifonice nu trebuie tratate drept niște divagări brouniene. Ele au contribuit la precizarea și constituirea noțiunii fundamentale a semiologiei, *semnul-signe*, care stă la baza lingvisticii secolelor XX-XXI.

Termenul și conotația lui. Semioza terminologică (denumirea) unei noțiuni apărute recent în oricare domeniu referențial prevede, de obicei, alegerea unei unități lexicale, în forma interioară a căreia s-ar reflecta nu doar conceptul semic de bază al noțiunii desemnate, ci și semele lui adiționale (inclusiv conotative). Dacă este vorba despre terminologiile științelor exacte și despre DR tehnice, în cazul lor, de obicei, procesul de nominalizare se orientează spre semul conceptual de bază al semnificatului viitoare unități terminologice. Astfel, de exemplu, în DR „Tehnica de calcul” există puțini termeni expresiv-metaforici. Vom menționa câțiva de aceștia: *code-souplisseau* (eng. *spaghetti-code* – programă nestructurată), *navigateur* – programă de vizualizare (de la *navigateur* - navigator), sau *puce* 1) cristal, 2) microschemă integrată (de la *puce* - purice), *souris* – dispozitiv de introducere a datelor. În aceste cazuri, expresivitatea funcțional-cotidiană a acestor ULT, fiind dictată de forma lor interioară, a existat doar la etapa incipientă a formării lor metaforice. Pe măsură ce aceste ULT sunt utilizate în limbajul specializat, încărcătura lor conotativă se pierde ca atare sub presiunea semnificațiilor normativ-terminologice. Specialistul în tehnică de calcul nu se gândește astăzi la originea metaforică a termenilor *souris*, *puce* ș.a.

Totodată, există astfel de DR pentru care este important impactul emoțional al termenului asupra receptorului sau a emițătorului informației lingvice. Pentru soluționarea acestei probleme în procesul de nominalizare a noțiunilor noi sunt utilizate seme conotative prin semioza secundară și metaforizare. Într-adevăr, în terminologiile cele mai diverse există termeni ce poartă amprenta încărcăturii emotiv-expressive. O astfel de semioză este utilizată în cazul terminologiilor militare, care folosesc voluntar termeni tehnici „înspăimântători”, de exemplu: SA-321 *Super frelon* – elicopter militar de transport (*frelon* în traducere înseamnă „gărgăun”). Din același grup de termeni „înspăimântători” fac parte și mărcile de tancuri germane și automobile blindate ale celui de-al Doilea Război Mondial și a Bundesverului - *Tiger*, *Panter*, *Leopard* sau în engleză *cobra*, *aircobra*, *flying fortress*, *mosquito*, *mustang* (mărci ale bombardierelor americane din perioada celui de-al Doilea Război Mondial). Aceste fenomene sunt descrise în detalii în cartea *Piotrowski, Popescu et al. 1985, p. 84, 86 - 87.*

Un rol important îl joacă marcajul emotiv publicitar în terminologia modei. Drept exemplu vom cita termenul *bikini* (de la denumirea geografică Bikini – insule în Oceanul Pacific, unde a fost experimentată pentru prima dată explozia bombei cu hidrogen); *Kangourou* – pulover cu buzunar la burtă; *jodhpur thuide* – pantaloni mulați pentru hipism. Aceste nuanțe stilistice sunt susținute de sufixele diminutive afective – *jupette* – fustă foarte scurtă, care acoperă partea superioară a coapsei sau *robette* – rochiță scurtă.

Metafafa este pe larg utilizată la formarea unităților terminologice din DR „Produce de patiserie” (Cuisine et vins 1987; Larousse de la cuisine 2002). În corpusul termenilor întâlnim:

1. asociații după formă, de exemplu, *gâteau allumette* - prăjitură în foi lunguiață, asemănătoare cu chibritul; *barquette* – prăjitură ovală în formă de bărcuță; *millefeuille* – tortă în foi; *pain chapeau* – prăjitură în formă de pălărie; *pain coiffé*, *pain collier*, *pain cordon*, *pain en couronne*, *pain scie*, *palmier* - prăjitură în formă de frunză de palmier, etc.
2. asociații după efecte gustative la om: *croquet* – biscuite subțire, uscat (de la *croquer* – a ronța); *puits d’amour* – prăjitură din aluat în foi cu cremă (ad literam – fântâna dragostei); *vol-au-vent* – prăjitură ușoară ce se topește în gură ca vântul.
3. asociații local-temporale, de exemplu: *amusette*, *amuse-gueule* (de la *amuser* – a se amuza) – prăjituri mici, săndvișuri pentru aperitiv, care sunt servite în timpul meselor de sărbătoare pentru a suscita pofta de mâncare; *bouchée* – (de la *bouche* – gură) – prăjitură sau orice bucățică de alt produs care poate fi luată în gură; *gâteau week-end* – prăjitură care poate fi luată la pik-nik în afara orașului în zilele de odihnă (a se vedea anexa).
4. antonomazia, de exemplu, *dartois* - tortă din aluat în foi cu dulceață, după numele familiei cunoscute de nobili francezi d’Artois ; *gros Guillaume* – pâine din cereale cu țărăță (de la *gros Guillaume* – țaran necioplit); *richelieu* – soi de prăjitură în cinstea cardinalului de Richelieu; *sandwich* – sendviç, după numele grafului Sanwish, al cărui bucătar a inventat special pentru stăpânul său un fel de mâncare, pentru ca acesta să poată să se înfrupte fără a se sustrage de la jocul în cărți.
5. asociații toponimice, de exemplu, *génoise* – prăjitură ușoară cu cremă albă – de la denumirea Genova; *Mont-Blanc* – tortă, ornamentată cu cremă albă (după denumirea muntelui Mont Blanc).

Deci, am putut să ne convingem de faptul că **metaforizarea**, ca una din formele semiozei secundare, este destul de răspândită în calitate de nominalizare în metalimba-jele diverselor domenii referențiale franceze: cultura, tehnica și știința, care, pe măsura dezvoltării lor, furnizează materie conceptuală nouă, care necesită să fie denumită. Metaforizarea permite nu doar descrierea noilor obiecte și fenomene ale realității, ci și evidențierea caracteristicilor lor imanente, non-observabile la prima vedere.

Procesul metaforizării terminologice se realizează, după cum am urmărit, în câteva etape semiotice.

La **prima etapă** are loc reperarea referentului ca atare (obiect al lumii exterioare, în cazul nostru, noțiune tehnico-științifică).

La *etapa a doua* are loc corelarea acestui obiect cu altul, bine descris și bine determinat.

La *etapa a treia* se realizează depistarea și reliefaarea semnelor complementare, importante pentru descrierea esenței referentului.

La cea *de a patra și ultima etapă* referentul capătă denumire, ce permite să fie transmisă cu exactitate esența obiectului cercetat prin mijloacele limbii naturale. Acest proces este bine exemplificat prin căutarea de către Ferdinand de Saussure a definiției pentru termenul „semnul lingvistic” (le signe), comparându-l pe acesta cu drapelul (le pavillon). Cu alte cuvinte, pe lângă funcția denominativă, metafora are în textul tehnico-științific și funcția conceptuală, scopul căreia este formarea conceptelor noi în semnificatul semnului terminologic. Așa dar, metaforizarea în nominalizarea terminologică este nu doar un produs, ci și un mijloc de cercetare științifică.

Vorbind despre aspectele conotative ale terminologiei, trebuie să luăm aminte, că ele constituie una din sursele de îmbogățire a limbii literare contemporane. O atare expansiune terminologică ne demonstrează că frontiera între vocabularul terminologic și limbajul uzual este foarte incertă. Nu face excepție nici terminologia franceză a Telecomunicațiilor și limba franceză literară.

După cum am mai menționat, nominalizarea terminologică, ce ia naștere în baza semiozei secundare, conține elementul expresiv, care ia parte la crearea termenului. Ulterior marcajul stilistic treptat este strămtorat de semnificațiile normative-terminologice. Însă, încărcătura emotivă a termenului poate să persiste mai mult atunci când el este format de la cuvintele cu marcaj emotiv ce sunt utilizate în limbajul activ: *être à l'écoute* - a asculta (convorbiri telefonice); *dextérité*- dexteritate; *secret téléphonique* – secret telefonic; sau de la cele ce țin de stilul vorbit: *frimousse* - mutrișoară>*frimousse* – mutrișoară zâmbindă, simbol în poșta electronică.

La rândul lor unitățile terminologice pot să capete o componentă conotativă la nivel de vorbire, unde procesul trecerii termenului din uzul special în cel comun, cum am mai menționat, se realizează în baza triadei: sistemul limbii – sistemul vorbirii – textul (vorbirea). Să comparăm expresiile:

faire le télégraphe (anul 1872) – a gesticula, a da puternic din mâni în timpul vorbirii (în baza asemănării cu telegraful optic); *style télégraphique* (anul 1923) – succint, laconic (în baza asemănării cu textul telegramelor); *téléphone arabe* (anul 1964) – transmiterea rapidă a noutăților din gură în gură; *téléphone “rouge”* (anul 1964) – telefon roșu, telefon pentru comunicare specială.

Termenul poate căpăta nuanțe expresive și în contexte nespeciale, de exemplu, în textele spoturilor publicitare, unde obiectele publicității deseori în ultimii ani au devenit noile mijloace de comunicare:

Une petite merveille qui ne demande qu'à sortir avec vous. Les 3 nouveaux hp Pavilion portables irrésistiblement beaux et légers sont prêts à vous suivre partout à la maison et au bureau

(L'ordinateur individuel N137, mars 2002: 31).

În mesajul dat semantica termenului *hp Pavilion portable* – lap-top – include semnificația emotivă complementară (*irrésistiblement beaux et légers*), semul insufletirii,

(*sont prêts a vous suivre*), iar termenul se alege cu un sinonim contextual expresiv - *une petite merveille*.

Împrumuturile în terminologia franceză a telecomunicațiilor. Printre cauzele împrumuturilor din limbile străine în terminologii se evidențiază cele de origine lingvistică și extralingvistică.

Cauzele lingvistice ale împrumuturilor sunt:

- încărcătura semantică pronunțată a cuvintelor limbii originale;
- perceperea facilă a împrumuturilor în virtutea elementelor lingvistice internaționale;
- caracterul succint al termenilor împrumutați;
- capacitatea derivațională prolifică în limba originală și posibilitățile morfematice combinatorii organice compatibile;
- simbolismul împrumuturilor (elementele articulate ale cuvântului sunt percepute ca ceva mult mai integrat decât în limba originală, având o predilecție pentru formațiuni derivate).

Cauza extralingvistică a împrumuturilor este grefarea în limba originală nu doar a cuvântului împrumutat, ci a noțiunii pe care o exprimă, aceasta luând naștere anume în limba împrumutului. Pe de altă parte, împrumutul are și alte priorități: cuvântul împrumutat este monosemantic, el are un singur referent, fapt destul de important pentru volumul semantic al termenului.

Anglicismele în terminologia franceză a telecomunicațiilor. Analiza sistemică-diacronică a terminologiei franceze a telecomunicațiilor denotă prezența la diferite etape ale dezvoltării sale a unui număr important de împrumuturi, la început de origine greco-latină, iar în prezent – de origine engleză. (*Lerat 1994; Hong 1997; Lexikologie 2002, 2003*). Evoluția anglicismelor prezintă un interes deosebit pentru studierea proceselor lingvistice și extralingvistice în terminologia franceză contemporană.

Sfârșitul secolului XX a schimbat radical rolul limbii engleze în dezvoltarea sferei terminologice a telecomunicațiilor nu doar în interiorul limbii engleze însăși, ci și în raport cu alte limbi. Limba engleză a căpătat statut de *lingua franca*, fapt despre care ne mărturisește cantitatea importantă a termenilor englezești în terminologia telecomunicațiilor și în alte terminologii tehnico-științifice în limbile lumii. Expansiunea limbii engleze în spațiul mondial transformă astăzi anglicismele, mai exact fie spus, americanismele, în internaționalisme.

Tabelul 1. Dinamica împrumuturilor internaționalismelor în terminologia telecomunicațiilor

(100% se raportează la numărul general al termenilor în fiecare perioadă studiată).

	Anii 1790-1830	Anii 1831-1881	Anii 1881-1949	Anii 1949-1969	Anii 1969-1988	Anii 1989-2006
Anglicisme	-	-	1 %	0,5 %	0,7 %	4,6 %

Procesul de internaționalizare a sferei terminologice a telecomunicațiilor este condiționat, în primul rând, de următorii factori extralingvistici:

1. factorul economic, esența căruia constă în aceea că SUA și sateliții săi deține poziția de lider pe piața tehnologiilor mobile și comunicațiilor Internet;
2. factorul cultural, și anume cunoașterea de către vorbitorii limbii materne (în cazul nostru a limbii franceze) a limbii-surse a împrumuturilor;
3. factorul socio-psihologic – tendința vorbitorilor limbii receptoare de a utiliza vocabular prestigios, deoarece un număr mare de internaționalisme se atestă în domeniile referențiale ale științei și tehnicii, care au un rating înalt.

Împrumuturile în limba franceză din engleză sunt facilitate și de similitudinile genetice ale ambelor limbi (*Language Typology and Language Universals 2001*; Rey, *Dellesalle 1979*).

Termenii-anglicisme apăreau permanent în terminologia franceză a telecomunicațiilor, să exemplificăm: împrumuturile de la mijlocul secolului trecut *broadcasting* – emisie radio, *speaker* – dicator ș.a. Dar anume răspândirea panmondială a tehnologiilor telefoniei mobile și a comunicațiilor prin Internet, ale căror mijloc este limba engleză, a dus la invazia termenilor englezești-neologisme.

Internaționalismele își păstrează preponderent apanajul grafic și sonor în limba-receptoare, în cazul dat în limba franceză. *PocketPC* – computer personal de buzunar; *Smartphone* – telefon deștept (telefon mobil cu funcții adiacente); *mailbomb* – copierea secretă a cărții de adrese și transmiterea mesajelor din numele proprietarului calculatorului; *chat* – corespondență prin internet în regimul timpului real; *spam* – trimiterea mesajelor electronice și a celor publicitare posesorilor de adrese electronice fără permisiunea acestora; *notebook* – computer portativ; *roaming* – roaming, telecomunicare prin telefonie mobilă în afara frontierelor țării în baza contractelor companiei ce activează la nivel național cu alți agenți economici din străinătate; *hacker* – hacker, spărgător de coduri electronice; *TabletPC* – computer mobil –planșetă.

Totodată, împrumuturile din limba engleză pot fi asimilate și pot suferi schimbări fonetice și morfologice prin adaptare: de exemplu, englezescul *organizer* a dat în franceză *organiseur* – computer de buzunar; englezescul *scanner* a dat în franceză *scanneur*, iar termenul *processor* a devenit în franceză *processeur*.

Este necesar de accentuat faptul că în limbile engleză și franceză se întâlnesc cuvinte echivalente din punct de vedere etimologic, construite în baza morfemelor grecești și latinești. Aceste cuvinte sunt identice după formă (cu excepția accentelor) și conținut semantic în terminologia telecomunicațiilor: *domaine*, *mobile*, *portable*, *paquet*, *site*, *icône*, *message électronique*, *numérique*; *protocole* ș.a.

Unele cuvinte englezești au devenit sursă de îmbogățire a arsenalului morfematic al limbii franceze. Devin productive elementele englezești e- (< eng. electronic), i- (< eng. internet), Web (< eng. World Wide Web), care deja au căpătat materializare grafică-fonetică /lexico-gramaticală constantă în limba franceză, de exemplu: *e-mail* – poșta electronică; *e-commerce* - comerț electronic, activitate comercială prin Internet; *e-camera* – cameră digitală cu posibilitatea redactării la computerul personal; *i-mode* – funcția acces Internet de la telefonul mobil; *i-shot* – transmisia datelor din Internet la telefonul mobil; *Webmail* – poșta electronică; *Webcam* – cameră video Internet; *Webphone* – telefon video cu acces la Internet.

Anglicismele își manifestă activ posibilitățile derivaționale în baza limbii franceze. De exemplu, *palmeur* (derivat de la Palm – numele firmei producătoare de calculatoare de buzunar); *cliquer*, *clic* - de la englezescul to clic; *surfer* – (sur Internet) – a naviga pe Internet, *surfeur* – cel care navighează pe Internet, *surf* – navigare pe Internet (de la englezescul to surf); *emailer* (de exemplu, *emaillez-moi votre réponse*) - trimite răspuns prin e-mail (de la englezescul e-mail); *chatter* – a vorbi prin chat (de la englezescul chat); derivatele de la englezescul spam (trimiterea mesajelor electronice și a celor publicitare posesorilor de adrese electronice fără permisiunea acestora) – *spammer*, *spammé*, *spammer*, *spamming* sau sintagma terminologică *logiciel antisipam* – programă antisipam.

Extrem de active sunt abrevierile englezești provenite de la literele inițiale ale termenilor: *CD* (Compact Disk) - disc compact; *FM* (*frequency modulation/frequence modulation*) – frecvență radio; *PAL* (*Phase Alternating Line*), *SECAM* (*Sequential Colour A Memory*) – sisteme ale televiziunii în culori; *VHF* (*Very High Frequency*) - frecvență foarte înaltă; *IP* (*Internet Protocol*) – Internet Protocol; *WAP* (*Wireless Application Protocol*) - tehnologia accesului Internet prin telefonul mobil; *DVD* (*Digital Video Disk*) - disc video, disc DVD; *WWW* (*World Wide Web*) – Internet; *SMS* (*Short Messaging Service*) – mesaje textuale scurte (telefonie mobilă); *MMS* (*Multimedia Messaging Service*) - mesaje multimedia (telefonie mobilă), *GSM* (*Global System for Mobile communication*) – sistem global de telefonie mobilă; *GPS* (*Global Positioning System*) – sistem global de căutare prin poziționare și abrevierile: *videotex* (*Videocommunication Teleprinter Exchange*) – videotex, videografie dialogată; *teletex* (*Telecommunication Teleprinter Exchange*) - teletex, videografie emițătoare.

Sunt utilizați și termenii-simboluri, care reprezintă construcții terminologice complexe constituite din sigle și cifre: *MP3* (format numeric de comprimare a sunetului), *POP3* (protocol de pompă a poștei), *IMAP4* (lucrul cu poșta electronică la server în regimul timpului real), *@* (arobase) – simbolul adresei pentru poșta electronică.

Abreviaturile englezești sunt utilizate frecvent în componența construcțiilor terminologice: *adresse IP*, *adresse Web* – adresă Internet; *message SMS* – mesaj SMS; *document Web* - document Web; *serveur Web* - server Web; *recepteur GPS* – receptor GPS; *PC de poche* – computer personal de buzunar; *lecteur de MP3* – dispozitiv de citire a fișierelor MP3; *radio FM* – radio FM; *carte SIM* – cartelă SIM.

În calitate de contra-balanță a fenomenului de împrumut terminologic din engleză în franceza telecomunicațiilor, în Franța se intensifică procesul de creare a propriilor echivalente. Acest proces este rezultatul politicii promovate de guvernul francez în direcția activizării dezvoltării limbii franceze în condițiile pluralismului cultural: eng.fax – fr.*télécopie* – fax; eng : computer – fr.*ordinateur*, calculator; eng.walkman – fr.*baladeur*, magnetofon portativ cu auriculare; eng.hacker – fr. *Pirate*, hacker; eng. DVD – fr. *vidéodisque*, DVD; eng.organizer – fr.*micro-ordinateur*, micro-computer; eng.emoticon, smiley – fr.*frimousse*, mutrișoară zâmbitoare; eng;newsgroup – fr.*forum*, forum, grup de discuții; eng.Web – fr. *Toile*, Web, pânză; eng.chat – fr.*messagerie instantanée* – corespondența prin Internet în regimul timpului real, chat.

Totuși, creativitatea terminologică franceză duce la fenomenul non-popularității unor termeni: de exemplu, franțuzescul *courriel* (abreviere de la *courrier électronique*)

- poșta electronică, *mél* (abreviere de la *m/essagerie él/ectronique*, prin analogie cu *tél.*), care indică pe cărțile de vizită adresa electronică, totuși, cedează englezescului e-mail sau simbolului arobaze @; englezescul spam pentru care francezii au propus *pourriel* (*pou/belle/ + /cou/rriel*) este și el mai des utilizat; același algoritm de funcționare îl au și termenii *World Wide Web* în locul franțuzescului *toile d'araignée mondiale T.A.M.* (pânză mondială); PC (computer personal) în locul franțuzescului *OP* (*Ordinateur Personnel*), abreviatuara PC formând la rândul său un construcții terminologice noi: *PC de poche* – computer de buzunar; *PC de bureau* – computer de birou.

Interanglicismele - calchieri. O altă formă de influență interenglezească asupra terminologiei franceze a telecomunicațiilor este calchiera. Cel mai mare număr de calchieri în terminologia franceză a telecomunicațiilor se atestă la etapa modernă de dezvoltare a ei. Termenii englezi sunt utilizați ca model de formare a termenilor francezi, legați de Internet și telefonია mobilă. De exemplu, *eng. very high frequency / fr. très haute fréquence* – frecvență foarte înaltă; *eng. buzzer / fr. ronfleur* – zumer, întrerupător automat; *eng. Network/fr.réseau* – rețea; *eng.data/fr.données* – date; *eng. display/fr.affichage* – afișare pe ecran; *eng.window/fr.fenêtre* – fereastră de dialogare; *eng.password/fr.mot de passe* – parolă; *eng.mailbox/fr.boite à lettres* – cutie poștală electronică; *eng.handsfree/fr.mains-libres* – utilizarea telefonului mobil fără a ocupa mâinile – mâini libere; *eng.newsgroup/fr.groupe de discussion* - grup de discuții; *eng. on line/fr.en ligne, on-line*; *eng.viewer/fr.visionneur* – program pentru vizionare; *eng. frequently asked questions, FAQ / fr.foire aux questions* – FAQ, întrebări frecvente.

Astfel, sunt calchiate nu doar termenii, ci și construcțiile terminologice, care în limba franceză își schimbă structura – ordinea rema-tematică (R-T) englezească în structura tema-rematică (T-R) franțuzească: *eng. electronic money (P-T) > fr. monnaie électronique (T-P)*. În mod analogic sunt compuse și alte unități terminologice complexe: *eng. home page > fr. page d'accueil* – pagina acasă; *eng. electronic mail > fr. courrier électronique* – poșta electronică; *eng. information highway > fr. autoroute de l'information* – rută informațională; *eng. hard disk > fr. disque dur* – disc tare; *eng. access provider > fr. fournisseur d'accès* – provaidier.

La nivelul funcționării termenii împrumutați și termenii calchiate pot avea diferențe de valențe. De exemplu, *envoyer l'e-mail* (se utilizează interanglicismul e-mail) – a trimite un mesaj electronic; dar *regarder le courrier électronique* – a consulta poșta electronică (se utilizează termenul francez calchiat din engleză).

Astfel, terminologia franceză a telecomunicațiilor se adeverește a fi, aidoma altor terminologii tehnico-științifice, destul de transparentă pentru pătrunderea anglicismelor și mai ales, pentru calchiera termenilor anglo-americani simpli și complecși.

Concluzii. În conformitate cu postulatele teoretice ale doctrinelor terminologice tradiționale, la formarea terminologiilor trebuie evitate fenomenele lingvice care violează simetria semnului terminologic și logica ierarhiilor terminologice. Totuși, realitatea conceperii și funcționării corpusului terminologic științific nu coincide, de cele mai deseori, cu recomandările teoretice presomptuoase. Starea reală a normei lexicografice terminologice și mai ales, observările asupra funcționării termenilor în textele științifice, pun la îndoială postulatele teoretice. Cauzele apariției asimetriei dintre planul conținut-

tului și planul expresiei în semnul terminologic trebuie căutate, pe de o parte, în factorii extralingvistici de dezvoltare a domeniului referențial respectiv, iar pe de altă parte, în condițiile intralingvistice de structurare diacronică și sincronică a fenomenelor limbii.

Studierea funcționării unităților terminologice în textele științifice demonstrează că în pofida eforturilor comisiilor și comitetelor, ce se străduie să reglementeze actualizarea termenilor francezi în texte-vorbire, utilizarea termenilor și sintagmelor terminologice este subordonată aceluiași legi dinamice-energetice ale limbii naturale, legi care reglementează viața vocabularului literar și a celui comun. Interdicțiile guvernamentale nu pot stăvili pătrunderea în textele științifice contemporane a anglicismelor, fenomen propriu mai ales acelor domenii ale cunoașterii, în care tehnica americană ocupă un loc de frunte. Anume acești factori extralingvistici explică „invazia” împrumuturilor din limba engleză în DR „Telecomunicațiile”. Fiecare terminologie tehnico-științifică are nevoie de normalizare și reglementare. Totuși, trebuie să luăm aminte că abordarea matematică în soluționarea sarcinilor lingvistice – abordare ce constă în construirea sistemelor lexicogramaticale, logic reglementate și imobilizate în timp, constituie doar un mijloc tehnologic de modelare plauzibil pentru soluționarea unor probleme ingineresti, aplicative.

Surse bibliografice:

1. **Bessé B.** De termes techniques nouveaux. Termes officiellement recommandés par le Gouvernement français. Paris, Louis Musin, 1999. 208 p.
2. **Buysens E.** Le langage et le discours; essai de linguistique fonctionnelle dans le cadre de la sémiologie. Bruxelles: Office de publicité, 1943.
3. **Chingareva-Slavine E.** Sémiologie, linguistique et modélisation. P. Hermès Science Publication, 2003
4. **Cuisine et vins de France.** Paris, Larousse, 1987, 703 p.
5. **Dańska-Prokop U.** C'est...qui, c'est...que// Munus Amicitiae. Studia linguistica in honorem Witoldi Mańczak septuagenarii. Cracoviae: Universitas Jagellonica 1995.
6. **Eco U.** O teorie a semioticii. București, Merdiane, 2003, 383 p.
7. **Felber H.** Theory of Terminology, Terminology Work and Terminology Documentation. Interaction and world-wide development. //Fachsprachen I: 1/2. 1979, p. 20-32.
8. **Gaudin F. Guespin L.** Initiation à la lexicologie française : De la néologie aux dictionnaires. - Bruxelles: Editions Duculot, 2000.
9. **Gesché V., Schaezen C.** Néologismes de firme: les doublets dans les interfaces graphiques d'Apple et de Microsoft // La banque des mots. 1994. XXXXVII. P. 95-104.
10. **Hong Cheol-Hoon.** Tendances de la néologie par dérivation et par formation au moyen d'éléments gréco-latins // La linguistique. 1997. Vol. 33. Fascicule 2. P. 107-116.
11. **L'Ordinateur individuel.** Mensuel. 2000 - 2003. Paris.
12. **Language Typology and Language Universals / Sprachtypologie and sprachliche Universalien.** An International Handbook. 2 Volumes. Editors: Martin Haspelmath, Ekkehard König, Wulf Oesterreicher and Wolfgang Raible. Vol. 1: 2001, 854 p. Vol. 2: 2001, 941 p. Berlin - New York: Walter de Gruyter.
13. **Lerat P.** Dérivation lexicale et dérive terminologique // META. 1994, vol.39 № 4, p. 581-588.
14. **Lexikologie/Lexicology.** An International Handbook on the Nature and Structure of Words and Vocabularies. Vol. 1 - 2. Berlin - New York: Mouton - de Gruyter, 2005.

15. **Lotte D.S.** Aufgaben und Methoden zur Regelung von technischer Terminologie // Ausgewählte Texte zur Terminologie. Hrsg.: Ch. Laurén, H.Picht. Wien, 1993b. P. 190-205.
16. **Marouzeau J.** Lexique de la Terminologie Linguistique. Français-Allemand-Anglais-Italien. Paris: Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 3e Édition augmentée et mise, 3e tirage, 1969, 265 pp.
17. **Martinet A.** Eléments de linguistique générale. - P.: Armand Colin, 2003, 224 p.
18. **Mounin G.** Dictionnaire de linguistique. Paris, PUF, 1999.
19. **Nauta D.** The Meaning of Information. Mouton , The Hague, 1972.
20. **Peirce Ch.S.** Collected Papers. I - VIII/ C.Hartshorne, P.Weiss, and A.Burks eds. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1931 – 1958.
21. **Piotrowski R.** Linguistic Synergetics// Automatic Documentation and Mathematical Linguistics. Vol. 30, no. 6, 1997, p.29-43.
22. **Piotrowski R.,** Bektaev K., Piotrowskaja A. Mathematische Linguistik. Bochum: Brockmeyer, 1985
23. **Piotrowski R.,** Popescu A., Chažinskaja M., Rachubo N. Automatische Wortanalyse. Bochum: Brockmeyer, 1985
24. **Rey A., Delesalle S.** Problèmes et conflits lexicographiques. – In: “Langue française”, № 43 (“Dictionnaire, sémantique et culture”). Paris, 1979, p. 4-26.
25. **Saussure F. de.** Ecrits de linguistique générale. Etablis et édités par Simon Bouquet et Rudolf Engler avec la collaboration d’Antoinette Weil. P.: Gallimard, 2004, 353 p.
26. **The Encyclopedia of Language and Linguistics/** Ed. by R.E.Asher and J.M.Y.Simpson. Oxford - N.Y. - Seoul - Tokyo, Pergamon Press 1993.
27. **Wüster E.** Terminologie als angewandte Sprachwissenschaft. Gedenkschrift für Univ.-Prof. Dr. Eugen Wüster. München - New York - London - Paris: K.G.Saur, 1979. 722 p.

MONITORIZAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR LA DISCIPLINA LIMBA STRĂINĂ: CONCEPT, PARTICULARITĂȚI ȘI EXPERIENȚE

Ion GUȚU

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

The national education system, since 1996, has as its basis its educational policies, along with the Education Code, an entire curricular system that regulates all the compartments intended for the pupils (conceptual framework, content components, teaching-learning-evaluation methodologies, guides implementation of curricula, etc.). Since the Curriculum is not a dogma, but a document in perpetual revision and modernization, it is necessary that the Curriculum in foreign languages of the latest generation (2018/2019) knows the continuous monitoring and development of all its compartments (concept, particularities, experiences) and at all cycles (primary and secondary) with the recommendation of a Methodological Framework to the ministry in order to prepare the next curricular generation.

What are the challenges, what theories and methodologies can ensure the cyclical and continuous process of this curricular monitoring and development?

Keywords: *education, curriculum development, foreign language, monitoring, Methodological Framework, revision.*

0. Argument

Învățământul școlar în Republica Moldova are la baza politicilor sale educaționale, începând cu anul 1996, un sistem curricular bine încheiat ce reglementează toate compartimentele destinate parcursului școlar al elevului precum: cadrul conceptual, componentele conținutale, metodologiile de predare-învățare-evaluare, ghidurile de implementare ale curricula, manualele, testele de evaluare etc.

Așa cum Curriculumul nu reprezintă o dogmă, ci un document în perpetuă revizitare și modernizare, este necesar ca aceste politici să fie actualizate și ajustate la contextul social, politic, economic și educațional, conform prevederilor documentelor naționale de referință la zi : *Codul Educației* [1], *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* [2], *Strategia de dezvoltare “Educația 2030”* [9], ș.a.

Curriculumul la Limba străină I este parte componentă a Curriculumului Național, cunoaște aceleași etape de evoluție și evaluare (decongestionare (2006), modernizare (2010), dezvoltare (2018/19)), în care scop, în mod periodic și sistemic, trebuie să fie supus unei monitorizări și expertize la toate compartimentele sale (concept, particularități, experiențe) și la toate ciclurile (primar, gimnazial, liceal) pentru asigu-

rarea unei dezvoltări continue și a unei pregătiri graduale de către organele de resort a următoarei generații curriculare cu toate accesoriile de rigoare (ghiduri, manuale, caiete, teste etc.).

Care sunt provocările și nevoile, ce teorii și metodologii pot garanta procesul ciclic și continuu al acestei monitorizări și dezvoltări curriculare ?

1. Nevoia monitorizării Curriculumului Național: provocări, concept, particularități și experiențe

În virtutea faptului că actualul Curriculum Național, inclusiv *Curriculumul la Limba Străină I* [5; 3; 4], se află deja de 5-6 ani în proces de implementare la toate treptele școlare (primară, gimnazială, liceală) cu asigurarea evaluării finale în baza noilor *Programe de examen pentru liceu* [8], pregătirea pentru elaborarea noului Curriculum Național trebuie să admită și să promoveze experiențe și particularități educaționale devenite tradiționale la fiecare etapă. Acestea presupuneau o procedură complexă de monitorizare și evaluare a Curriculumului Național la toate treptele școlare prin elaborarea de studii și expertize științifice.

Astfel, în cadrul subprogramului „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cifrul 01.14.01, a Centrului de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale” din cadrul Universității de Stat din Moldova, a fost elaborat un asemenea *Concept științifico-didactic* coerent, progresiv și clar definit. Ideea-cheie a Conceptului consistă în a oferi Ministerului Educației și Cercetării un mecanism permanent, longitudinal și efectiv de monitorizare a curriculumului școlar la nivel instituțional și național.

Provocările pot veni dinspre nevoia menținerii experienței anterioare de realizare a cercetărilor de rigoare la diferite niveluri și de publicare a unor studii de genul celor care au precedat ultima generație de curricula precum *Cadrul de referință al curriculumului național* [2], *Evaluarea curriculumului național în învățământul general. Studiu* [7], *Evaluarea curriculumului educațional. Aria Limbă și comunicare (studii curriculare)* [6] și care, la fel, ar trebui să anticipeze procesul imediat ulterior de elaborare și promovare a noului Curriculum Național. Aceste studii pot fi completate și de analize sau evaluări inițiate chiar de Ministerul Educației și Cercetării cu angajarea cadrelor didactice de la toate treptele școlare și din toate zonele republicii, cu asigurarea unei expertize universitare de valoare. Cercetările și evaluările curriculare venite dinspre toate aceste instituții educaționale implicate nu pot decât să contribuie la elaborarea și promovarea unui viitor Curriculum Național de calitate, să păstreze și să promoveze aceste particularități curriculare ca un specific educațional și ca bune experiențe nu doar la nivel național, dar și cu impact internațional, întrucât pot permite și ajutama la evitarea barierelor, dificultăților și deficiențelor ce pot sta în calea elaborării unor documente de politici educaționale de valoare.

Nevoia acestei proceduri complexe și graduale va trebui să prevadă :

1. monitorizarea curriculumului scris/proiectat ca sursă de identificare și stabilire a criteriilor de monitorizare.

În acest scop, cercetătorii-monitori și cadrele didactice-monitori din din diferite zone educaționale ale republicii, selectați mai ales în bază de experiențe considerabile cu grad didactic I și superior, dar și cu experiență de începători sau grad didactic II, vor fi implicați în subprogram și vor monitoriza curricula scrise/proiectate în raport cu aspectele inovative, introduse de concepții de curricula, printre care:

- abordarea sistemică a curricula pe discipline din perspectiva postmodernității și tendințelor actuale de dezvoltare curricula pe plan național și internațional,
- valorificarea noului sistem de competențe-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți,
- atribuirea disciplinelor școlare, prin demersuri curriculare, a noilor oportunități și valențe în formarea personalității elevului: orientarea spre formare a competențelor transversale prin formarea competențelor specifice disciplinelor școlare,
- structurarea curriculumului pe unități de învățare (module),
- asigurarea coerenței dintre: *competențe transversale - competențe specifice disciplinei - unități de competențe; competențe transversale - disciplinele școlare; abordarea intradisciplinară - interdisciplinară,*
- valorificarea unei noi viziuni asupra conceptului de competență: structură, gradualitate, etape de formare etc.,
- reactualizarea conținuturilor pe discipline din perspectiva actualității acestora și oportunităților de a contribui la formarea lor fundamentală în domeniu (pentru a continua studiile în domeniul dat),
- reactualizarea metodologiei de predare-învățare-evaluare: *crearea mediilor de învățare; crearea unui cadru motivațional pentru învățare; diversificarea tehnologiilor didactice și de evaluare inclusiv axate pe competențe și pe descriptorii de performanță,*
- introducerea și funcționarea termenilor noi precum ”unități de competențe/preachiziții”, ”produse de învățare”, ”finalități la finele anului de învățământ”.

2. monitorizarea curriculumului predat-învățat-evaluat (a procesului realizat în baza curriculumului scris).

Aici cercetătorii-monitori și cadrele didactice-monitori vor pune accent pe monitorizarea **funcționalității** *Curricula la disciplina Limba Străină I* [5; 3; 4] (în sens îngust, ar fi programa la Limba Străină I), inclusiv pe *Ghidurile metodologice de implementare a Curricula la Limba Străină I*, pe manuale și alte produse curriculare, dar și pe metodologiile aplicate de cadrele didactice la lecții. Monitorizarea și evaluarea se vor produce la nivel de :

- cadru conceptual (noul concept curricular, abordările psihopedagogice actuale etc.),
- administrare a disciplinei (corelația logică și armonioasă între ore și unități de conținut),
- sistem și tipologii de competențe (cheie/transversale/transdisciplinare/interdisciplinare/ generale/specifice),
- corelații între tipurile de competențe (transversale-specifice, transdisciplinare-interdisciplinare, interdisciplinare-specifice etc.),

- structură a unității de învățare (precedentă ori modificată),
- legătură dintre unitățile de competențe-unitățile de conținut-activitățile și produsele de învățare recomandate,
- corelații între conținuturi lingvistice (menținute ori decongestionate) și contexte tematice (obligator actualizate ca prioritate și condiție a unei reforme curriculare),
- tipuri de activități (producere, receptare, interacțiune, mediere) și forme de comunicare (orală, scrisă, audiovizuală),
- interdependențe între acte de comunicare (la nivel de curriculum) și acte de vorbire (la nivel de manual, situație de vorbire autentică sau simulată),
- progresie a unităților de competențe în cadrul competenței (stabilirea verbelor ce asigură progresia competenței până la final de ciclu de studii sau nivel de complexitate a competenței),
- complexitate a competenței (cunoaștere/aplicare/integrare) conform clasei/nivelului de cunoaștere a limbii străine în baza Cadrului european comun de referință al limbilor (A1-A2-B1),
- corelație între tipuri de competențe (lingvistice, sociolingvistice, pragmatice) și tipuri de finalități în creștere (competențe variate și pertinente fiecărei trepte școlare),
- legătură dintre competența (pluri/inter)culturală actuală și noua competență plurilingvă etc.

2. Rezultatele monitorizării și recomandările propuse pentru dezvoltarea sinergetică a noului curriculum școlar

Până la început de an școlar, cercetătorul științific coordonator va organiza sesiunea de formare cu cadrele didactice-monitori, se vor discuta și se va elabora pentru fiecare cadru didactic *Referențialul metodologic*, în care vor fi fixate analizele și evaluările efectuate pe tot parcursul anului de studiu.

La sfârșit de an școlar, cercetătorul științific coordonator va formula, în baza datelor obținute din *Referențialul metodologic* al fiecărui cadru didactic-monitor, concluzii finale privind funcționalitatea Curriculumului școlar la LS I și va elabora un *Referențial metodologic de dezvoltare continuă* a acestor curricula la toate treptele școlare prin corectarea/lichidarea incoerențelor stabilite în urma monitorizării.

Aceste recomandări ar putea viza conținuturile ce reprezintă mijloc de formare/ dezvoltare a competențelor elevilor, în care scop concepătorii de curricula ar putea să se centreze pe o serie de aspecte de renovare curriculară centrală cum ar fi:

- micșorarea numărului de discipline școlare obligatorii prin integrarea lor, plasarea unor discipline în categoria disciplinelor opționale sau transferul lor în zona învățământului non formal.
- selectarea unităților de conținut pe discipline actuale și adaptate la contextul social, politic, economic și educațional, raportate totodată și la nevoile și interesele elevilor.

- identificarea clară a nucleului ”cunoștințelor de bază” pentru fiecare disciplină, care ar asigura formarea eficientă a competențelor elevilor în raport cu oportunitățile și particularitățile lor individuale.
- selectarea și organizarea conținuturilor în raport cu valențele lor formative și în corespundere cu finalitățile proiectate pe disciplinele de studii.

Referențialul metodologic se va înainta către minister pentru luarea deciziilor adecvate în vederea reglării curriculumului școlar în funcție și dezvoltării graduale și armonioase a politicilor curriculare naționale.

Experiențele anterioare dictează ca prioritate pentru etapa următoare de dezvoltare curriculară nevoia obligatorie de organizare a *sinergiilor finale* de prezentare, explicare, dezbateri și evaluare națională a noului curriculum școlar, înainte de publicare și punere în aplicare, prin care să se reunească, sub auspiciile Ministerului Educației și Cercetării și a Agenției Naționale pentru Curriculum și Evaluare, actorii implicați în procesul național de implementare a noului curriculum: *autorii de curricula*, **autorii de manuale** (absenți până acum la acest ritual educațional), *reprezentanții regionali ai corpului profesoral* (centre la sud, centru, nord), *reprezentanții asociațiilor obștești ale părinților* și cu consultarea *consiliilor elevilor* (la fel absenți până acum) din republică.

Concluzii

Sistemul curricular național reglementează prin politicile sale educaționale toate compartimentele destinate formării parcursului școlar plenar al elevului și necesită o perpetuă revizuire și actualizare prin monitorizare și evaluare, ale căror rezultate trebuie să asigure pregătirea noii generații de curricula naționale.

Curriculumul la Limba Străină I de ultimă generație (2018/2019) nu face excepție și la fel trebuie să cunoască monitorizarea și dezvoltarea continuă a tuturor compartimentelor sale și la toate treptele școlare cu recomandarea unui *Referențial metodologic de dezvoltare continuă* către minister în vederea pregătirii următoarei generații curriculare.

Totodată, actorii implicați în procesul național de implementare a noului curriculum - autorii de curricula, autorii de manuale, reprezentanții regionali ai corpului profesoral, reprezentanții asociațiilor obștești ale părinților și consiliile elevilor - trebuie să fie reuniți în cadrul unor sinergii ce ar asigura armonizarea comprehensiunii omogene a prevederilor noului curriculum de către toți actorii actului educațional. Necesitatea includerii în acest proces a autorilor de manuale se explică prin importanța misiunii acestora ca *mediatori* între autorii de curricula, concepatori ai noii filosofii curriculare, și profesorii, implementatori ai acestei filosofii, fără a fi neglijați elevii, co-parteneri ai actului educațional.

Bibliografie:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova* (2014) - https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
2. GUȚU, Vladimir, BUCUN, Nicolae, GHICOV, Adrian [et al.] ; coord. (2017) - *Cadrul de referință al curriculumului național*. Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. – Chișinău : Lyceum (F.E.-P. “Tipografia Centrală”)

3. CUTASEVICI, A. [et al.] (coord.), GUȚU, VI., GUȚU, I. (exp. coord.), MUNCA-AFTENEV, D. (coord.) [et al.]. *Limba străină : Curriculum național : Clasele 5-9 : Curriculum disciplinar: Ghid de implementare* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”)
4. CUTASEVICI, A. [et al.] (coord.), GUȚU, VI., GUȚU, I. (exp. coord.), MUNCA-AFTENEV, D. (coord.) [et al.]. *Limba străină : Curriculum național : Clasele 10-12 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. - Chișinău : Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”)
5. GUȚU, Vladimir (coord.), GHICOV, Adrian, GUȚU, Ion et al. (2018) *Evaluarea curriculumului educațional. Aria Limbă și comunicare (studii curriculare)*. USM, UNICEF Moldova. Chișinău, CEP USM
6. GUȚU, Ion (coord.), GUȚU, Ion, MUNCA-AFTENEV, Daniela et alii (autori) (2018) *Învățământul primar. Curriculum National. Limba străină I. Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar*. Chișinău, MECC, 2018
7. POGOLȘA, Lilia, CRUDU, Valentin (coord.) (2018) - *Evaluarea curriculumului național în învățământul general. Studiu*. Chișinău, MECC, IȘE
8. *Programe de examen pentru liceu, MEC/ANCE*, (2021) -<https://ance.gov.md/content/programe-de-examene>
9. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* (2023) -https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf

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

AUTONOMES LERNEN IM DEUTSCHUNTERRICHT ALS FREMDSPRACHE

Tatiana BABIN-RUSU

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

This article discusses the issue of pupil's autonomy in foreign language teaching. Changes in modern society and in learning theory also require changes in language teaching, where the demand for learner autonomy becomes an integral part of the teaching-learning-assessment process. The concept of autonomy in learning has become important in language teaching discourse in recent decades. According to several authors, autonomy is described as an ability to take responsibility for one's own learning.

Keywords: *decision, pupil autonomy, learning purpose, self-guidance, responsibility.*

Als Motivation zum Deutschlernen können politische, wirtschaftliche, berufliche sowie private Gründe dienen. Die Veränderung in der modernen Gesellschaft und in der lerntheoretischen Erfassung erfordern auch Veränderungen im Fremdsprachenunterricht, in dem die Forderung nach der Lernerautonomie zu einem Bestandteil wird [1, S. 10-13]. Autonomes Lernen beruht einerseits auf den kognitivistischen Lerntheorien, die annehmen, dass „nur verstanden und gelernt wird, was mit bereits vorhandenem Wissen verbunden werden kann“, andererseits auf konstruktivistischen Theorien, die Lernen als eigenständigen Konstruktionsprozess des Gehirns definieren. Dazu kommt eine neue Rollenverteilung im Unterricht. Nach Bimmel und Rampillon ist das Grundprinzip des autonomen Lernens u.a. „die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren“ [1, S. 5]. Lernerautonomie bedeutet also, dass die Lernenden die Möglichkeit und die Fähigkeit besitzen, das Lernziel und den Lernweg selbst zu bestimmen sowie das eigene Lernverhalten zu beurteilen. Dieses Wissen hat zwei Quellen: den Unterricht, wo die Impulse vom Lehrer kommen sollten, und die eigene Erfahrung. Der Lehrer soll u.a. den Schülern sprachliches Wissen und Einsichten über die interkulturellen Normen vermitteln, Orientierungen über andere Kulturen geben, positive Haltungen zu Fremden fördern, Bereitschaft und Fähigkeiten wie auch die Entwicklung der Lernkompetenz, deren wesentlicher Bestandteil das Wissen von Lernstrategien ist, unterstützen [1, S. 15]. Von dem traditionellen lehrerzentrierten Unterricht wird zurückgetreten; dies führt zur Veränderung der Rollen von Lehrenden und Lernenden. Der Unterricht wird lernerzentriert und das bedeutet, dass die Lernenden aktiv am Unterrichtsgeschehen mitwirken. Die Lehrenden konzentrieren sich weniger auf die Übergabe der fertigen Informationen, sondern mehr auf die Steuerung des Lernprozesses der Lernenden. Die Verantwortung für das Lernen verschiebt sich allmählich von Lehrenden zu Lernenden.

Die Wege zum selbstständigen Lernen sollten durch die Lehrenden vermittelt werden [1, S. 27-32]. Der Lehrer kann z.B. anstatt der Aufforderung: *Wiederholt den Wortschatz zum Thema für die nächste Stunde!*, folgende Tipps den Schülern geben:

- ✓ Schwierige Wörter auf Merkzettel schreiben,
- ✓ Wörter zeichnen,
- ✓ Wörter nach einem bestimmten System einander zuordnen,
- ✓ Assoziogramme herstellen,
- ✓ Sätze mit Wörtern bilden usw.

In einem lernergesteuerten Unterricht wird die Selbständigkeit gefördert und es hilft dabei, dass die Lernenden die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen eigenständig treffen können. Autonome Lernende entscheiden selbst:

- dass sie lernen wollen,
- wie sie beim Lernen vorgehen möchten,
- welche Materialien und Hilfsmittel sie verwenden möchten,
- welche Strategien sie einsetzen möchten,
- ob sie mit anderen oder alleine lernen möchten,
- wie sie ihre Lernzeit einteilen möchten,
- wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.

Zum selbständigen Lernen gehört u.a. die Kenntnisse über Möglichkeiten zur Selbstmotivation und das Wissen um die Lernorganisation und die Selbstevaluation. Zur Selbstmotivation zählen, wenn man Freude auch an kleinen Lernerfolgen und Interesse für die deutsche Sprache und Kultur hat, schwierige Aufgaben als Herausforderung versteht, sich möglichst häufig „echten“ Gesprächssituationen stellt, die eigenen Kompetenzen wertschätzt. Mit der Lernmotivation ist eng die Selbstorganisation, d.h. die Bestimmung der Lernzeit, des Lernzieles und des Lernstoffes, verbunden. Wie schon erwähnt wurde, kann man auch aus der eigenen Lerngeschichte lernen und entscheiden, was man schon erreicht hat und welche positiven oder negativen Erfahrungen gesammelt hat.

Schmenk [2, S. 56] hat eine Kategorisierung gemacht und hat sechs Autonomiekonzeptionen beschrieben. Die folgenden Kategorien sind nach ihrer Funktion für das Lernen im Fremdsprachenunterricht geteilt. Die Kategorien der Lernautonomiekonzeption wären folgende: a. Situativ-technisch; b. Strategisch-technisch; c. Handlungstheoretisch; d. Konstruktivistisch orientiert; e. Entwicklungspsychologisch; f. Fächerübergreifend.

Situativ-technische Autonomiekonzeption

In dieser Konzeption spielt das Alleinlernen die größte Rolle. Die Lernenden sind autonom und sie arbeiten selbstständig, sie erhalten das gelehrte Material oder die Übungen und sie führen sie allein ohne die Hilfe von den Lehrpersonen durch. Oft benutzen die Lernenden Medien wie ihren Computer u.a. [2, S. 66].

Strategisch-technische Autonomiekonzeption

Schmenk [2, S. 83] beschreibt dieses Konzept als eine Verbindung von Fremdsprachenlernen und Ökonomie. Die Lernenden arbeiten autonom und benutzen gleichzeitig unterschiedliche Strategien oder Techniken und so erobern sie ihr Ziel, die Fremdsprache zu lernen.

Handlungstheoretische Lernautonomiekonzeption

Diese Konzeption folgt die Denkweise von Holec [3]. Sie beschreibt das Lernen als Handeln, das aber die Lernautonomie und das selbstgesteuerte Lernen benötigt. Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihr Lernhandlungsprozess allein zu steuern. [2, S. 129]. „Individualisierung, Allein-Lernen, Selbststeuerung und Autonomie werden weitgehend Synonyme verwendet und aufgefasst, und das geschieht normalerweise unter Rückgriff auf Henri Holec's Schriften. Offenbar scheint die Holec-Rezeption mittlerweile verengt und reduziert zu sein auf seine Aussage, dass Lernerautonomie beinhaltet, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ [2, S. 63].

Konstruktivistisch-orientierte Lernautonomiekonzeption

Die Autonomie ist ein Ziel für die Lernenden aber auch für die Lehrpersonen. In dieser Konzeption wird das konstruktivistische Verständnis durch kognitivistische Lerntheorien gestaltet. Das Lernen ist ein subjektiver Prozess. Der Lerner kombiniert die neuen Informationen mit dem gewussten Wissen. Deshalb begründet Wollf [3, S. 194], dass Lehrwerken begrenzen das autonome Lernen den Lernenden. „Besondere Merkmale des konstruktivistischen Konzeptes sind die Bedeutung des sozialen Kontextes; die Verantwortung und Selbstorganisation des Lerners und die Interaktion mit anderen. Dieser letzte Aspekt ist von besonderer Bedeutung“ [4, S. 190]. Nach Schmenk soll der Lerner auf die konstruktivistischen Theoreme verzichten, um einen konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht zu begründen [2, S. 103].

Entwicklungspsychologische Lernautonomiekonzeption

Schmenk beschreibt die entwicklungspsychologische Lernautonomiekonzeption von Little mit drei Kriterien [2, S. 106].:

- 1) die Autonomie des Lernens ist ein natürliches Lernen;
- 2) autonomes Lernen ist ein Prozess der Interiorisierung;
- 3) die Lernautonomie hilft sowohl das explizite als auch das implizite Lernen.

Das Lernen einer Fremdsprache ist ein lebendiger Prozess, deshalb spielt eine große Rolle die Interaktion mit anderen Menschen. In diesem Konzept sind die Lernenden autonom und selbständig mit anderen zu kommunizieren.

Fächerübergreifende Lernautonomiekonzeption

Die Lernenden fühlen sich stark und mutig autonom zu arbeiten. Das ist ihr Ziel und sie sollen in der Lage sein unabhängig zu arbeiten. Das Lernen der Fremdsprache funktioniert hier als ein Instrument um die Lernenden autonomer und selbstbewusster zu werden. Diese Konzeption präsentiert eine neue Dimension des Fremdsprachenlernens, Autonomie als Mündigkeit der Lernenden [2, S. 119].

Über die Jahre wurden viele Konzepte entwickelt, die die Lernautonomie fördern. Im Folgenden beziehen wir uns auf zwei alternative Konzepte, die den Lernenden helfen, autonomer zu arbeiten. Das wären Tandem und umgedrehter Unterricht.

In den letzten Jahren hat *das Tandem* immer mehr an Aufmerksamkeit gewonnen. Tandem repräsentiert eine neue Art und Weise des Fremdsprachenunterrichts und entwickelt sich zügig zu einem des beliebtesten Konzepts. Tandem erschien in einem Sprachprogramm für deutsch-französische Beziehungen und hat sich als Lernform in verschiedenen Sprachkombinationen und auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems stark

verbreitet. Es werden viele Tandemprogramme angeboten wie z. B. Deutsch-Italienisch, Deutsch-Griechisch u.a. Man kann Tandem in Schulen, Universitäten und noch mehreren Bereichen finden [5, S. 21]. Der Begriff *Tandem* bedeutet „endlich-schließlich“, stammt aus dem Latein und reflektiert das offene Lernen und Kommunikation. In diesem Konzept lernen gemeinsam und voneinander zwei Partner, die unterschiedliche Muttersprachen haben, ihre Zielsprache [5, S. 10]. Tandem gewinnt immer mehr Lernenden, die mit diesem Weg eine Sprache lernen oder weiterentwickeln möchten. Das Tandem-Konzept war von Anfang an von drei Prinzipien nach Tardieu und Horgues [6, S. 134] geprägt:

- ✓ Lernerautonomie
- ✓ Reziprozität
- ✓ Ursprünglichkeit

Lernautonomie bedeutet hier nicht, dass das Lernen vom Lernenden unabhängig von jedem institutionellen Kontext kontrolliert wird, sondern dass das Lernen vom Lernenden selbst kontrolliert wird. Reziprozität bedeutet, dass die Lernenden bereit sein sollen, um einander gleichzeitig helfen zu können. Sie folgen dem Modell: Ich-lehrendich, dann lehrt-du-mich. Die Bereitschaft von beiden Enden spielt hier eine große Rolle. Die Partner sollen gut kommunizieren und ihr Vertrauen bilden, weil sie auf das Lernen von dem anderen investieren. Die Ursprünglichkeit ist eine Konsequenz der Grammatik-Übersetzungsmethode, die noch in den Schulen verwendet wurde. Es reagierte auf den Wunsch nach Authentizität im kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts. Das Tandem fördert die Autonomie des Lernenden. Kann aber der / die Tandempartner/-in die Lehrperson ersetzen? Die Frage beantwortet sich einfach. Der / die Tandempartner kann und soll nicht die Stelle der Lehrperson übernehmen. Der / die Tandempartner dient als Modell der Zielsprache. Die Partner können gegenseitig sich helfen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass nur die Lehrperson die sprachliche Qualifikation hat, kann auf Fragen antworten und Erklärungen geben.

Tandem ist nicht das einzige Konzept, das die Lernautonomie fördert. Der umgedrehte Unterricht bzw. Flipped classroom ist noch ein Konzept, in dem der Lernende Initiativen im Lernen ergreifen kann.

Umgedrehter Unterricht oder auf Englisch „Flipped Classroom“, „Inverted Classroom“ oder „flip teaching“ ist eine moderne Methode, die seit einigen Jahren immer mehr attraktiver wird. Diese Unterrichtsform inkorporiert die Nutzung von digitalen Medien im Unterricht. Die Grundidee des umgedrehten Unterrichts ist die folgende: der Input des Unterrichts, der manchmal den größten Teil des Unterrichts nimmt, wird anhand von Lernvideos und Notizen in die Hausaufgabe verlagert. Die Festigung und die Übungen, die normalerweise die Hausaufgaben waren, werden in der Unterrichtsstunde durchgeführt [7, S. 184-185]. Mit anderen Worten „werden beim umgedrehten Unterricht die zentralen Aktivitäten des Lehrens und Lernens aus der Schule in die eigene häusliche Umwelt ausgelagert“ [8, S. 93]. Der umgedrehte Unterricht ist daher ein Ansatz, der selbstorganisiertes, individualisiertes und problemorientiertes Lernen gleichermaßen fördert: Selbstorganisiertes und individualisiertes Lernen, indem sich die Lernenden selbstständig zu Hause Grundkenntnisse aneignen. Er fördert das pro-

blemorientierte Lernen, denn im von der Vermittlung von Grundwissen entlasteten Unterrichtsraum können sich die Lernenden intensiver mit komplexen Anwendungsproblemen auseinandersetzen [7, S. 185]. Es gibt auch Vorteile und Nachteile bei dieser Lernform. Einer der Hauptgründe, warum der umgedrehte Unterricht im letzten Jahrzehnt so populär geworden ist, ist die Zugänglichkeit und die Nutzbarkeit der Technologie. Der umgedrehte Unterricht umfasst die grundlegende Übermittlung von asynchronen Informationen (häufig online) damit das Lernen im Unterricht oder vor Ort (in arbeitsbasierten Umgebungen) kontextbezogen relevant ist [9, S. 9]. Schaumburg und Prasse [7, S.185] betonen die folgenden Vorteile des umgedrehten Unterrichts:

- Die Lernenden machen ihre Hausaufgaben und sind motiviert, weil sie individuell arbeiten. Die Videos sprechen sie an und bereiten sie selbst auf den Unterricht.
- Die leistungsschwächeren Lernenden fühlen sich selbstbewusster, weil sie mehr Zeit zu Hause haben, um den Lernstoff mit ihrem eigenen Tempo durchgehen können. Die Lehrperson hat auch mehr Zeit im Unterricht die einzelnen Lernenden zu beobachten und eventuell auf mehrere Fragen zu antworten.
- Die Intensität der Lernender-Lehrer- sowie Lernender-Lernender-Interaktionen wird erhöht, weil statt des dominierenden Klassenunterrichts die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben und Problemen stattfindet.
- Die Eltern erhalten einen tieferen Einblick in den Unterrichtsstoff und die Lehrmethodik und werden deshalb stärker in den Unterricht eingebunden. Auf der anderen Seite beobachtet man, dass die Lernenden sich oft mit der Bearbeitung der Lernvideos überfordert (besonders wenn sie zu lang sind) fühlen [7, S. 185].
- Probleme entstehen, wenn die technischen Voraussetzungen der Lernenden zu Hause nicht gegeben sind und für die Lehrpersonen sehr zeitaufwendig eigene Videos zu erstellen ist. Für viele Lehrende fehlen auch die notwendigen Kompetenzen, um solche Videos zur Verfügung zu stehen. Das Modell ist erfolgreicher, wenn die Schule die notwendigen technischen und zeitlichen Ressourcen bereitstellt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Lernerautonomie den Lernenden Freiheit gibt, allein zu lernen und Entscheidungen zu treffen. Das bedeutet aber nicht, dass der Lerner unabhängig von der Lehrperson ist. Wenn ein Lernender autonom arbeitet, heißt das auch nicht, dass er oder sie nur allein lernt. Eine große Rolle spielt die Interaktion mit anderen. Der Unterricht ist ein lebendiger Prozess, deshalb sind auch die Sozialformen des DaF-Unterrichts sehr wichtig für die Entwicklung der Lernautonomie von Lernenden.

Literaturverzeichnis:

1. BIMMEL, P., RAMPILLON, U. Lernerautonomie und Lernstrategien. (Fernstudieneinheit 23). 2000, Berlin: Langenscheidt.
2. SCHMENK, B. Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. 2008, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

3. HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. 1980, Cambridge: Janus Book Pub.
4. WOLFF, D. *Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick*. In: K.R. Bausch, H. Christ, & H.J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage, 321-326, 2007, Tübingen: Francke.
5. BECHTEL, M. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem*. 2003, Tübingen: Narr Dr. Gunter.
6. TARDIEU, C., HORGUES, C. *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. *Routledge Studies in Language and Intercultural Communication*. 2020, New York: Routledge.
7. SCHAUMBURG, H., PRASSE, D. *Medien und Schule. Theorie – Forschung – Praxis*. 2019, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
8. SCHMAL, J. *Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen. Methodik und Didaktik für Praktiker*. 2017, Waldburg: Springer.
9. WALKER, Z., TAN, D., KOH, N.K. *Flipped Classrooms with Diverse Learners. International Perspectives*. 2020, Singapore: Springer.

LESEN ALS EINE DER WICHTIGSTEN FERTIGKEITEN BEIM ERWERB EINER FREMDSPRACHE BEI DEN STUDIERENDEN

Svetlana CORCEVSCHI

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-6807-1946>

The importance of reading in foreign language lessons is constantly increasing. In today's foreign language lessons, reading primarily means understanding the essential content. Reading in a foreign language is a challenge because it allows you to deal with foreign factual and linguistic knowledge. Students can acquire reading skills in a foreign language through systematic work with different types of texts in class. Choosing the right reading strategy is an important goal in developing reading comprehension.

Keywords: *Reading skills, reading strategy, reading comprehension, reading text, text work*

Einführung

Die Bedeutung des Lesens im DaF-Unterricht wächst immer zu, und es ist zweckmäßig, beim Fremdsprachenlernen von Anfang an mit der Förderung der Leseverstehen - Fähigkeiten zu arbeiten. Lesen bedeutet im heutigen Fremdsprachenunterricht vor allem, die wesentlichen Inhalte zu verstehen. Lesen ist ein komplexer Vorgang, das aus mehreren flexiblen und kontextabhängigen Teilprozessen auf der Wort-Satz- und Textebene besteht. [1, p.11] Man versteht unter „Lesen“ das kommunikativ geprägte Handeln, bei dem sich der Student mit Texten beschäftigt. [5] Lesen ist ein Vorgang, der mit primären Wahrnehmungsprozessen beginnt [2]. Es geht zur Identifikation von Wörtern und dem Erfassen von Wortbedeutungen [2]. Voraussetzung für den Aufbau einer Lesekompetenz der wichtigsten Fertigkeit beim Erwerb einer Fremdsprache ist die Entwicklung einer Verstehenskompetenz. Unter Lesekompetenz wird mehr verstanden als einfach nur lesen zu können. Der Begriff Leseverständnis bezieht sich auf die Kompetenz, aus Geschriebenem den Sinnenthalt zu entnehmen, und damit auch die Verarbeitung von ganzen Sätzen und Texten [1, p.11]. Lesekompetenz ist (...), die Personen befähigt (...), bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von den Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt [1, p.11]. Der Begriff Lesekompetenz ist definiert als “die Fähigkeit geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen” [4, p.77]. Nach Luthjerhams und Schmidt (ebd.) vermittelt

die Fertigkeit Lesen eine aktive Arbeit mit einem Text und verbindet einzelne Aussagen und Informationen mit den Themen. [4, p.77]

Das Lesen in der Fremdsprache bietet eine Herausforderung dar, da es sich mit einem fremden Sach- und Sprachwissen auseinandersetzen lässt. Die Lesekompetenz in der Fremdsprache kann bei den Studierenden durch die systematische Arbeit mit den unterschiedlichen Typen von Texten im Unterricht erworben werden.

Nach Rösler werden im heutigen Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Textsorten zur Arbeit zur Verfügung gestellt. „Es gibt viele verschiedene Textsorten. Zu den geschriebenen Texten gehören z.B. Zeitungsartikel, Prosatexte, Anzeigen, Speisekarten, Einkaufszettel, Einladung, Veranstaltungsprogramme, Wetterberichte im Netz, Comics, Fotogeschichten, Schaubilder, Formulare, Fragebogen, Briefe, Text-Chats und SMS-Nachrichten“ [6, p.87]. Die erwähnten Textsorten könnten ein interessantes Element und ein authentisches Material im Fremdsprachenunterricht sein.

Im modernen Fremdsprachenunterricht sollte es darum gehen, die Studierenden zum sprachlichen Handeln zu bringen, deswegen kann die Arbeit an einem Lesetext für sie ziemlich anspruchsvoll sein. Das Lesen von Texten im Fremdsprachenunterricht kann ganz unterschiedliche Funktionen haben. Zur Textarbeit gehören nicht nur Aufgaben und Aktivitäten zum Lesen, sondern auch einige Aktivitäten vor dem Lesen und nach dem Lesen. Die richtige Wahl einer Lesestrategie ist ein wichtiges Ziel bei der Entwicklung des Leseverstehens. „Unter Strategie versteht man also die planvolle Vorgehensweise, mit der man ein Lernziel (in diesem Fall das Verständnis des Textes) erreicht. Die konkrete Ausführung einer Strategie ist die Lerntechnik, also der sichtbare, beobachtbare Teil einer Strategie. Die damit angeregten Lesestrategien waren: die wichtigsten Informationen im Text zu finden, sie systematisch zu ordnen und zu visualisieren“ [6, p.102].

Die Strategien zur Arbeit mit den Texten sind unterschiedlich und sind mit den Aufgaben zum Text eng verbunden werden. Diese Aufgaben können auf unterschiedliche Sprachgebiete gezielt werden z.B.:

- unbekannte Wörter mithilfe des Kontexts entschlüsseln
- Schlüsselwörter erkennen,
- Zwischenüberschriften zur Orientierung nutzen
- wichtige Informationen im Text erkennen und von unwichtigeren Informationen abgrenzen
- Vermutungen zum Inhalt des Textes anstellen
- inhaltliche Struktur des Textes nachvollziehen und dann die Visualisierung
- W-Fragen zum Text stellen
- Vorwissen mit neuen Informationen verbinden
- Lesestrategien bewusst machen

Wenn man sich bewusst ist, welche Strategien beim Lesen helfen können, dann kann man flexibel mit ihnen umgehen und sie gezielter einsetzen, um das Verstehen zu fördern [6, p.110-112].

Man arbeitet im Fremdsprachenunterricht in der Universität mit unterschiedlichen Texten sowohl didaktisierten als auch authentischen Lesetexten. Am häufigsten enthal-

ten die verwendeten Lehrwerke im DaF- Unterricht einen großen Anteil von didaktisierten anstatt authentischen Texten, weil sie auf bestimmte Grammatik und Wortschatz gezielt werden. Aber die Studierenden arbeiten auch mit authentischen Texten, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Sprachhandeln (aus den realen Situationen, aus den Dialogen) ihnen helfen können, reale Begegnung mit der Fremdsprache zu verwirklichen.

Ziel der Untersuchung

Um bei den Studierenden der Staatlichen Universität Chişinău der philologischen Fakultät, die die deutsche Sprache als Hauptfach studieren, festzustellen, welche Rolle das Lesen beim Erlernen der Fremdsprache spielt, wurde eine schriftliche Befragung durchgeführt und ausgewertet. An der schriftlichen Befragung nahmen 29 Studierende teil, die Deutsch schon zwei oder drei Jahre als Hauptfach an der Universität studieren. Das Ziel dieser Befragung war, die Neigung der Studierenden zum Lesen festzustellen und ihre Lesemotivation zu bewerten.

Ergebnisse der Untersuchung

Die durchgeführte Befragung zeigt, was überhaupt das Lesen für die Studierenden bedeutet.

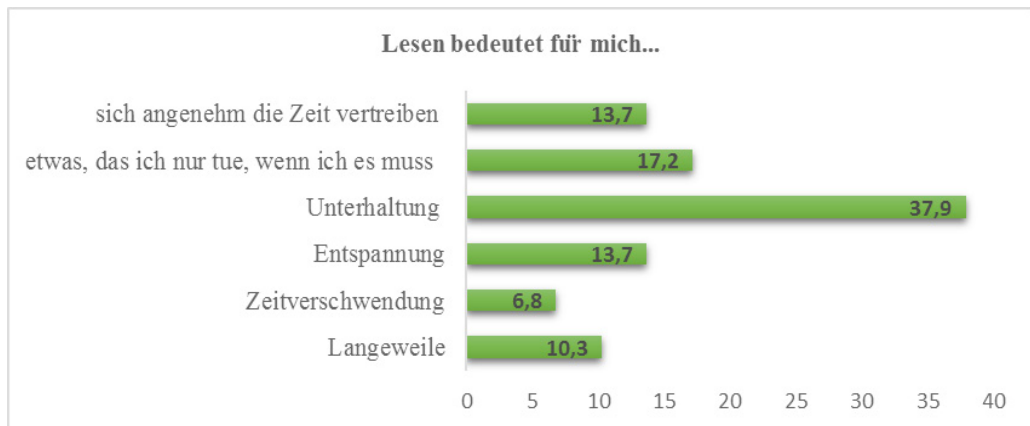


Abbildung 1. Die Bedeutung des Lesens

Aus der Befragung wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Studierenden 65,3% das Lesen als Unterhaltung und Entspannung findet, das Lesen ist für sie die angenehme Zeit. Nur für 17,1% bedeutet das Lesen Zeitverschwendung und Langeweile.

In der Befragung äußerten 79,2% der Studierenden, dass sie die deutschen Bücher selten oder nie in ihrer Freizeit lesen, und nur 20,6% der befragten Studierenden gaben an, dass sie die deutschen Bücher in ihrer Freizeit regelmäßig lesen.

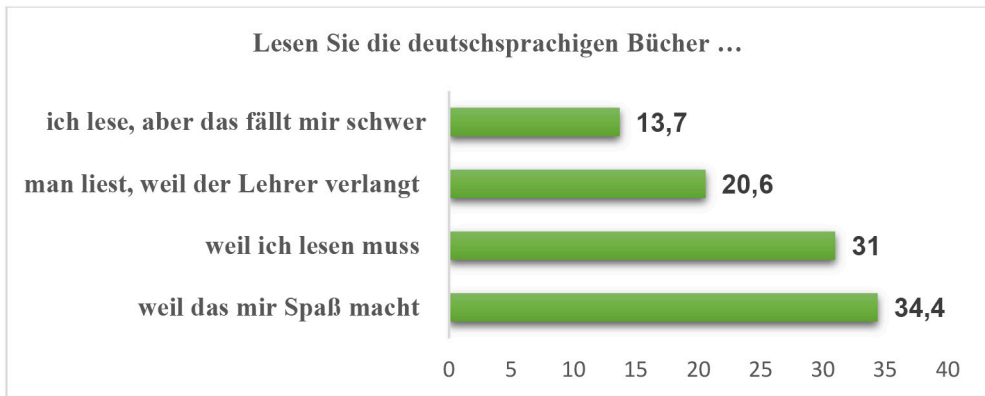


Abbildung 2. Das Lesen der deutschsprachigen Bücher

Aus der Abbildung 2 geht hervor, dass die Mehrheit der Studierenden 65,3% die deutschsprachigen Bücher lesen, nur weil sie lesen müssen, oder weil es von dem Lehrer verlangt wird. Außerdem weisen sie darauf, dass es ihnen schwerfällt, die Bücher in der deutschen Sprache zu lesen. Im Großen und Ganzen kann man feststellen, dass die Studierenden nicht die große Neigung zeigen, die deutschsprachige Bücher zu lesen.

Es ist selbstverständlich, dass das Lesen einen wichtigen Anteil an der Entwicklung der Fremdsprache hat, und das Lesen der deutschsprachigen Texte zur Entwicklung verschiedener Kompetenzen und Fertigkeiten beiträgt.



Abbildung 3. Das Lesen der deutschen Texte (Mehrfache Antwort möglich)

Aus der Abbildung 3 wird nachvollziehbar, dass das Lesen der deutschsprachigen Texte nach der Ansicht der Studierenden die Schreibfertigkeit entwickelt, festigt die Grammatik und hilft besser die Struktur der deutschen Sprache zu verstehen, erweitert den Wortschatz und hilft die Wörter im Kontext zu prägen, trägt zur Förderung der Le-

sefertigkeit. Die befragten Studierenden sind der Meinung, dass das Lesen der deutschsprachigen Texte einfach Spaß macht.

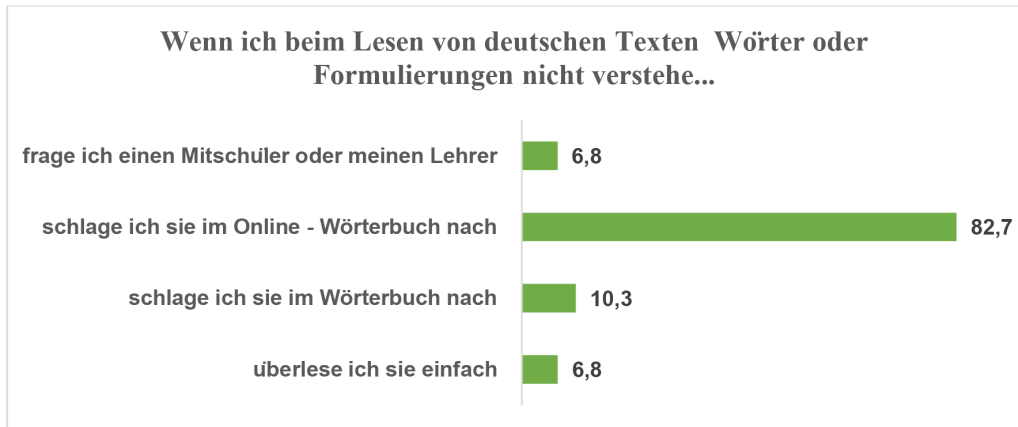


Abbildung 4. Schwierigkeiten beim Lesen von deutschen Texten

Wenn die Studierenden beim Lesen der deutschsprachigen Texte Schwierigkeiten haben, Wörter oder Redewendungen nicht verstehen, wie die Abbildung 4 zeigt, schlagen sie ein unbekanntes Wort in der Regel im Online-Wörterbuch nach (82,7%), seltener schlagen sie es in einem Wörterbuch (10,3%) nach oder sie wenden sich an den Lehrer oder an einen Mitschüler (6,8%) mit der Frage.

Die deutschsprachigen Texte, die die Studierenden im Unterricht lesen, wie aus der Abbildung 5 hervorgeht, sind in der Regel für sie verständlich, und sie können sie oft gut verstehen (68,9%). 20,6% der befragten Studenten gaben an, dass sie oft die angebotenen Texte nicht richtig verstehen können, und sie Schwierigkeiten beim Lesen dieser Texte haben. Für 10,3% der Befragten reicht die vorgegebene Zeit oft nicht, um den Text bis zum Ende zu lesen und ihn richtig zu verstehen.



Abbildung 5. Das Lesen der Texte im Deutschunterricht

In Untersuchung kann man deutlich sehen, dass die Studierenden beim Lesen eines längeren deutschen Texten verschiedene Lesestrategien anwenden.

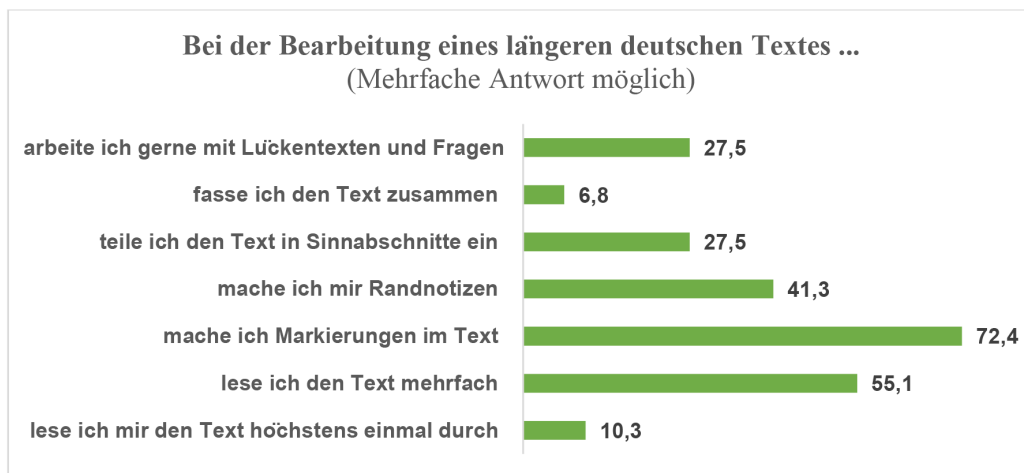


Abbildung 6. Die Arbeit an einem deutschen Text. (Mehrfache Antwort möglich)

Aus der Abbildung 6 wird es offensichtlich, dass mehr als die Hälfte (55,1%) der befragten Studierenden den Text mehrfach lesen, um ihn richtig zu verstehen. Weniger als drei Viertel (72,4%) der befragten Studenten suchen und markieren die Hauptinformationen im Text. Mehr als zwei Fünftel (41,3%) machen Notizen am Rand des Textes. Mehr als ein Viertel der Probanden (27,5%) teilen den unbekanntem Text in Sinnabschnitte ein und versuchen so den Text zu verstehen. Nur 6,8% der Befragten fassen gern den Text zusammen. Wie die Abbildung 6 zeigt, arbeiten die Studenten auch mit Lückentexten (27,5%) und stellen gern und beantworten Fragen zum Text. Wie die Untersuchung zeigt, ist die Auswahl der richtigen Lesestrategie beim Lesen und Arbeiten an einem deutschsprachigen Text für die Studierenden sehr wichtig ist.

Die Entwicklung der richtigen Lesestrategie erleichtert das allgemeine Lesen und auch das Lesen der fremdsprachigen Texte, deswegen ist die Vermittlung von Lesestrategien im fremdsprachigen Unterricht von großer Bedeutung. Der Lehrer soll den Studierenden bestimmte Orientierungshilfe geben, die sie vorbereiten können, richtig an einem fremdsprachigen Text zu arbeiten, um ihn besser zu verstehen.

Die Studenten wurden auch befragt, welche Texte der Lehrer wählen soll, damit die Studierenden diese Texte gern lesen würden.

Aus der Abbildung 7 wird sichtbar, dass weniger als die Hälfte (48,2%) der befragten Studierenden der Ansicht ist, dass die Texte einfach und verständlich sein sollten. 44,8% der Befragten sind der Meinung, dass der Text sehr interessant sein sollte, um das Interesse der Studenten zum Thema zu wecken. Weniger als ein Drittel der Befragten (31%) ist überzeugt, dass der Text eine entsprechende Wortschatzliste mit unbekanntem Wörtern haben sollte, die helfen könnte, den Text besser zu verstehen. Weniger als ein Viertel der Studenten (24,1%) meint, dass die Texte kürzer sein sollten, um sie schnell

zu bewältigen. Für 10,3% der befragten Studierenden soll der Lehrer neue Arbeitsmethoden an dem Text finden und sie mit den Studenten erproben. 6,8% der befragten Studenten denken, dass sie an der Auswahl der angebotenen Bücher oder Texte teilnehmen sollen, dass der Lehrer mit ihnen das unbedingt besprechen sollte.

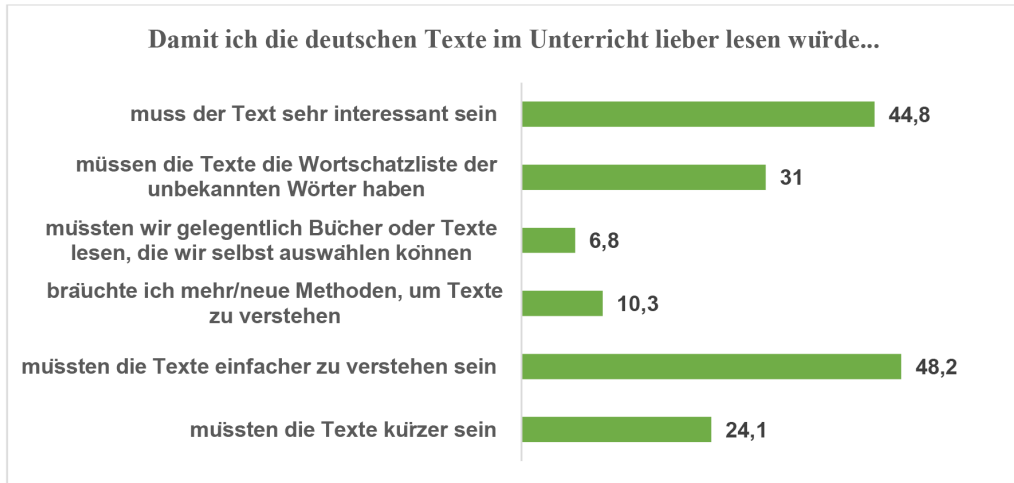


Abbildung 7. Interesse an den deutschen Texten im Unterricht

Schlussfolgerungen

Zusammenfassend könnte man noch einmal betonen, dass das Lesen einen wichtigen Anteil an der Entwicklung der Fremdsprache hat, deswegen muss man beim Fremdsprachenlernen von Anfang an an der Förderung der Leseverstehen - Fähigkeiten intensiv arbeiten. Die Lesetexte sollten dem Sprachniveau und Interessengebiet der Studierenden entsprechen, sonst können sie ihre Motivation zum Lesen in der Fremdsprache und zum Erlernen der Fremdsprache verlieren. Die Lehrpersonen sollten den Leseprozess der Studierenden steuern, indem sie im Unterricht bestimmte Lesestrategien vermitteln und verschiedene Übungstypen anbieten.

Lesen ist ein aktiver Lernprozess. Die Studenten nehmen nicht nur den Inhalt des Textes auf, sondern sie machen eine Synthese mit seiner eigenen Welt, sie entwickeln und verbessern dadurch ihre fremdsprachliche Lesefähigkeit. Deswegen sollte man den Studierenden klar machen, je mehr Texte sie in einer Fremdsprache lesen, desto mehr steigert sich ihr Erfolg beim Leseverstehen.

Literatur:

1. ARTELT, C. et al. Förderung von Lesekompetenz. Expertise. 2007. Bonn, Berlin: BMBF.
2. EHLERS, S. Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. 2006. Berlin de Gruyter, 286-292.
3. EDELHOFF, CHRISTOPH (Hrsg.). *Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Max Huber Verlag, 1985. ISBN 3-19-001400-0.

4. LUTHJERHAMS, SCHMIDT *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2010. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. ISBN 9783823365662.
5. MICHEL, W. U. STERNAGL. P., „Zur Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache“, 1979, No.3, S.24-40. München.
6. RÖSLER, DIETMAR A NICOLA WÜRFEL. *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett - Lagenscheidt, 2014. Deutsch lehren lernen. ISBN 978-3- 1260-6969-4.
7. SOLMECKE, G., , *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, 1997, Berlin
8. SCHIEFELE, ULRICH. *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. ISBN 3810042293.
9. WESTHOFF, GERARD. *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt, 1999. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. ISBN 3-468-49663-x.

LIMBAJUL SPECIALIZAT INTERDISCIPLINAR: ETIOLOGIE ȘI FUNCȚIONALITATE

Eugenia MINCU

doctor habilitat în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
<https://orcid.org/0000-0002-3774-2599>

Dorina MACOVEI

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

The etiology and functionality of the specialized interdisciplinary language are the result of the interaction of the fields of knowledge. The need for domain and interdomain denomination imposes the use of metaphors (demetaphorization and remetaphorization), that is, the use of a metaphor-term, by associating it with an image or with a specialized abstract concept (specification of specialized, abstract, or complex concepts). These metaphors come from various fields of knowledge and can be adapted and integrated into a new specialized context, going through semantic changes, being subject to the process of meronymy (part-whole relationship), part of semantic hierarchization, hypo-/hyperonymy.

Keywords: *Specialized intradisciplinary vocabulary, metaphor-term, sum of concepts.*

Metafora este puntea dintre ceea ce știm și ceea ce vrem să știm.

(Warren K. Wake)

Introducere. Metafora nu este nimic altceva decât „capacitatea românilor de a crea, prin intermediul metaforei, o terminologie funcțională, prin intermediul resurselor lexicale proprii”, „o modalitate de a transforma un termen popular în termen savant. Metafora ca modalitate de formare a unei terminologii științifice este revelatoarea limbajului specializat *in statu nascendi*” [7, p. 116-128].

Împrumuturile formate în baza rădăcinilor savante (greacă și latină), prezente în terminologiile cultivate ale limbilor moderne ca metafore inițiale (fr. *effacées*), sunt totalmente neutralizate, iar sugestia metaforică, preluată din limba de origine (greacă sau latină) este estompată.

Împrumuturile lexicale (științifice), la nivel de diferite limbi moderne, sunt supuse procesului de demetaforizare. Astfel, neologismele terminologice reflectă două procese cronologic distincte: a) metaforizarea realizată în momentul de formare a unei terminologii, prin traduceri din greacă sau latină (cuvânt → metaforă → termen); și b) demetaforizarea termenului științific în limbajele epocii moderne (metaforă → termen). Este

aproape imposibil de a distinge în limba română sensul primar și accepțiile metaforice ale termenilor formați în baza limbilor savante.

Cum ajuge cuvântul termen? Cercetătorii delimitează trei etape în procesul de metaforizare a unui cuvânt [8]. Vom ilustra metamorfoza *cuvânt* → *metaforă* → *termen* în baza termenilor-metaforă de origine greco-latină, deoarece e facil a explica metafoarele „tocite”, formate „prin zilnica tocire” a imaginii [1, p. 21-22].

Etapa I – selectarea cuvântului (limba comună/termen dintr-un domeniu de activitate) în funcție de anumite criterii translingvistice:

- a) **contextul empiric/funția comună a două obiecte eterogene** (de ex., *mentor*, *cerber* etc.);
- b) **identitatea/coreferința** (de ex., *driver*, *torace* etc.);
- c) **trăsături distinctive** (de ex., *agarofob/agarofobie* etc.).

Etapa a II-a – conceptualizarea. Cuvântul-sursă (de la care se transpoziționează semnificația) reprezintă „un model” de cunoaștere a noțiunii receptoare.

Etapa a III-a – fixarea unității nominative (separarea semantică). Unitatea nominativă nouă deține o „valoare” nominativă independentă (o nouă definiție), obține statutul de termen și se integrează în sistemul funcțional terminologic.

Nu întotdeauna termenii-metaforă se înscriu în uzul terminologic. Descoperind *dioxidul de carbon*, olandezul Johannes van Helmont (1577-1644) îl numește *spiritus silvester* „spiritul pădurii”, pentru că este emanat în timpul arderii ghindelor de stejar, termen care nu a supraviețuit timpului.

Exemple:

Cuvântul *mentor*, împrumut din franceză, își are originea în limba latină *mentor*, *oris*, *m*, format de la latinescul *mens*, *mentis*, *f* „minte”, substantiv polisemantic, având și sensurile: „gândire”, „cuget”, „rațiune”, „dispoziție”, „suflet”, „stare sufletească”, „curaj”, „reprezentare”, „amintire”, „intenție”, „opinie”, „concept, viziune”. Cuvântul *Mentor*, *oris*, *m*, de asemenea, deține mai multe sensuri: „Mentor, originar din Itaca, fiul lui Alkim, prieten al lui Odiseu”, „frate al lui Mnemon”, „conducător de oști”, „sculptor”, „poet”, „vas cioplit, vas sculptat”.

Mentor este nume de personaj din epopeea lui Homer, Odiseea. În legendă, acesta este prietenul lui Odiseu, înțelept, credincios și înțelegător care, în permanență, îi ghidează acțiunile (pașii).

Termenul *mentor* este pus în uz în secolul al XVII-lea cu sensul „sftnic, înțelept”. Ulterior, termenul capătă sensurile „ghid, consilier, profesor care își oferă experiența, cunoștințele altuia”. Literalmente, cuvântul *mentor* denumește persoana care ghidează „cu minte” o altă persoană.

Actualmente, termenul *mentor* desemnează „un conducător spiritual, povățuitor, îndrumător; preceptor, educator” – pedagogie, filosofie, psihologie; „plantă pe care se altoiește o ramură de la o plantă tânără, cu scopul de a-i imprima caracterele acesteia” – botanică.

Lexemul *cerber* vine din grecescul *kerberos*, cuvânt probabil înrudit cu lexemul *karbarah/sabalah* „pătat” din limba sanscrită. *Sabalah* era numele unuia dintre cei doi câini ai lui Yama, de obicei reprezentat cu trei capete.

Ulterior, cuvântul latinizată *cerberus* (-os), *i, m* se referă la „câinele-gardian cu trei capete și coadă de șarpe care străjuia intrarea în împărăția lui Hades”.

Cerber, în mitologia greacă, este monstruosul câine de pază al lumii morților, fiul Echidnei și a lui Typhon. Se presupune că Homer, în lucrarea sa *Odissea* (aproximativ în secolul al VIII-lea î.H.) este primul care folosește acest cuvânt. Totuși, nu există o sursă precisă care să confirme acest lucru, deoarece *Cerber* este prezent în numeroase povești și legende grecești, fiind menționat de mai mulți autori antici.

Poetul Hesiod (secolul al VII-lea î.H.) se referă la un animal cu 50 de capete de șerpi, crescute din spate și o coadă de șarpe, care devora pe oricine încerca să evadeze din regatul lui Hades și restricționa intrarea oamenilor vii. Devotat lui Hades, creatura este împlânzită de Orfeu prin cântecul acestuia, în momentul în care Orfeu vine în împărăția lui Hades pentru a-și întoarce iubita. Într-un alt mit, Heracl, pedepsit de Hera pentru uciderea copiilor săi, este trimis la regele Eurystheus, care îi poruncește să-l aducă pe *Cerber* în lumea celor vii. În *Divina comedie* de Dante Alighieri, acest personaj mitologic este paznic la porțile Infernului.

Cuvântul este atestat în *Dicționarul Oxford al limbii engleze* aproximativ în anul 1386 d.H., cu trimitere la scrierile poetului Geoffrey Chaucer.

Actualmente, termenul este utilizat cu sensurile „animal fabulos imaginat ca un câine cu trei capete, care stătea la porțile infernului și păzea intrarea” – mitologie; (figurat) „paznic sever, exigent” – vocabular fundamental.

Utilizat metaforic (pentru a descrie un control inflexibil și ferm, supraveghere și protecție rigidă), lexemul este susceptibil a fi utilizat în domeniul de securitate cibernetică („sistemele de securitate cibernetică”), în domeniul financiar („control financiar care verifică conformitatea și integritatea unui sistem financiar”) etc.

Cuvântul *driver* este atestat pentru prima dată în limba engleză cu sensul „cel care conduce, șofer” și cu referire la păstorul de vite. Este format prin derivarea sufixală a lexemului *drive* + *-er*.

Se consideră că termenul are la bază verbul englez *drifan* „a conduce, a împinge sau a trage”, care provine din limba proto-germanică *dreibanan* „care se referă la mișcare sau la acțiunea de a împinge”.

Cel mai vechi sens al cuvântului *driver* este „cel care conduce vitele la păscut” sau persoană care păzește și îngrijește oile sau alte animale erbivore, ducându-le la păscut. Ulterior, cuvântul este folosit pentru a descrie acțiunea de a conduce un vehicul sau de a împinge ceva (1150-1500 d.H.). În SUA, până în 1796 d.H., *driver* semnifica „supraveghetorul unei bande de sclavi”. În anul 1892, este înregistrat sensul „club de golf pentru a atinge distanțe mari”, iar în anul 1867 – semnificația „scaunul șoferului aflat la volan”.

Odată cu progresul tehnico-științific (secolul al XX-lea), termenul *driver* desemnează „un program intermediar de calculator care leagă sistemul de operare cu un dispozitiv; de ex., o unitate de disc, o placă video, o imprimantă sau o tastatură”, termen utilizat în informatică. Programul *driver* facilitează funcționalitatea sistemului de operare, acesta fiind scutit de înțelegerea anumitor detalii, prelucrate de driver și transmise sistemului de operare.

În Grecia Antică, cuvântul *thorax, acis, m* avea sensul „armura luptătorului sau platoșa luptătorului”, confecționată din metal, pânză, stofă, care acoperea pieptul soldatului, menită pentru a proteja coșul pieptului, considerat cel mai vulnerabil, deoarece conține organele vitale ale omului.

Concomitent, lexemul avea și sensurile „carapace” sau „coajă”, iar adjectivul *thoracatus, a, um* arăta calitatea de a fi acoperit de carapace sau de coajă.

Actualmente, cuvântul *torace* (< gr. *thorax, icis, n*) posedă sensurile: „cavitate în corpul vertebratelor cuprinsă între gât și abdomen, care conține principalele organe ale sistemelor circulator și respirator; coșul pieptului, cavitate toracică, cutie toracică” – terminologia biomedicală; dar și „parte a corpului insectelor de care sunt legate picioarele” – terminologia zoologică.

Termenul *agorofobie* s-a format din elementele grecești *agora* „piața publică sau adunarea cetățenilor în Grecia Antică”, „piață supraaglomerată a grecilor” + *fobie*, care derivă din grecescul *phobos* „teamă”. Piețele grecești se făceau în spațiu deschis, public. De aici a generat sensul „teamă irațională de spațiile deschise” în terminologia psihiatrică [6].

Așadar, sistematicitatea limbii este condiția forte în transpoziția metaforică (en. conduit metaphor): la nivel de idee (esența „obiectului”); la nivel de expresii lingvistice (esența „recipientului”); la nivel de comunicare (actul de transmitere). Vorbitorul își transpune ideea (esența „obiectului”) în cuvânt (esența „recipientului”) și astfel, în comunicare, realizează această transpoziție metaforică – auditorul extrage ideea/„obiectul” din cuvântul „recipient” [5, p. 284-310]. Lingvistul relevă faptul că cel puțin 70% din expresiile uzuale, folosite în limba engleză, sunt metafore.

Referitor la „creativitatea” terminologică, lingviștii menționează neologia primară (la nivel de limba-sursă în care a fost conceput termenul) și neologia secundară (adaptarea termenului în limbile receptoare) [2]. Neologia secundară implică și transpoziția strategiei de „recunoaștere” a neologiei primare, deoarece inovațiile conservă „rădăcinile” din limba/domeniul-sursă.

Funcționalitatea impune la fel clasificarea metaforelor din perspectivă spațială sau orientativă.

Metafora orientativă (metaforizarea la nivel de sistem, după modelul unui alt sistem). Descriind metafora orientativă, George Lakoff și Mark Jonson, în *Metaphors We Live By* [3], se axează pe opozițiile polare (în special, proiecția spațială): „sus” = „jos”, „interior” = „exterior”, „central” = „periferic”, „profund” = „superficial” etc., în baza naturii fizice universale.

Metafore cu polaritatea „jos” = „sus”: *nostalgie* și *pesimism* (= omul este înclinat spre pământ, merge mereu cu capul aplecat) ≠ *optimism* (= ținută corectă, mers țințos); *stare de boală* (= dorința de a sta culcat, apatie) ≠ *stare de sănătate* (= inspirație, creație); *inconștiență* (= stare de comă) ≠ *conștiență* etc. [4]

Totuși, menționăm caracterul relativ al metaforelor orientative. În mitologia antică, *Mors* „provoacă somnul de moarte”; polaritatea „jos” ≠ *Somnus* „provoacă somnul de odihnă”, „stare de sănătate”, „viață”; polaritatea „sus”. În mitologia romană, *Somnus* (echivalentul grec – *Hypnos*) este zeul somnului, fiul Noptii (*Nox*) și frate cu *Moartea*

(Mors). În mitologia antică, ambii frați, Somnus și Mors, locuiau lângă râul uitării. Somnus inducea somnul temporar, spre deosebire de Mors care provoca somnul de moarte. Conform mitului, Somnus sălășluia în lumea subpământeană fără „ca ochii săi să fie ațintiți spre soare, iar în orele de întuneric pătrundea tiptil în lume și aducea oamenilor dulcea odihnă”. În limba latină, se atestă variantele *somnus*, *i, m* „somm”, „moleșeală”, iar cu sens figurat, „noapte” și *somnium*, *i, n* „somm”, „visuri în timpul somnului”, „cel care interpretează visuri/cititor de visuri”, dar și „imaginații”, „aberații, aiureli”.

În limba română, cuvântul *somn* desemnează „starea fiziologică normală și periodică de repaus a ființelor, necesară redresării forțelor, caracterizată prin încetarea totală sau parțială a funcționării conștiinței, prin relaxare musculară, prin încetinirea circulației, a respirației și prin vise; starea celui care doarme”. Cuvântul omonim *somn* denumește „peștele teleosteean răpitor cu corpul lung, fără solzi, lățit în partea dinainte, cu capul turtit, cu gura armată de dinți puternici și cu mustăți lungi (*Silurus glanis*)”.

Metafore cu polaritatea „sus”: *Reanimare*. Lexemul *reanimare* este un împrumut din limba franceză *réanimer* „a aduce din nou la viață, a reînsufla, a resuscita”. Termenul își are originea în limba latină, fiind alcătuit din segmentul *re* „din nou, după, împotriva” și din cuvântul latin *anima*, *ae, f* „suflet”. În limba latină, cuvântul *anima*, *ae, f* este asociat cu aerul, conform credinței că sufletul nu este nimic altceva decât aerul pe care îl respiră omul; deci, ulterior, sufletul este asociat cu respirația omului, fiind considerat „purător al vieții”. Verbul latin *animare*, *āre*, printre multele semnificații, mai deține și sensurile „a da viață”, „a da suflet”, „a sufla”.

Cuvântul, în primul rând, este parte a terminologiei medicale și definește procedeele terapeutice folosite în vederea restabilirii funcțiilor vitale ale organismului, după constatarea morții clinice a pacientului.

În limba română, termenul *reanimare* înseamnă: „revenire la viață” – utilizare interdomenială în expresii metaforice de tipul *reanimare politică*, *reanimare familială*, *reanimare ecologică* etc.; „procedeu terapeutic folosit în vederea restabilirii funcțiilor vitale ale organismului (respirația și circulația) când acestea au încetat”, „operația prin care un bolnav este readus la viață prin folosirea unor procedee speciale”, „secție a unui spital specializată în realizarea reanimării” – medicină.

Metafore cu polaritatea „jos”: Termenul *nostalgie*, care are la bază cuvântul compus < gr. *nostos* „întoarcere acasă” + < gr. *algos* „durere, suferință”, creat în secolul al XVII-lea. Inițial, termenul desemna „dorul de casă” (= anxietatea) al mercenarilor elvețieni, care luptau departe de casă. Actualmente, lexemul *nostalgie* se referă la „un sentiment de tristețe, de melancolie provocat de dorința de a revedea un loc drag, o persoană apropiată sau de a retrăi un episod din trecut, o dorință (plină de regrete) pentru ceva greu de realizat” [4, p.48].

Concluzii: Etiologia și funcționalitatea limbajului specializat interdisciplinar derivă din interacțiunea diferitelor domenii de cunoaștere. Pentru a denomina concepte specializate, este necesară utilizarea metaforelor, care implică asocierea unui termen cu o imagine sau un concept abstract. Aceste metafore pot fi preluate din diverse domenii și adaptate într-un context nou, suferind modificări semantice și fiind integrate în ierarhia semantică prin procesul de meronimie. Funcționalitatea dictează clasificarea metafore-

lor din perspectiva spațială (sau orientativă), iar polaritatea „sus”≠ „jos” implică metafore care exteriorizează stări fizice, emoționale, atitudini etc. Astfel, limbajul specializat beneficiază de o diversitate de metafore care facilitează înțelegerea și comunicarea în diferite domenii de cunoaștere. În explicarea fenomenului dual de metaforizare/demetaforizare sunt susceptibili termenii formați în baza rădăcinilor savante greco-latine.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul Subprogramului instituțional de cercetare cu cifrul 0100301: *Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică* (2024-2027).

Referințe bibliografice:

1. DUMISTRĂCEL, Stelian (1980) – *Lexic românesc. Cuvinte, metafore, expresii*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 261 p.
2. HUMBLEY, John (1988) – *Comment le français et l'allemand aménagent la terminologie de l'informatique, Banque des Mottes*. Paris: CILF, p. 85-148.
3. LAKOFF, George, JOHNSON Mark (2003) – *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 256 p.
4. MINCU, Eugenia et al. (2023) – *Didactica metaforei. Mic dicționar român-englez de termeni metaforă*. Chișinău: Editura Epigraf, 328p.
5. REDDY, Michael J. (1979) – *The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language*. În: *Andrew Ortony (ed.). Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, p. 284–310.
6. RUSU, Valeriu (2010) – *Dicționar medical. Ediția a IV-a revizuită și adăugită*. București: Editura medical, 2064 p.
7. TOMA, Elena (1986) – *Sur la formation de la terminologie medicale-biologique en roumain (XVIIIe-XIXe siècles)*. În *Rumänistik in der Diskussion*. G.Narr, pp. 116-128.
8. ЛАПИНЯ, Э. А (1988) – *Метафора в терминологии микроэлектроники*. В: *Метафора в языке и тексте*. Москва: Наука, с. 134-145.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT THROUGH ACTION RESEARCH

Oxana CREANGA

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chisinau, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-1470-0801>

Professional development through action research design is a method used by educators to improve teaching practices and enhance learning outcomes. It involves a cyclical process of identifying a problem or area for improvement, developing a plan of action, implementing interventions, collecting and analysing data, reflecting on the outcomes, and making adjustments based on findings. The present study defines action research, identifies areas to use it, assesses the key characteristics of it, and advances the steps in conducting and evaluating the design. Professional development through action research helps educators to take an active role in improving their teaching practice and fostering student success. It encourages a reflective and evidence-based approach to professional growth, ultimately leading to more effective teaching and enhanced learning experiences for students.

Keywords: *professional development, action research, action research cycle, reflective teaching, learning outcomes, intervention strategies.*

Within the teaching context, professional development is a significant and mandatory component that leads to the enhancement of the teaching quality, ensures a sense of progress for educators, and supports career advancement. Besides, ongoing teacher development can maintain or even lead to strengthening the existing interest in teaching and learning. By acquiring new knowledge, competences, and strategies, educators' work becomes more effective and manageable, thus increasing their sense of achievement and professional confidence. P. Ur considers that "in some cases, it may even make a crucial difference between job satisfaction on the one hand and burnout on the other" [1, p. 289]. In addition to conventional professional development resources, available within the teaching routine, such as personal reflection, collaborative discussions with colleagues, student feedback, reading professional literature [*Ibidem*, p. 289-293], action research is a pivotal tool empowering practitioners to systematically investigate and improve their own teaching practices and, therefore, enabling them to attain a more comprehensive and reflective understanding of their practice.

According to J. Creswell, the action research design combines features of mixed methods research as it uses data collection based on either quantitative or qualitative methods or both; the difference, however, lies in its narrow scope. Action research tackles a specific, practical issue and finds answers to a problem [2, p. 577]. Thus, drawing on Mills' interpretation, Creswell defines action research designs as "systematic proce-

dures done by teachers (or other individuals in an educational setting) to gather information about, and subsequently improve, the ways their particular educational setting operates, their teaching, and their student learning” [*Ibidem*]. Lin S. Norton concedes that, generally, definitions of action research in the literature refer to the double purpose of action with research conducted by practitioners rather than by outside researchers. Some of the definitions include references to action research being cyclical, collaborative, and constructivist, depending on which school of action research the author adheres to. She insists on the obvious aim of action research, which is to improve some component of the student learning experience, stating that “the fundamental purpose of pedagogical action research is to systematically investigate one’s own teaching and learning facilitation practice, with the dual aim of improving that practice and contributing to theoretical knowledge in order to benefit student learning” [3, p. 59]. In the same line of thought, S. Thornbury defines action research as “small-scale classroom research implemented by teachers and directed at improving learning outcomes” [4, p. 139]. The same double nature of action research is emphasised by Heigham and Croker who describe it as an approach that involves both action and research. The former refers to “identifying and exploring an issue, question, dilemma, gap, puzzle, in your context of work – the classroom, the school, or the institution at large” [5, p.114], and the latter - “a systematic approach to collecting information, or data, usually with methods associated with qualitative research” [*Ibidem*, p. 115]. In a broader sense, Carr and Kemmis define action research as “a form of self-reflective inquiry undertaken by participants in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices and the situations in which the practices are carried out” [6, p. 162]. Thus, in addition to the reflective and practical aspects, the quoted definition includes the socio-cultural, political, and critical dimensions.

Generalizing from Kember’s description, Norton lists the following characteristics of action research [7, p. 54 –55]:

1. Social practice

Attempting to comprehend teaching and learning challenges entails dealing with a wide variety of human factors, such as student attitudes, department politics, the ethos, and the environment of the institution.

2. Aimed towards improvement

What distinguishes action research from other research methods is the intention to make things better than they were before. Educators aim to improve the practice of education by studying issues or problems they face, reflecting about these problems, collecting and analysing data, and implementing changes based on their findings [8, p. 577].

3. Cyclical

According to S. Thornbury, “research is a cycle of inquiry and experimentation in professional practitioners’ activity, with researchers constantly trying new ideas to see if they impact learning outcomes” [9, p. 139]. Notwithstanding its spiral sequence of reflection, planning, acting, observing, reflecting, and so on, its interpretive nature and the importance of iterative refinement in subsequent studies should be taken into account [10, p. 55].

4. Systematic enquiry

As Heigham and Croker posit, “action research is a form of self-reflective inquiry conducted by participants in a social situation, such as an educational context, with a view to changing and improving that situation. It can be used to investigate issues or dilemmas in your teaching situation in a systematic way” [11, p. 129].

5. Reflective

Action research involves a systematic collection and analysis of data, distinct from casual reflections or “intuitive thoughts,” allowing practitioners to base their actions on current evidence through ongoing reflection and analysis of classroom experiences [*Ibidem*, p. 129].

6. Participative

Action research is participative because it involves active collaboration between educators. It is an opportunity to confer with each other, creating a shared understanding and ownership of the research process and outcomes.

7. Determined by the practitioners

In action research, practitioners determine the research topic based on their own needs and experiences, often collaborating with outside researchers, with a view to addressing issues or dilemmas in student learning to improve their attainment.

The scope of action research in education is wide, covering a varied range of areas. However, typically, four general fields of interest often serve as a focal point. Drawing on Fisher’s list, the following examples of topics for action research in each area can be suggested [12]:

- **Teaching and making changes in the teaching practice**
 - ✓ Exploring various methods and approaches for teaching pronunciation, comparing their effectiveness in helping students improve their productive competence.
 - ✓ Developing students’ noticing skills in grammar instruction: investigating strategies for fostering students’ ability to notice grammatical patterns and rules through inductive teaching methods, and assessing how this approach influences the development of their grammar competences and language learning.
 - ✓ Teaching vocabulary: Scott Thornbury distils a list of topics for action research in the realm of vocabulary teaching, including investigating different vocabulary presentation techniques correlated with predominant learning styles to determine the most effective methods for your learners; exploring the effectiveness of various mnemonic techniques on vocabulary retention; examining how different principles of selecting words for presentation might impact vocabulary learning; and investigating the effect of extensive reading on vocabulary acquisition [13, p. 140].
- **Learners and how they learn**
 - ✓ Learning styles: exploring the effectiveness of tailoring activities and techniques to align with the predominant learning style or type of intelligence.
 - ✓ Learner motivation: determining what kinds of activities motivate my learners most effectively in a writing class or speaking class.

- ✓ Assessment for learning: examining how incorporating assessment practices that focus on providing feedback and facilitating student reflection, rather than just grading, enhances students' understanding and acquisition of the material.
- ✓ Differentiation as an inclusive practice: exploring how the process of adapting instruction to cater for the diverse learning needs of underperforming students, including differentiation by content, tasks, and responses, can improve their engagement with the curriculum and ultimately their performance.
- **Interaction with the current curriculum and with curriculum innovation**
 - ✓ Strategies to align EFL teaching methods with the mandated curriculum to promote student engagement: exploring ways, *i.e.*, teaching methods, materials, and instructional strategies, to make the school mandated curriculum more relevant and interesting to students and improve their performance.
 - ✓ Curriculum innovation in EFL teaching: investigating teachers' active collaborative role in curriculum improvement and adaptation through innovative teaching approaches or supplementary materials to enhance language learning outcomes.
- **Teaching beliefs and philosophies and their connections with daily practice**
 - ✓ Teacher expertise. Determining the balance between learner-centeredness and teacher-centeredness in the classroom for an effective teaching practice.
 - ✓ Correlation between different teaching philosophies and student outcomes: determining the impact of different teaching philosophies, such as constructivism, or humanism, on student attainment, academic performance, motivation, and emotional development.

Conducting action research is another important component of the approach under study. Authors generally agree on a cycle of steps or stages that include:

1. Identifying the problem or a focus area of the teaching practice that needs improvement [14, p. 115]. In Moroni's account, this stage involves the diagnosis of a problem [15], *i.e.*, what is to be investigated and the purposes of the action research, for example, to answer a research question, test a hypothesis, or improve practice.
2. Planning an intervention to address the problem involves considering the components of the intervention, identifying the data required and methods for gathering it, and determining the data-collecting instruments.
3. Action: Implementing the intervention, which involves selecting participants, and determining the intervention's time, duration, and content.
4. Assessing the intervention, which involves analyzing and interpreting data to determine if the objectives of solving the problem were met.
5. Critical reflection and communication of learning: reflecting on the experience and lessons learned and sharing the findings by determining how to best disseminate them [16, p. 449].

Synthesizing several strands and steps of action research discussed in his book *Research Methods in Education*, L. Cohen details a comprehensive eight-step process of action research [*Ibidem*, p. 450–451]:

Step 1 involves the identification, evaluation, and formulation of a critical problem with the aim of improving one's own practice. It also develops explanations and hypotheses by connecting them to a broader theoretical framework.

Step 2 involves preliminary discussions and negotiations among interested parties, leading to a draft proposal with clearly defined research questions where researchers acting as consultants use their expertise to refine the problem and suggest approaches, a crucial phase for ensuring the project's success. Olha Kunt suggests the following examples of research questions aimed at improving the teaching practice [17]: *Why are some of my students....? How can I help my students to improve their...? What are my students' difficulties in...? How can I engage my students more into...? What can be done to solve... problem in my classroom?*

Step 3 may involve a review of the research literature to learn from similar studies, including their goals, methods, and challenges encountered.

Step 4 may involve reviewing the initial problem statement into a testable hypothesis or guiding objectives, making underlying assumptions explicit (e.g., to implement curriculum changes, the attitudes, values, skills, and objectives of the teachers must be altered), and sometimes excluding specific objectives to avoid limiting the process.

Step 5 is concerned with the choice of research procedures: sampling, administration, choice of materials, methods of teaching and learning, allocation of resources and tasks, etc. Cohen admits to including a wide range of research designs within the scope of action research, amongst which

- an initial and end-of-intervention survey;
- an experimental or quasi-experimental design (e.g., where some students/teachers are involved in the intervention and some are not, or where pre- and post-testing of students/teachers is undertaken);
- participant and non-participant observation;
- interviews;
- case studies;
- questionnaire data [18, p. 450].

Step 6 is concerned with determining the subsequent continuous evaluation procedures.

Step 7 consists of the implementation of the intervention itself (over varying periods of time). It includes the conditions and data collection methods; task monitoring and feedback to the research team, and data classification and analysis.

Step 8 involves the interpretation of the data; reporting the findings, and evaluation of the project. There might be a general summing-up directed at reviewing the project outcomes, making recommendations, and deciding on the dissemination of the results.

In Cohen's view, the eight-step process does not follow a strict sequence. The stages may recur in a different order, and every stage is accompanied by reflection and self-reflection, ensuring reflexivity, which "requires a self-conscious awareness of the effects that the participants-as-practitioners-and researchers are having on the research process, how their values, attitudes, perceptions, opinions, actions, feelings, etc. are feeding into the situation being studied" [*Ibidem*, p. 453].

Observation is an important method of data collection for action research, which involves focusing the practitioner's attention on things they are interested in investigating, and omitting the less relevant. Heigham and Croker present four main observation areas: (a) the setting, i.e., context, spaces, and locations; (b) the system, i.e., routines and procedures; (c) people, i.e., roles, relationships, and responses; and (d) the behaviors, i.e., timing, activities, and events [19, p. 119]. In addition, they present different forms of observation: other-observation, self-observation, and peer observation.

Interview is a type of non-observational qualitative technique used in action research to find out information related to participants' backgrounds, self-reported actions, opinions, thoughts, beliefs, or interpretations [*Ibidem*, 120]. The three main types of interviews generally applied in action research are open-ended interviews (conversational-type, unstructured, and individualised), semi-structured interviews (organised with a set of questions covered according to how the interviewee responds), and structured interviews (with an identical sequence of questions for each interviewee) [*Ibidem*, p. 121].

Interpreting data is an important stage of action research as the results can lead to possible changes in various areas of the teaching practice, depending on the practitioner's initial goal. The stage requires a rigorous, informed approach because the researcher can be faced with a large amount of data that needs processing. Heigham and Croker offer the following strategies of data analysis [*Ibidem*, p. 122-123]: *identifying patterns and themes* used for the analysis of open-ended written data such as journal writing; *coding verbal data* from recorded interviews aiming to identify key categories which can be further coded into subcategories, e.g. students' satisfaction categorised into satisfaction with time for speaking and satisfaction with place for speaking; *narrating the observations* in one of the four ways: chronological, selective, particular, and conceptual; *quantifying the data* - e.g. counting the number of times particular behaviours, incidents, or utterances occur, accompanied by descriptions or commentaries, or quantification of closed-response items in questionnaires containing closed (yes/no/maybe), rank-ordered (list in order of preference), or interval (1=strongly disagree to 5=strongly agree) scales.

Having presented and analysed the data, the practitioner can move on to conclusions and findings. At this stage, according to Heigham and Croker, it is crucial to interpret the *essence* of the meaning of the research, which might consist of developing personal theories about its meaning in the classroom or for the teaching, thus invoking deeper questioning or critical understanding. This is also the stage where action researchers may consider contributing to the professional field by publicizing their findings [*Ibidem*, p. 124]. Cohen *et al.* present a list of mandatory elements to be included in the action research report [20, p. 452-453]: articulating the research issue and its significance for improving the teaching practice; justifying the selected methodology and intervention, explaining why it was chosen over other alternatives, and describing how it was based on a thorough understanding of the situation; detailing the data collection process, the setting, participants, and outlining how data was processed and analysed; discussing the monitoring and review of the intervention; addressing reflexivity; establishing the standards and criteria

for success and explaining their derivation; summarizing how conclusions were reached and validated; reporting on the implications of the research; and describing the changes implemented in the teaching practice as a result of the findings.

In conclusion, action research is an important approach for professional development, empowering educators to systematically investigate and enhance their teaching practices and leading to improved teaching quality, greater job satisfaction, and increased professional confidence. Following an informed procedure of stages that includes identifying the problem, planning and implementing the correct intervention, and critically reflecting on the outcomes, practitioners can effectively address specific classroom challenges. The cyclical and collaborative nature of action research, involving reflective and systematic inquiry, contributes to a deeper understanding of pedagogical practices. In addition to enhancing their teaching efficacy, educators can also contribute to the broader educational community by sharing insights and strategies that promote student learning. Thus, the dual aim of refining practice and advancing theoretical knowledge emphasizes the transformative potential of action research in achieving meaningful educational progress.

Bibliography

1. UR, P. *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 325 p. ISBN 978-1-107-68467-6.
2. CRESWELL, J. W. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Fourth Edition. Boston: Pearson Education, 2012. 650 p. ISBN-13: 978-0-13-136739-5
3. NORTON, Lin S. *Action Research in Teaching and Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. New York: Routledge, 2009. 260 p. ISBN 0-203-87043-3
4. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited, 2002. 185 p. ISBN 978-0-582-42966-6
5. HEIGHAM, J., CROCKER, Robert A. *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 329 p. ISBN 978-0-230-21953-3
6. CARR, W., KEMMIS, S. *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. London: Falmer Press, 1986. 260 p. ISBN-10: 1850000905
7. NORTON, Lin S. *Action Research in Teaching and Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. New York: Routledge, 2009. 260 p. ISBN 0-203-87043-3
8. CRESWELL, J. W. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Fourth Edition. Boston: Pearson Education, 2012. 650 p. ISBN-13: 978-0-13-136739-5
9. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited, 2002. 185 p. ISBN 978-0-582-42966-6
10. NORTON, Lin S. *Action Research in Teaching and Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. New York: Routledge, 2009. 260 p. ISBN 0-203-87043-3
11. HEIGHAM, J., CROCKER, Robert A. *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 329 p. ISBN 978-0-230-21953-3

12. FISCHER, J. C. Action Research Rationale and Planning: Developing a Framework for Teacher Inquiry. In: G. Burnaford, J. C. Fischer, & D. Hobson (Eds.), *Teachers Doing Research: The Power of Action Through Inquiry*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 29-48. ISBN 080583589X
13. THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited, 2002. 185 p. ISBN 978-0-582-42966-6
14. HEIGHAM, J., CROCKER, Robert A. *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 329 p. ISBN 978-0-230-21953-3
15. MORONI, I. Action Research in the Library: Method, Experiences, and a Significant Case. In: *Italian Journal of Library and Information Science*, 2 (2), 2011, p. 1-24. Available: http://eprints.rclis.org/16598/1/Action%20Research_Moroni%20ENG.pdf [Accessed 12.03.2024]
16. COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. *Research Methods in Education*, 8th edn. New York: Routledge, 2018. 916 p. ISBN 9781315456539
17. KUNT, O. Reflecting on Your Classroom Practices through Action Research. Available: Reflecting on your classroom practices through action research - Olha Kunt | ELTOC CH1 (youtube.com) [Accessed: 15.02.2024]
18. COHEN, L., MANION, L. and MORRISON, K. *Research Methods in Education*, 8th edn. New York: Routledge, 2018. 916 p. ISBN 9781315456539
19. HEIGHAM, J., CROCKER, Robert A. *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 329 p. ISBN 978-0-230-21953-3
20. COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. *Research Methods in Education*, 8th edn. New York: Routledge, 2018. 916 p. ISBN 9781315456539

L'ÉNONCIATION AVERBALE DANS LE DISCOURS PUBLICITAIRE FRANÇAIS : CARACTERISTIQUES ET PARTICULARITES

Cristina ENICOV

doctor, asistent universitar,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6065-401X>

Articolul dat este consacrat enunțării averbale în discursul publicitar francez. Sunt examinate concepte centrale în lingvistica enunțiativă franceză așa ca : enunțarea, enunțul, fiind analizate definițiile acestor concepte în studiile lingvistice. Este abordat enunțul averbal, ca un tip preponderent de enunț în cadrul discursului publicitar, în deosebi în sloga-nuri publicitare. Este efectuată o clasificare a tipurilor de enunțuri averbale prin identificarea trăsăturilor caracteristice și ale particularităților specifice acestui tip de enunț.

Cuvinte-cheie : Enunțare, discurs, discurs publicitar, enunț averballingvistica enunțiativă

L'un des concepts centraux dans l'étude du langage en action est l'énonciation. La problématique de l'énonciation constitue, dans les dernières décennies, un domaine d'intérêt particulier pour les chercheurs, appelé linguistique de l'énonciation dans l'espace scientifique francophone ou pragmatique chez les auteurs britanniques ou américains. Cette problématique englobe de multiples aspects qui mettent en évidence la capacité du code linguistique à se référer, à travers des composants spécifiques, à son propre fonctionnement, ainsi que la manière dont la structure de l'énoncé reflète les particularités de chaque contexte communicatif, y compris l'attitude du l'expéditeur vers ses propres énoncés et vers ceux de l'interlocuteur.

L'une des définitions les plus connues de l'énonciation est celle proposée par E. Benveniste, qui interprète l'énonciation comme « la mise en opération du langage par un acte individuel de langage, et la condition de l'énonciation serait que celui-ci soit l'acte même » de production d'un énoncé et non du texte de l'énoncé" [1, p.53,]. E. Benveniste estime que cet acte d'énonciation implique un locuteur et un interlocuteur, mais pour lui l'acte reste individuel et non inter-individuel, l'intérêt au sein de sa théorie étant entièrement défendu par le locuteur. Une autre définition de ce phénomène présente l'énoncé sous une autre perspective, le décrivant comme un « événement constitué par l'apparition d'un énoncé » [2, p. 179] Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, dans le „Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage”, définissent la situation d'énonciation comme un acte dans lequel les phrases sont mises à jour, assumées par un locuteur particulier, dans des conditions temporelles et spatiales concrètes [3, p.402-406]. Autrement dit, selon cette définition, la situation d'énonciation peut être décrite comme une scène dans un lieu et un espace de temps donnés et interprétée par des acteurs appe-

lés actants : le locuteur, celui qui parle et le destinataire, celui ou ceux qui l'écotent. Le temps, le lieu et les acteurs constituent les éléments principaux de la situation d'énonciation, que D. Maingueneau appelle la « scène d'énonciation ». L'auteur distingue trois types de scènes d'énonciation : une scène englobante, liée au type de discours, une scène générique, liée au genre de discours, et la scénographie (la scène construite par le texte) [4, p.69-71].

L'analyse des définitions données à l'énoncé dans les ouvrages linguistiques met en évidence les caractéristiques fondamentales du phénomène donné et son rôle dans le processus de communication. Dans la plupart des travaux consacrés à l'énonciation, il est mentionné que les traits fondamentaux de ce phénomène à caractère communicatif se révèlent en référence au langage, à l'énonciation et à la situation de communication. Il est naturel qu'il en soit ainsi puisque l'énonciation constitue le processus, plus précisément le fait de dire, et l'énoncé représente le produit, ce qui est dit, c'est-à-dire ce qui, en fait, peut être perçu et soumis à analyse. Ainsi, selon E. Benveniste, l'énoncé n'est rien d'autre qu'une mise en action du langage. Rodica Nagy affirme que, contrairement à l'énoncé, l'énonciation désigne l'activité qui conduit à la création de ce produit et qui permet l'ancrage référentiel de l'information transmise. En même temps, poursuit la chercheuse roumaine, il est beaucoup plus difficile de décrire la pratique énonciative que de décrire son résultat, l'énoncé. [5, p.144]. En même temps, la tentative d'étudier cette « mise en action » se heurte à une série de problèmes déterminés par le fait que les seules choses visibles liées à l'énonciation sont l'énoncé et les composants contextuels impliqués dans l'énonciation.

L'énoncé est considéré comme difficile à définir, étant appelé par Tzvetan Todorov « l'archétype même de l'inconnu ». [6, p.83]. L'énoncé est un événement unique, irremplaçable, car, selon Todorov, « nous ne connaissons jamais que des énonciations prononcées, c'est-à-dire un discours dont l'énonciation reste toujours à énoncer ». Prononcé, c'est-à-dire un discours dont l'énoncé doit être prononcé» [op.cit. p.3]. D'ailleurs, O. Ducrot, a défini l'énoncé comme « l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle » [2, p. 12], c'est-à-dire qu'il est difficile de le définir et de le soumettre à une enquête linguistique. Actuellement, les relations entre l'énonciation, d'une part, et la communication, la sémiotique, la pragmatique, l'analyse du discours, d'autre part, sont très étroites, parfois les différences entre elles semblent très vagues. [7, p.11]. Dans les sciences linguistiques, on parle d'un renouveau de la réflexion en linguistique, qui dépasse le niveau du mot et de la phrase (catégories traditionnellement structurales) pour atteindre le niveau du discours à travers l'énoncé, qui constitue l'événement de sa production.

La spécificité de la communication publicitaire, le temps de contact réduit du destinataire avec le discours publicitaire, les coûts élevés de l'espace publicitaire, etc., le statut intrusif et perturbateur de la publicité impose des manifestations linguistiques dans le discours publicitaire, à savoir la simplification des messages en implantant des mots complets dans la structure des énoncés (substantifs, adjectifs, verbes, adverbes, etc.) et l'omission d'éléments de relation (conjonctions, prépositions), mais aussi l'exclusion des verbes et l'adoption d'une déclaration nominative. La présence de l'énoncé

averbal dans le discours publicitaire apporte du dynamisme, crée l'impression d'oralité, d'expressivité et d'informativité. Du point de vue de l'énonciation, la simplification de l'expression est attestée dans le discours publicitaire, qui se manifeste par un nombre impressionnant de déclarations simples, développées et celles dans lesquelles le verbe est absent, c'est-à-dire des déclarations averbales. Dans le plein respect du principe d'économie d'expression, dans le discours publicitaire sont favorisées les constructions énonciatives étroites, avec peu d'unités lexicales, mais avec une charge sémantique spéciale, grâce à deux contextes dans lesquels ils sont intégrés : textuel et iconique.

On sait que la communication publicitaire se définit par son caractère immédiat, c'est-à-dire qu'elle tente d'intervenir rapidement et de convaincre, dans la mesure du possible, le lecteur, qui n'est pas immédiatement disposé à la recevoir. En tant qu'objet de consommation, la publicité n'est pas seulement un emballage linguistique de l'information pour un interlocuteur, mais un discours fonctionnel et intentionnel, construit sur la base du contrat de communication, et qui est interlocutoirement orienté vers un destinataire qui doit l'accepter et ou le rejeter immédiatement. Dans ce cas, il utilise diverses techniques de mise en scène propres au genre publicitaire, ou en d'autres termes, diverses scènes d'énonciation [4 p.72]. „La mise en scène” énonciative de la publicité suppose un sujet parlant, un message du (JE) qui valorise le produit qu'il propose à un TU qui est censée être dans une situation de manque et contrainte par divers processus rhétoriques ou stylistiques à adhérer pour ce produit. [10, p. 47]. En ce qui concerne l'énonciation publicitaire, qui est traditionnellement étudiée par les sciences de la communication, nous pouvons dire, avec Marc Bonhomme, que la publicité, en étant un véritable laboratoire de la langue française actuelle, valorise et traite la langue (dans notre cas, le français) pour atteindre ses objectifs argumentatifs : valoriser le produit et convaincre le public des avantages de son achat. [11, p. 33].

Etablir une typologie des énoncés dans une perspective pragmatique revient à identifier la finalité, l'intention du locuteur au moment de l'émission de l'acte de parole. Nous appliquerons la classification des énoncés de langue française selon l'intention de communication et les énoncés verbaux au sein du discours publicitaire. L'intention de la communication, selon les chercheurs (Hanganu, Hristea, et al) est un acte mental qui préside à l'acte d'énonciation, élément de base de l'acte communicatif, suivi par le locuteur dans sa relation avec l'auditeur afin de résoudre une situation glottique ou métaglottique en utilisant le langage [13, p.42]. L'intention de la communication sert de critère de classification des énoncés, qui correspondent aux trois grands types d'actes intentionnels : la description, le questionnement et l'incitation. [13, p.42]. Parallèlement, la narration, l'interrogation et l'injonction, comme principales formes de communication verbale, reflètent trois types fondamentaux de comportement du sujet parlant, exerçant une certaine influence sur l'interlocuteur à travers la parole : il veut lui transmettre un élément de connaissance, obtenir de lui un objet de connaissance, ou lui faire un ordre. Ces trois fonctions essentielles de la parole se « matérialisent » en trois types d'énoncés énonciatifs, interrogatifs ou impératifs, correspondant chacun à une attitude du locuteur et représentant les trois types de relations entre l'énoncé et l'activité logique de l'homme, c'est-à-dire entre le contenu de communication et jugement.

Objectif de la communication de l'énonciation publicitaire est déterminée par l'intention majeure de l'acte de communication publicitaire, celle de promouvoir et de faire l'éloge d'un produit ou d'un service. Pour parvenir à convaincre, l'énonciateur utilise diverses stratégies discursives. En même temps, il faut mentionner qu'au sein de l'énoncé averbal sa constitution s'opère à travers la modalité, une catégorie logique, qui, en linguistique française, est à la base de la distinction des types d'énoncés. Issues de la logique modale, dans l'étude du langage, les modalités sont considérées comme les éléments qui expriment une sorte d'attitude du locuteur envers son énoncé. Les modalités d'énonciation sont attachées aux éléments syntaxiques, typographiques et prosodiques nécessaires à la réalisation des types d'énoncé *assertif, interrogatif et injonctif*. Tout acte d'énonciation implique nécessairement la sélection de l'un d'entre eux à l'exclusion des autres.

L'analyse des publicités françaises nous montre une présence importante d'énoncés dans lesquels le verbe conjugué est absent dans le cadre du texte et, surtout, dans les slogans publicitaires. Le problème de l'énoncé où le verbe manque n'est pas entièrement résolue en science, à en juger par la situation de l'appellation : *averbal / nominal / sans verbe / ellipse*, et aussi par le statut marginal de ce type d'énoncé en linguistique. La présence de l'énoncé averbal dans le discours est justifiée par les grammairiens par la nécessité de désigner une réaction spontanée dans une discussion entre deux interlocuteurs et, dans le cas de formes de communication écrite qui recherchent l'économie d'expression : titres de journaux, panneaux d'affichage, etc. [8, p.511]. Pour désigner ces structures syntaxiques, dépourvues de verbe conjugué, dans la grammaire française est proposé le terme *averbal* pour mettre en évidence l'opposition entre l'énoncé verbal et celui sans verbe.

F. Lefeuvre dans sa vaste étude consacrée à l'énonciation verbale en français considère que dans ce type d'énonciation on peut attester quatre types de modalités auxquelles correspondent les actes d'énonciation. Ainsi, on distingue les modalités assertive, exclamative, interrogative et injonctive [9, p. 214]. Dans notre étude sur les slogans publicitaires, nous avons identifié les quatre types, indiqués par la chercheuse française.

L'énoncé averbal assertif. De manière générale, l'affirmation est un acte de langage dont le but principal est de transmettre une information. Les actes de discours assertifs décrivent un événement, un état de choses dans la réalité et informent l'interlocuteur sur l'événement, en assumant en même temps la véracité de la phrase exprimée. Dans le cas des énoncés averbaux, l'assertion est la manière fondamentale de constituer ce type d'énoncés. En général, une affirmation est un jugement qui contient une vérité. Dans les énoncés assertifs, le locuteur déclare qu'un prédicat est attribué à un sujet [9, p.86]. Dans le discours publicitaire ainsi que dans les slogans, par le biais de énoncés averbaux l'information est transmise directement au destinataire, sous une forme concise, directe et courte. Ex. : **Cappuccino. Simplement parfait.** (Carte Noire). Dans cet exemple, on affirme l'existence d'un cappuccino, qualifié simplement de parfait, sans apporter de précisions supplémentaires. Nous attestons la structure détachée, dans laquelle le prédicat ou le qualificatif est placé dans un énoncé séparé, pour augmenter la force argumentative et persuasive de l'énoncé. Même si ces énoncés sont perçus et peuvent être interprétés comme un énoncé complet : *Cappuccino de Carte noire est*

tout simplement parfait, la forme averbale décidée par l'énonciateur répond parfaitement aux finalités de la publicité. Le prédicat disloqué a sa propre force argumentative. Une autre propriété de l'énoncé averbal assertif est qu'il affirme l'existence du référent du prédicat : Ex. : *Le mariage subtil et intense d'une Carte Noire et d'une délicieuse mousse de lait*. (Publicité pour le café Carte Noire).

Dans le discours publicitaire, à côté de l'énoncé averbal se trouve toujours l'image du produit et très souvent l'affirmation présente dans l'énoncé est confirmée par l'image adjacente, souvent hyperbolisée. Nous attestons dans les énoncés averbaux assertifs des adjectifs qualificatifs au contenu sémantique élogieux. Lorsqu'on parle d'un café Carte Noire, les adjectifs *subtil, intense et délicieux* caractérisent le café à la mousse de lait. On remarque également la présence de personnification et de métonymie dans cet énoncé pour le café Carte Noire.

L'énoncé averbal exclamatif. L'énoncé exclamatif est très proche de l'énoncé assertif et interrogatif. Il est marqué à l'écrit par le point d'exclamation et par l'intonation à l'oral : « Le point d'exclamation [...] a des conditions d'apparition très variables et subjectives et ne marque en fait qu'une certaine dose d'affectivité ou d'expressivité, ajoutée à l'expression normale de la phrase : n'importe quelle phrase peut être énoncée avec un «ajout affectif». [8, p.100]

Pour l'énoncé averbal publicitaire, dans notre corpus nous avons attesté des énoncés avec ou sans mots exclamatifs. *Quel régal !* (Salakis), *Quelle émotion ! Bien plus que de la déco !* Dans les slogans publicitaires nous attestons une assertion avec un effet exclamatif, marqué prosodiquement. Même si ces énoncés comportent un point d'exclamation, ils transmettent en réalité des informations, communiquent sur l'existence de quelque chose, caractérisent ou évaluent quelque chose, possédant l'élément d'exclamation.

La chaîne pour tous ! Dans ce slogan de chaîne de télévision, l'information d'une chaîne populaire, accessible à tous, enfants comme adultes, est présentée sous forme d'exclamation, de nouveauté, de surprise.

Une sensation unique ! Le slogan des produits de beauté annonce les sensations qui surviendront après l'utilisation de ces produits. L'exclamation *Une sensation unique !* pourrait être produite par un utilisateur / utilisatrice satisfait/ satisfaite. L'adjectif *unique* parle du fait que ce produit est rare, irremplaçable, ainsi que de la sensation qu'il provoque.

L'énoncé averbal injonctif. La modalité est considérée injonctive lorsque le locuteur « veut agir sur l'interlocuteur afin d'obtenir de lui un comportement ». Habituellement, dans le discours, la modalité injonctive correspond à des actes de parole qui présentent différentes nuances : à partir des ordres jusqu'aux actes de parole plus atténués, comme la demande. La modalité injonctive est rendue grammaticalement par deux modes : l'impératif et le subjonctif, les modes traditionnels de la publicité. L'énoncé averbal est également capable d'exprimer l'injonction dans des situations où les modes verbaux ne répondent pas aux exigences du texte publicitaire. Le discours publicitaire est par définition injonctif : son but ultime est de stimuler, d'inciter à l'achat, de donner envie du produit au destinataire. Si auparavant dans la publicité l'impératif

était utilisé pour inciter l'acheteur à agir, actuellement, l'évolution de la publicité a conduit à un euphémisme de l'injonction, le discours publicitaire est plutôt un discours poli, bienveillant, sans ordres ni incitations directes à l'achat. Le slogan publicitaire ne fait souvent que suggérer et n'oblige pas le destinataire à acheter. Par exemple, pour la fromagerie Cœur de Lion, le slogan est : « *À consommer avec passion !* ». Ce slogan a la forme de recommandation, avec la mention subtile de consommer le produit avec passion, c'est-à-dire avec amour, ce qui amène à l'idée du goût raffiné du fromage.

Le slogan « *À table !* » pour une entreprise qui fait la promotion des sauces, ce n'est rien d'autre qu'une invitation à se mettre à table et à déguster les sauces proposées. L'énonciation averbale est identique à l'appel qu'une mère lance à ses enfants. Même s'il se présente apparemment sous la forme d'une commande, ce slogan rappelle les moments agréables passés en famille autour de la table, créant ainsi une image positive.

Les énoncés averbaux interrogatifs dans les slogans publicitaires sont rares. On sait que l'énoncé interrogatif exprime une demande d'information adressée à un interlocuteur, elle constitue une question qui exige généralement une réponse. De manière générale, la phrase interrogative correspond, en tant qu'acte de discours direct, au but d'interroger ou de demander.

Si l'énoncé interrogatif en français a ses signes distinctifs (l'inversion sujet-prédicat, la particule *est-ce que*), l'énoncé averbal interrogatif est reconnu par écrit par le point d'interrogation qui le termine. La même structure peut être comprise différemment si elle comporte un signe de ponctuation différent. Par exemple : *1 heure pour réduire vos rides ?* (Crème L'Oréal). La même déclaration avec un point à la fin pourrait désigner une intonation assertive, un type de déclaration avec une signification affirmative, énonçant la réalité. *Une heure pour réduire vos rides.*

Dans les slogans exprimés par des structures averbales, l'incidence des énoncés interrogatifs est faible. Dans notre corpus, nous n'avons identifié que cinq cas, ce qui s'explique par le fait que la question est peu productive par un énoncé averbal. Dans le slogan d'une compagnie d'assurance : *Qui d'autre ?* la réponse à la question dans le sens de qui d'autre que la compagnie d'assurance pourrait proposer des solutions, ce devrait être le nom de cette compagnie. Et le dialogue imaginaire entre un client potentiel, qui a un problème d'assurance à résoudre, et un interlocuteur hypothétique auquel seule la société Assurances générales de France répondrait. Le slogan de la société Weight Watchers «*Quoi de plus naturel ?*» a la même structure et la même logique. Par conséquent, la réponse à la question posée par le slogan publicitaire averbal est toujours le nom de la marque ou du produit pour lequel le slogan a été créé.

Suite à l'analyse de différents types de slogans publicitaires averbaux, nous avons constaté que le but de leur utilisation est toujours la promotion d'un produit. L'utilisation d'énoncés verbaux dans les slogans ne diminue point la communication, mais, au contraire, parfois ceci augmente le degré d'expressivité et d'efficacité du slogan publicitaire.

Referințe bibliografice:

1. BENVENISTE Ém. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard, 1974.

2. DUCROT O., *Les mots du discours*, Paris, Édition de Minuit, 1980.
3. DUCROT O., TODOROV T., *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, éditions Du Seuil, 1972.
4. MAINGUENEAU D. *Analyser les textes de communication*, ed. Nathan, Paris, 2000.
5. NAGY, R. (coord., pref.), *Dicționar de analiză a discursului*. Iași, ed. „Institutul European”, 2015.
6. TODOROV, T., *Les genres du discours*, Paris : Seuil, 1978.
7. MASTACAN S., *La parole et son spectacle. Une analyse de l'énonciation comme activité discursive*. Iași, Casa editorială Demiurg, 2006.
8. GOFFIC LE, P. *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993.
9. LEFEUVRE F., *La phrase averbale en français*, Paris, ed. Harmattan, 1999.
10. CHAREAUDEAU P. *Langages et discours- elements de semiolinguistique*, Paris, Hachette, 1983.
11. ADAM J.-M., BONHOMME, M., *L'argumentation Publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, ed. Armand Colin, Paris, 2011.
12. BONHOMME M., *La publicité comme laboratoire de français actuel* in „L'information grammaticale ”, nr. 94, juin 2002.
13. HANGANU A, *Tipologia propozițiilor din perspectivă pragmatică*, Chișinău, Centrul editorial al USM, 2002.



DIE PLURIZENTRIK DER DEUTSCHEN SPRACHE EINE UNTERSUCHUNG IN DEUTSCHSPRACHIGEN LÄNDERN UND IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Andrei BRAESCU

asistent universitar

Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău, RM

orcid id: <https://orcid.org/0009-0008-4003-6565>

This article investigates the pluricentric nature of the German language and its ramifications within German-speaking regions and foreign language education. Through a comprehensive study, notable disparities among various German varieties in vocabulary, pronunciation, and grammar are identified. The research highlights the challenges encountered by both native speakers and foreign language learners in recognizing and comprehending these distinctions. Furthermore, it emphasizes the imperative of incorporating instruction on diverse national forms of German to provide learners with a holistic understanding of the language and its cultural intricacies. The study advocates for the adoption of a pluricentric approach to German language instruction, which can facilitate deeper appreciation and comprehension of language and culture. The findings underscore the importance of refining teaching materials and methodologies to foster inclusive and effective language education practices. Ultimately, this approach equips learners with the necessary skills and awareness to navigate linguistic and cultural diversity within the German-speaking world, promoting nuanced communication and understanding across borders.

Keywords: *pluricentricity, foreign language teaching, linguistic research, linguistic diversity, native and non-native speakers, lexical, phonetic and grammatical differences, cultural competence*

Die deutsche Sprache, bekannt für ihre Präzision und Ausdruckskraft, wird nicht nur in Deutschland, sondern auch in Ländern wie Österreich und der Schweiz gesprochen. Diese geografische und kulturelle Verbreitung führt zu einer einzigartigen sprachlichen Situation: Deutsch ist eine plurizentrische Sprache. Eine solche Sprache zeichnet sich durch verschiedene national anerkannte Standards aus, die sich in Lexik, Phonetik und Grammatik unterscheiden können. Die Anerkennung der plurizentrischen Natur des Deutschen erfordert einen differenzierten Ansatz in der linguistischen Forschung sowie in der Lehre des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. [2]

Das Ziel dieser Studie ist es, ein tieferes Verständnis für die plurizentrischen Eigenschaften des Deutschen zu entwickeln und die Auswirkungen dieser Eigenschaften auf den Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Die Forschung konzentriert sich dabei insbesondere auf die Fragen, inwieweit Muttersprachler über die plurizentrische Natur ihrer Sprache informiert sind, wie diese Aspekte in der Fremdsprachenausbildung

berücksichtigt werden, und wie das vergleichende sprachliche Wissen zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern ausgeprägt ist. Anhand von Daten, die durch Umfragen unter 48 Teilnehmern – Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache lernen, sowie Muttersprachlern aus den deutschsprachigen Ländern – gesammelt wurden, strebt diese Studie danach, Licht auf die komplexen Interaktionen zwischen Sprache, Kultur und Bildung zu werfen. [1]

Diese Arbeit trägt zu einem umfassenderen Verständnis bei, wie plurizentrische Sprachen im Bildungskontext behandelt werden können und sollten. Indem sie die Bedeutung der verschiedenen nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht hervorhebt, fordert sie eine Erweiterung des Lehrplans, um nicht nur ein tieferes sprachliches Verständnis zu fördern, sondern auch die kulturelle Kompetenz der Lernenden zu erweitern. Darüber hinaus beleuchtet die Studie die Notwendigkeit, Lehrmaterialien und pädagogische Ansätze zu adaptieren, um die vielfältigen Facetten der deutschen Sprache zu integrieren, und bietet Einblicke in die Herausforderungen und Chancen, die sich aus der Plurizentrik des Deutschen für den Sprachunterricht ergeben.[7]

Diese Studie hat eine umfassende Untersuchung der plurizentrischen Natur der deutschen Sprache in verschiedenen deutschsprachigen Ländern und deren Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht durchgeführt. Die Forschungsmethodik wurde sorgfältig entworfen, um sowohl das Bewusstsein als auch das Verständnis für sprachliche Vielfalt unter Muttersprachlern zu erfassen, sowie das Ausmaß, in dem plurizentrische Aspekte in die Fremdsprachenausbildung integriert sind.

Die Forschungspopulation bestand aus 48 Teilnehmern, die in zwei Hauptgruppen unterteilt wurden, um eine vergleichende Analyse zu erleichtern. Die erste Gruppe bestand aus 29 Studenten der Staatlichen Universität Moldau, die Deutsch als Fremdsprache studierten. Diese Gruppe wurde ausgewählt, um Nicht-Muttersprachler mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen zu repräsentieren und so Einblicke in den Aspekt des Fremdsprachenunterrichts der Plurizentrik zu bieten. Die zweite Gruppe umfasste 19 Studenten aus deutschsprachigen Ländern, überwiegend aus Deutschland (18) und einem aus Österreich, um die Perspektiven der Muttersprachler zu repräsentieren.

Um Daten effektiv zu sammeln, wurden zwei verschiedene Fragebögen entwickelt, die auf die einzigartigen Perspektiven der beiden Teilnehmergruppen der Studie zugeschnitten waren. Jeder Fragebogen war in zwei Hauptabschnitte gegliedert:

Der erste Abschnitt enthielt theoretische Fragen zur Beurteilung des allgemeinen Bewusstseins und Verständnisses der plurizentrischen Natur der deutschen Sprache der Teilnehmer, einschließlich ihrer Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse, des Wissens über deutschsprachige Länder und der Vertrautheit mit spezifischen sprachlichen Begriffen im Zusammenhang mit nationalen Varianten (z. B. Teutonismen, Austriazismen, Helvetismen). [5]

Der zweite Abschnitt war für beide Gruppen identisch und konzentrierte sich auf eine praktische Untersuchung des Wissens der Teilnehmer über lexikalische, phonetische und grammatische Unterschiede zwischen den österreichischen, deutschen und schweizerischen Varianten der deutschen Sprache. Dieser Teil zielte darauf ab, das

sprachliche Wissen zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern in Bezug auf die plurizentrischen Aspekte des Deutschen direkt zu vergleichen.

Daten wurden durch die Verwaltung der Fragebögen gesammelt, wobei die Teilnehmer Antworten gaben, die ihr Wissen und ihre Wahrnehmungen der plurizentrischen Eigenschaften der deutschen Sprache widerspiegeln. Die gesammelten Daten wurden dann einer quantitativen Analyse unterzogen, wobei der Schwerpunkt auf der Häufigkeit und Verteilung der Antworten lag, um Muster und Diskrepanzen im sprachlichen Bewusstsein und Wissen unter den Teilnehmergruppen zu identifizieren.

Alle Teilnehmer wurden über die Ziele der Studie informiert und ihrer Anonymität sowie der Vertraulichkeit ihrer Antworten versichert. Von allen Teilnehmern wurde vor ihrer Aufnahme in die Studie eine informierte Zustimmung eingeholt.

Die Studie erkennt bestimmte Einschränkungen an, einschließlich der geringen Stichprobengröße und der Vertretung von nur zwei deutschsprachigen Ländern in der Gruppe der Muttersprachler. Zukünftige Forschungen könnten von einem vielfältigeren Teilnehmerpool profitieren, der eine breitere Palette von deutschsprachigen Regionen umfasst.

Die Erforschung des Bewusstseins und der Kenntnisse unter Muttersprachlern der deutschen Sprache hinsichtlich ihrer plurizentrischen Natur bildet einen zentralen Aspekt dieser Studie. Die plurizentrische Auffassung des Deutschen, die besagt, dass die Sprache über verschiedene nationale Standardvarietäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz verfügt, wird in der linguistischen Forschung breit diskutiert. Die Untersuchung zielte darauf ab, das Ausmaß zu bestimmen, in dem Muttersprachler über die Existenz und die Charakteristika dieser Varietäten informiert sind.

Die Befragung von 19 Muttersprachlern aus deutschsprachigen Ländern ergab interessante Einsichten in ihr sprachliches Selbstbewusstsein und Wissen. Bei der Selbsteinschätzung des Sprachniveaus gaben die meisten Teilnehmer an, über sehr gute Deutschkenntnisse zu verfügen (C2 und C1 Niveaus), [3] was darauf hindeutet, dass sie sich der Komplexität ihrer Muttersprache bewusst sind. Jedoch zeigte die Studie, dass das Bewohnen eines deutschsprachigen Landes nicht zwangsläufig mit einem tiefgreifenden Verständnis für die plurizentrische Natur des Deutschen einhergeht. [8]

Ein signifikanter Teil der Befragten war nicht in der Lage, alle Länder korrekt zu identifizieren, in denen Deutsch als Amts- oder Regionalsprache anerkannt ist, was auf Lücken im Wissen über die geografische Verbreitung der Sprache hindeutet. Bemerkenswert ist, dass einige Teilnehmer fälschlicherweise annahmen, dass Deutsch in Ländern wie den Niederlanden und Schweden offiziellen Status genießt.

Darüber hinaus zeigte die Untersuchung, dass ein Großteil der Muttersprachler nicht mit den Begriffen Teutonismus, Austritismus und Helvetismus vertraut war und daher die spezifischen nationalen Varietäten der deutschen Sprache nicht identifizieren konnte. Dieses Ergebnis unterstreicht eine allgemeine Unkenntnis bezüglich der linguistischen Vielfalt innerhalb der deutschsprachigen Gemeinschaft.

Interessanterweise lehnte eine deutliche Mehrheit der Teilnehmer die Aussage ab, dass die in Deutschland, Österreich und der Schweiz gesprochenen Varianten des Deutschen praktisch ununterscheidbar seien. Dies deutet darauf hin, dass, obwohl ein

tiefgreifendes Verständnis für die spezifischen Charakteristika der einzelnen Varietäten möglicherweise fehlt, dennoch eine intuitive Wahrnehmung der sprachlichen Vielfalt vorhanden ist.

Die Untersuchung der plurizentrischen Eigenschaften des Deutschen im Fremdsprachenunterricht zielt darauf ab, das Ausmaß der Berücksichtigung dieser Eigenschaften in den Studienmaterialien zu bewerten und die Beschäftigung der Studierenden mit dem Thema auf verschiedenen Niveaus der Sprachkenntnisse zu vergleichen. Durch die Analyse der Antworten von Studierenden, die Deutsch in der Fremdsprachenfakultät studieren, wurden wertvolle Einblicke in den aktuellen Stand der Lehrmaterialien sowie in das Bewusstsein und Verständnis der Lernenden bezüglich des plurizentrischen Aspekts der deutschen Sprache gewonnen. Die Mehrheit der Befragten verfügte über Sprachkenntnisse auf den Niveaus A2 und B1, was auf ein Grund- bis mittleres Sprachniveau hinweist. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Teilnehmer in der Lage war, die Länder korrekt zu identifizieren, in denen Deutsch als Amts- oder Regional-sprache anerkannt ist, wobei Deutschland, die Schweiz und Österreich am bekanntesten waren. Dies deutet auf ein grundlegendes Verständnis der geografischen Verbreitung der deutschen Sprache hin, obwohl einige Teilnehmer auch Länder wie Schweden und die Niederlande auswählten, in denen Deutsch keine offizielle Sprache ist. [3]

Interessanterweise ergab die Untersuchung, dass etwa die Hälfte der Teilnehmer mit dem Konzept der Plurizentrik in der Sprache vertraut war und die Definition einer plurizentrischen Sprache richtig identifizieren konnte. Dies weist auf ein gewisses Maß an Bewusstsein und Interesse am Thema Plurizentrik in der deutschen Sprache hin. Jedoch zeigte die Analyse auch, dass ein erheblicher Teil der Studierenden nicht mit den Begriffen Austriazismus, Helvetismus und Teutonismus vertraut war und deren Bedeutung zur Bezeichnung der in Österreich, der Schweiz und Deutschland gesprochenen Varietäten der deutschen Sprache nicht kannte.[6]

Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, plurizentrische Perspektiven stärker in die Lehrmaterialien und den Deutschunterricht einzubeziehen. Während 82,8 % der Teilnehmer angaben, dass ihr Lehrbuch den plurizentrischen Aspekt der Sprache behandelt, gibt es immer noch eine signifikante Anzahl von Studierenden, deren Materialien diesen wichtigen Aspekt der deutschen Sprache nicht abdecken. Die am häufigsten verwendeten Lehrbücher waren "DAF-Kompakt" und "Ausblick", was darauf hindeutet, dass einige Lehrwerke plurizentrische Inhalte besser integrieren als andere.

Die vergleichende Analyse des Wissens zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern des Deutschen unterstreicht die intrinsische Komplexität und den Reichtum der deutschen Sprache, wie sie sich in verschiedenen geografischen Regionen manifestiert. Der Schwerpunkt dieses Vergleichs liegt auf dem lexikalischen, phonetischen und grammatischen Verständnis der nationalen Varianten der deutschen Sprache durch die Teilnehmer.

Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Diskrepanz im lexikalischen Verständnis der plurizentrischen Variationen der deutschen Sprache zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern. Insbesondere die Fähigkeit, Teutonismen (vorwiegend in Deutschland verwendete Wörter), Austriazismen (österreichische Varianten) und Hel-

vetismen (schweizerische Varianten) zu unterscheiden, war bei beiden Gruppen auffallend niedrig. Muttersprachler zeigten einen leichten Vorteil bei der Identifizierung von Teutonismen mit einer Erfolgsquote von 15,7 % im Vergleich zu 6,9 % bei Nicht-Muttersprachlern. Im Gegensatz dazu zeigten Nicht-Muttersprachler eine marginal bessere Erkennung von Helvetismen mit 6,9 % gegenüber einer vollständigen Abwesenheit richtiger Antworten (0 %) bei den Muttersprachlern. Dies deutet auf eine universelle Herausforderung in beiden Kohorten hin, lexikalisch distinkte Wörter zu erkennen, die für jedes deutschsprachige Land relevant sind, und betont die Notwendigkeit eines verstärkten Bildungsfokus auf plurizentrische lexikalische Variationen.

Die vergleichende Analyse offenbart eine faszinierende Dichotomie im phonetischen Wissen. Muttersprachler übertrafen Nicht-Muttersprachler bei der Identifizierung phonetischer Unterscheidungen, die für deutschsprachige Länder spezifisch sind. Dies wird durch ihre Fähigkeit veranschaulicht, die Aussprache von "China" zu unterscheiden, wie sie in Deutschland und der Schweiz artikuliert wird, wobei Muttersprachler eine Erfolgsquote von 68,3 % gegenüber 58,6 % bei Nicht-Muttersprachlern erreichten. Die Kompetenz in phonetischer Differenzierung kann der immersiven Exposition der Muttersprachler gegenüber den subtilen phonetischen Nuancen zugeschrieben werden, die für regionale Dialekte charakteristisch sind und für Nicht-Muttersprachler weniger zugänglich sind.

Das grammatische Wissen zeigte die signifikanteste Kluft zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern. Muttersprachler zeigten überlegene Beherrschung bei der Auswahl geeigneter Artikel für bestimmte Substantive (z. B. "der Joghurt" in Deutschland) mit einer Erfolgsquote von 89,4 % im Vergleich zu 55,2 % bei Nicht-Muttersprachlern. Diese Diskrepanz unterstreicht die intrinsische Herausforderung, mit der Nicht-Muttersprachler konfrontiert sind, wenn sie durch die grammatischen Landschaften des plurizentrischen Deutschen navigieren, die oft subtil, aber signifikant zwischen den Regionen abweichen.

Die vergleichende Analyse beleuchtet die zentrale Rolle, die das Bewusstsein und Verständnis der plurizentrischen Natur des Deutschen sowohl im Muttersprachen- als auch im Fremdsprachenunterricht spielen. Für Nicht-Muttersprachler kann ein bereicherter Lehrplan, der den Schwerpunkt auf die vielfältigen sprachlichen Ausdrucksformen in der deutschsprachigen Welt legt, die sprachliche Kompetenz und kulturelle Wertschätzung verbessern. Für Muttersprachler kann die Exposition gegenüber den sprachlichen Varianten außerhalb ihres unmittelbaren Umfelds ihren sprachlichen Horizont erweitern und ein inklusiveres Verständnis der deutschen Sprache fördern. [2]

Die Ergebnisse dieser Studie beleuchten die Komplexitäten und Feinheiten des Deutschen als plurizentrische Sprache und deren Implikationen sowohl für Muttersprachler als auch für Lernende. Die Resultate offenbarten eine signifikante Lücke im Bewusstsein und Verständnis der plurizentrischen Natur der deutschen Sprache unter Muttersprachlern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dies zeigt sich insbesondere in ihrer begrenzten Vertrautheit mit Begriffen wie Teutonismus, Austriazismus und Helvetismus sowie in ihrer unterschiedlichen Fähigkeit, sprachliche Variationen, die spezifisch für jedes deutschsprachige Land sind, zu identifizieren.

Darüber hinaus unterstreicht die Studie eine zentrale Herausforderung im Fremdsprachenunterricht: die Integration plurizentrischer Perspektiven in Lehrmaterialien und Lehrpläne. Obwohl eine Mehrheit der Fremdsprachenlernenden die plurizentrischen Aspekte der deutschen Sprache erkannte, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Lehrmaterialien diese sprachlichen Diversitäten variabel behandeln. Bemerkenswert ist, dass der phonetische Aspekt unter Fremdsprachenlernenden besser verstanden zu sein scheint, was möglicherweise eine konsistentere Betonung der Aussprache im Sprachunterricht widerspiegelt. Im Gegensatz dazu stellten lexikalische Variationen sowohl für Muttersprachler als auch für Nicht-Muttersprachler die größte Herausforderung dar, was auf einen potenziellen Bereich für die Curriculum-Entwicklung hinweist.

Die vergleichende Analyse zwischen den Kenntnissen von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern über die nationalen Varianten der deutschen Sprache beleuchtet die weiterreichenden Implikationen für den Sprachunterricht und das kulturelle Verständnis. Sie hebt die Notwendigkeit hervor, ein umfassendes Verständnis für sprachliche Variationen zu fördern, nicht nur als sprachliche Kuriositäten, sondern als integraler Bestandteil der kulturellen Identität und Kommunikation.

Diese Befunde stehen im Einklang mit der bestehenden Literatur zu plurizentrischen Sprachen und Sprachpädagogik. Beispielsweise haben Ammon (1995) und Muhr (2000) bereits die Bedeutung der Anerkennung nationaler Variationen in der Lehre plurizentrischer Sprachen artikuliert. Diese Studie unterstützt ihre Aussage weiter und betont die Notwendigkeit einer Sprachausbildung, die nicht nur die plurizentrische Natur von Sprachen wie Deutsch anerkennt, sondern sich auch tiefgehend damit auseinandersetzt. [1][5]

Die Diskussion fordert eine Neubewertung der aktuellen Praktiken des Sprachunterrichts. Sie legt nahe, dass ein stärker plurizentrisch orientierter Ansatz die sprachliche Kompetenz und das kulturelle Bewusstsein der Lernenden verbessern könnte. Ein solcher Ansatz würde die Lernenden nicht nur darauf vorbereiten, die Komplexitäten der deutschen Sprache zu navigieren, sondern auch, den reichen kulturellen Teppich der deutschsprachigen Welt zu schätzen.

Diese Studie trägt zum fortlaufenden Dialog über plurizentrische Sprachen und Sprachbildung bei. Sie fordert einen Paradigmenwechsel in der Art und Weise, wie wir Sprachen mit mehreren nationalen Varianten lehren und wahrnehmen. Indem wir die plurizentrische Natur der deutschen Sprache annehmen, können Bildungspersonal und Lernende gleichermaßen tiefere Einblicke in die kulturellen Nuancen der Sprache gewinnen und ein inklusiveres und umfassenderes Sprachlernerlebnis fördern.

Die Untersuchung der plurizentrischen Natur der deutschen Sprache, wie sie in dieser Studie präsentiert wird, offenbart bedeutende Einblicke in das sprachliche Bewusstsein und Wissen sowohl unter Muttersprachlern als auch Nicht-Muttersprachlern. Die Ergebnisse der Studie unterstreichen die Komplexität und den Reichtum der deutschen Sprache, geformt durch ihre verschiedenen nationalen Varianten. Während Muttersprachler eine hohe grammatische Kompetenz aufweisen, zeigen beide Gruppen Verbesserungspotenzial im lexikalischen Wissen und in der phonetischen Differenzierung

über die deutschsprachigen Regionen hinweg. Dies hebt eine allgemeine Unterschätzung der plurizentrischen Dimensionen der deutschen Sprache hervor.

Die bildungspolitischen Implikationen dieser Erkenntnisse sind tiefgreifend. Sprachunterricht, insbesondere in nicht-muttersprachlichen Kontexten, profitiert von einem plurizentrischen Ansatz, der die linguistische Vielfalt des Deutschen anerkennt und integriert. Dieser Ansatz bereichert nicht nur die sprachliche Kompetenz der Lernenden, sondern fördert auch ein tieferes interkulturelles Verständnis unter Sprechern aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen. Bildungsbehörden und Lehrbuchverlage sollten in Betracht ziehen, Inhalte zu integrieren, die die plurizentrische Natur der deutschen Sprache hervorheben. Dies umfasst die Einführung regionaler sprachlicher Variationen und kultureller Bezüge von Anfang an den Sprachunterricht. Sprachlehrer sollten mit dem Wissen und den Ressourcen ausgestattet werden, um Deutsch aus einer plurizentrischen Perspektive zu unterrichten. Fortbildungsprogramme könnten Workshops über regionale Dialekte, kulturelle Nuancen und effektive Lehrstrategien zur Hervorhebung der sprachlichen Vielfalt beinhalten. Die Entwicklung und Verbreitung von Lehrmaterialien, die Dialoge, Texte und Multimedia-Inhalte aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen beinhalten, kann die Exposition der Lernenden gegenüber den plurizentrischen Merkmalen der Sprache verbessern.[4]

Zusammenfassend bestätigt diese Studie die Bedeutung der Anerkennung und Wertschätzung der plurizentrischen Natur der deutschen Sprache sowohl in der linguistischen Forschung als auch in der Sprachbildung. Indem wir dies tun, können wir das Sprachenlernen verbessern, den kulturellen Austausch fördern und zur Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt innerhalb der globalen deutschsprachigen Gemeinschaft beitragen.

Literaturverzeichnis

1. Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. De Gruyter Mouton.
2. Clyne, M. (1992). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Mouton de Gruyter.
3. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
4. Krumm, H.-J., & Jenkins, E. M. (Eds.). (2001). *Children learning second languages*. Palgrave Macmillan.
5. Muhr, R. (2000). *Regionale Varietäten des Deutschen: Oder wer spricht das beste Deutsch?* Peter Lang.
6. Schneider-Wiejowski, K. (2011). *Deutsch als plurizentrische Sprache: Perspektiven für den Unterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
7. Seidlhofer, B. (2001). *Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca*. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158.
8. Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.

VARIATIE TERMINOLOGICA IN DOMENIUL TURISMULUI

Lia BUTUCEL

asistent universitar, MA

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM

orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7828-9743>

In Romanian linguistic research tourism terminology is a field that is still little investigated, although it is a topic of wide interest both theoretically and practically. Over the years this field has evolved and, as a result, we have a much enriched and diversified tourism terminology that is not reflected adequately in current dictionaries. This article aims to identify within the terminology of tourism specific socio-stylistic forms that are the basis of professional language.

Keywords: *tourism, tourism terminology, socio-stylistic forms.*

1. Introducere

Turismul este un sector deosebit de important în orice economie, având un impact major asupra societății în general. Progresul economic, într-o zonă cu potențial natural și antropoc, poate fi susținut puternic de activitatea turistică. În mod evident, potențialul turistic natural, este vital turismului, însă totodată, capacitatea de cazare, componentă a potențialului turistic antropoc, este foarte importantă în dezvoltarea activității turistice.

În cercetarea lingvistică românească, terminologia turismului (TT) este un domeniu încă puțin investigat, deși reprezintă o temă de larg interes, atât teoretic (pentru lexicologi și terminologi), cât și practic (pentru profesioniștii din zona serviciilor turistice și pentru beneficiarii acestora).

Deși are o suprafață mică, Republica Moldova dispune de un considerabil potențial turistic, reprezentat, întâi de toate, de aspectul geomorfologic al teritoriului – o neobișnuită diversitate de rezervații peisagistice sau landșafturi naturale și monumente geologiceunice, de valoare europeană și mondială. Formele prioritare ale turismului practicate în ultimul deceniu în Republica Moldova sunt turismul rural, vitivinicol, cultural, de sănătate și frumusețe.[19]

Ca fenomen complex – economic, social și cultural – turismul a beneficiat de contextul favorabil creat în Republica Moldova prin dezvoltarea economiei de piață, a proprietății private și, nu în ultimul rând, prin mutațiile specifice societății de consum.

Creșterea spectaculoasă a numărului companiilor private care asigură diverse servicii turistice (agenții de turism, unități de cazare și alimentație etc.); dezvoltarea învățământului superior de profil prin programe de licență și masterat în domeniul Economia comerțului, turismului și serviciilor; îmbogățirea literaturii românești de specialitate prin lucrări cu caracter didactic și dicționare terminologice (de regulă, bi- sau plurilingve); reglementa-

rea domeniului printr-o legislație aliniată celei europene, care stabilește inclusiv termenii de specialitate cu care se operează în organizarea și desfășurarea activității de turism; apariția a numeroase site-uri care urmăresc familiarizarea publicului larg cu terminologia respectivă, au contribuit la implicarea turismului în evoluția societății.

Consecința firească a acestor evoluții din plan social și economic este o terminologie a turismului mult îmbogățită și diversificată, pe care dicționarele generale sau de neologisme ale limbii românei actuale nu o reflectă în mod corespunzător. Menționăm, în acest sens, absența din dicționare (cu excepția DCR - Dicționar de cuvinte recente) a mărcii diastractice turism și a numeroși termeni și / sau sensuri cu largă circulație în limbajul curent. Pot fi invocate sub acest aspect definițiile incomplete și învechite în raport cu uzul actual date în DEX (Dicționarul Explicativ al Limbii Române) termenilor turism, hotel și han, absența sintagmelor consacrate *agenție de turism, low cost, last minute, all inclusive* sau a unor sensuri proprii turismului (de exemplu, pentru *stea* sau *receptioner*) care nu figurează nici în DEX, nici în MDN (Marele dicționar de neologisme). Prin profilul său, DCR (Dicționarul de cuvinte recente) înregistrează cele mai recente împrumuturi din terminologia turistică (*all inclusive, city break, aparthotel, lounge, resort, room-service, hostel, tour-operator, early booking*), compuse (*cicloturism, ecoturism, speoturism*) sau sintagme calchiate (*lanț hotelier, pachet turistic, operator de / din turism, turism rustic*). [14]

Articolul de față își propune să identifice în cadrul terminologiei turismului forme specifice ale variației socio-stilistice care stă la baza limbajelor profesionale.[5]

Aspectele investigate din perspectivă descriptiv-funcțională vor arăta că TT se diferențiază față de alte terminologii din domeniul economic[3] (cărui i se subordonează) prin caracterul de cod deschis, printr-o dinamică accelerată în care factorii extralingvistici și cei lingvistici se interconstruiesc [8], printr-o relație de „du-te vino” între lexicul comun (LC) și lexicul specializat (LS), prin diversitatea contactelor cu alte terminologii și prin interesul larg manifestat de vorbitorii nespecializați.

Dat fiind caracterul predominant practic (și nu științific) al acestei terminologii[4], utilizarea ei extinsă, într-o varietate de texte, cu grade de specializare diferite, și permanenta pendulare între terminologizare și vulgarizare (determinologizare) [2], o delimitare riguroasă între terminologia internă, cognitivă (a specialiștilor) și cea externă, descriptivă (a nespecialiștilor) nu este nici posibilă, nici întru totul relevantă pentru obiectivele cercetării noastre. Acestea vizează două tipuri de variație[8] (**conceptual-semantică și pragmadiscursivă**) manifestate în câmpul lexico-semantic al termenilor care denumesc structuri turistice cu funcțiuni de cazare, indiferent de tipul acestora[17].

Cercetarea **variației conceptual-semantice** presupune luarea în considerare a relației dintre *referent, termen și definiția acestuia* ca element al TT.

2. Variația conceptual-semantică.

Cazul cel mai simplu, în care variația semantică vizează exclusiv gradul de specializare a termenilor, este reprezentat de un număr restrâns de perechi sinonimice de tip referențial, formate cel mai frecvent dintr-un împrumut recent și un echivalent românesc, primul fiind preferat, în virtutea monosemiei sale, în texte cu un grad mai înalt de

specializare sau în denumirile comerciale: aparthotel < engl. aparthotel [14] = hotel-apartament [17]; botel < engl. boatel = hotel plutitor [16]; hostel < engl. hostel [14] = han pentru tineret [17]; resort < engl. resort = complex turistic [14].

Cel mai interesant aspect al variației conceptual-semantice este reprezentat de terminologizarea (specializarea) unor cuvinte din LC, care, în mod autonom sau în cadrul unor sintagme, ajung să desemneze referenți din domeniul structurilor de cazare.

În marea majoritate a cazurilor, terminologizarea se realizează prin definiții terminografice (incluse în dicționarele specializate)¹, care dezambiguiază și restrâng semnificația cuvântului din LC. Examinarea comparativă a definițiilor date în DEX unor termeni turistici cu cele incluse în LTT sau în DTI evidențiază caracterul accentuat descriptiv și enciclopedic al definițiilor terminografice, formularea unitară din perspectivă funcțională. De pildă, bungalou este definit în DEX2 drept „locuință din lemn sau din împletitură de trestie, fără etaj, înconjurată de verande și de vegetație”, în timp ce LTT oferă o definiție cu caracter descriptiv, inclusiv prin raportare la alți termeni din același câmp motivațional:

„**BUNGALOU**, unitate de cazare turistică de capacitate redusă, între căsuță și vilă, realizată din lemn sau din alte materiale (piatră, cărămidă etc.) care dispune de un grup sanitar propriu. Bungaloul este amplasat în interiorul unui camping, al unui sat de vacanță, ca unitate independentă în cadrul unei stațiuni / zone turistice sau ca spațiu complementar pe lângă o altă unitate hotelieră. De regulă, bungaloul funcționează cu activitate sezonieră”. [17]

Observații similare privind specializarea unor cuvinte din LC se pot face și în legătură cu alți termeni din domeniul turistic, incluși în dicționare de profil cu accepții care păstrează în grade diferite seme din „nucleul dur” al semnificației uzuale:

„**CABANĂ** – este o structură de cazare specializată, cu dotări și confort scăzute, cu camere care au mai multe locuri, eventual cu paturi suprapuse și toalete comune” [18].

„**CĂSUȚĂ** – spațiu de cazare de dimensiuni reduse, realizat din materiale ușoare (în general, din lemn), compus, de regulă, dintr-o cameră și un mic antreu sau terasă, uneori dotat cu grup sanitar propriu. Permite adăpostirea a 2-4 persoane. Amplasată în perimetrul unui camping, pe un teren sau pe lângă o unitate cu activitate hotelieră, ori de alimentație, căsuța este utilizată numai vara” [17].

Cele mai complexe evoluții conceptuale-semantice (cu implicații istorice și socio-culturale) se observă în cazul unor cuvinte din lexicul tradițional readuse în uz pentru a desemna referenți din perioada actuală.

Din această categorie de noutăți lexicale „aparente” sau „relative” [1] (cu o prezență semnificativă și în câmpul numelor pentru localuri de alimentație publică) [12] reține atenția termenul **han**, de origine turcească (sau persană prin intermediar turcesc) intrat în română în secolul al XVII-lea, odată cu referentul lui. De atunci, termenul a cunoscut în limba română evoluții semantico-conceptuale foarte interesante nu numai din perspectivă lingvistică, ci și istorică, economică, civilizațională și culturală.

Conform CADE (Dicționarul limbii romane din trecut și de astăzi) (1931), sensul modern al cuvântului han (mai restrâns față de cel etimologic inițial, acela de „caravan-

serai”) este „hotel de rând în care poposesc sau mână oamenii peste noapte; ospătărie, birt ordinar”. [13] Definiții asemănătoare se găsesc în dicționarele limbii moderne și actuale: „local cu ospătărie, unde se pot adăposti peste noapte drumeții (cu caii și căruțele lor)”, în DEX (unde nu se indică sensul actual din domeniul turistic). [15]

Han a devenit după 1990 un cuvânt „la modă” pentru restaurantele cu specific predominant tradițional: „Hanul lui Vasile”, (Colonița) „Hanul Vechi” (Ialoveni), „Hanul lui Hanganu” (Lalova), „Hanul Haiducilor” (Vărzărești).

După modelul fr. auberge, al engl. inn / old inn și al germ. Gasthaus, hanul este definit în TT prin trăsături specifice, dar și în raport cu alți termeni din același câmp lexico-semantic:

„**HAN**, tip tradițional de unitate, relativ modestă, cu arhitectură originală, având restaurant și un număr mic de locuri de cazare. Este situat în lungul drumurilor, la încrucișările acestora sau în apropierea centrelor urbane, într-o poziție pitorească. În prezent, adesea, termenul este folosit cu sens generic – pentru hoteluri (de exemplu, Holiday Inn), pentru restaurantele cu specific tradițional sau ca firmă pentru localuri relativ luxoase, cu caracter pitoresc [...] Cea mai mare parte a fostelor hanuri turistice de până în 1991 a fost reclasificată ca moteluri” [17].

Din categoria restrânsă a noutăților „absolute” din TT un exemplu interesant din perspectiva relației dinamice dintre lingvistic și extralingvistic (contextul economic și cel socio-cultural) este oferit de termenul boutique, al cărui sens turistic nu este înregistrat în niciun dicționar românesc (general, de neologisme sau de turism), deși el figurează – mai mult sau mai puțin justificat – în numeroase denumiri de hoteluri din Moldova și din străinătate.

Semnificația respectivă – a apărut în engleza americană și britanică în anul 1984, desemnând, în cadrul sintagmei bilingve **boutique hotel**, un tip aparte de unitate hotelieră, aflată în marile orașe (New York, San Francisco, Los Angeles, Londra) sau în stațiuni turistice. Dintre caracteristici reținem: o clădire istorică cu un stil propriu, număr relativ mic de camere (10-100), decorațiuni interioare deosebite, servicii personalizate, la standarde înalte, atmosferă intimă, familiar. Asemenea trăsături distinctive sunt menționate, de regulă, în prezentarea de pe site-ul Booking.com a unor hoteluri de patru și cinci stele din zona centrală a Chișinăului:

„Nobil Luxury Boutique Hotel – amplasat în inima zonei culturale și comerciale din Chișinău oferă un centru spa de lux cu sală de gimnastică și salon de frumusețe, bucatărie rafinată și o vedere panoramică la oraș; „London Boutique Hotel deschis la sfârșitul anului 2017, amplasat într-un conac basarabean restaurant, aduce calitatea și confortul englezesc în inima capitalei Chișinău. [20]

3. Variația pragmadiscursivă.

Aceasta presupune analiza uzajelor contextuale în diferite tipuri de texte pentru a evidenția atât modul specific de funcționare a TT din perspectiva relației limbă (langue) vs. discurs [9], cât și constituirea / actualizarea semnificațiilor discursive în raport cu condiționările de ordin pragmatic care determină alegerea strategiilor discursive specifice.

Din această perspectivă, considerăm relevantă raportarea la două tipuri discursive, reprezentate de texte din mass-media și de structuri din domeniul onomasticii comerciale.

În presa, termenii din domeniul turismului apar aproape exclusiv în articole cu finalitate informativă, și cu un grad de specializare (relativ) redus, impus de caracterul eterogen al publicului, predomină termenii consacrați în uz (apartament, bungalow, căsuță, hotel, pensiune, vilă). Pentru dezambiguizarea celor care prezintă polisemie la nivelul LC, se recurge frecvent la asocierea cu determinanți, meniți să asigure restrângerea și specializarea semnificației uzuale: *căsuțe turistice, căsuțe de vacanță, complex turistic, pensiuni rurale, pensiunile localnicilor [în sate turistice], vilă turistică, vilă de două margarete, cameră dublă, cameră triplă cu balcon* etc. Dezambiguizarea se face în mod implicit în cazul unor denumiri comerciale care includ numele proprietarului (Casa din Luncă, Casa Veche, Pensiunea Iris).

În articole cu un grad mai înalt de specializare sunt incluse sintagme preluate din legislația privind turismul (structuri de primire turistică cu funcțiuni de cazare, structuri de cazare⁶) sau se fac observații critice privind folosirea (în proiectul viitoarei Legi a turismului) a unor termeni ca han și fermă (ce nu sunt prevăzuți în legislație) [1].

În acest sens, un rol important în strategiile de marketing și publicitate prin care se urmărește „seducerea” publicului revine împrumuturilor recente anglo-americane și, în mai mică măsură, franceze și germane din categoria împrumuturilor „de lux”, motivate prin conotațiile favorabile sau de prestigiu ale termenului străin. Deși au echivalente autohtone în lexicul tradițional sau în cel neologic, incluse în dicționarele turistice românești, asemenea termeni (având adesea circulație internațională în TT) reprezintă alternative preferate de locutorul-patron, în ciuda ambiguității lor conceptual-semantice și a statutului morfosintactic.

În contextul extinderii spectaculoase la nivel mondial a englezei – devenită lingua franca a turismului și „vehicul” al globalizării [11] – cei mai numeroși termeni generici sunt anglicisme care exploatează conotațiile de prestigiu ale cuvântului străin. Dintr-un inventar foarte bogat, selectăm ca exemple de variație terminologică o serie de asemenea anglicisme „de lux” care nu figurează nici în dicționarele românești de profil și, cu atât mai puțin, în terminologia oficială a turismului, fiind însă incluse în nume ale unor unități de cazare din Chișinău: *Bristol Central Park Hotel, B&B Olsi Hotel, Hotel Royal Park, Weekend Boutique Hotel, City Park Hotel, Hostel City Center, Studio Apartment, La Vitalie Guest House, Prestige apart-hotel, Wine Hotel*. [20]

Conservarea în majoritatea cazurilor a grafiei etimologice din limba de origine (engleză și / sau franceză), urmărind să atragă atenția potențialului client, denotă spiritul mimetic și snobismul alocutorului proprietar.

3. Concluzie.

Cercetarea referitoare la denumirile structurilor de cazare demonstrează că variația terminologică din domeniul turismului este deosebit de complexă, atât sub aspect conceptual semantic, cât și pragmalingvistic, reprezentând una dintre principalele forme de manifestare a dinamicii lexicului specializat. Aprofundarea investigației, pe baza unui

corpus mai extins va permite rafinarea analizei și stabilirea mai precisă a profilului acestei terminologii care se bucură de o tot mai largă circulație în româna actuală.

BIBLIOGRAFIE

1. AVRAM, Mioara, (1998), *Noutăți reale și noutăți aparente în vocabularul românesc actual*, Limbă și literatură, 1, p. 31-35.
2. BIDU-VRÎNCEANU, Angela, (2007), *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, București, Editura Universității din București.
3. BIDU-VRÎNCEANU, Angela, (2011), *Variația în terminologie*, în Zafiu, Ușurelu, Bogdan Oprea (eds.) 2011, vol. 1: 175-182.
4. CIOBANU, Mihaela, (2014), *Terminologia și definițiile lexicografe în română și spaniolă*, Universitatea din București.
5. CIOLAC, Marina, (2006), *Questions de sociolinguistique*, București, Editura Universității din București.
6. CONSTANTINESCU, Ilinca, POPOVICI Victoria, ȘTEFĂNESCU Ariadna, (2002), „Romanian”, în Manfred Görlach (ed.), *English in Europe*, Oxford, Oxford University Press, p. 168-194.
7. CRYSTAL David, (2000), *English as a global language*, Cambridge, Cambridge University Press.
8. GUȚU Romalo, Valeria, (2005), *Aspecte ale evoluției limbii române*, București, Humanitas.
9. MORTUREUX, Marie-Françoise, (2008), *La lexicologie entre langue et discours*, 2e édition, Paris, Armand Colin.
10. PRUVOST, Jean, (2003), *Les néologismes*, Paris, P.U.F.
11. STOCHÎTOIU-ICHIM, Adriana, (2006), *Aspecte ale influenței engleze în româna actuală*, București, Editura Universității din București.
12. STOCHÎTOIU-ICHIM, Adriana, (2013), *Observații privind dinamica unui câmp lexical din româna actuală: nume pentru localuri de alimentație publică (NLAP)*, București, Editura Universității din București, p. 249-262.

DICȚIONARE

13. CADE – I. A. Candrea, Gh. Adamescu, *Dicționarul enciclopedic ilustrat „Cartea Românească”*, partea I – Dicționarul limbii române din trecut și de astăzi de I.-A. Candrea, București.
14. DCR – Florica Dimitrescu (coord.), Alexandru Ciolan, Coman Lupu, *Dicționar de cuvinte recente*, ediția a III-a, București, Editura Logos, 2013.
15. DEX – Academia Română / Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1998.
16. DTI – Dicționar turistic Infotravel (<http://www.infotravelromania.ro/dictionar-turistic.html>) (accesat la 25.10.2015).
17. LTT – Gabriela Stănciulescu (coord.), Nicolae Lupu, Emilia Țițan, Gabriela Țigu, Felicia Stăncioiu, *Lexicon de termeni turistici*, București, Oscar Print, 2002.
18. MDN – Florin Marcu, *Marele dicționar de neologisme*, București, Editura Saeculum I.O., 2002. MDT – Mic dicționar turistic (<http://www.andreioprea.ro/mic-dictionar-turistic.html>).
19. www.moldova.com
20. www.booking.com

METHODS OF IMPROVING COMMUNICATION SKILLS DURING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS

Nelli CHIRIAC

asistent universitar

Universitatea de Stat, Chişinău, RM

orcid id: <https://orcid.org/0009-0006-3589-7331>

Communication is one of the most basic skills required for mastering a foreign language. As such, a big goal for any teacher is to motivate their students to develop their skills further. For that reason, this article sets out to define and analyse communication as a term and skill required for speaking in a foreign language. Additionally, the discussions delve into the components of communication, the importance of engaging students in meaningful interactions, and the necessity of developing fluency and efficiency in speaking a foreign language. Various teaching methods and activities, such as the 4/3/2 Technique and the use of multimedia resources, are highlighted here as effective tools for enhancing linguistic and intercultural competencies. Special attention is similarly accorded to defining and motivating the development of language fluency in students. This work also aims to encourage teachers to implement more activities that stimulate students to practice their communication skills.

Keywords: *second language acquisition, language learning, communication, motivation, class activities, fluency, the 4/3/2 technique.*

The task of the language teacher has always been to help their students in acquiring language skills in their target language. Language acquisition is not an easy task. In many ways, second language acquisition is more complex than first language acquisition. As the first language starts to be assimilated in the first five years of one's life, the second language acquisition can take place at any age following the onset of the first language. As a result, the second language acquisition is going to be influenced by the first language. The term *acquisition*, on its own, contrasts with *learning*. **Acquisition** refers to the somewhat incidental process of learning or 'picking up' a language without making any conscious effort to master it. Whereas, **learning** implies intentionally investing effort to study and learn a language. [3, p.17-18]

Outside of acquiring the necessary knowledge to understand a language the biggest challenge of any foreign language teacher is to inspire their students to use all the tools they've been armed with to express themselves and communicate. Thus, this article aims to aid foreign language teachers in their task of improving their student's communication skills.

The word **communication** comes from the Latin word *communicare*, which means "to share, to communicate, to allow participation, to do together and to unite". According to Keith Davis, "Communication is a process of passing information and under-

standing from one person to another.” [2, p.113] Thus, communication occurs between people, so at least two or more people are involved. Ultimately, communication is a skill. This means one can learn and practice communication skills.

In addition to this ability, one also needs a will, i.e. the intention to engage in good communication and to practice and improve good communication [10, p.3]. According to Paul Watzlawick, the definition of communication is: “A two-way flow of messages between two or more people” [9, p.31]. Furthermore, in his work, Watzlawick specifies the key components of communication and the terms with which he addresses them. As such, he refers to a single unit of communication as a message, while a series of messages is catalogued as an interaction. [ibidem]

Communication involves the exchange of information. A message is transmitted by the sender and automatically interpreted by the receiver. In addition to the presence of a common character set, the meaning of a message ultimately also depends on the recipient’s subjective assessment - a central component of interpersonal communication. Not only that, but the material of all communication is not only words, but also the tone of voice, speed or slowness of speaking, pauses, laughter and sighs; posture, expressive movements, essentially body language. This gives additional meaning to the spoken information and also shows or gives an idea of what opinion the interlocutor expresses. [9, p.4]

All this to say, teaching such nuances in a class setting cannot be done on a theoretical basis. Certain elements can be addressed or highlighted, but unless the students themselves engage in a discussion, they will not properly identify the key components of an effective interaction. Communication occurs naturally because people need to communicate and share specific information. That however does not mean everybody is effective at getting a point across.

Many students measure their progress in assimilating a language by the ease through which they can express themselves in the target language. Hence when a student perceives themselves as failing at this task, they lose motivation to pursue learning further. In addition to that, another reason can be that the students don’t have the chance to showcase their speaking skills during lessons as many questions or exercises can be answered with a binary response such as “yes/no” or “true/false” followed by silence [1, p.26]. Therefore, the students feel like they are not challenged enough, as these activities may not be stimulating for the students more often than not. Put in perspective, mixing the exercises of different levels of difficulty to give the learners the chance to express themselves and demonstrate their knowledge will help them uncover weak areas for further improvement as well as show off the fruits of their work. For that reason, diversifying the classroom activities is highly recommended.

Learning a foreign language goes beyond just memorising a different set of names for the things around us. Friederike Klippel would even suggest that it also represents an educational experience. Language is closely linked with the personality and culture of its speakers; therefore, it is only natural that the process of acquiring a new language should delve further into these specific topics [5, p.5]. This would allow students to immerse themselves in the culture and draw comparisons between their own culture and

that of the English-speaking communities. The captivation about something new and unknown would draw the attention of the students and motivate them to discover more through language-orientated activities.

Following this line of reasoning, teachers should incorporate in their lesson plans certain teaching methods and tools that facilitate the development of communication skills. Anna Sass suggests using movies, more specifically short films or video sequences during language lessons to expand learners' linguistic and intercultural skills through the use of specific vocabulary. As technology progresses and becomes more accessible, it is a waste not to integrate these tools during lessons to draw the attention and curiosity of the students. The goals of the exercises with video material should be to understand the content, explain the narrative, name and describe the characters and comment on the story. The teachers can ask certain leading questions and point out key features of the dialogue and characters themselves to let students know what they should pay attention to. In this scenario, the students develop their listening skills as well as communication by answering questions and taking notice of the dialogue played out in the sequences. [8, p. 9]

Less experienced students should focus on describing the characters and key details they gleaned from their dialogue. Meanwhile, more experienced students should summarize the actions of and characterize the main cast of the video narrative. The teacher can also ask the more experienced students to describe the behaviour of a character by repeating certain film sequences and allowing students to analyze their motives and emotions. Thus, covering a wide range of topics and vocabulary, and developing their linguistic, listening, speaking and observation skills at the same time.

A different method resides in the classroom activities themselves, which much like games or folk songs were invented but rarely recorded to belong to one author alone. Essentially, these activities are handed down from teacher to teacher. This allows teachers to have free reign to curtail an activity to better fit a class. Klippel in his work, observes teachers utilizing two devices to help create communication activities. Those are the *information gap* and *opinion gap* exercises. [5, p.4]

Information gap exercises refer to activities that force the participants to exchange information in order to arrive at the proper solution. Such exercises include guessing games, jigsaw tasks and problem-solving activities. These exercises combine visual and audio elements to stimulate the students in developing their reading, listening and speaking skills while also relying on the prior knowledge gathered from outside sources as well as rehearsing previously learned material. The teacher has here a minimal role as they only need to correct or guide the students to the correct answer. Thus, these activities have great potential for rehearsing material and engaging the students in various types of exercises, but not so much for sparking conversations, unless done in groups or pairs, where they need to interact in the target language to get the right answer.

Opinion gap exercises are created by incorporating controversial or thought-provoking texts and ideas, which require the participants to describe, argue and defend their perspective on these materials or subjects. These activities can be developed into organized debates or project presentations that can better portray the participants' views,

as well as cover multiple previously not considered. In these kinds of activities, the intervention and administration of the teacher can be both minimal and prevalent. As the learners will be the ones to mostly speak in these instances, the role of the teacher is to monitor and administer order of presentation and interaction as well as intervene if the speakers go off-topic, neglect to talk on specific aspects or go out of line when defending a topic. These activities can have a variety of positive benefits for the students as they primarily develop their communication skills at the same time as doing their own research, formulating a plan, working alone, in pairs or in groups as well as displaying their final work in front of an audience.

Outside of activities orientated on simulating communication and interaction in a foreign language, a secondary skill to improve upon during class should be the fluency and efficiency of speaking in a foreign language. Lennon describes **fluency** as “the rapid, smooth, accurate, lucid, and efficient translation of thought or communicative intention into language” [7, p. 26]. As such, fluency concerns the precise and unambiguous form of expression of the speech that helps get the message across, as fluency does not entail only speed but also social interaction.

Uniformly, Fillmore reflected that fluency can be characterized by four different dimensions. Firstly, fluency is defined as the ability to talk with few pauses as well as the capacity to fill time with talk. Secondly, fluency is assigned to those capable of talking coherently and showing proficiency in the semantic and syntactic resources of the language by crafting semantically dense sentences. The third dimension reflects the ability to navigate any conversation and setting. The speaker is confident in discussing all manner of topics and in different environments. Lastly, the speaker shows a creative and imaginative form of speaking, weaving puns, metaphors, wordplay or various other styles into their speech to enrich their delivery. A skilled speaker can encompass all these aspects thus, showing true fluency in the language [4, p.93]. In that respect, fluency is a very crucial competence in need of developing during foreign language classes.

Hence, activities aiming to improve fluency should be considered to be applied during lessons. Activities utilising **the 4/3/2 Technique** proposed by Maurice Keith are a fitting example [6, p.28]. The goal of the technique is to help intermediate and advanced students improve their expressiveness in the target language.

Maurice highlights that all speakers, whether they are native speakers or non-speakers tend to make pauses, lose track of their thoughts, and rush in with a string of words before just as abruptly stopping only to enunciate utterances such as “uh”, “you know”, “something like” and so on. In any speech, such instances are unappealing, unprofessional and distracting. This is especially noticeable in speakers who are unfamiliar with the subject discussed. As such this technique sets itself the aim of training the students to present information in a concise and consistent manner. As people warm up after talking about a topic multiple times, the pauses and utterances lessen.

Following a similar logic, the technique proceeds as follows: Students are paired up and given four minutes to discuss a subject. One person speaks, the other listens. Once the time is up, they change partners and have to do the same speech in three minutes, then again with a different partner in two minutes. Hence why the name of the technique

is 4/3/2. The aim of the technique is not to rush the students to retell the same piece of information as fast as possible but to challenge them to relate the same information as succinctly as they can. That can be achieved by summarising the key points of the speech, saying the positive and negative aspects or making comparisons to already familiar topics so that the listener can fill in the blanks on his own. The students can utilise any method they see fit to discuss the subject as long as they fit in the time frame and use their own words.

This technique has the benefit of placing the students in a situation where, they need to know a subject well enough to retell and then, condense the presentation enough to fit in the time limit, while simultaneously a new person is listening to them every time, thus the speaker is exposed to a new person that cannot rely on prior discussions to comprehend the topic. This exercise can be changed and modified by the teacher to fit the class better, such as making the speakers merchants, who are advertising their wares, or messengers and giving them any topic of discussion. Therefore, this activity can be suitable for any lesson without much preparation.

In conclusion, teachers are responsible for providing the students the opportunities to acquire the skills and experience during lessons and outside them. This article aims to aid and encourage teachers and researchers to utilise the examples given here to improve the teaching experience of foreign language learners, as well as their communication skills. It underscores the multifaceted nature of language learning and the critical role of communication skills in language education. This work advocates for a holistic approach that integrates cultural immersion, diverse classroom activities, and targeted exercises to foster students' linguistic proficiency and confidence in using a foreign language. By emphasizing the importance of practical application, engagement, and continuous improvement, educators can create dynamic learning environments that empower students to communicate effectively and navigate the complexities of language acquisition with confidence and skill.

Bibliography:

1. BAHRANI, T., SOLTANI, R. How to teach Speaking Skills? In: *Journal of Education and Practice*, 2012, Volume 3, No 2, pages 25-29. ISSN 2222-1735
2. DAVIS, K. Methods for Studying Informal Communication In: *Journal of Communication*, 1978, Volume 28, Issue 1, Pages 112–116, Available online at: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01572.x>
3. ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*, 2015, Oxford: Oxford University Press. ISBN-13 978-0194422048.
4. FILMORE, J. C. On fluency. In: *Individual differences in language ability and language behavior*. 1979. New York: Academic Press, pp. 85–102. ISBN 0-12-255950-9.
5. KLIPPEL, F. *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. 1985. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-27871-6.
6. MAURICE, K. (1983). The fluency workshop. In: *TESOL Newsletter*. Vol. 17 Issue 4, p. 28-29. Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289347.pdf>
7. LENNON, P. (2000). The lexical element in spoken second language fluency. In: *Perspectives on Fluency* (pp. 25-42). Michigan: University of Michigan Press. ISBN 13: 9780472086047

8. SASS, A. (2007) Filme im Unterricht - Sehen(d) lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* Hefte 36, Hueber Verlag, , p. 5-13. ISBN 978-3-19-999183-0
9. WATZLAWICK, P. BEAVIN, H. J., JACKSON, D. *Pragmatics of Human Communication*; 2011, New York: W.W. Norton & Company. ISBN 978-0-393-70707-6.

Web site:

10. Handout of basic communication and communication techniques. EFAS, 2020. Available at: https://www.efas-web.de/files/teges/Teges_Handout_Kommunikation_FINAL_SCREEN.pdf [Accessed on: 09.04.2024]

FOCALIZAREA RELIGIOASĂ ÎN DICȚIONARE: STUDIU CONTRASTIV ÎNTRE LIMBILE ROMÂNĂ ȘI ENGLEZĂ (II)

Tatiana CHITII

asistent universitar, MA

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM

orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3356-9351>

The purpose of this article is to highlight various strategies that are used by two of the most important dictionaries in the context of the English and Romanian languages, the Oxford English Dictionary and Romanian Explanatory Dictionary (dicționarul explicativ al limbii române), to focus religious discourse in the main body of definitions that appear in each dictionary. A theoretical framework on ideology and dictionary will serve as a starting point for the analysis of the strategies presented and which will provide a classification, with practical examples, insisting on the notions of modification and focus. The results obtained will be discussed in relation to the major strategies alluded to, highlighting the fact that the dictionary does not exist in a vacuum, but is always affected by an ideology to some extent. This fact seems to support our hypothesis that religious discourse is one of the domains where a more pronounced presence of focalisation can be seen.

Key words: *Religious focalisation, ideology, dictionary, lexicography, religious discourse.*

După cum a fost menționat în articolul precedent, acest articol are la bază exemplul cercetătorilor spanioli Maria Alonso Alonso și Laura Torrado Marinas de la universitatea din Vigo, pentru care analiza focalizării religioase în dicționare a fost considerată o afacere extrem de pertinentă atunci când vine vorba de compararea practicilor ideologice în dicționarele monolingve engleze și spaniole și unde strategia focalizării este utilizată pentru a scoate în evidență perspectiva din care definiția este elaborată, contrastând dicționarul Academiei Spaniole Regale și Dicționarul Englez Oxford (Oxford English Dictionary, acronim OED). Vom încerca să efectuăm o asemenea analiză a termenilor religioși prezenți în Dicționarul Explicativ al Limbii Române (DEX) și cel englez, OED. Vom încerca să clarificăm dacă definițiile au conexiuni inerente sau explicite cu un anumit grup religios. Deci, pentru a contrasta posibilele paralelisme ideologice între crezul ortodox și cel anglican a fost propusă studierea unui corpus de termeni religioși de bază. Cu atenție sporită vor fi analizate strategiile discursive ale focalizării religioase.

Pentru analiza diferitelor strategii discursive microstructurale, care pot fi găsite în cele două dicționare care constituie nucleul acestui articol, am urmat o clasificare care va lua în considerare contextul definițiilor și restricțiile de sens, împreună cu resursele modalizării discursive. La rândul său modalizările au fost divizate în modalizări epistemice, deontice, volitive și evaluative. În continuare ne vom axa pe modalizarea

evaluativă analizând comentariile peiorative, folosirea exagerărilor și a superlativului și folosirea adverbilor și adjectivelor. Rezultatele obținute din analiza comparativă a corpusului selectat va fi explicată, punând un accent deosebit asupra caracterului dihotomic pe care se bazează ipoteza studiu dat.

Modalizarea în contextul restricțiilor privind definiția și sensul

După cum s-a menționat anterior, la baza acestui articol stă studiul despre focalizarea religioasă, condus de lingviștii spanioli Alonso și Torrado în baza limbilor spaniolă și engleză. Am decis să vedem care ar fi situația dicționarului englez în raport cu cel român. Un lucru deosebit menționat în lucrarea spaniolilor este definiția cuvântului *Biserica* / *Iglesia*, care în dicționarul spaniol al academiei regale apare scris cu majusculă și se referă în exclusivitate la biserica Romano-Catolică, excluzând alte religii. Deși s-ar putea susține că utilizarea majusculei poate fi considerată un exemplu de trimitere exclusivă la Biserica Romano-Catolică, includerea unei astfel de scrieri în acest moment iese în evidență și ca un exemplu de focalizare religioasă din partea dicționarului, presupunând astfel că cititorii săi se vor simți automat incluși în grupul religios în care dicționarul se poziționează din punct de vedere moral și cultural.

Însă atât în OED cât și în DEX cuvântul biserică se referă în primul rând la *un edificiu destinat celebrării unui cult creștin*. Putem spune că limbile engleză și română reușesc să schimbe focalizarea și schimbă definirea cuvântului de la cultul religios în sine la edificiu sau instituție. Putem deduce faptul că OED într-adevăr folosește majuscule atunci când definește cuvintele care se referă la biserica creștină în mod general. Acest fapt este observat la definiția cuvântului *catolic* ca un reprezentant al bisericii care reprezintă Biserica primară ‘*of a church or churches now taken to represent the primitive Church*’. Această strategie de modalizare, care restrânge mediul definiției, este prezentă într-o mare varietate de exemple care urmează același model în ambele dicționare, adică, dicționarul spaniol tinde să folosească majuscule fără articole nehotărâte pentru a se referi la Biserica Romano-Catolică, în timp ce OED folosește aceeași majusculă pentru a lărgi domeniul de aplicare și se referă la Biserica creștină în general, delimitând astfel în mod clar perspectiva din care vorbim și citim. DEX-ul prezintă o definiție mai obiectivă și distantă a cuvântului catolic, *care aparține catolicismului*.

Un fenomen des întâlnit este inserarea comentariilor externe în mod explicativ pentru a restricționa sensul unei definiții. Acest fapt îl vedem în definițiile cuvintelor *ascențion* (ascension / înălțare) și *asuncion* (the Assumption / Adormirea Maicii Domnului). În dicționarul spaniol definiția începe cu *por excelencia* (par excellence / prin excelență), a cui excelență? Deși aceste expresii par inofensive și ele țin să confere o conotație mai amplă definițiilor, ne dăm bine seama că este vorba de biserica catolică. În mod opus, OED folosește o strategie mult mai specifică care limitează definiția la un anumit cult religios, deși folosește majuscule în cazul cuvântului *Assumption*, cu referire la adormirea Maicii Domnului, evidențiind implicarea religioasă. Strategia specifică este observată și în cazul cuvântului *inger*, a cărui definiție începe cu “*potrivit evreilor, teologiei creștine, mahomedană și altele*”, deschizând în consecință definiția la interpretări religioase alternative ale termenului. Același lucru îl observăm și în definiția oferită de DEX, care începe: „*în creștinism, mozaism și islam...*”

Este demn de menționat faptul că lexicografii englezi folosesc strategii sugerând o atitudine sceptică față de anumite practici și tradiții religioase. Aceste strategii se bazează pe forme ale verbelor precum *claim / pretinde* și *suppose / presupune*, ce apar în definiții și care pun la îndoială existența acestor practici. În dicționarele român și spaniol acest fenomen nu se observă, unde limbo-ul este automat considerat un adevăr general. După cum am văzut în exemplele de mai sus, pare evident că OED încearcă să se distanțeze de astfel de definiții orientate religios și că DEX-ul încearcă să le impună ca fapte reale.

Modalizări epistemice

Modalizarea epistemică marchează nivelul de adeziune al scriitorului la text prin intermediul unui set de strategii discursive care manifestă apartenența la un anumit grup. În exemplele ce urmează apartenența va fi marcată de pronumele posesive și demonstrative fapt care focalizează perspectiva crezului cuiva anume, după cum vedem în expresia *Tatăl Nostru / Our Lord / Nuestro Senior*. Deși vedem că este vorba despre o construcție lexicală obișnuită, conotația ideologică susținută de majuscule nu poate fi subestimată. La fel ca și exemplul cu *biserica*, menționat anterior, aceste expresii demonstrează atât apartenența implicită a autorului la un anumit colectiv, cât și presupunerea lui că potențialul cititor va împărtăși același set de valori asociat cu colectivul dat.

Definiția pentru *parasio / paradis* oferită de dicționarul spaniol se referă la locul unde „*Dumnezeu a plasat primul nostru părinte*” și *dogma / dogmă* constituie purul adevăr „*propus de Biserica pentru noi ca să credem în el*”. DEX-ul ne oferă o definiție mai neutră în acest sens pentru paradis *Lăcașul lui Dumnezeu, loc de supremă fericire, imaginat ca o grădină aflată în cer, unde au trăit Adam și Eva până la săvârșirea păcatului original și dogma Învățătură, teză etc. fundamentală a unei religii, care nu poate fi supusă criticii*. În cazul dicționarului român observăm distanța și lipsa adjectivelor pronominale posesive.

Pe de altă parte, definițiile oferite de OED pentru cuvintele *altar* și *puritan* folosesc pronumele demonstrative *that, they, those*, pentru a conferi o anumită distanță potențialului cititor față de un anumit grup religios.

În ceea ce privește modalizarea epistemică observăm că cele două dicționare diferă semnificativ. În unele exemple dicționarul spaniol alege să evidențieze în mod deschis discursul din perspectiva Romano-Catolică, în timp ce OED rămâne neutru prin folosirea structurilor impersonale. Spre exemplu termenul *conștiință* în spaniolă este definit ca *cunoașterea internă a binelui pe care trebuie să-l facem*, pe când în engleză definiția sună în felul următor: *calitatea morală a motivelor și acțiunilor cuiva*. DEX-ul definește conștiința în mod arbitrar și impersonal *Sentiment, intuiție pe care ființa umană o are despre propria existență*, fără a face referire la persoană.

Modalizarea deontică

Când vine vorba de abordarea modalizării deontice în studiul nostru, adică utilizarea hiperonimelor care leagă un anumit termen de lumea căreia îi aparține, este important să subliniem valorizarea pozitivă realizată de spanioli prin intermediul cuvântului *virtud* (virtute), aplicate în mod consecvent acelor cuvinte-titluri care sunt considerate ca având calități pozitive din punct de vedere creștin. Strategia utilizată este de a lega

termenul religios de domeniul lui de aplicare calificând asemenea cuvinte ca *abstenență* și *neprihănire* ca virtuți sau calități pozitive de a fi urmate fără a lua seama la faptul că asemenea cuvinte sunt restricționate unui anumit context.

În contextul englez, OED, o asemenea modalizare ideologică nu este observată. Pare sigur să presupunem că OED preferă să mențină un anumit grad de scepticism religios în ceea ce privește modalizarea deontică, incluzând clarificări în contextul definiției prin intermediul unor markeri restrictivi care ajută la restricționarea anumitor termeni în cadrul domeniului religios, spre ex. *hope / speranța* este definit ca un “arhaism biblic”.

Modalizarea volitivă

Modalitatea volitivă implică faptul că o judecată subiectivă este făcută prin focalizarea a ceea ce este de dorit și a ceea ce nu este. În acest context e bine să menționăm exemplele discutate mai sus și anume definiția *conștiinței*. Dicționarul spaniol definește conștiința ca *înțelegerea interioară a binelui pe care trebuie să-l facem și a răului pe care trebuie să-l evităm*, pe când OED și DEX-ul folosesc definiții și verbe mai neutre și mai generale. Este important să menționăm judecata implicită a dicționarului spaniol care deține un statut moral suficient pentru a decide ce trebuie și ce nu trebuie să facem. Drept rezultat, folosirea expresiei *noi trebuie* duce la elucidarea prezenței religioase în definiție și dovedește apartenența lui la un anumit colectiv.

Un alt exemplu remarcabil ce apare în cele trei dicționare este definiția încărcată volitiv a cuvântului *sodomie/sodomy*, care în spaniolă ar fi *cuplarea între bărbați sau împotriva firii*. Definiția ar fi completă până la conjuncția *sau*, precizarea în cea de-a doua parte a enunțului însă ne dovedește necesitatea implicării autorului pentru a-și face înțeleasă poziția. În OED întâlnim același mecanism, mai exact formă *nenaturală a acțiunii sexuale* și în DEX la fel *relații sexuale anormale*. Fără îndoială, acest exemplu din cele trei dicționare demonstrează o modalitate volitivă clară, nu numai din perspectivă religioasă, ci și din punct de vedere social și cultural, în măsura în care consideră sodomia o trăsătură negativă, evidențiind clar că discursul focalizat este dintr-o perspectivă heterosexuală. Acest fapt este totalmente diferit în dicționarele actualizate online, fapt care reflectă schimbările în societate.

Modalizarea evaluativă

În dicționare, modalizarea evaluativă se realizează prin intermediul comentariilor peiorative, exagerărilor și formelor superlative, împreună cu o aplicare profundă a adverbilor și adjectivelor.

Cazurile în care comentariile peiorative sunt inserate în definiție sunt destul de frecvente atât în dicționarul spaniol cât și cel român. Definiția cuvântului *sectă* este suficientă pentru a demonstra această afirmație: „o *părtinire religioasă [...] a credincioșilor față de o religie pe care vorbitorul o consideră falsă* (dicționarul spaniol), *comunitate religioasă care s-a desprins de biserica oficială sau grup de persoane care s-au închis în cercul intereselor lor mărunte* (DEX).

Urmând o strategie mai generalizatoare, definiția *sectei* dată de OED face referire la „un ordin religios [...] aplicat oricăreia dintre principalele religii ale lumii, ca Creștinismul, Iudaismul sau Islamul” Această decalaj între implicările evaluative ale dicționarelor poate fi considerat o divergență importantă în contextul celor analizate

în această secțiune odată ce accentul pus vizează focalizarea religioasă și ideologică în ambele dicționare. Deci, din exemplul descris anterior observăm că termenul sectă are o conotație negativă în unele contexte oferite de definițiile dicționarului atât român cât și spaniol. Dicționarul englez, pe de altă parte, folosește determinative neutre precum *doctrină* sau *religie*, care tind să lipsească definiția de o încărcătură de tip evaluativ, astfel prezentând o atitudine conciliantă și respectuoasă față de alte religii prin lipsa modalizării evaluative.

Comentarii peiorative

Această subsecțiune este strâns legată de unele dintre principalele concluzii desprinse din analiza modalizării volitive, deoarece această strategie discursivă are drept scop discreditarea acelor aspecte care sunt considerate indezirabile de către autorul implicit.

Există unele exemple în care atât dicționarul spaniol cât și OED restricționează semnificația unor cuvinte prin combinarea acestor comentarii peiorative cu delimitarea efectivă a definiției, așa cum se întâmplă referitor la cuvintele *sinagoga/synagogue*.

În acest sens dicționarul spaniol definește cuvântul, cu sens peiorativ „lăcaș pentru întâlniri cu scopuri ilicite”, OED afirmă că acest cuvânt poate fi utilizat „în context ostil controversat [...] Sinagoga lui Satan”. DEX-ul însă vine cu o definiție neutră, non-defaimatoare *Casă de rugăciune, templu mozaic. 2. Organizație religioasă la mozaici asemănătoare parohiilor creștine*. Chiar dacă este destul de greu să identificăm sensul peiorative al acestui cuvânt în anumite contexte, este absolut indubitabil faptul că o anumită influență ideologică este prezentă în aceste contexte. Discursul este focalizat din exterior, astfel încât să se distanțeze de grupul religios la care se referă cuvântul dat.

Unul dintre cele mai flagrante exemple de definiții care susțin comentarii peiorative este cea a *apostatului*. În OED, acesta este etichetat ca „un pervers”, în mod clar. Dicționarul explicativ al limbii române și el cu o definiție în sens peiorativ *răzvrătit, rebel* pe lângă definiția de bază (*persoană*) *care a săvârșit o apostazie sau a renunțat la convingerile anterioare*.

Prin urmare putem spune că această conotație negativă oferită de ambele dicționare pornește de la faptul că apostatul este corupt moral și nu împărtășește credința sau valorile morale ale grupului din care face parte nemijlocit autorul (dicționarului).

Exagerările și formele de superlativ

Termenii religioși sunt adesea definiți prin intermediul superlativelor, așa cum apare în dicționarul englez, dar și DEX, spre exemplu termenul paradis este denumit „cel mai plăcut loc unde oamenii se pot bucura de fericirea perfectă”, grădina Edenului, Loc plăcut, minunat, splendid; privesc încântătoare; ceea ce desfată privirea sau sufletul; fericire supremă. Dicționarul spaniol adaugă sălașul unde îngerii, sfinții și cei binecuvântați se bucură de prezența lui Dumnezeu. În toate aceste exemple observăm tendință comună este de a defini astfel de termeni prin utilizarea metaforelor care oferă o vedere oarecum exagerată și distorsionată pozitiv. Aceste strategii narative flamboaiante conectează inevitabil discursul dicționarului la cel al Bibliei, oferind astfel o focalizare religioasă vădită prin folosirea creștinului imaginar în descrierea unor termeni precum cele menționate anterior.

Folosirea adverbelor și adjectivelor

Pentru a finaliza explorarea strategiilor de modalizare prin intermediul focalizării termenilor religioși în dicționare, vom comenta pe scurt apariția adverbelor și adjectivelor în microstructura celor două dicționare analizate. Asemenea cuvinte sunt întâlnite destul de des cu scopul de a intensifica aspectele pozitive ale termenilor precum *pietate atitudine plină de respect și duioșie, sentiment profund*; sau pentru a accentua conotațiile negative care pot fi identificate într-o listă lungă de termeni precum *,idol, divinitate păgână, cult indiscret și superstițios, aghiuță, încornorat, necuratul, satană*. Un lucru foarte interesant pe îl observăm chiar în DEX online cuvântul drac se scrie d**c, autorul nici măcar nu îndrăznește să-l scrie deplin.

Cu toate acestea, cel mai interesantă utilizare a acestei strategii poate fi găsită în definiția anglicanismului dată de OED, considerat a fi „reprezentantul autentic al Bisericii Catolice”, legitimizând astfel poziția anglicanilor ca ramură autentică în cadrul Bisericii Catolice și în cele din urmă, focalizând discursul dintr-o perspectivă superioară în raport cu oricare altă confesiune, inclusiv cea romano-catolică. DEX-ul însă ne oferă o definiție mai neutră a Ortodoxiei ca Curent al creștinismului, constituit în Bizanț ca Biserică răsăriteană, deosebit de catolicism, apărut în Occident ,deși totuși folosește sinonimul de pravoslavie sau pravoslavnicie, care din slavonă înseamnă slăvire/laudă corectă, adevărată.

Concluzii

Există două perspective majore din care dicționarul a fost tradițional apreciat, pe de o parte cei care îl venerază și-l consideră drept un semn a culturii, astfel sugerând ideea că cu cât mai cuprinzător este dicționarul cu atât mai elevați sunt utilizatorii lui. Pe de altă parte, însă, sunt cercetători care îl consideră o oglindă eficientă prin intermediul căreia sesizăm limba țintă, prin urmare cultura țintă care stă la baza elaborării definițiilor. Dicționarul este departe de a fi un simplu produs lingvistic, el este mai degrabă un discurs continuu a limbii pe care lexicografii îl mențin cu scopul de a ghida utilizatorii la folosirea lui.

După descrierea detaliată, analiza și discutarea diferitelor definiții ce aparțin corpusului de termeni religioși care au fost selectați pentru acest studiu, devine clar că atât DEX, cât și OED practică o modalitate evidentă a discursului la microstructura textelor lor. Focalizarea plauzibilă care a motivat acest studiu s-a dovedit a fi o realitate în ambele dicționare, executate de o varietate de resurse discursive care oferă uneori o perspectivă creștină împărtășită datorită originii comune – biserica creștină. Prin urmare, recunoaștem faptul că ambele texte folosesc strategii discursive similare atunci când vine vorba de analizarea unor titluri opuse tradiției creștine, fie prin folosirea pronumelor posesive (a nostru, al meu) pentru a evidenția apartenența la un anumit grup fie prin folosirea adjectivelor pronominale (acel, aceea) pentru a se distanța de ele prin utilizarea unei modalități deontice sau volitive pentru a focaliza discursul dintr-o perspectivă pozitivistă. După cum am discutat, studiul comparativ între dicționarele monolingve din diferite tradiții lexicografice a dat rezultate care pot forma baza unei cercetări viitoare cu motivație similare care ar putea duce la efectuarea unui studiu mai concis pentru a vedea evoluția reperelor ideologice în discursul dicționarelor care vor deschide cu siguranță noi căi de cercetare în domeniul lexicografiei.

Referințe bibliografice

1. BALL, Matthew (1998): *Dictionaries and Ideology: The treatment of Gays, Lesbians and Bisexuals in Lexicographic Works*. Unpublished MA thesis: University of Ottawa.
2. CHOMSKY, Noam (1968): *Language and Mind*. New York: Harcourt Dubois, Jean (1970): “*Dictionnaire et discours didactique*”. *Langages* 19: 35–47
3. FORGAS Berdet, Esther (2007): “*Diccionarios e Ideologías*”. *Interlingüística*. citat din *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 24 (2011), 7-29
4. GEERAERTS, Dirk (2007): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press
5. JOHNSON, Allan G (1995): *The Blackwell Dictionary of Sociology*. Cambridge
6. MARCOS Marín, Francisco (1980): *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel/ Kapelusz, citat din *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 24 (2011), 7-29
7. SLOBIN, Dan (1987): “From ‘Thought and Language’ to ‘Thinking for Speaking’”. *Proceedings of the Berkeley Linguistic Society* 13: 435–445
8. TRUJILLO, Ramón (1994): “El diccionario frente a la semántica”. In Humberto Hernández Hernández, ed., *Aspectos de lexicografía contemporánea*. Barcelona, citat din *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 24 (2011), 7-29
9. van DIJK and TEUN A. *Ideology and Discourse A Multidisciplinary Introduction* <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A.-van-Dijk-2012-Ideology-And-Discourse.pdf>

ASPECTE LINGVISTICE SPECIFICE MECANISMULUI DE ABREVIERE ÎN LIMBA ROMÂNĂ ȘI LIMBA ENGLEZĂ

Parascovia COZMA (CAZACU)

asistent universitar, MA

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM

orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7291-3138>

The article explores the dynamic evolution of language, emphasizing the importance of abbreviations in reflecting contemporary reality. Historical, political, cultural, and social events significantly influence language expression, with mechanisms such as abbreviations adapting to meet modern communication needs. The study highlights the distinctions between different types of abbreviations, their formation, and their roles in different languages, especially in Romanian and English. The increasing use of abbreviations underscores their relevance in global interactions, demonstrating the language's adaptability and the ongoing scholarly interest in this linguistic phenomenon.

Keywords: *typology, abbreviations, initialism, acronym, clipping*

Realitatea în care trăim se află în continuă evoluție, sărind de fiecare dată peste propriul apogeu stabilit. Aceasta duce la o dezvoltare neconținută a modalităților de exprimare ale limbii. Evenimentele istorice, politice, culturale și sociale devin piloni hotărâtori în schimbările ce au loc în procesele de exprimare ale limbii. Ținând cont de faptul că aceasta dispune de numeroase mecanisme de îmbogățire a lexicului, se adaptează corespunzător cerințelor timpului, astfel încât să exprime în mod adecvat realitatea contemporană.

Mecanismul descris în această lucrare, este abrevierea, unul actual în contextul dezvoltării permanente a tuturor domeniilor. Evoluția limbii și a literaturii care s-a vorbit, scris și dezvoltat în toată lumea, scoate la iveală faptul că abrevierea nu este un fenomen nou ci unul integrat al activității de notare a limbilor cu ajutorul semnelor alfabetice, care devine din ce în ce mai productiv și necesar, fiind un mecanism contemporan în contextul dezvoltării continue a tuturor domeniilor de specialitate. Actualmente, putem vizualiza un adevărat boom a acestor metode lexicale datorită utilizării în lexicul actual și a contribuției acestora la internaționalizarea lexicului, o trăsătură poate, cea mai importantă. Motivul primordial al apariției acestei activități a fost economia de efort, spațiu în procesul de scriere. Un alt motiv reprezintă rapiditatea activității de scriere. În realitatea actuală, ținând cont de faptul evoluției umane și a dorinței aprige de modernizare, a lipsei de timp, abrevierile au creat cu încredere loc în toate domeniile comunicării.

Primele abrevieri au fost realizate în inscripțiile antice. Cel mai utilizat acronim era SPQR, acronim prezent pe monede, documente publice sculptate în piatră, fiind utilizat în calitate de semnătură oficială a guvernului Republicii Romane, discifranduse

prin ”Senatus Populusque Romanus” (Senatul și poporul roman). Ulterior, acestea s-au răspândit în manuscrise. Inițial, romanii aveau tendința de a prescurta numele de persoane până la prima literă. Evident, cuvintele care se foloseau pe larg și erau cunoscute, la fel au adoptat acest proces. Chiar și la început, existau anumite reguli nescrise care se respectau în scopul de a asigura comprehensiunea comunicării, de exemplu repetarea uneia și aceleiași litere, presupunea numărul plural. O categorie aparte erau textele juridice, deoarece în acest domeniu abrevierile se foloseau într-un număr destul de mare, fapt constatat și în prezent. Astfel, a fost necesară alcătuirea unor liste cu abrevieri și, indispensabil, alcătuirea unui sistem de reguli, deja scrise, referitor la acest procedeu.

Ideile de bază a tuturor studiilor lingvistice contemporane se conturează în raport cu condițiile existenței umane într-o lume nouă, ceea ce presupune și accentuează dezvoltarea continuă a umanității, o evoluție absolut rapidă. Astfel se subînțelege ideea că viața nu oferă timp pentru a scrie sau a pronunța în întregime anumite cuvinte și mai ales grupuri de cuvinte. În mod clar, scriitorii și oratorii recurg în expunerea ideilor sale la diverse abrevieri; cunoscute de specialiști, dar ignorate de publicul larg, pentru care acestea reprezintă, deseori, un adevărat mister.

Cele trei tipuri de abrevieri cunoscute sunt: trunchierea, acronimul, sigla. Invazia acestor abrevieri în textul scris cât și în actul de vorbire, duce după sine o regulă importantă: comunicarea reușită atât culturală cât și cea interculturală. Textul trebuie să fie comprehensibil receptorului actului de comunicare. Referitor la siglă, dicționarul de termeni lingvistici propune următoarea definiție:

SÍGLĂ, sigle, s. f. Prescurtare convențională formată din litera inițială sau din grupul de litere inițiale folosite în inscripții, în manuscrise etc. pentru a evita cuvintele sau titlurile prea lungi. – Din fr. sigle, lat. sigla. (SCoPAFF- Standing Committee on Plants, Animals, Food and Feed).

Diferența principală dintre sigle și acronime se referă la faptul că primele se pronunță nesilabic, pe când acronimele pornesc de la siglele care se pronunță ca un cuvânt întreg [5]. Dicționarul explicativ al limbii române oferă următoarea definiție:

ACRONÍM, acronime, s. n. Cuvânt format din prima sau primele litere ale cuvintelor dintr-o sintagmă, dintr-o expresie, dintr-un titlu etc. – Din fr. acronyme. (IPM -Integrated Pest Management) [6].

În lingvistică, termenul „acronim” a fost creat și separat de „abreviere” în 1943, apoi a început să provoace confuzie. În acea perioadă se luau în considerare trei perspective diferite: *abrevierile și acronimele* sunt categorii absolut separate; *abrevierile* sunt un tip de acronime; *acronimele* sunt un tip de *abreviere*. Rolul acestor acronime era de a armoniza discursul, fiind o alternativă potrivită pentru cuvintele lungi și sintagmele complexe, chiar dacă uneori aceste prescurtări erau ambigue și imposibil de pronunțat [1].

Distincția de bază dintre *sigle* și *acronime* este faptul că siglele se pot pronunța nesilabic în timp ce acronimele derivă din siglele care se pronunță ca un cuvânt întreg. Se întâmplă însă, ca anumite abrevieri să fie considerate deopotrivă fie sigle, fie acronime potrivit grupurilor sociolingvistice distincte dar și după maniera de a fi pronunțate ca un cuvânt întreg.

Acronimele se scriu cu majuscule, în cazul în care sunt formate din inițialele cuvintelor care formează denumirea sau expresia abreviată. Pentru anumite denumiri, fiecare limbă a Uniunii Europene are propria sa abreviere, în timp ce pentru altele s-a impus abrevierea în una dintre celelalte limbi (în special din limba engleză sau franceză), de exemplu:

EN- *European Agricultural Fund for Rural Development (EAFRD)*

FR- *Fonds européen agricole pour le développement rural (Feader)*

RO- *Fondul european agricol pentru dezvoltare rurală (FEADR)*

DE- *Europäischen Landwirtschaftsfonds für die Entwicklung des ländlichen Raums (ELER)*

Engleză

EN- *European Committee for Standardisation (CEN)*

RO- *Comitetul European pentru Standardizare (CEN)*

DE- *Europäisches Komitee für Normung (CEN)*

Caracteristica de bază a acronimului este lizibilitatea ca un singur cuvânt în secvența de litere, silabe sau grupuri de litere consecutive ce formează acronimul, care, prin urmare, nu este mereu format doar din litere inițiale. Astfel, nu există reguli stricte pentru formarea acronimelor, nici pentru dimensiunea segmentelor decupate, nici în ceea ce privește ordinea lor.

Cât despre sigle, creatorii de sigle de cele mai multe ori se străduiesc ca acestea să fie omonime ale unor cuvinte preexistente având o oarecare legătură cu ceea ce denumesc: ESPRIT (EN- European Strategic Programme on Research in Information Technology - „Programul strategic european de cercetare în tehnologia informației”), omonim al cuvântului francez esprit „spirit”. Siglele care se pronunță alfabetic sunt considerate numai sigle, iar cele pronunțate silabic, pot fi considerate și acronime.

Fenomenul acronimiei se referă doar la numele proprii de societăți comerciale, firme, agenții, în timp ce siglele denumesc atât nume proprii, cât și cele comune. În categoria numelor proprii denumite de sigle putem enumera: formațiuni politice (PDM, PLDM), organisme internaționale Banca Europeană pentru Reconstrucții și Dezvoltare (BERD), bănci (MAIB), (BNR), asociații și societăți. În categoria numelor comune denumite de sigle se include terminologia diverselor domenii de specialitate: tehnică, economică, științifică. Categoria numelor proprii generează compuse care au caracter instabil, acest fapt datorându-se apariției și dispariției referentului.

La modul general, specialiștii în domeniul lexicologiei române, disting tipuri de abrevieri asemenea altor limbi. În acest sens, exemplificând, vom analiza clasificarea propusă de M. Vîlcu în *Tipuri structurale de abrevieri în limba română* [4, p.138]. În funcție de modul în care se formează și de cum funcționează, abrevierile sunt clasificate în următoarele tipuri:

- 1. Trunchiere-** sunt cuvinte scurtate prin omisiunea unor litere sau silabe, cu excepția literelor inițiale, prin reducerea unei părți a cuvântului. Acest tip de scurtare a cuvintelor există în limba română atât influenței străine, cât și creații autentice: mln.- milioane, prof.- profesor, dl- domnul, nr.- numărul. Motivele utilizării procedurii de trunchiere sunt după cum urmează: economia lingvistică, comoditatea vorbitorilor, originalitatea și expresivitatea.

2. *Acronim*- unități lexicale formate din prima literă sau silabe (fragmente) inițiale ale cuvintelor care compun o sintagmă, o expresie, un titlu, fiind pronunțate conform valorii lor fonetice (*Moldtelecom, salvamar*). Extins, acest tip poate include și abrevierile de tip mixt- asociații de inițiale cu fragmente de cuvinte, silabe sau cuvinte întregi (ex: *SCoPAFF*- Standing Committee on Plants, Animals, Food and Feed). Principiul de formare a acronimelor este ca: formația de cuvânt nou creată să pară a fi un cuvânt de sine-stătător, să poată fi scrisă și pronunțată cu ușurință.
3. *Siglă*- reprezintă o prescurtare convențională, formată din litere inițiale sau din grupuri de litere inițiale, cu scopul de a evita titlurile, expresiile prea lungi, fiind pronunțate cu numele literelor alfabetului limbii române sau din limbi străine. Influența modelelor anglo- americane precum, *SUD*- Directiva privind utilizarea durabilă a pesticidelor, *WHO*- Organizația Mondială a Sănătății, motivează extinderea procedurii. Pentru siglele împrumutate, în același timp de circulație internațională, ale căror formații de bază nu sunt analizate în limba română, perceperea sensului se realizează în mod global, la nivelul compusului. (*SOS, NATO, CD, OK*).

În *Noua revistă Filologică* [1], Zinaida Tărăță prezintă un nou tip de abrevieri- ”abrevieme”, ce desemnează „unitățile lexicale derivate de la abrevieri prin diferite procedee: derivare (ozenist, antiradar), compunere (ufolog, ozenolog), contaminare (ozenatut, NATOgrafie)” [3, p.40]. În acest mod, cele mai frecvente derivate substantivale sunt *numele de agent* formate cu sufixul *-ist*, care pot funcționa și ca adjective (ex. oengiști).

Este important să menționăm că anumite abrevieri de origine diferită (calchieri, împrumuturi) și-au estompat bazele formative și nu se mai recunosc ca fiind abrevieri, morfologic comportându-se ca unități lexicale autonome. În dicționare, indicându-se astfel indicii gramaticali de gen (*aragaz, aragazuri, s.n; radar, radare, s.n*). Inițializarea abrevierilor în sistemul gramatical al limbii române se efectuează prin câteva etape. Prima etapă a familiarizării abrevierilor este repartizarea acestora în clase morfologice:

- *Substantive* (*WHO*- Organizația Mondială a Sănătății, *SUD*-Directiva privind utilizarea durabilă a pesticidelor).
- *Adjective* (tabecist- ftizic, tuberculos)
- *Verbe* (*SOS*- ”Salvați sufletele noastre”, a radariza- a detecta și localiza un obiect cu ajutorul radarului).
- *Adverbe* (*OK*- în regulă).

O altă etapă este căpătarea categoriei gramaticale de gen, număr, caz, determinare: *ONG*- *ONG*-ul – *ONG*-urilor, *gradul de respectare a limitelor maxime de reziduuri* (*LMR*). Genul abrevierilor se indică în context prin anumite mărci flexionare: articol nehotărât (un *VIP*), articol hotărât (*ONG*-ul, *SMR*-ul – Stat Memru Raportor), determinanți (*LMR* ridicat) sau prin asociere cu genul primului substantiv din formația lexicală sursă: *UE extinsă prezintă un anumit număr de membri, EFSA va finaliza o evaluare pilot a efectelor cumulative ale expunerii la pesticidele din alimente*).

Deși, fenomenul abrevierii a constituit și continuă să constituie obiectul de cercetare al multor lingviști consacrați, rămân încă neelucidate anumite aspecte de ordin fonetic, lexical, gramatical. Acest lucru se datorează ritmului alert de viață al omului

modern, al dezvoltării continue a societății, a domeniilor profesionale și a tuturor domeniilor activității umane. Un alt motiv ar fi presiunea unor modele străine, cu circulație internațională și luând în considerație viteza globalizării și avansării, nu toate compusele de tipul abrevierilor ajung să fie motivate, descifrate, astfel au loc confuzii, imprecizii dar și împrumutul ”crud” de expresii. De altfel, abrevierile rămân a fi foarte importante în domeniile specializate, precum cel politic, economic, administrativ.

În limba engleză, abrevierile au dus la diverse contradicții în rândul lingviștilor, generând diverse tipologii care se suprapun, se diferențiază sau se completează reciproc. Teoria lui T.McArthur oferă în *The Oxford Companion to the English Language* [2] o definiție pentru abreviere- ”The shortening of words and phrases and a result of such shortening”. Ce ține de tipologie, T.McArthur descrie 3 categorii:

Fig.1.1 Tipologii de abreviere

Categorie	Exemple
1. Abrevieri bazate pe litere	<i>EFSA</i> (European Food Safety Authority)
2. Abrevieri bazate pe silabe	<i>CTX- group</i> (Ciguatoxins group)
3. Abrevieri hibride	<i>SCoPAFF</i> (Standing Committee on Plants, Animals, Food and Feed) <i>PRIMO</i> (Pesticide Residue Intake Model)

Ulterior, abrevierile cu funcție lexicală, pot fi și ele categorisite:

1. *Initialism* (siglă) sunt cuvinte formate din prima literă a unei serii de cuvinte care sunt pronunțate literă cu literă dar nu sunt separate de puncte. Cu toate acestea, dacă facem diferențiere dintre engleza Britanică și engleza Americană, atunci prima nu folosește niciodată puncte între literele inițiale, iar pentru engleza Americană este o caracteristică de stil. Diferența dintre inițialisme și abreviere, este că, ultimele au intenția de a fi pronunțate în forma lor completă de exemplu: ”Dr”-doctor, în timp ce inițialismele se pronunță de sinestătător, formând un cuvânt nou precum ”PPP- Produse de Protecție a Plantelor”; Deși, mult mai rar utilizat, este vehiculat și termenul ”aphabetism”, provenind de la rădăcina ”alphaet”, care reprezintă un sinonim terminologic pentru ”initialism”.
2. *Acronym* (acronim)- este un grup de litere care poate fi și este pronunțat ca un cuvânt întreg. De asemenea acronimele au devenit foarte întrebuițate în oferirea denumirilor companiilor sau organizațiilor prin literele inițiale. (ex. *EFSA*- European Food Safety Authority, *SUD*- Sustainable use of pesticides Directive);
3. *Clipping* (trunchiere)- conform lui Marchand denotă un proces de formare a cuvintelor care constă în reducerea unui cuvânt la un singur fragment din componența acestuia , se formează prin prescurtarea unui lexem până la una, două sau trei silabe: ”photo” de la *photograph* sau un proces de abreviere a unui cuvânt până la un element prin anumite pierderi fonetice: ”plane” de la *airplane*, ”ad” de la

advertisement, ”flu” de la *influenza*. Inițial, termenul ”clipping”, nu era diferențiat de noțiunea generală ”abreviere”.

4. *Blend* (cuvânt telescopat) sunt cuvinte formate din primele silabe a două sau trei lexeme combinate și pronunțate în calitatea unui cuvânt oîșnuit precum (ex: ”brunch” de la breakfast + lunch). Pentru prima dată termenul a fost folosit în lingvistică de către Quirk și Algeo în anii ’70, caracterizând un amestec de cuvinte. Până atunci, se considera că acest termen nu are bază și importanță teoretică și de aceea, structurile date erau încadrate în componența altor concepte. „Blend” provine de la engleza veche „blandan” cu sensul de „amestec”.

Ca urmare, tipurile de bază, au generat variații și hibrizi:

1. *Initialism* + *acronym* – pot fi pronunțate atât pe litere, cât și ca un cuvânt întreg, de exemplu formă care pare a fi un tip, dar în realitate este altul (ex. *WHO* – World Health Organization, *FACTS*- Feed Additives maximum safe Concentration in feed for Target Species, la prima vedere pare că poate fi pronunțat ca un cuvânt, însă trebuie pronunțat pe litere);
2. Parțial *initialism* – parțial *acronym* – parțial e pronunțat ca un cuvânt, parțial pe litere (ex. *DG SANTE*- Directorate-General for Health and Food Safety);
3. Combinație de grupuri de litere și *clipping* (ex. *ARPAnet* – Advanced Research Projects Agency computer network);
4. *Initialism* adaptat ca *acronym* (ex. *PECs*- Predicted Environmental Concentrations).

În lexicologia limbii engleze, la început, termenul *initialism* se referea la toate tipurile de abrevieri formate din litere inițiale, fără a se face referință la modul de pronunțare. Ulterior, însă, atât datorită avansării și dezvoltării societății cât și a cercetărilor specialiștilor, care se află în conexiune reciprocă, este introdus și conceptul de *acronym* pentru abrevierile pronunțate ca niște cuvinte obișnuite. Până și în prezent, există controverse și confuzii între concepte, afirmându-se că orice abreviere formată din litere inițiale se numește acronim sau acronimele fiind abrevieri pronunțate ca niște cuvinte, iar *initialisms* (siglele) abrevieri pronunțate separat pe litere.

Concluzii

Tendința în creștere a utilizării abrevierilor, integrarea lor tratată în sistemul scrierii și al vorbirii, studierea lor de către cercetători și chiar confuziile care au loc demonstrează interesul crescut față de aceste procedee. În același timp se prezintă capacitatea limbilor de a adopta și adapta, dezvolta în mod specific, propriu și deosibit de alte limbi un procedeu internațional de formare a cuvintelor. Abrevierea este o caracteristică specifică globalizării, iar faptul că acest procedeu este utilizat și în alte limbi și ia amploare din ce în ce mai mult, demonstrează că limbile se află într-o permanent interacțiune, ceea ce este o altă trăsătură a globalizării. Aceste procedee devin importante mijloace de îmbogățire a vocabularului denumind obiecte, organisme, organizații, instituții, societăți. Motivul principal pentru utilizarea acestora este economisirea de spațiu tipografic, timp (redactarea, citirea), ceea ce corespunde omului contemporan de a se exprima cât mai concis. Odată cu dezvoltarea sferelor sociale a sporit și cantitatea de informație care a determinat micșorarea volumului textului prin crearea prescurtărilor, obținându-se lexeme mai economice din punct de vedere fonetic.

Astfel, s-au creat mai multe tipuri de abrevieri, reamintim: trunchiere, cuvânt telescopat, acronim și siglă. În limba română, diferența dintre acronim și siglă se reduce la aspectul grafic, fie lipsește; iar în limba engleză se accentuează atât diferența fonetică cât și cea grafică, ceea ce demonstrează faptul că în limba română abrevierile nu sunt analizate destul de profund, fiind neclarificate anumite aspecte de ordin fonetic, lexical, gramatical. Cu toate acestea, abrevierile constituie și vor continua să constituie obiectul de cercetare al multor lingviști.

Pentru a sumariza idea a ceea ce reprezintă acronimele și siglele, vom oferi definiția acestora: *Acronimul* este prescurtarea unei expresii sau a unui termen-sintagmă, la care se folosesc inițialele sau fragmentele inițiale ale componentelor și este pronunțat ca o unitate întreagă (ex: *FAO*, *PEST*); *Sigla* este un ansamblu de litere inițiale, în care fiecare literă se pronunță separate (ex: *GMO*, *F2F*). De aici se deduce hotarul ce diferențiază aceste două concepte.

Abrevierile sunt definiția omului modern, al dezvoltării continue a societății, a domeniilor de specialitate. Presiunea unor modele străine, cu circulație internațională, viteza globalizării și avansării, nu toate compusele de tipul abrevierilor ajung să fie motivate, descifrate, astfel au loc confuzii, imprecizii dar și împrumutul ”crud” de expresii. De altfel, acestea rămân a fi foarte importante în domeniile specializate, precum cel politic, economic, administrativ.

Bibliografie

1. CANNON G. Abbreviations and Acronyms in English Word-Formation// American Speech, vol. 64, nr. 2, 1989. p.99-127 [https://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/026_Garland%20Cannon%20\(College%20Station,%20Texas\)%20%20English%20Abbreviations%20and%20Acronyms%20in%20Recent%20New-Wo.pdf](https://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1988/026_Garland%20Cannon%20(College%20Station,%20Texas)%20%20English%20Abbreviations%20and%20Acronyms%20in%20Recent%20New-Wo.pdf)
2. MCARTHUR T. The Oxford Companion to the English Language. New York: Oxford University Press, 1992. 1216 p. <https://vdocuments.mx/mc-arthur-tom-the-oxford-companion-to-the-english-language-1992.html?page=35> (website) (accesat la 20.03.2024)
3. TĂRIȚĂ Z. Noua Revistă Filologică, Anul III, Nr. 1-2 (5-6), 2012, (accesat la 20.03.2024) http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3044/3/T%C4%83r%C3%AE%C5%A3%C4%83_Z_abrevieri.pdf (accesat la 20.03.2024)
4. VÎLCU MARCELA, Tipuri structurale de abrevieri în limba română, Universitatea de Stat „Dimitrie Cantemir”, Republica Moldova https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/137-139_6.pdf
5. <https://dexonline.ro/definitie/acronim> (accesat la 21.03.2024)
6. <https://dexonline.ro/definitie/sigl%C4%83> (accesat la 21.03.2024)

PROBLEME ȘI DIFICULTĂȚI ÎN FORMAREA-DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBI STRĂINE

Ludmila CUTCOVSCHI

asistent universitar,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7880-5800>

This article presents the results of an examination aimed at highlighting the deficiencies in the formation and development of communication competence in foreign languages. In the process of teaching, learning, and evaluating foreign languages, several difficulties have been identified, the resolution of which will contribute to improving the process of studying foreign languages in general, and communication competence in foreign languages in particular.

Keywords: *communication competence, development, effective communication, speaking.*

Societatea modernă se află într-o schimbare continuă, care are loc mai rapid decât altă dată, iar globalizarea și alte schimbări solicită cetățenilor o gamă largă de abilități pentru a se adapta și a prospera.

Unul din obiectivele strategice ale UE, la care aderă și RM, este creșterea economică sustenabilă și a coeziunii sociale, care prevăd îmbunătățirea nivelului și calității ocupării profesionale, adaptate la cerințele societății.

Documentele de politici educaționale naționale și europene actuale demonstrează necesitatea învățării limbilor străine în general și a dezvoltării competenței de comunicare, în special, *comunicarea în limbi străine* fiind una din cele opt competențe-cheie conform *Recomandării Consiliului European și privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Cadrul de Referință European (22.05.2018)* stabilește opt competențe-cheie: **competențe de alfabetizare; competențe multilingvistice (competențe de comunicare în limbi străine - în RM); competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; competențe digitale; competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; competențe cetățenești; competențe antreprenoriale; competențe de sensibilizare și expresie culturală.** [12, p.7-8]

Formarea, dezvoltarea și evaluarea competențelor constituie o prioritate a politicilor educaționale din R. Moldova și Uniunea Europeană, iar formarea competenței de comunicare în limbi străine constituie o parte importantă al acestui proces, ca una din competențele relevante pentru contextul social și profesional actual și viitor al cetățenilor.

Pentru a reuși în contextul societății contemporane, școala contribuie la dezvoltarea personalității elevilor, inclusiv în cadrul procesului educațional elevii formează și dezvoltă competențe comunicative.

Un cetățean capabil să comunice eficient va ține cont de realizarea următoarelor aspecte:

- utilizarea strategiilor relevante pentru comunicarea cu ceilalți;
- reacția adecvată atunci când receptează mesaje;
- evaluarea eficienței comunicării. [4, p.22-24]

Conform *Recomandării Consiliului European privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din 22.05.2018* competențele multilingvistice cuprind: Capacitatea de utilizare a diferitor limbi în mod corespunzător și eficient pentru comunicare, care se bazează pe capacitatea de înțelegere, exprimare și interpretare a conceptelor, gândurilor, sentimentelor, faptelor și opiniilor, în formă scrisă și/sau orală (ascultare, vorbire, citire și scriere) conform contextelor societale și culturale, în funcție de necesități sau dorințe.

În contextul dezvoltării competenței de comunicare în limbi străine au fost identificate și analizate problemele și dificultăți care ar bloca, reduce, limita sau face imposibil acest proces.

Procesul educațional în care se produce comunicarea în limba germană se confruntă cu anumite probleme, de diferită natură: psiho-socială, materială, educațională, lingvistică etc. Vom prezenta pe scurt analiza procesului de predare-învățare-evaluare a limbilor străine cu scopul de a semnaliza problemele, neajunsurile și lacunele esențiale ale dezvoltării competenței de comunicare a limbilor străine, rezolvarea căror ar facilita realizarea scopului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba străină.

Lecția ca formă de comunicare a fost larg cercetată încă din anii 1960, și primele cercetări au avut ca scop descoperirea și analizarea exemplurilor de interacțiune, la sfârșitul anilor 60 al sec.XX, unde comunicarea dintre elev și profesor avea următorul contur: interacțiunea nu avea un caracter flexibil și era prea ritualizată; elementele specifice comunicării contraveneau normelor unei comunicări autentice; 80% din actul lingvistic al lecției îi revinea profesorului/ monologului; inițiativa elevilor se atesta rareori; numai 20% din întrebările elevilor se refereau la conținutul lecției, restul întrebărilor erau formale și aveau un caracter organizatoric etc. [17, p.91]

Problema pe care am identificat-o la lecțiile de limbă străină este focusarea pe conținuturile lingvistice și în primul rând pe formarea și dezvoltarea competențelor gramaticale, care constituie doar 1/8 din competențele comunicativ-lingvistice, conform *Curriculumului Național pentru Limbi Străine și Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi*.

T.Callo cercetează comunicarea și din perspectivă pragmatică și este de părere că principiul fundamental al studierii unei limbi presupune orientarea comunicativă, iar comunicarea depinde de cunoștințele individuale și de abilități: a ști și a ști să faci, de competența de comunicare: competența de comprehensiune și producere a mesajului în formă scrisă și orală. Cercetătoarea pune în evidență problema lipsei comunicării în procesul instructiv, menționând că doar 20% din instruire constituie comunicarea, iar restul bazându-se pe alt tip de exerciții, cu presupunerea că actul comunicării va veni de la sine. [5, p.26]

Referitor la problemele educația lingvistică, E. Coșeriu menționează că gramatica este disciplina care s-a menținut, ca disciplina practică, în școli întotdeauna, spre deosebire de retorică, care a fost eliminată în secolul trecut, dar foarte necesară în ultimul timp și la care se revine pe diferite căi. „Gramatica avea sarcina să descrie o limbă independent de circumstanțele folosirii sale, adică în formă liberă de context. Retorica, în schimb avea sarcina să studieze folosirea limbii în anumite tipuri de situații și cu finalități determinate și se ocupa de diversitatea uzului lingvistic în raport cu obiectul vorbirii: tema sau subiectul.“ [7, p.13]

Focalizarea pe competența gramaticală, accentuează M. Hadîrcă, prezintă una din problemele existente în procesul de studiere a limbilor străine în R. Moldova și se mai observă încă tendința cadrelor didactice spre lipsa unei structurări de aplicabilitate a cunoștințelor teoretice, ca rezultat al modelului tradițional de învățare a limbilor străine, bazat pe studiul gramaticii și neglijarea aspectului comunicativ. [10, p.66]

T.Slama-Cazacu este de părerea că pentru a comunica într-o limbă străină nu sunt suficiente formarea și dezvoltarea abilităților lexicale, gramaticale, fonologice, capacitatea de exprimare într-o limbă străină, sau chiar reacționarea la spusele interlocutorului, dar presupune și capacitatea de a dialoga, prin urmare cunoștințe speciale care cuprind regulile, formele și expresiile uzuale de dialog. [14, p.82]

Asigurarea unei game bogate de competențe, dar nu numai dobândirea cunoștințelor este cea mai bună pregătire oferită de un învățământ, susține A. Albulescu. În funcție de nivelul de dezvoltare al competențelor, se apreciază calitatea procesului instructiv-educativ, care situează în prim plan dezvoltarea competențelor funcționale de comunicare, aplicabile în diverse sarcini și situații. [1, p.28]

În acest context, N.Vicol susține că pedagogia modernă poartă un alt caracter și anume formarea de competențe, dar nu numai de transmitere a cunoștințelor noi și în așa mod, educația devine una formativă. [15, 44]

Obiectivul de bază al disciplinei limba străine, în R. Moldova, conform *Curriculumului Național*, *Curriculumului Național pentru limbi străine*, formarea-dezvoltarea competenței de comunicare, conform descriptorilor *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi vizează nivelul B1+ în comprehensiune orală și scrisă și nivelul B1 în producerea/ interacțiunea orală și scrisă*, [9, p.6] rămâne mai mult stipulat în documente și mai puțin la nivel procesual, în practica educațională, în special referitor la producerea și interacțiunea orală, cu toate că vorbirea constituie una din cele patru deprinderi integratoare în care se realizează procesul de învățare al limbilor străine și competența de comunicare orală, ar trebui să constituie 25% din ansamblul competențelor achiziționate, conform *Curriculumului Național pentru limbi străine și Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi*.

Competența de comunicare semnifică schimbul de mesaje și interacțiunea în formă orală și scrisă, dar evaluarea competențelor de comunicare într-o limbă străină în învățământul preuniversitar din R. Moldova nu exprimă sau redă toate competențele formate în perioada de școlaritate. Ne referim la testarea orală, care aproape că nu este realizată, cu excepția prezentărilor proiectelor și a povestirii textelor (care solicită elevilor doar o memorare mecanică), prezentă doar ca evaluare formativă, dar nu și ca

evaluare sumativă sau examen și respectiv, din lipsa cererii de evaluare, nu este prezentă suficient sau lipsește cu desăvârșire.

După cum menționează cercetătoarea M. Hadîrcă, în acest sens, performanța școlară, stăpânirea competenței de comunicare, reflectată în acțiunile verbale de integrare socio-culturală, trebuie măsurată prin (auto)evaluarea periodică și comparativă. În planul evaluării se are în vedere și deținerea competenței de vorbire, care corespund indicatorilor de performanță conform *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi*. Autoarea propune certificarea competențelor lingvistice și de comunicare la susținerea examenului de bacalaureat, prin două probe: una orală și alta scrisă. [10, p.83]

Deși Curriculumul Național prevede evaluarea exprimării orale, acest lucru rămâne doar la nivel declarativ. La finele treptelor de învățământ, susțin autorii *Cadrului de Referință al Curriculumului Național*, evaluările rezultatelor școlare la disciplinele indicate se realizează în bază de competențe: la finele învățământului liceal – examenul la limba străină: se vor evalua aspecte de comunicare orală și de comunicare în scris. [5, p.80]

Deci, una din problemele identificate care necesită rezolvare la nivel de sistem educațional, constituie elaborarea și implementarea a unei metodologii de evaluare a rezultatelor școlare orale.

Directivele documentelor naționale și europene de politică educațională, menționate mai sus, privind competența de comunicare în limbi străine vizează comunicarea orală ca una din finalitățile educației lingvistice și recomandă dezvoltarea competenței de comunicare în cadrul celor patru deprinderi integratoare, inclusiv vorbirea. Necesitatea valorificării comunicării orale ca parte componentă a competența de comunicare în limbi străine rezultă din standardele de eficiență, finalitățile *Curriculumului Național pentru limbi străine* și *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi etc.*

Vorbirea este definită de E. Coșeriu, la nivel universal, drept o competență elocuțională: a ști să vorbești, iar vorbitul este un produs.“ [8, p.237]

Mulți oameni au frică să se exprime public sau necesită cursuri speciale pentru a dezvolta competențe comunicative. [19, p.36] Frica și neîncrederea sunt câteva din cauze care duc la reducerea dezvoltarea competenței de comunicare, pe care le atestă și pedagogul Cartaleanu T. „Preferința societății școlare pentru evaluările scrise, eseuri și testări a diminuat puternic capacitatea de vorbi în public”. [7, p.51]

Reacțiile defensive, un element al relațiilor sociale și prevenirea lor constituie o lată dificultate în dezvoltarea competențelor de comunicare. [17, p.196]

Formarea priceperilor și deprinderilor funcționale, care îi permit elevului să participe la activități de comunicare depind și de un anumit bagaj de cunoștințe. Cadrul didactic trebuie să creeze elevilor o motivație în situații false, fabricate și nu autentice. În sălile de clasă situațiile reale de comunicare sunt înlocuite cu situații simulate susceptibile de a întreține motivația învățării, de a o orienta către obținerea performanței comunicative. Lecția trebuie să prezinte astfel de situații lingvistice încât sa-i activeze și mobilizeze pe elevi, fiindcă un factor obligatoriu al dezvoltării competenței de comunicare este situația comunicativă, menționează A. Bărbuță și T. Callo ș.a. [3, p. 42]

Însușirea mecanică a limbii stagnează practicarea activă a ei. [3, p. 24] Tot aici trebuie de menționat aportul savantului E. Passov, care spunea că o activitate de comunicare nu poate fi algoritmizată pentru că în situațiile de comunicare se generează o comunicare care depinde de situația comunicativă, în care elevul trebuie să fie pregătit pentru caracterul euristic al comunicării. [21, p. 11]

O altă problemă, care se atestă în procesul educațional, care ține în special de manualele de limbă germană sunt lipsa textelor literare. Majoritatea textelor din manuale sunt non-literare cu un caracter funcțional-pragmatic, dar care nu reflectă în totalitate viața reală și autentică. Textele în formă de bloguri, e-mail-uri, SMS, benzi desenate, scheme, tabele etc. nu redau situații reale cu un început, cuprins și sfârșit, pe când textele literare oferă elevilor situații de comunicare reală, acte de vorbire în contexte reale, care cuprind toate domeniile și sferile de interes conform cerințelor curriculare.

Conform ipotezei lui M. Becker, emiterea mesajului înseamnă exprimarea unei intenții comunicative prin intermediul unui text, iar receptarea are loc într-un mod invers: perceperea textului, extragerea informației și decodificarea intenției comunicative, iar dialogul se realizează în cadrul unei situații comunicative. [18, p.65]

Oricărei comunicări îi revine aspectul de conținut și unul de relații, care respectiv se referă la transmiterea informațiilor obiective și legătura dintre partenerii comunicării. Acest raport este foarte important și suprapune conținutul, or dacă conținutul emițătorului este contradictoriu, atunci relația existentă poate suferi un conflict comunicativ. Înțelegerea mesajului depinde de calitatea comunicării, iar aceasta din urmă este determinată de mai mulți factori, cum ar fi vocea, articularea, coerența și claritatea mesajului, bogăția vocabularului, tonul etc. Insuccesul unei comunicări poate fi cauzat de faptul că înainte de aceasta nu a fost obținută disponibilitatea tuturor părților de a discuta, subiectul respectiv, sau nu este oportună din unele motive, punctează Palii A. [12, p.13-47]

Comunicarea este o interacțiune dintre sistemele informaționale, consideră H. Schröder, iar cel mai utilizat instrument de comunicare este limba. Oamenii sunt permanent, în conviețuirea interumană, expuși proceselor comunicative, iar controversale rezultă și din abundența exagerată a mijloacelor de comunicare și din insuficiența posibilității comunicării cum ar fi respingerea propriei păreri prin acceptarea altor păreri, conflicte nerezolvabile care depășesc așteptările, neglijarea formelor de exprimare creativă etc. [20, p.49]

Ca rezultat al unui proces destul de complex, comunicarea aduce cu sine și niște blocaje, care la rândul său pot contribui la eșecul comunicării cum ar fi de ex.: bariere de limbaj; bariere de mediu; bariere de concepție; blocaje de ordin emoțional: agresivitatea; competitivitatea; lipsa încrederii în sine; pasivitatea; izolarea; blocaje de ordin cultural: diferențele culturale, sociale, religioase; blocaje de ordin perceptiv; prejudecățile etc.

Toți acești factori duc la rutinarea, ruperea sau nerealizarea comunicării.

Tabelul de mai jos ilustrează probleme și dificultăți în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină, citate mai sus, clasificate în funcție de domeniile care pot fi întâlnite.

Tabelul 1.

Probleme și dificultăți în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în LS

Condiții /dificultăți materiale	<p>pentru vorbirea orală:</p> <ul style="list-style-type: none"> - claritatea pronunției (dicția); - zgomotul ambiant și interferențe; - viteza ridicată de emisie și recepție; - pierderea informațiilor <p>pentru scriere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - scris neciteț; - lipsa resurselor digitale
Condiții / dificultăți sociale	<ul style="list-style-type: none"> - numărul prea mare de interlocutori; - natura relațiilor dintre participanți; - diferențe de credințe și valori; - așteptări sociale; - starea de spirit (oboseală, excitare etc.); - sănătatea și calitățile personale; - lipsa atmosferei de lucru; - lipsa susținerii elevilor din partea CD/critica excesivă; - monotonia/ rutinarea; - lipsa atitudinii pozitive față de comunicare/ nemotivare - frica
Condiții / dificultăți locale	<ul style="list-style-type: none"> - lipsa spațiului pentru interacțiune în clasă
Condiții / dificultăți temporale	<ul style="list-style-type: none"> - lipsa timpului
Condiții / dificultăți educaționale	<ul style="list-style-type: none"> - vocabular redus; - bariera lingvistică; - bariera psihologică; - lipsa consolidării comportamentelor și cunoștințelor; - competențe favorizate/ defavorizate; - teoretizarea cunoștințelor; - lipsa activităților de vorbire/ produselor orale; - lipsa evaluării orale; - lipsa punctelor de evaluare a performanțele vorbite; - lipsa unui curriculum opțional pentru dezvoltarea CO; - lipsa situațiilor (reale) de comunicare; - lipsa strategiilor didactice interactive; - lipsa activităților de comunicare; - lipsa autoevaluării; - abundența textelor non-literare; - lipsa textelor literare din manuale.

Lipsa valorificării a funcției pragmatice a vorbirii, stipulată mai mult, în documente reglatoare, baza comunicării, constituie cea mai mare problemă în demersul dezvoltării competențelor de comunicare în limbi străine.

Competența de comunicare într-o limbă străină se bazează pe abilitatea de a înțelege, de a exprima și de a interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală cât și în scris – ascultare, vorbire, lectură și scriere, într-o gamă potrivită de contexte sociale – conform dorințelor și nevoilor individului. Comunicarea cere implicarea a cel puțin două persoane, dar este de fapt un act cu un caracter participativ pronunțat, în care elevii dețin rolul principal în situații comunicative sunt organizate de cadrul didactic, care va avea un rol considerabil redus.

În concluzie, putem afirma, că identificarea și înțelegerea problemelor de dezvoltare a competenței de comunicare în limbi străine constituie un pas spre soluționarea acestor probleme și anume a formării competenței de comunicare, necesare elevilor și societății contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, M., ALBULESCU, I. *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor*. (2002) - Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 119 p. ISBN: 973-35-1325-3. . AOUROUX, Sylvian (1996) –
2. BĂRBUȚĂ, I., CALLO, T., [et al.] *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*. (2003) - Chișinău: Cartier, 204 p. ISBN: 9975-79-211-1
3. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi – învățare, predare, evaluare*. (2003) - Chișinău: Tipografia centrală, 204 p. ISBN: 9975-78-259-0
4. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Aprobabil prin Ordinul ministerului nr.432 din 29.05.2017. Aut. Guțu Vl., Bucun N. [et al.] (2017) - Chișinău: Lyceum, 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
5. CALLO, T., BĂLICI, V., HADÎRCĂ, M., STRAISTARI-LUNGU, C., ȚÎBULEAC-VIVDICI, A. *Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Limbă și Comunicare*. (2022) - Chișinău: UPS „I. Creangă”, ICITT, 156 p. ISBN 978-9975-46-664-6.
6. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Limba și literatura română: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. (2010) - Chișinău: Cartier, 124 p. ISBN: 9789975670739
7. Coșeriu, E. *Lecții de lingvistică generală*. (2000) - Chișinău: Editura ARC, 302 p. ISBN 9975-61-146-X
8. *Curriculum național. Limba străină: Clasele V-IX: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. (2020) - Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 155 p. ISBN 978-9975
9. *Curriculum național. Limba străină: Clasele XI-XII: Curriculum disciplinar : Ghid de implementare*. (2020) - Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 128 p. ISBN 978-9975-3437-9-4
10. HADÎRCĂ, M. *Competența de comunicare. Conceptualizare. Formare. Evaluare*. (2023) - Chișinău: Garamont-studio, 218 p. ISBN 978-9975-162-54-8.
11. PALII, A. *Cultura comunicării*. (1999) - Chișinău: Epigraf, 172 p. ISBN: 9789975947503
12. *Recomandări Consiliului European și privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Cadrul de Referință European, (2018) [cit. 03.04. 2023] [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (pag. 7-8)*

13. *Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism. Strasbourg, (2008)* [citată 02.12. 2015]. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu>
14. SLAMA-CAZACU, T. *Introducere în psiholingvistică.*(1968) - București: Editura științifică, 492 p.
15. VICOL, N. *Școala și cadrul didactic : traseul ambianței educative prin reușită.* (2021) - Chișinău: Institutul de științe ale Educației, 267 p. ISBN 978-9975-48-195
16. BANKS, O. *Soziologie der Erziehung.* (1975) - Düsseldorf, 259 S.
17. BECKER, T. *Mündliche Kommunikation. Grundlagen der Deutschdidaktik.* (2005) - Schneider Verlag: Hoehengehren GmbH, 373 S. S. 55-72 ISBN: 978-3-658-00886-4.
18. KLIPPERT, H. *Kommunikations-Training.* (2006) - Weinheim: Beltz, 11. Aufl. 654 S ISBN: 3407627491
19. SCHRÖDER, H. *Didaktisches Wörterbuch.* 3.Auflage. (2000) - München, Wien: R. Oldenburg Verlag, 427 S. S.186-188 ISBN: 3486257870
20. ПАСКОВ, Е. *Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам.* (1975) - Воронеж, 235 с. ISBN 5-09-004472-4

CONTEXTUL EUROPEAN AL FORMĂRILOR CONTINUE PENTRU CADRELE DIDACTICE

Tatiana ORNOVEȚCHII

asistent universitar

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM

orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-0638-6712>

The continuous training of teaching staff is an imperative of societies and of the world in rapid changes and transformations. The teachers pass through certain stages in their professional career: initial training, continuous training and self-training, a quality obtained through dedication and perseverance. For European Union, continuous training of teachers is a community priority, a necessity for the achievement of sustainable development

Keywords: *education, continuous training, the objectives of continuous training, the levels of continuous training.*

ASPECTE DEFINITORII

Schimbările din societate și provocările cu care omenirea se confruntă permanent generează un interes deosebit pentru educație, învățarea pe tot parcursul vieții și formarea profesională continuă, care au devenit piloni fundamentali strict necesari într-o societate în continuă evoluție și varii transformări. Actualmente, comunitatea globală a recunoscut justa valoare a educației și a formărilor profesionale continue în evoluția multilaterală a omenirii, implementând legi naționale și internaționale pentru promovarea valorilor educaționale.

Conceptul de *societate a cunoașterii*, promovat de Uniunea Europeană, multitudinea politicilor educaționale și investițiilor în diverse domenii, cer dezvoltare, perfecționare și creativitate în toate sferele de activitate. În acest context, formările profesionale continue ocupă un loc primordial, iar rolul major al cadrelor didactice este unul incontestabil.

O pregătire de calitate superioară a profesorilor, bazată pe un sistem integrat de formare inițială, de formare și dezvoltare profesională continuă este necesară acum mai mult decât oricând pentru a răspunde cerințelor actuale ale profesiilor și ritmul schimbării aflat în creștere, precum și noilor cerințe pe care aceștia le vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale [1, p.13].

Realizările oricărei societăți depind de calitatea educației existente și orice societate trebuie să conștientizeze valoarea calității pregătirii cadrelor didactice, care influențează nemijlocit bunăstarea și prosperitatea națiunii. „Reușita și rezultatele așteptate de la un sistem educativ depind de eficacitatea formării inițiale și continue a cadrelor didactice într-o perspectivă de continuum, garantând o evoluție care se realizează mai ales la

nivelul de rol al cunoștințelor teoretice și practice”[2]. Formarea continuă a profesoriilor reprezintă astfel un compartiment al sistemului educativ de care depinde calitatea sistemelor naționale și internaționale și trebuie să devină o strategie de prim ordin în adaptarea și schimbarea sistemelor educaționale la cerințele dezvoltării și (re)orientării societății mondiale.

În contextul social actual (societatea cunoașterii), marcat de permanente, rapide și imprevizibile schimbări, se impune o regândire responsabilă a unui domeniu care nu poate fi exclus dintr-o carieră pedagogică de succes: formarea continuă, existentă în toate domeniile de învățământ, completând formarea inițială, reconsiderând-o și resemnificând-o pe alocuri, dacă e necesar, adaptată necesităților adulților care nu au timp, au un grad diferit de instruire și o capacitate diferită de asimilare [3]

Cercetătorul Guțu Vl. menționează că „formarea continuă devine o necesitate permanentă a cadrelor didactice, indiferent de domeniul profesional și de nivelul pregătirii fiecăruia, deoarece ea reprezintă calea de la profesorul care improvizează și încearcă diverse modele ale demersului didactic, către profesorul care știe și poate să-și argumenteze deciziile profesionale pentru a obține rezultate performante în domeniul educațional” [4]. Cadrul didactic este o personalitate în continuă dezvoltare, iar evoluția competențelor sale este determinată de experiența acumulată, de autocritică și tendința spre perfecționare. Astfel, formarea continuă reprezintă un traseu determinat, care creează cadre didactice competente să atingă un nivel de eficacitate și performanță în continuă creștere, să disemineze aceste competențe discipolilor săi, să formeze subiecți care să poată să-și valorifice propriul potențial.

Formarea continuă este o situație educativă definită ca „un proces interpersonal, intenționat, care utilizează în esență comunicarea verbală, discursul dialogat finalizat în calitate de mijloace pentru a provoca, a promova, pentru a face învățarea să reușească” [2,p.4]. Încă din 1995 s-a afirmat că formarea continuă nu pare să fie doar un remediu la carențele formării inițiale, dar un proces de lungă durată, înscriindu-se într-o perspectivă de învățare permanentă. Sarcina primordială a profesorului nu este doar de a transmite cunoștințe, dar, în primul rând să provoace interesul pentru subiectul discutat, să semene în conștiința elevilor/studentilor germeni care vor încolți și vor da roade, transpuse în idei, descoperiri, invenții utile umanității. O altă definiție a formării continue relevă că aceasta include ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale [5, p.9].

Progresul tehnologic, globalizarea, reformele organizaționale impun creșterea cererii de noi competențe pe piața muncii, fapt ce conferă prioritarizare învățării permanente și dezvoltării personale. Astfel, totalitatea schimbărilor de orice gen, la nivel global induc orientarea cererii spre formarea noilor tipuri de competență, ceea ce accentuează importanța formării continue. Deci, formarea continuă include ansamblul de activități care implică o schimbare și îmbunătățire a competențelor și cunoștințelor cadrelor didactice, al căror scop este ameliorarea practicilor didactice pentru elevi/studenti.

Un grup de cercetători ai Institutului de Științe ale Educației menționează că dezvoltarea/formarea cadrelor didactice este definită ca o implicare a cadrelor didactice în

orice tip de oportunitate de învățare după absolvirea studiilor universitare [6, p.8]. Dezvoltarea profesională necesită tendință de implicare în varii activități, iar cadrul didactic trebuie să profite de orice ocazie pentru a acumula cunoștințe și competențe noi. A fi cadru didactic presupune existența unui interes sporit și neîntrerupt față de tot ce poate fi util pentru meseria de profesor. Totalitatea instrumentelor didactice și tehnologice disponibile, care evoluționează permanent, cer cadrelor didactice să fie mereu informați și redirecționați spre noile posibilități de învățare-predare. Paradoxal, un profesor nu încetează niciodată să fie *elev*, și subtilitățile meseriei sale îi cer să fie cel mai *activ elev* pe parcursul întregii sale cariere, care constă dintr-un lanț neîntrerupt de acumulare a noilor cunoștințe și competențe.

Profilul cadrului didactic de astăzi trebuie să răspundă solicitărilor unei noi generații de elevi și modificărilor profunde ale societății [4]. Meseria de profesor necesită un efort permanent de actualizare, perfecționare, și specializare. Noțiunea de perfecționare a cadrelor didactice este utilizată și de cercetătorul S. Cristea, paralel cu noțiunea de formare continuă, pe care o definește ca fiind o activitate cu un conținut pedagogic și social proiectat, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare/autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință (funcțional/structural/operational) [7]. Tot acest autor menționează că evoluția activității de perfecționare a cadrelor didactice are loc pe circuitul metodologic: formare inițială – formare continuă – autoformare. Sistemele (post)moderne de învățământ accentuează continuitatea celor trei secvențe de instruire permanentă congruente la nivel de politică a educației [7]. Evoluția perfecționării trece anumite etape, cea din urmă fiind *autoformarea*, calitate profesională pe care un cadru didactic o poate obține doar printr-un efort profesional continuu, prin perseverență și dedicație. Trăim într-o societate nouă dar, pentru a susține progresismul și pentru a răspunde provocărilor sociale, „fiecare dintre noi trebuie să fie un învățător adevărat, ceea ce înseamnă că trebuie să fie deopotrivă discipol și maestru. Trebuie să ne instruiem pe noi înșine” [8, p.92]. Viteza și dinamica transformărilor de orice nivel constrânge cadrul didactic să fie mereu informat și abil de a face față provocărilor de ordin informațional, digital, tehnologic etc.

Din perspectivă acțională, formarea continuă este definită drept „ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale”[9]. O definiție exhaustivă a formării continue o oferă și R. Iucu: „ansamblu de activități orientate spre *actualizarea* periodică a pregătirii profesionale inițiale, spre *adaptarea* acestora la noile exigențe ale desfășurării proceselor educaționale și spre *asimilarea* unor noi cunoștințe și competențe” [10].

OBIECTIVELE ȘI NIVELELE FORMĂRII CONTINUE

Formarea continuă oferă posibilitatea cadrelor didactice să participe la anumite activități care contribuie la dezvoltarea anumitor competențe și abilități pentru dezvoltarea atât personală cât și profesională, pentru ca ulterior să aplice în practică cunoștințele acumulate. Atât formarea inițială, cât și formarea continuă, trebuie să se supună unei

serii de obiective clare, care să urmărească dezvoltarea unei strategii a educației permanente în ansamblul său, mai cu seamă cea în care profesorul este cel care răspunde și mediază în mod direct problemele cu care se confruntă noile generații [4].

Unul din obiectivele sistemelor educaționale și de formare continuă, stipulate de Consiliul European de la Lisabona din anul 2000, este creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în Uniunea Europeană – îmbunătățirea educației și formării cadrelor și formatorilor, accesul la cunoaștere fiind un aspect esențial în societatea cunoașterii. Cadrele didactice și formatorii sunt actorii cheie în orice strategie ce are în vedere stimularea și dezvoltarea unei societăți sau economii [11]. Formarea profesională continuă înglobează o realitate vastă. Obiectivele care ghidează activitățile de formare sunt grupate pe trei axe de dezvoltare: dezvoltare personală, dezvoltare în raport cu nevoile organizaționale și dezvoltare profesională [13]. Mai mulți specialiști din domeniu afirmă că obiectivele formării continue a cadrelor didactice sunt bazate pe câteva dimensiuni: obiectivele formării continue a cadrelor didactice trebuie să fie axate pe: – Dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe; – Sporirea calității sistemului educațional; – Cunoașterea ambianței sociale; – Formarea/dezvoltarea ființei umane în contextul valorilor lumii contemporane [14].

Este esențial ca nevoile de dezvoltare personală să fie încadrate în proiecte de formare profesională continuă individuale și colective. A.Paniș susține că alegerea formei de formare continuă aparține cadrului didactic, care trebuie să-și identifice nevoile proprii de formare în raport cu ofertele de formare și cu nevoile personale de dezvoltare, în baza unei analize a calității și avantajelor programelor de formări profesionale continue [15. p.44]. Perrenoud Ph. afirmă că formarea profesională continuă trebuie să asigure implementarea legilor, regulamentelor, politicilor și a programelor de studii. De asemenea, formarea continuă susține dezvoltarea competențelor pentru a asigura funcționarea eficientă într-o societate aflată în schimbare [12].

Considerăm că cel mai relevant aspect al formărilor continue pentru cadrele didactice este îmbunătățirea sistemelor educative, schimbarea anumitor legi și regulamente în favoarea elevilor/studentilor, depistarea și lichidarea neajunsurilor politicilor educaționale. Deci, rolul formării continue vizează adaptarea sistemului educativ la schimbările produse sau în curs de producere ale societății. Mialaret G. afirma încă în 1997 că: „este evident că modificarea pregătirii cadrelor didactice afectează direct sau indirect întreg sistemul educațional. Nu putem avea un sistem de obiective pentru sistemul educațional și altul pentru formarea cadrelor didactice”[16].

Astfel, problematica obiectivelor formării continue ale cadrelor didactice reprezintă un centru de interes mereu actual, în contextul permanentelor schimbări și tendințe spre o dezvoltare durabilă în toate sferele vieții. Menționăm de asemenea faptul că metodologia formărilor cadrelor didactice implică raportarea la exigențele formulate prin obiectivele propuse.

În Uniunea Europeană, acolo unde educația are importanță și deține capacitate financiară și resursele necesare, obiectivele esențiale ale formării continue a cadrelor didactice sunt axate pe următoarele principii: 1. Dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe (didactica disciplinei, inițierea în noile tehnologii)

logii); 2. Sporirea calității sistemului educațional; 3. Cunoașterea ambianței sociale. Or, în formarea continuă este implicat specialistul abilitat care facilitează descoperirea cunoașterii de un anumit tip, decriptarea și livrarea ei sau specialistul care o acceptă ca pe un remediu pentru curențele formării inițiale [17]. Astfel, formarea continuă pe de o parte, profesionalizează și dezvoltă cadrul didactic, iar pe de alta, modifică și îmbunătățește sistemul educativ în funcție de evoluția progresului tehnologic, social, economic.

Cros F. consideră că formarea cadrelor didactice trebuie să fie orientată spre trei nivele:

- formarea personală, constituită din capacități care permit profesorilor să fie un referent educativ pentru elevi și să gestioneze relațiile interpersonale în lucrărilor grupelor, etc
- formare profesională destinată să creeze instrumente necesare pentru gestionarea cunoștințelor și a învățării și în egală relație cu cunoștințele de bază.
- formarea europeană orientată spre promovarea unui nou spațiu social, economic, cultural, de muncă și profesional, atât pentru profesori cât și pentru elevi [18, p.57].

Alois Gh. susține că realizarea formării cadrelor didactice se desfășoară la următoarele nivele [19]:

- La nivel funcțional, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.
- La nivel structural, stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactice - materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.
- La nivel operațional, vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenție, activități extrașcolare/extracurriculare cu elevii, cadrele didactice, părinți, alți reprezentanți ai comunității educative; activități: manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung.

Toate aceste nivele definesc multitudinea activităților implicate în dezvoltarea profesională a unui cadru didactic.

Potrivit *Educației în vederea obiectivelor de dezvoltare durabilă*, profesorii sunt agenți puternici a schimbărilor care pot oferi răspunsuri educative necesare pentru realizarea obiectivelor de dezvoltare durabilă. Cunoștințele și competențele lor sunt esențiale pentru reorientarea proceselor educaționale și instituțiilor de învățământ spre dezvoltarea durabilă [21, p.51]. Cele mai semnificative probleme globale pot fi soluționate doar prin educație. Orientarea spre realizarea obiectivelor de dezvoltare durabilă necesită cunoștințe, competențe, valori și atitudini care vor transforma profund modalitatea oamenilor de a gândi și de acționa, iar cadrele didactice sunt agenții intermediari de

realizare a acestor schimbări. În acest context formările continue ale cadrelor didactice trebuie să fie reorientate și direcționate spre necesitățile reale ale umanității, spre o educație transformatoare care ne obligă să regândim conținuturile și strategiile contextelor educaționale.

FORMĂRILE CONTINUE ÎN LEGISLAȚIA UNIUNII EUROPENE

Formarea profesională a fost identificată ca domeniu de acțiune comunitară în Tratatul de la Roma din 1957, pe când educația a fost oficial recunoscută ca fiind de competența Uniunii Europene în Tratatul de la Maastricht în 1992. În conformitate cu Tratatul, „comunitatea contribuie la dezvoltarea unei educații de calitate prin încurajarea cooperării dintre statele membre și, în cazul în care este necesar, prin sprijinirea și completarea acțiunii lor, respectând pe deplin responsabilitatea statelor membre față de conținutul învățământului și organizarea sistemului educativ, precum și diversitatea lor culturală și lingvistică”. Articolul 9 din Tratatul privind funcționarea Uniunii Europene prevede: „În definirea și punerea în aplicare a politicilor și acțiunilor sale, Uniunea ține seama de cerințele privind promovarea unui nivel ridicat [...] de educație și de *formare profesională*” [21]. De asemenea, Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene, care are aceeași valoare juridică ca tratatele (art. 6 din Tratatul privind Uniunea Europeană), prevede că „orice persoană are dreptul la educație, precum și la accesul la formare profesională și formare continuă” (art. 14) [22].

Formarea continuă a profesorilor este o prioritate a Uniunii Europene. Politicile europene referitor la formarea continuă a cadrelor didactice sunt reprezentate prin strategii, politici și programe naționale unde fiecare țară le adaptează în dependență de contextul social, cultural, economic. Din acest motiv formarea continuă a cadrelor didactice este diferită de la o țară la alta, fundamentându-se pe viziuni și strategii naționale diverse. Formarea continuă a cadrelor didactice a devenit un centru de interes și una din preocupările cele mai frecvente ale specialiștilor din Europa și respectiv, din fiecare țară în parte. Aceasta este abordată ca o posibilitate de dezvoltare personală și profesională, ca o modalitate de creștere a calității vieții și ca o componentă necesară unei evoluții sociale. Având în vedere extinderea rolului educației la nivel mondial, se impune orientarea noilor strategii de formare continuă spre formarea competențelor profesionale și transversale pe care fiecare cadru didactic trebuie să le posede. Formările continue trebuie să prevadă obținerea competențelor noi în dependență de evoluția cerințelor curriculare, educaționale și sociale. Îmbunătățirea calității educației și formării profesorilor trebuie să fie deci, un obiectiv important al sistemelor educative europene, în așa fel încât să poată fi efectuate progrese mai rapide în direcția îndeplinirii obiectivelor comune [23].

Formarea cadrelor didactice este un proces relevant în contextul învățării pe tot parcursul vieții. În raportul *Regard sur l'Education* din anul 2014 se afirmă că dezvoltarea profesională continuă este o modalitate de a îmbunătăți calitatea cadrelor didactice și de a reține profesorii în domeniu. Aceste activități permit profesorilor să actualizeze, să îmbogățească și să extindă cunoștințele, să înțeleagă mai bine învățământul și să-și amelioreze competențele și practicile. În cadrul Conferinței mondiale UNESCO privind Educația pentru Dezvoltare Durabilă, organizată de către UNESCO în parteneriat cu Ministerul

Federal al Educației și Cercetării din Germania în 2021, țările participante susțin unanim că Educația pentru Dezvoltare Durabilă urmează să devină elementul fundamental al sistemelor educaționale și urmează să vizeze: componenta curriculară; valorificarea potențialului noilor tehnologii digitale și „verzi” pentru ca accesul, dezvoltarea și utilizarea acestora să devină responsabile, sigure, echitabile, incluzive; promovarea resurselor educaționale deschise și facilități de e-learning accesibile; *investirea în programe de formare a cadrelor didactice*; împuternicirea tinerilor ca agenți de schimbare pentru dezvoltare durabilă prin crearea de oportunități de învățare și implicare civică etc. [24].

Site-ul Comisiei Europene, prevăde că toate cadrele didactice, dincolo de rolul lor transmițător de cunoștințe, să fie antrenate în sisteme de dezvoltare profesională care să asigure „valorificarea nevoilor specifice ale fiecărui elev, dezvoltarea autonomiei elevilor, dobândirea competențelor cheie, adaptarea predării la mediile multiculturale, utilizarea noilor tehnologii” [25].

În aceeași sursă este stipulat că „profesia de cadru didactic are caracteristici comune în întreaga Europă. Așadar, este necesară o viziune comună privind tipurile de atitudini de care au nevoie profesorii, aplicată pe baza unor principii”. Aceste sugestii cu valoare de imperativ nu fac altceva decât să reitereze necesitatea formării continue ca mijloc de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, ai cărei beneficiari principali trebuie să fie elevii.

Declarația de la Lisabona din anul 2000, stabilește o serie de obiective cu referire la constituirea unei societăți și economii bazate pe cunoaștere, care se pot realiza doar prin adaptarea și îmbunătățirea sistemelor de educație și formare profesională continuă [26].

Declarația miniștrilor europeni ai educației și formării profesionale și a Comisiei Europene cu privire la consolidarea cooperării europene în formare profesională din anul 2002, stabilește următoarele priorități în dezvoltarea sistemelor de educație și de formare profesională inițială și continuă: dimensiunea europeană, transparentă, informare și consiliere, recunoașterea competențelor și a calificărilor, asigurarea calității în formare [27].

Concluziile Consiliului din 20 mai 2014 privind formarea eficace a profesorilor, privind dezvoltare profesională continuă, reprezintă un factor semnificativ pentru a asigura atât atragerea candidaților potriviți către profesia de cadru didactic, cât și faptul că profesorii dețin și își mențin competențele relevante de care au nevoie pentru a fi eficace în sălile de clasă de astăzi, sprijin la început de carieră, învățare și dezvoltare profesională pe parcursul întregii cariere, feedback pedagogic [28].

Formarea continuă a cadrelor didactice influențează nemijlocit reușita și rezultatele sistemelor educative și trebuie să fie parte integrantă a vieții profesionale a fiecărui cadru didactic.

Un alt document relevant este *Comunicarea Comisiei către parlamentul european, consiliul european, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor* din 2016 cu privire la îmbunătățirea și modernizarea educației, accentuează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pe parcursul întregii cariere; modernizarea sistemelor de educație și de formare profesională și asigurarea unui acces mai bun la educație de calitate [29].

Educația pentru dezvoltare durabilă: către atingerea obiectivelor de dezvoltare durabilă 2030 se bazează pe experiențele programului de acțiune globală în cele cinci domenii prioritare de acțiune ale politicii, educației și formării, educatorilor, tineretului și comunității. Raportul comun 2012 al Consiliului și al Comisiei privind punerea în aplicare a cadrului strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale (ET2020) „Educația și formarea într-o Europă inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii”[30]

Pukhovska L. propune o analiză a teoriilor formării profesionale a cadrelor didactice din Europa, menționând pluralismul, multitudinea și coexistența diferitor curente, concepte și modele. Ea numește acest fenomen „pluralismul teoretic și metodologic,, al „filosofiei educative,, a țărilor europene, și anume acest pluralism cultural, politic și economic al ideilor îmbogățește și permite dezvoltarea societății [31].

Raportul *Regard sur l'Education* din anul 2003 al OCED, menționează că obiectivele principale ale dezvoltării profesionale ale cadrelor didactice sunt- întreținerea competențelor pedagogice, dezvoltarea noilor aptitudini, reîmprospătarea și extinderea cunoștințelor specifice disciplinei predate, precum și cunoștințele teoretice în metodologie [32].

Șerbănescu L. et al afirmă că la nivel european au fost identificate noi domenii de interes, considerate domenii inovatoare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice [33]:

- școala ca organizație de învățare, care oferă trei direcții:
 1. o schimbare a activităților de învățare profesională, care vizează mai mulți actori din cadrul instituției educaționale, în loc să se concentreze doar pe un profesor;
 2. se concentrează atât pe profesorii care predau, cât și pe echipa managerială a instituției educaționale;
 3. se concentrează asupra actorilor care predau, colaborarea profesorilor din aceeași
 4. instituție într-un cadru academic;
- abilitarea formabililor printr-o abordare orientată spre competență: accentuarea dezvoltării competențelor transversale prin crearea unui mediu favorabil, sigur și oferirea posibilităților elevilor de a experimenta și a schimba circumstanțele în sens pozitiv;
- inovarea livrării formării profesionale on-line: permite accesul la programele de formare profesională continuă a unui număr mai mare de formabili, oferă oportunități flexibile;
- reinventarea învățării combinate (blended learning): crearea oportunităților de a experimenta practici noi în clasa de elevi, ceea ce contribuie la un conținut mult mai variat. Astfel are loc un transfer al cunoștințelor de la activitățile de dezvoltare profesională la practicile din clasă;
- programe inovatoare de perfecționare: prestatorii de servicii de FPC dezvoltă în continuu programele de FPC în contextul realităților existente; elaborarea programelor modulare pentru a oferi posibilitatea cadrelor didactice de a se autoforma la probleme particulare existente în școală;

- parteneriate inovatoare și actori noi: parteneriate care produc și furnizează conținutul activităților de formare/dezvoltare profesională a cadrelor didactice (exemplu: parteneri sociali, parteneri economici, parteneri IT etc.).

Printre recomandările Comisiei Europene în domeniu, pentru țările membre se remarcă zece acțiuni-cheie, inserate în documentele *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes și Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* din 2012, care sunt perfect valabile și pentru sistemul educațional din Republica Moldova, punând accentul pe îmbunătățirea calității resurselor umane, printre care:

- Definirea competențelor și a calităților necesare cadrelor didactice;
- Actualizarea sistemului de recrutare a celor mai buni candidați pentru profesia didactică;
- Asigurarea unui sprijin sistematic cadrelor didactice debutante pentru inserție profesională;
- Revizuirea ofertei de formare continuă pentru asigurarea participării profesorilor în învățarea profesională prin colaborare pe tot parcursul activității;
- Construirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pe baza feedback-ului permanent privind performanța lor [34, p. 4].

CONCLUZII

Formarea continuă a cadrelor didactice este o parte integrantă a carierei profesorilor și elementul fundamental pentru dezvoltarea personală și profesională. Domeniul formărilor continue pentru cadrele didactice nu încetează să dobândească interes datorită relevanței domeniului educațional care influențează toate domeniile de activitate umană. Formările continue sunt o prioritate a Uniunii Europene, unde există o multitudine de organizații, instituții, regulamente, legi pentru promovarea dezvoltării profesionale ale cadrelor didactice. Politicile educaționale în domeniul formărilor continue reprezintă o modalitate de a pregăti cadrele didactice să facă față provocărilor educației în contextul global caracterizat de o evoluție infinită.

BIBLIOGRAFIE

1. VICOL N., et al *Dimensionarea societală și psiho-pedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue*, Chisinau:Print Caro. 2021, ISBN 978-9975-48-194-6., 201p.
2. ALTET, M. Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? În:Revue française de pédagogie, n°107, 1994, pp.123-139.
3. ȘOITU, L., *Communication in adult education*, Editura Institutului European, Iași; 2003.
4. GUȚU, VI. Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptual diagnostice și prospective, În: Studentul – viitor profesor față în față cu școala. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2003.
5. PERRON, A. *Organiser des formations. Former, organiser pour enseigner*. Paris: Hachette, 1991.
6. POGOLOȘA, L., AFANAS, A., VICOL, N. et al. *Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională conti-*

- nuă a cadrelor didactice. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr Impressum”), 2017. 80 p. ISBN 978-9975-48-114-4.
7. CRISTEA, S. Perfecționarea cadrelor didactice. În: Didactica Pro, nr. 3 2001, pp.69 – 71 ISSN 1810-6455. p. 69 – 71.
 8. KRISHNAMURTI, J. *Despre educație. Arta învățării și valoarea vieții*. București: Herald, 2008. 286 p.
 9. GREEN, A., *Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor în relațiile sociale*. 2009, Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-1345-8.
 10. IUCU, R. Cercetare și dezvoltare în formarea cadrelor didactice. Aplicații pentru procesele de dezvoltare profesională. În: Materialele Simpozionului Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente. București. Universitatea din București. CNFP. 2008, p. 11.
 11. Strategia de la Lisabona, Disponibil: https://www.mae.ro/sites/default/files/file/2014/agent_guvernamental/strategia_de_la_lisabona.pdf [Accesat 15.09.2023].
 12. PERRENOUD, Ph. Competences, habitus et savoirs professionnels. În: European journal of teacher education, 1944, nr. 17 (1-2), pp. 45-48.
 13. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică, 1990. 341 p.
 14. CARA A. Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2006. 46 p.
 15. PANIȘ, A. Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic. Chișinău: Print-Caro, 2010. 145 p. ISBN 978-9975-4187-5-1.
 16. MIALARET G., La formation des enseignants Disponibil: <https://excerpts.numilog.com/books/9782130778028.pdf> [Accesat 12.02.2023]
 17. Eurydice. Rețeaua de informare despre educație în Comunitatea Europeană, formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE. Editura Alternative. București, 2017.
 18. CROSS, F. *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie: une priorité européenne ?*, Institut EPICE, Paris: Harmattan, 2005, 240 p.
 19. ALOIS Gh. *Management general și strategic în educație*. Iași: Editura Polirom, 2007. 69p.
 20. UNESCO Education Strategy 2014–2021. Printed in France, 2014. 68 p.
 21. Tratatul privind funcționarea Uniunii Europene Disponibil https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0001.02/DOC_2&format=PDF [Accesat 14.11.2023].
 22. Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene Disponibil <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT> [Accesat 8.07.2023].
 23. Comisia comunitatilor europene Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52007DC0392&from=RO> [Accesat 02.06.2023]
 24. Educația pentru dezvoltarea durabilă Disponibil <https://buiucanidets.md/blog/2021/05/18/educatia-pentru-dezvoltare-durabila-subiect-de-discutii-in-cadrul-conferintei-mondiale-unesco/> [Accesat 18.08.2023]
 25. Educație, formare și tineret Disponibil https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_ro [Accesat 26.07.2023].
 26. Strategia de la Lisabona, Disponibil https://www.mae.ro/sites/default/files/file/2014/agent_guvernamental/strategia_de_la_lisabona.pdf [Accesat 15.09.2023].
 27. Întărirea cooperării UE în domeniul educației și formării profesionale, Disponibil <https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/enhanced-eu-cooperation-in-vocational-education-and-training.html> [Accesat 14.06.2023].

28. Faire croître le succès. Évaluation et communication des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, Disponible <https://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf> (consultat 25.05.2023)
29. Educație și formare profesională Disponibil <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/139/educatie-si-formare-profesionala> [Accesat 19.06.2023].
30. Educația și formarea într-o Europă inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii, Disponibil [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52012XG0308(01)) [Accesat 28.04.2023].
31. PUKHOVSKA, L. *Formation professionnelle des enseignants en Europe de l'Ouest: divergences et convergences*, Monographie, Kiev, l'Ecole supérieure, 1997, 180 p.
32. Regards sur l' éducation. Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE Paris, 2003. 493 p.
33. ȘERBĂNESU, L., BOCOS, M., IOJA, I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020, 278 p. ISBN 9789734682454.
34. Programul Național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020, Chișinău, 2016, 50 p.

CURRENT TRENDS, DIRECTIONS, AND PERSPECTIVES ON TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Galina PLEȘCA (CIUDIN)

MA, lecturer

Moldova State University, Department of Romano-Germanic Languages

ORCID iD: 0000-0002-5321-2870

Yanlin WANG

PhD Candidate, lecturer

Northwest Normal University, Lanzhou, China

ORCID iD: 0000-0002-5495-9511

English for Specific Purposes has now become an established discipline in many higher education institutions and, as such, it has attracted the attention of many practitioners who need to deal with it on a professional level. Being an important programme to university curricula, it requires a deeper understanding of both the basic concepts and the new trends and directions applicable to its teaching. Therefore, the main concern of this research is twofold: on the one hand, it aims at reviewing briefly the evolution of the essential principles of ESP from its modern origins in the early 1960s until the present day, and, on the other hand, at describing the current situation in the field, especially its methodology, focusing on identifying the best practices for teaching ESP and aligning them with the modern trends.

Keywords: *English for Specific Purposes, needs analysis, language learning, professional communication, authenticity, teaching methods*

1. Introduction

Teaching English for Specific Purposes (ESP) has evolved significantly since its inception, being driven by the growing need to equip learners with specialized language skills tailored to their professional, academic, and vocational settings. As global communication becomes increasingly essential in diverse fields, ESP has emerged as a pivotal area of language education. Understanding the current trends, directions, and perspectives of ESP is crucial for educators, researchers, and policymakers aiming at enhancing the effectiveness and relevance of language instruction. Recent trends in ESP include the integration of technology, the development of more nuanced needs analyses, and the creation of highly contextualized and culturally sensitive materials. The directions in which ESP is heading involve greater interdisciplinarity, personalized learning experiences, and a focus on outcome-based education. Perspectives on ESP highlight the importance of addressing the specific linguistic demands of various

professional sectors while fostering critical thinking and intercultural communication skills. By keeping pace with these developments, stakeholders can ensure that ESP programs remain dynamic, innovative, and aligned with the evolving needs of learners in an increasingly interconnected world. In essence, a thorough understanding of current trends, directions, and perspectives in ESP is essential for providing high-quality, relevant, and effective language education that meets the specific needs of learners and prepares them for success in their respective professional domains.

2. Background

Since its emergence in the early 1960s, ESP has been a controversial issue due to several factors. One major argument is its deviation from traditional English language teaching (ELT) methods. ESP focuses on the specific language needs of learners, in particular, professional, academic, or vocational contexts, which contrasts with the more generalist approach of traditional ELT. This specificity or specialization has led to debates about the role and scope of language education, with some educators questioning whether ESP limits learners' overall language proficiency by concentrating too narrowly on specific vocabularies and contexts.

Another controversy revolves around the qualification and expertise required to teach ESP effectively. Who is better qualified to teach ESP, the English teaching professional or the content area professional? Unlike general ELT, ESP requires instructors to have not only linguistic proficiency, but also a deep understanding of the specific subject matter relevant to the learners' fields. This interdisciplinary requirement poses challenges in terms of teacher training and curriculum development, leading to disputes over the adequacy of current teacher preparation programs and the feasibility of finding suitably qualified educators. Moreover, the rapid evolution of various professional fields adds to the controversy. ESP curricula must be continuously updated to reflect the latest developments and terminology in specific disciplines, which can be resource-intensive and logistically challenging. This dynamic nature of ESP raises questions about the sustainability and scalability of such specialized programs.

Finally, there are debates about the purpose of language education itself. Some researchers argue that ESP, by focusing too much on pragmatic aspects of language learning, may neglect broader educational goals such as critical thinking, cultural awareness, and personal development. These concerns highlight the ongoing tension between practical language skills and holistic educational values, making ESP a subject of continuous debate among educators and policymakers.

3. The Evolution of the Essential Principles of ESP

Analysing the evolution of ESP, one can notice that its development has constantly been led by the changes in approaches to language description and analysis and its influence on teaching materials. Since its very beginning, ESP has passed through five developmental stages according to Hutchinson and Waters (See Fig. 1), and this view is still supported by many researchers in the field. It should also be noted that there are

no distinct borderlines between the stages chronologically, and Hutchinson and Waters explain this fact by arguing that ‘ESP is not a monolithic universal phenomenon, but has developed at different speeds in different countries...’ [6, p.9].

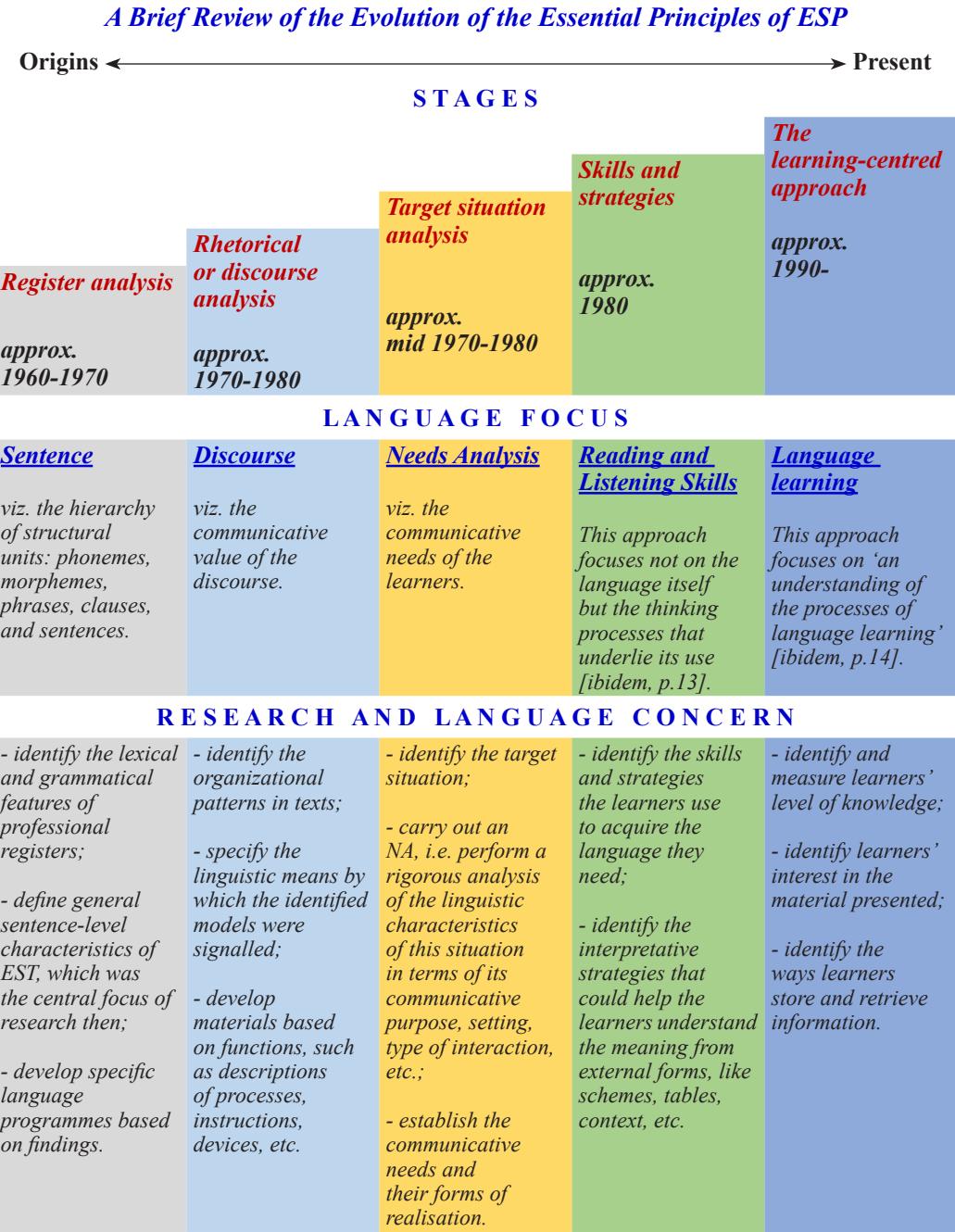


Fig. 1
133

Lesiak-Bielawska comes up with three additional innovative approaches to English for Specific Purposes that correspond to successive stages of its evolution and provide different perspectives on language description and analysis. These approaches are:

1. The deep-end strategy approach, also known as the activity-based approach;
2. The genre analysis approach; and
3. The content-based approach [7, p.27].

Dudley-Evans and St John note that, ‘there is currently no dominating movement in ESP’ as there was with the stages identified in its development, but ‘there is now acceptance of many different approaches and a willingness to mix different types of material and methodologies’ [4, p.30]. According to Paltridge and Starfield, ‘Researchers in the area of ESP have moved from the view that ESP teaching is fundamentally the same no matter the context (Hutchinson and Waters 1987) to the view that each ESP situation needs to be examined in its own terms (Cheng 2011; Swales 1985). The social context of each ESP class is specific, as are the learning goals and objectives, the choice of materials and activities, the methodologies that are appropriate to the learners and their learning, as well as the ways in which the learning will be assessed (Cheng 2011). The use of language is also specific to the particular genres that the students need to be able to participate in (Hyland 2011), as are the “perceived needs and imagined futures” of our learners (Belcher 2006: 133) [8, p.323].

Therefore, as we can see, most of the approaches adopted within the ESP development time frame are currently being practised. Register Analysis, for instance, has gained an important position in ESP due to the advent of computer-based corpora which have become an indispensable tool for quantitative data analysis. Another approach that has also assumed an important position in ESP and has become an extremely useful tool of analysis, according to Dudley-Evans and St John is Genre Analysis [ibidem, p.31]. The analysis of written and spoken texts gave rise to the genre-analysis approach in the early 1980s, but its popularity has started growing since the 1990s when John Swales published his monumental work *Genre Analysis*. This approach to ESP is widely favoured by researchers and practitioners today. However, as noted by Dudley-Evans and St John, ‘it would be wrong to think of genre analysis as a new movement in ESP’ [ibidem, p.31]. Similarly, it is important to acknowledge that the approaches of Content-Based Instruction (CBI), Content and Language Integrated Learning (CLIL), and English as a Medium of Instruction (EMI) are perceived as innovative methods for language learning, each designed for specific educational purposes. Citing Lesiak-Bielawska ‘considering the today’s field of ESP, one can observe that it is considerably eclectic and pluralistic in terms of represented research paradigms, underlying theories, adopted teaching methodology, and classroom practices’ [7, p.27].

4. Current trends, directions, and perspectives on teaching ESP

Each stage in the evolution of ESP brought about various approaches, changes and assumptions related to language description and analysis as well as the nature of language teaching and learning. These approaches, changes and descriptions have greatly influenced the selection and production of teaching materials and the ways these materi-

als are presented to learners. Even if they developed in different forms and on different scale, they complement each other and contribute to the further development of ESP. Today, there are several trends, directions, and perspectives on ESP teaching that ESP educators can follow to ensure that their courses are effective and relevant to their students' needs. (See Fig. 2)



Fig. 2

This graphic highlights key trends and directions in ESP teaching, including task-based learning, content-based learning, and technology-enhanced learning. It also emphasizes the importance of needs analysis, collaborative learning, authentic materials, and fostering critical thinking skills. These elements reflect the evolving landscape of ESP, aiming to provide more relevant, engaging, and effective language instruction tailored to the specific needs of learners.

1. **Task-Based Learning.** Task-based learning has gained significant popularity in ESP classrooms due to its focus on designing activities and tasks that closely mirror real-world language use and situations, such as writing a report or delivering a presentation. This approach actively engages learners in working on real-life tasks relevant to their field of study or profession, ultimately helping them develop the necessary language skills to excel in these tasks.

2. **Content-based instruction.** Content-based instruction entails teaching language through subject-specific content, such as business, medicine, or engineering. In this approach, ESP teachers are shifting away from traditional language-focused instruction and embracing a content-based approach. Through this method, students can gain the language proficiency required to effectively communicate within their specific fields. Additionally, it encourages the development of both language skills and a deep understanding of their chosen field or profession.

3. **Technology-enhanced learning.** This approach brings about the use of technology to enhance the learning experience, including the use of online resources, virtual classrooms, and multimedia materials. Technology serves as a powerful tool in ESP teaching, providing students with access to authentic materials and resources, fostering collaboration, and offering valuable feedback and support from their teachers. As technology continues to advance, ESP instructors are integrating various digital tools and resources into their teaching methods, such as online platforms, virtual reality, and gamification, to create engaging and interactive learning experiences.

4. **Needs analysis.** In the realm of ESP teaching, the process of conducting a comprehensive needs analysis holds significant importance. ESP instructors are increasingly delving into needs analysis to identify the precise language requirements of their students. This enables them to tailor the course content and materials to specifically address these needs, as well as cater to the language demands prevalent in their students' respective fields or professions.

5. **Collaborative learning.** In collaborative learning, students actively participate in group activities to complete tasks and solve problems. This approach fosters the development of essential communication and teamwork skills, which are valuable across various professional domains.

6. **Authentic materials.** This approach unequivocally entails the use of authentic materials, such as articles, reports, case studies, and videos, to immerse students in real-world language use and situations, thereby effectively teaching language in context. As a result, this method significantly empowers students to develop their language skills in a more realistic and meaningful manner.

7. **Critical thinking.** ESP educators are actively integrating thought-provoking activities into their courses to develop students' abilities to analyse and solve problems effectively. This focus on critical thinking is particularly vital in fields like business and law, where complex decision-making and problem-solving skills are indispensable.

8. **Collaboration with subject matter experts.** It is imperative to collaborate with experts in the learners' fields to guarantee the accuracy and relevance of instructional materials. Subject matter experts offer indispensable insights into the specific language and communication skills needed in the field, unequivocally enhancing the quality of the learning materials.

9. **Reflective teaching perspective.** Teachers must consistently assess and adapt their teaching methods based on feedback from students and their own reflections. This ongoing process is essential for improving the effectiveness of the instruction. These perspectives underscore the multifaceted nature of ESP instruction and the critical im-

portance of tailoring the teaching approach to meet the specific needs of learners in their respective fields.

In today's interconnected world, English has become the universal language of communication. As a result, ESP educators are placing a strong emphasis on the teaching of global English. This approach encompasses not only language proficiency, but also the development of essential skills for effective communication across diverse cultural and social contexts. Moreover, there is a deliberate focus on equipping students with the ability to navigate and understand the intricacies of intercultural communication. This includes recognizing and respecting cultural differences in communication styles, a crucial skill for individuals preparing for careers in multicultural and global environments. Lastly, it is essential for educators in the field of ESP to remain abreast of the latest trends and advancements in their area of expertise. Engaging in professional development opportunities, such as actively participating in conferences, attending webinars, and taking part in workshops, can empower teachers to enhance their teaching skills and remain current with the most effective practices in ESP teaching.

5. Conclusion

English for Specific Purposes, as it has already been acknowledged, tailors language instruction to the specific needs of learners in various professional, academic, or vocational contexts, making it more relevant and effective than general English courses. By keeping abreast of the latest trends, educators can adopt innovative methodologies, incorporate advanced technologies, and apply the most effective pedagogical strategies. This ensures that ESP courses remain dynamic and aligned with the evolving demands of specific fields, such as business, medicine, engineering, IT, or law. Additionally, understanding the current perspectives on ESP helps in addressing the diverse needs of learners, enhancing their motivation and engagement. It enables instructors to develop materials and curricula that are contextually appropriate and culturally sensitive, thereby improving learning outcomes. Moreover, analysing the directions in which ESP is heading can inform policy-making and curriculum development at institutional and governmental levels, ensuring that educational programs are responsive to the globalized workforce's requirements. Finally, keeping up with the latest research and developments in ESP fosters a community of practice among educators, facilitating the sharing of best practices and collaborative efforts to advance the field.

References:

1. BASTURKMEN, H. (2006) – *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 199p.
2. BASTURKMEN, H. (2010) – *Developing Courses in English for Specific Purposes*, Palgrave Macmillan, p. 172
3. BELCHER, D. (2006) – *English for Specific Purposes: Teaching for perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life*. TESOL QUARTERLY, 40(1), 133-156, Available at: <https://www.uefap.com/tefsp/bibliog/belcher-2006.pdf>, Retrived:12 March 2024

4. DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. J. (1998) – *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 320
5. GOLLIN-KIES SANDRA, HALL DAVID R., MOORE STEPHEN H. (2015) – *Language for Specific Purposes*, Palgrave Macmillan, p. 276
6. HUTCHINSON, T., WALTERS, A. (1987) – *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 183
7. LESIAK-BIELAWSKA ELŻBIETA D. (2018) – *Teaching and Researching English for Specific Purposes*, Kraków: Księgarnia Akademicka, p.224
8. PALTRIDGE B., STARFIELD S. (2013) – *The Handbook of English for Specific Purposes*, Wiley-Blackwell, Chichester, West Sussex, UK, p.577

TENDINȚE, PROBLEME DE CERCETARE ȘI UTILIZAREA INTELEGENȚEI ARTIFICIALE (AI) ÎN DEVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ LA STUDENȚI

Alina SLOBODANIUC

Magistru în filologie, asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0009-0003-2231-1782>

Alina ȘOFRANSCHII

profesoară de limbă engleză,
IPLT „Grigore Vieru”, or.Briceni, RM
orcid id: <https://orcid.org/0009-0001-4709-1689>

In the contemporary era of digital advancements, the fusion of artificial intelligence (AI) methodologies with language education has emerged as a revolutionary approach to both teaching and learning. This comprehensive article thoroughly examines how AI techniques are applied in teaching modern French to enhance communication skills. Through an exhaustive exploration of existing literature, theoretical frameworks, and practical insights, this paper sheds light on the potential benefits, challenges, and pedagogical considerations associated with the integration of AI in French language education. It delves deeply into various AI-based tools and techniques such as machine learning algorithms, natural language processing (NLP), chatbots, virtual reality (VR) simulations, and augmented reality (AR), elucidating their roles in optimizing language acquisition and nurturing communicative competence. Furthermore, ethical concerns, future directions, and implications for both research and practice in AI-enhanced French language education are also addressed within the scope of this article.

Keywords: *Artificial intelligence AI, French language education, Communication skills, Language acquisition, Machine learning, Natural language processing, Chatbots, Virtual reality, Augmented reality.*

Introducere

Competența lingvistică joacă un rol esențial în facilitarea comunicării eficiente, a schimburilor culturale și a colaborării globale. Pe măsură ce cererea de competențe lingvistice continuă să crească într-o lume din ce în ce mai interconectată, profesorii se confruntă cu provocarea de a dezvolta abordări inovatoare în materie de predare a limbilor străine care să răspundă nevoilor și preferințelor diverse ale studenților și a pieții muncii. În acest context, tehnologiile de inteligență artificială (AI) oferă oportunități

pentru a îmbunătăți educația lingvistică prin oferirea de experiențe de învățare personalizate, interactive și adaptative. Acest articol explorează integrarea tehnicilor de inteligență artificială în predarea limbii străine moderne în scopuri de comunicare, oferind perspective asupra fundamentelor teoretice, aplicațiilor practice, considerațiilor pedagogice și direcțiilor viitoare în educația lingvistică îmbunătățită de inteligența artificială.

Inteligența artificială (AI) este capacitatea sistemelor informatice de a îndeplini sarcini care, în mod normal, necesită inteligența umană [1], [2]. Din punct de vedere tehnic, IA este o tehnologie informatică care permite sistemelor informatice să simuleze inteligența umană [3]. Ea completează multe locuri de muncă și instituții și continuă să fie tot mai integrată în educație [4]. Cercetătorii Kukulska-Hulme, Beirne, E., Conole, G., Costello au clasificat impactul IA asupra contextelor educaționale în termeni de învățare pentru IA, învățare despre IA și învățare cu IA. Aceștia au clasificat învățarea cu IA în aplicații ale IA orientate spre sistem (care sprijină funcțiile de administrare ale instituțiilor, cum ar fi piața și finanțele), aplicații ale IA orientate spre studenți și aplicații ale IA orientate spre profesori [5]. Dintre acestea, aplicațiile de inteligență artificială care pot fi accesibile și utilizate pentru învățare și predare ar trebui să fie de interes pentru studenți și profesori.

Cercetarea privind inteligența artificială în educație (AIE) a fost realizată în multe țări din întreaga lume, SUA a fost până în prezent cea mai prolifică, urmată de China. Republica Moldova face primele încercări în această direcție și se insistă mult, la toate nivelele, pe o digitalizare controlată și eficientă. Ca urmare a digitalizării, apar canale și forme și forme de comunicare, ceea ce duce la apariția unor noi forme de învățare, lucru și colaborări în companii, în spațiul public, între instituții de educație și piața muncii.

1. Fundamentele teoretice ale IA în educația lingvistică

Inteligența artificială cuprinde un spectru larg de instrumente și metodologii de calcul concepute pentru a simula inteligența umană și pentru a îndeplini sarcini care, în mod tradițional, necesită abilități cognitive umane. În contextul educației lingvistice, inteligența artificială oferă soluții inovatoare pentru optimizarea rezultatelor învățării prin furnizarea de feedback personalizat, căi de învățare adaptive și oportunități interactive de practică lingvistică. *Algoritmii de învățare automată (ML)* permit computerelor să analizeze seturi mari de date lingvistice, să identifice tipare și să facă predicții sau să ia decizii fără a fi programate în mod explicit. În educația lingvistică, tehnicile de ML pot fi aplicate la diferite aspecte ale achiziției limbilor străine, inclusiv învățarea vocabularului, înțelegerea gramaticală și dezvoltarea competenței orale. De exemplu, tehnicile de modelare predictivă pot analiza datele lingvistice ale cursanților pentru a anticipa nevoile lor de învățare a vocabularului și pentru a recomanda liste de cuvinte sau exerciții personalizate. În mod similar, instrumentele de evaluare lingvistică bazate pe ML pot evalua nivelurile de competență scrisă sau orală ale cursanților și pot oferi un feedback orientat către zonele de îmbunătățire. Prin utilizarea algoritmilor ML, profesorii pot dezvolta sisteme de învățare adaptive care modelează conținutul și activitățile

de instruire la nevoile individuale ale studentului, optimizând astfel procesul de învățare a limbilor străine.

Astfel, lumea modernă a creat tehnici de *procesare a limbajului natural* (NLP) care permit calculatoarelor să înțeleagă, să interpreteze și să genereze limbajul uman. În educația lingvistică, algoritmi NLP pot analiza răspunsurile scrise sau vorbite ale cursanților, pot evalua acuratețea gramaticală, pot evalua competența lexicală și pot oferi feedback orientat. NLP pot analiza texte franceze autentice, cum ar fi opere literare sau articole de știri, pentru a extrage caracteristici lingvistice, a identifica modele lingvistice și a genera materiale de învățare a limbilor străine. În plus, roboții de chat și tutorii virtuali bazați pe NLP pot implica studenții într-un dialog interactiv, pot simula scenarii de comunicare din viața reală și pot oferi oportunități de practică lingvistică contextualizată.

Tehnologiile de realitate virtuală (VR) și de *realitate augmentată* (AR) îi scufundă pe studenți în medii simulate în care aceștia pot interacționa cu obiecte, personaje și scenarii virtuale. În educația lingvistică, simulările VR și AR pot recrea contexte culturale autentice, cum ar fi comunitățile francofone sau anglofone, locurile de muncă sau destinațiile de călătorie, permițându-le cursanților să exerseze competențele lingvistice în medii contextuale bogate și imersive. Prin integrarea VR și AR în predarea unei limbi străine, profesorii pot spori competența comunicativă, conștientizarea culturală și abilitățile de comunicare interculturală ale studenților.

Chatbots și tutorii virtuali reprezintă agenți de conversație cu inteligență artificială care interacționează cu cursanții în timp real prin intermediul interfețelor text sau vocale. În predarea-învățarea limbii străine, chatbots pot implica studenții în dialoguri, le pot răspunde la întrebări și le pot oferi feedback cu privire la utilizarea limbii. Prin utilizarea tehnicilor de procesare a limbajului natural, chatbots pot înțelege datele introduse de cursanți, pot genera răspunsuri adecvate și se pot adapta la nevoile lor individuale de învățare. Pe de altă parte, tutorii virtuali oferă sesiuni personalizate de practică lingvistică adaptate la nivelurile de competență, obiectivele de învățare și preferințele cursanților.

2. Metodologii și provocări pedagogice

Integrarea tehnicilor de inteligență artificială în educația în/prin limba străină necesită o analiză atentă a principiilor pedagogice, a principiilor de proiectare a instruirii și a abordărilor centrate pe student. Profesorii trebuie să găsească un echilibru între beneficiile învățării personalizate bazate pe inteligența artificială și importanța promovării competenței de comunicare, a abilităților de gândire critică și a conștientizării culturale la studenți. În plus, utilizarea instrumentelor și tehnologiilor IA ar trebui să fie aliniată cu metodologiile verificate consacrate de predare a limbilor străine, cum ar fi predarea limbilor străine prin metoda comunicativă (CLT), predarea limbilor străine bazată pe sarcini (TBLT) și predarea limbilor străine bazată pe conținut (CBI). Cu toate acestea, pe măsură ce profesorii navighează în implementarea educației lingvistice îmbunătățite de IA, este esențial să ia în considerare diverse principii pedagogice

pentru a asigura o utilizare eficientă și etică a acestor tehnologii, concentrându-se pe principii precum:

Abordarea centrată pe elev - un element central al unei educații lingvistice eficiente care pune accentul pe nevoile, preferințele și motivațiile individuale ale elevilor. În educația lingvistică îmbunătățită prin inteligență artificială, acest principiu rămâne primordial, deoarece tehnologiile de inteligență artificială oferă oportunități pentru experiențe de învățare personalizate. Educatorii trebuie să valorifice instrumentele de IA pentru a adapta instruirea la nivelurile de competență, stilurile de învățare și interesele studenților, favorizând astfel o mai mare implicare și autonomie. Oferindu-le cursanților oportunități de a explora limba în contexte semnificative și de a urmări subiecte de relevanță personală, educatorii pot spori motivația și pot promova învățarea pe tot parcursul vieții.

Competența comunicativă este dezvoltarea competenței de comunicare, care cuprinde competența lingvistică, sociolingvistică, discursivă și strategică. Educația lingvistică îmbunătățită prin inteligență artificială ar trebui să se concentreze nu numai pe achiziția de gramatică și vocabular, ci și pe stimularea capacității de a utiliza limba în mod eficient în situații de comunicare din viața reală. În aceste situații, profesorii pot valorifica instrumentele de inteligență artificială, cum ar fi chatbots, tutori virtuali și simulări interactive, pentru a le oferi studenților oportunități de practică lingvistică autentică și feedback privind utilizarea limbii. Prin integrarea sarcinilor comunicative, cum ar fi jocurile de rol, dezbaterele și proiectele de colaborare, educatorii pot promova dezvoltarea competențelor de vorbire, ascultare, citire și scriere în contexte semnificative.

Gândirea critică - încorporarea abilităților de gândire critică în educația lingvistică este esențială pentru a le permite cursanților să analizeze, să evalueze și să sintetizeze informațiile în mod critic. Educația lingvistică îmbunătățită de inteligența artificială oferă oportunități de a implica cursanții în activități de cercetare critică și de rezolvare a problemelor prin sarcini autentice și contexte din lumea reală. Profesorii pot proiecta activități care le cer studenților să evalueze credibilitatea surselor online, să analizeze perspectivele culturale și să reflecteze critic asupra utilizării limbii în diferite contexte. Prin încurajarea cursanților să pună la îndoială presupunerile, să conteste stereotipurile și să ia în considerare mai multe puncte de vedere, profesorii pot stimula abilitățile de gândire critică esențiale pentru o comunicare eficientă și o competență interculturală.

Conștientizare culturală - promovarea conștientizării culturale și a competenței interculturale face parte integrantă din educația lingvistică într-o lume din ce în ce mai globalizată. Educația lingvistică îmbunătățită de inteligența artificială poate facilita experiențele de imersiune culturală prin intermediul simulărilor de realitate virtuală (VR), al aplicațiilor de realitate augmentată (AR) și al resurselor multimedia autentice. Se pot folosi instrumentele de inteligență artificială pentru a expune studenții la diverse perspective culturale, obiceiuri și tradiții, încurajând astfel empatia, respectul și aprecierea diversității culturale. Prin integrarea conținutului cultural în predarea limbilor străine și prin încurajarea cursanților să exploreze artefactele culturale, literatura și mass-media, profesorii pot spori înțelegerea de către cursanți a interconexiunii dintre limbă, cultură și identitate.

3. Considerații etice

Adoptarea tehnicilor de inteligență artificială în învățarea unei limbi străine este însoțită de diverse provocări și considerații etice, inclusiv preocupări legate de confidențialitatea datelor, prejudecata algoritmică și decalajul digital. Profesorii trebuie să asigure utilizarea etică a tehnologiilor IA și să protejeze drepturile de confidențialitate ale cursanților atunci când colectează, stochează și analizează datele lingvistice. În plus, ar trebui depuse eforturi pentru a aborda decalajul digital prin asigurarea unui acces echitabil la resursele de învățare a limbilor străine bazate pe IA și prin minimizarea disparităților în ceea ce privește accesul la tehnologie și competența în rândul studenților. Cu toate acestea, această integrare nu este lipsită de provocări și considerații etice. Una dintre principalele preocupări legate de adoptarea tehnicilor de inteligență artificială în educația lingvistică este colectarea și utilizarea datelor despre cursanți. Platformele de învățare a limbilor străine bazate pe inteligență artificială se bazează adesea pe cantități mari de date generate de utilizatori pentru a personaliza experiențele de învățare și pentru a oferi feedback personalizat. Cu toate acestea, colectarea, stocarea și analiza datelor lingvistice sensibile ridică probleme semnificative legate de confidențialitate. Profesorii trebuie să se asigure că *datele studenților* sunt gestionate în siguranță, respectând reglementările relevante privind protecția datelor și orientările etice. Transparența în ceea ce privește practicile de colectare a datelor și obținerea consimțământului în cunoștință de cauză din partea cursanților sunt esențiale pentru menținerea încrederii și protejarea drepturilor la confidențialitate. O altă provocare în adoptarea tehnicilor de inteligență artificială în învățarea unei limbi străine este riscul de *părtinire algoritmică*. Algoritmii de IA pot perpetua sau amplifica, fără să vrea, prejudecățile existente prezente în datele lingvistice, ceea ce duce la rezultate nedrepte sau discriminatorii [9]. De exemplu, modelele lingvistice antrenate pe corpusuri tendențioase pot consolida stereotipurile sau marginaliza anumite varietăți lingvistice sau perspective culturale. Profesorii trebuie să fie vigilenți în identificarea și atenuarea prejudecăților algoritmice prin selectarea și preprocesarea atentă a datelor de instruire, precum și prin monitorizarea și evaluarea continuă a sistemelor de inteligență artificială. În plus, încorporarea diverselor perspective lingvistice și culturale în instruirea lingvistică bazată pe IA poate contribui la atenuarea prejudecăților și la promovarea incluziunii. *Resursa digitală* rămâne o barieră semnificativă în calea adoptării tehnicilor de inteligență artificială în educația în limba străină. Nu toți studenții au acces egal la tehnologie sau competențele digitale necesare pentru a se angaja în mod eficient cu platformele de învățare bazate pe IA. Factorii socio-economici, locația geografică și limitările de infrastructură pot exacerba și mai mult disparitățile în ceea ce privește accesul la tehnologie și competența tehnologică, acest lucru a fost tesat deja în perioada COVID-19. Profesorii trebuie să abordeze aceste provocări legate de accesibilitate prin asigurarea unui acces echitabil la resursele de învățare a limbilor străine bazate pe inteligență artificială, prin oferirea de formare și sprijin pentru utilizarea tehnologiei și prin luarea în considerare a unor modalități de instruire alternative pentru cursanții cu resurse tehnologice limitate. În timp ce tehnologiile de inteligență artificială ofe-

ră oportunități pentru instruirea personalizată și adaptivă a limbilor străine, ele ridică, de asemenea, îngrijorări cu privire la diminuarea rolului *interacțiunii umane și a autenticității culturale*. Dezvoltarea competențelor lingvistice într-o limbă străină nu este doar un proces cognitiv, ci și unul socio-cultural, modelat de interacțiunea cu vorbitori nativi, de imersiunea în contexte autentice și de implicarea în artefacte culturale. Platformele de învățare a limbilor străine bazate pe inteligență artificială pot fi lipsite de nuanța, empatia și sensibilitatea culturală inerente comunicării umane. Profesorii trebuie să găsească un echilibru între valorificarea instrumentelor de inteligență artificială pentru eficiență și scalabilitate și păstrarea oportunităților de interacțiune umană semnificativă și imersiune culturală în educația lingvistică. În general, adoptarea tehnicilor de inteligență artificială în educație necesită o analiză atentă a principiilor și valorilor etice. Profesorii trebuie să prioritizeze utilizarea etică a instrumentelor de IA, respectând drepturile de confidențialitate ale cursanților, atenuând prejudecățile algoritmice, promovând incluziunea și accesibilitatea și păstrând interacțiunea umană și autenticitatea culturală. Cadrele etice de luare a deciziilor, pot ghida educatorii în navigarea dilemelor etice complexe în educația lingvistică îmbunătățită de IA și prin susținerea standardelor etice și promovarea utilizării responsabile a tehnologiilor IA, profesorii pot valorifica potențialul IA pentru a îmbunătăți dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină, atenuând în același timp provocările și riscurile asociate.

Concluzii

Integrarea tehnicilor de inteligență artificială în predarea limbii străine moderne în scopuri de comunicare reprezintă un domeniu de cercetare dinamic și în evoluție, cu un potențial vast de inovare și impact. Direcțiile viitoare de cercetare în domeniul educației lingvistice îmbunătățite prin inteligență artificială pot include dezvoltarea unor platforme avansate de învățare a limbilor străine bazate pe inteligență artificială, integrarea tehnologiilor multimodale, cum ar fi recunoașterea vorbirii și recunoașterea gesturilor, precum și explorarea mediilor de învățare imersive, cum ar fi realitatea virtuală și simulările de realitate augmentată. Adoptând IA ca instrument de îmbunătățire a abilităților de comunicare, profesorii pot împuternici și motiva studenții să navigheze între granițele lingvistice și culturale, promovând cetățenia globală și înțelegerea interculturală într-o lume din ce în ce mai interconectată.

Referințe bibliografice:

1. *Artificial intelligence*//in Encyclopedia Britannica, 2021. Disponibil: <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence> Search in Google Scholar [Accesat: 21.03.2024].
2. *Artificial intelligence*//in Oxford Reference, 2021. Disponibil: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095426960> Search in Google Scholar [Accesat: 11.04.2024].
3. MIDZAC, M., & EATON, S. E. Artificial intelligence is getting better at writing, and universities should worry about plagiarism.//in *The Conversation*, 2021. Disponibil: <https://theconversation.com/artificial-intelligence-is-getting-better-at-writing-and-universities-should-worry-about-plagiarism-160481> [Accesat: 21.03.2024].

4. LIANG, J- CLiang, J.-C., Hwang, G.-J., Chen, M.-R. A., & Darmawansah, D. Roles and research of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach. In *Interactive Learning Environments*, 2021. Advance online publication. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348>Search in Google Scholar [Accesat: 16.04.2024].
5. KUKULSKA- HULME, A.,alt. *Innovating pedagogy 2020: Open University innovation report 8*. The Open University, 2020. Disponibil: <https://www.open.ac.uk/blogs/innovating/> [Accesat: 14.04.2024].
6. LECKER Marie, Virtual Reality Simulations for Cultural Immersion in French Language Education, 2021, Brussels, Belgia.
7. SCHMIDT, T., & Strasser, T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 2022, 165-184.
8. FRYER,L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of chatbot and human task partners. *Computers in Human Behavior*, 2017, 461–468. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045> [Accesat: 14.04.2024].
9. GOLONKA, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 2014, 27(1), 70–105. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315> [Accesat: 14.05.2024]

CU PRIVIRE LA CARACTERUL DUAL AL CUNOAȘTERII PEDAGOGICE

Angela TULEI

asistent universitar, master în pedagogie
Universitatea de Stat din Moldova, Chisinau, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-2648-8027>

Education has a very rich historical past, before there existed any other science or art, there was education. More recently, education has been given the name of pedagogy, as the theory of education, the scientific part without which education cannot develop harmoniously. Many have the opinion that education cannot be a science because it has been ingrained in the human psyche since the very beginning, so that all it takes is an impulse to start that grain of education that each of us possesses. Through this research we will make certain incursions to describe the dual nature of pedagogy.

Key words: *pedagogy, science, art, education, training, instruction.*

*Pedagogia e știința decepțiilor și satisfacțiilor.
Nu e nici o nenorocire în insuccesul din
domeniul oricărei alte științe, dar un insucces în
educație creează un delincvent, un infractor;
un criminal, un om nu numai inutil,
dar chiar și un inamic al regulilor sociale.*

Gheorghe Ionescu

Educația are un trecut istoric foarte bogat, înainte de a exista oricare altă știință sau artă, a existat educația. În Antichitatea greacă, educației i s-a atribuit denumirea de *pedagogie*, iar mai recent, de teorie a educației, partea științifică fără de care educația nu se poate dezvolta armonios.

Mulți sunt de părere că educația nu poate fi o știință, deoarece ea este de la bun început înrădăcinată în psihicul uman, astfel încât nu este nevoie decât de un impuls pentru a porni acel grăunte de educație pe care îl posedă fiecare dintre noi. Unii susțin că pedagogia este o artă, un har și un dar divin, al cărui meșteșug doar puțini dintre noi sunt capabili să-l mânuiască, iar alții afirmă că pedagogia nu poate deveni mai mult decât o teorie, o doctrină științifică asupra educației.

Adevărul se află undeva la mijloc, deoarece pedagogia este văzută ca știința unei arte, iar educația este considerată arta unei științe. Nu putem afirma că pedagogia este doar știință pură, pentru că această afirmație ar fi total eronată și de asemenea, nu putem omite că obiectul de lucru al pedagogiei este educabilul, implicit psihicul uman, astfel că abordarea acestuia este imposibil de făcut doar prin intermediul unei teorii științifice pur-rațională, datorită complexității și diversității acestuia.

Termenul *pedagogie* este un termen derivat din limba greacă, din cuvântul *paidagogia*, care se compune din cuvintele: *pais* = copil și *agoge* = a conduce, a îndruma. Deci termenul tradus ar însemna „a conduce copilul, a-l îndruma”. Pedagogia este, în sens filosofic, arta de a conduce copilul, de a-l îndruma spre propria formare, a-i modela personalitatea, conform unor modele stabilite de societate.

Am putea oferi pedagogiei trei sensuri de definire, care să-i confere în totalitate sensul pe care îl urmează printre științele psihosociale, și anume:

- *în sens tehnologic*, pedagogia este o artă și o știință a educației:
 - este o artă în măsura în care tehnicile deduse din această știință trebuie aplicate cu măiestrie astfel încât să fie respectat umanismul relației pedagog-elev;
 - este o știință, deoarece are obiectul său propriu de studiu, și anume educația, are metode specifice de cercetare a domeniului educației și cunoștințe obiective, verificabile;
- *în sens estetic*, pedagogia pornește de la antiteza cunoașterii adevărului și a frumosului, pentru o estetică a acțiunii educative;
- *în sens psihologic*, pedagogia stabilește relațiile intersubiective dintre educatori și educați, comuniunea simbolică și rezonanța subiectivă dintre cei doi, empatia de care este nevoie pentru reușita actului educativ.

Diderot susținea că „arta pedagogului se apropie cel mai mult de arta actorului din teatru, deoarece ca și în cazul geniului actorului, profesorul trebuie să dea dovadă de geniu într-o dedublare momentană a personalității” [7]. Așa cum actorul se detașează temporar de propria lui persoană și trăiește rolul pe care și-l asumă, tot așa educatorul adoptă motivația și circumstanțele rolului didactic. Ca și în teatru, publicul nu este niciodată același; elevii sunt mereu alții. Pedagogul se comportă mereu diferit, de la un public la altul: alte inflexiuni ale vocii, alte gesturi, alte metode, alte relații etc. Cu alte cuvinte, omul este opera de artă pe care educatorul, prin educație, încearcă să-l creeze, conform unei armonii universale.

Profesorul nu este, totuși, o vedetă. El comunică în predare, fiind motivat prin tot ceea ce face, de reacția afectivă a publicului. El îi consideră pe elevi parteneri, subiecți ai acțiunii educative, coparticipanți la opera pedagogică.

PEDAGOGIA ȘI CUNOAȘTEREA ȘTIINȚIFICĂ

Educația contextului actual al societății parcurge o etapă de schimbare și înnoire a vechiului sistem educativ. De ce? Pentru că, în primul rând, trebuie schimbat accentul de pe educator pe educat, care are o personalitate distinctă, unică printre celelalte. Sistemul educațional vechi se voia unul al tuturor prin uniformitate, desconsiderând faptul că fiecare copil este unic, că fiecare are nevoi și aspirații proprii, capacități proprii, valori proprii. Educația trebuie individualizată, conform particularităților individuale și de vârstă, pentru fiecare copil.

În altă ordine de idei, schimbările ce trebuie să aibă loc în educație, devin o a treia cale între sistemul vechi și lumea democratică de factură occidentală, caracterizată prin pluralism, democrație politică și economie de piață liberă. Deoarece trebuie schimbate

toate acestea, trebuie schimbate în primul rând mentalitățile, deci trebuie schimbată educația, sistemul de învățământ, în raport cu necesitățile schimbării. Școala este locul central al schimbării în momentul în care promovează o educație pentru schimbare. Sarcina principală a școlii în formarea omului este o educație care să-i ofere educatului un comportament deschis spre schimbare și o atitudine care să-l facă să adopte tehnicile unui comportament inovator.

O nouă educație înseamnă o nouă politică a educației. Noile forme de educație trebuie să fie anticipative, să prevadă ceea ce se va întâmpla în viitor și să formeze acele personalități de care viitorul are nevoie. Viitorul nu trebuie doar așteptat și preîntâmpinat, ci proiectat și construit. De aceea educatorul trebuie să fie un agent al schimbării, al viitorului [6].

Idealul educativ este o problemă de politică a educației și învățământului, dar la el trebuie să participe și subiecții educației, cu nevoile și trebuințele lor. Profesorul nu dă rețete de formare a personalităților, nu transcrie personalități ce trebuie urmate, ci îl creează pe om așa cum este, îi modelează personalitatea, îl ajută să se creeze. El poate oferi modele de comportare, fiind el însuși un model, modele de la care fiecare educat preia ceea ce i se potrivește, ceea ce îi convine, ceea ce place și este în acord cu idealul societății din care face parte. Acest lucru nu înseamnă că cel care educă recurge la dresaj, la domesticire sau îndoctrinare, termeni care oarecum sunt corelativi educației.

Dresajul este o acțiune care are ca obiect constituirea clui dresat a unor mecanisme ce se formează grație unor asociații sau determinări mecanice, gen cauză-efect. De exemplu, dacă un delfin face mișcarea cerută, primește un peștișor, deci are un anumit comportament datorat reflexelor condiționate. În cazul dresajului, comportamentele sunt reeditate prin automatisme.

Domesticirea este un dresaj mai complex, întrucât se realizează prin rațiuni practice. El stabilizează instinctul animalului, deviindu-l de la finalitatea firească, în sensul că fixează niște obișnuințe ce se transmit ereditar.

Îndoctrinarea este o formă mai ascunsă de achiziționare a unor conduite mentale; este specifică perioadelor primitive ale omenirii. Presupune impunerea unui punct de vedere, prin ascunderea scopului. Cu cât disimularea este mai bună, cu atât consecințele îndoctrinării sunt de mai lungă durată. Individul nu se împotrivesc, ci îmbrățișează cu inocență punctul de vedere (există un anumit grad de inconștiență a individului). Nu poți îndoctrina individul care știe că este îndoctrinat [1].

Educația este mai mult un act de salvare, formare, instruire a individului, termeni care sunt total diferiți de cei amintiți mai sus.

Salvarea este un termen specific creștinismului și se referă la desăvârșirea ființei umane pentru intrarea în lumea veșnică. Salvarea presupune o pregătire continuă a omului pentru o conduită exemplară.

Formarea presupune transformarea personalității elevului, determinarea sau facilitarea ivirii unor noi trăsături caracteriale, a unor conduite psihice dezirabile.

Instruirea este o acțiune de transmitere a informațiilor și vizează latura instrumental-intelectuală a personalității. Predarea este activitatea de prezentare organizată a unor cunoștințe de către cadre specializate în acest sens. Conținutul predării este dimensi-

onată în funcție de demersurile celor patru factori ai educației: al familiei, al societății, al educației însăși și al elevilor, și sunt structurate în conformitate cu particularitățile elevilor de cunoaștere-formare-dezvoltare. Învățarea îi vizează pe agenții care suportă acțiunea educativă. Constă în însușirea metodică de către elevi a unor sisteme de valori date sau elaborate de omenire, precum și în formarea de capacități de învățare, elementare și promordiale fiind competențele.

ARTA (MĂiestRIA) PEDAGOGIĂ – SINTEZĂ A CUNOAȘTERII ȘTIINȚIFICE ȘI A CELEI ARTISTICE

Se pune întrebarea cum îi putem cunoaște pe elevii noștri pentru a-i putea supune adecvat actului educativ?

Cunoașterea pe care o avem despre celălalt este uneori consecința unor rezultate false a unor deducții false. Despre un elev care nu vorbește vom spune că este timid, ca și cum ar fi vorba despre o stare, o trăsătură a personalității sale. Eliminăm astfel explicațiile alternative: elevul respectiv se plictisește, este bolnav, este într-o criză afectivă etc.

De obicei caracterizarea pe care o facem cuiva este exprimată în funcție de conduitele și atitudinile sale. Aceste conduite și atitudini, le evaluăm în funcție de propriul nostru sistem de valori.

Ce trăsătură a personalității o măsurăm mai întâi la un elev: inteligența, sociabilitatea, limbajul, memoria, temperamentul, caracterul?

În general, ca profesori avem tendința de a caracteriza un elev în funcție de IQ, dar este fals adevărul pe care-l obținem despre acel copil, deoarece personalitatea cuiva nu este compusă doar de factorul inteligență, ci și de afectivitate, temperament, caracter, motivație, voință, sociabilitate și toate acestea la un loc poate nu sunt suficiente pentru a caracteriza pe cineva. Mai intervin factorii de conjunctură, mediu, stare de moment, cultura, valorile unei persoane, aptitudinile și atitudinile sale față de anumite situații etc. Pedagogul trebuie să se ferească de aprecieri în termeni de categorie morală sau de valori intelectuale, să nu judece elevul ci să-l aprecieze în funcție de ceea ce produce el de modul în care acesta procedează. În general nu apreciem persoana ca atare, ci procedurile și produsele sale, atunci când facem o evaluare directă [3].

Atunci când caracterizăm un elev nu trebuie să ne bazăm pe produsele sale anterioare nici pe mediul social din care provine, ci pe descrierea precisă a comportamentului său și a conduitei sale, dar și pe situațiile în care se manifestă acest comportament și această conduită, specificul acelei situații.

În calitate de știință a educației *pedagogia* studiază:

- esența și trăsăturile fenomenului educațional;
- scopul și sarcinile educației;
- valoarea și limitele ei;
- conținutul;
- principiile;
- modelele și formele de desfășurare a procesului instructiv – educativ.

Se vorbește azi despre *științele educației* care sunt efectul unor interacțiuni disciplinare, cum ar fi: *biologia* (vizează condiționările neurofiziologice ale dezvoltării copilului), *psihologia* (este interesată de procesele psihice implicate în învățare), *antropologia* (investighează resorturile cultural-istorice în devenirea ființei umane), *sociologia* (este interesată de condițiile și repercursiunile sociale ale educației), *politologia* (evidențiază raportul și funcționalitatea politicilor școlare editate la un moment dat). Astfel, științele invocate mai sus interacționează cu pedagogia prin constituirea unor aliaje disciplinare. Acestea ar fi: psihologia pedagogică, sociologia educației, axiologia pedagogică, igiena școlară etc.

În același timp, însăși pedagogia cunoaște un proces de specializare a teoriei sale, pe domenii, conținuturi sau etape de vârstă relativ delimitate, formând *sistemul disciplinelor pedagogice*:

- 1) pedagogia generală
- 2) pedagogia școlară: antepreșcolară, preșcolară, școlară, universitară
- 3) pedagogiile profesionale (agricolă, economică, juridică etc.)
- 4) pedagogia comparată
- 5) istoria pedagogiei
- 6) metodicile (metodica predării matematicii, metodica predării istoriei etc)
- 7) pedagogia familiei etc.

Referindu-ne la fenomenul educațional, putem menționa trei *elemente fundamentale ale procesului educațional*:

- *scopurile spre care tinde fenomenul educațional* – care derivă din Științele Teleologice ale educației (filosofia, teologia educației) sau Științele Antropologice ale educației (biologia, psihologia, sociologia, antropologia);
- *căile și*
- *mijloacele* folosite pentru atingerea scopurilor propuse - pot fi denumite *științe metodologice* (didactica, politica educațională, economia și planificarea educației, orientarea școlară și profesională) [4].

Pedagogia este o nouă raționalitate a secolului XXI, pe măsura rafinării ei suscitând reacții de respingere sau de opoziție, dat fiind că este o raționalitate a persuasiunii unui grup asupra altuia. Ne punem astfel întrebarea dacă nu cumva pedagogia se pune în serviciul unei ideologii? Desigur că de-a lungul timpului, ea a fost într-adevăr confundată sau chiar înlocuită cu dresajul sau îndoctrinarea, azi, însă, pedagogia forței este înlocuită cu *pedagogia persuasiunii* (persuasiunea este acțiunea exercitată asupra cuiva în scopul de a-l determina să creadă sau să facă ceva). Persuasiunea este folosită zi de zi de educatorul care sugerează cu abilitate o anumită conduită, de medicul care-și liniștește pacientul, de comerciantul care vrea să vândă un nou produs. Unul din mijloacele de persuasiune este oferirea unui model, a unei mostre, dar sporul de informație nu este suficient pentru a-i convinge pe oameni, trebuie mai întâi să le cunoști starea de spirit, dorințele, gusturile.

„Avem nevoie de învățători; când nu-i avem, le ducem lipsa, îi căutăm, căci totul se poate învăța de la alții”, afirmă Constantin Cucoș, dar uneori cadrele didactice se supun unor raționalități excesive ale pedagogizării (pedagogizarea reprezintă folosirea

excesivă a unor norme specifice activității formative). Profesorul devine, astfel, un comediant ce-și joacă rolul din ce în ce mai conștiincios, nu-și pune problema că a devenit un servitor amabil al instanțelor supraetajate, nici nu se impacientează că servește spiritelor celor tineri și neștiutori. „Într-o anumită măsură teatralizarea în educație este certă”, spune C.Cucoș. Profesorul devine un actor care trebuie să atragă, să mânuiască cu măiestrie toate mijloacele de a-i determina pe spectatori să fie coparticipanți la actul educațional. Acest joc pe scena deschisă a clasei presupune și o oarecare doză de „minciună”, însă minciuna pedagogică este chiar morală atâta vreme cât vine în sprijinul celor educați [5].

Mulți pedagogi înțeleg educația în mod diferențiat. Iată câteva definiții care surprind esența fenomenului educațional:

* *Ioan Hrisostomus*: a educa înseamnă a cultiva curățenia sufletească și buna cuviință a copiilor și tinerilor, a-l crește pe copil moral și evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligența, a forma un atlet pentru Hristos; pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. Educația este asemenea unei arte: artă mai mare decât aceasta nu există, pentru că dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educației se săvârșește în vederea accederii la lumea viitoare;

* *Kant*: educația este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației este de a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care este capabil;

* *Herbart*: educația este acțiunea de formare a omului pentru el însuși, dezvoltându-i-se o multitudine de interese;

* *Durkheim*: educația constituie acțiunea generațiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale și mentale necesare vieții sociale și mediului pentru care sunt destinate;

* *Dewey*: educația este acea reconstrucție sau reorganizare a experienței precedente și care mărește capacitatea de a dirija evoluția celei care urmează;

* *Spranger*: educația este o voință de iubire generoasă față de sufletul altuia pentru a i se dezvolta întreaga receptivitate pentru valori și capacitatea de a realiza valori;

* *Hubert*: educația este o integrare: integrarea forțelor vieții în funcționarea armonioasă a corpului, integrarea aptitudinilor sociale în vederea adaptării la grupuri, integrarea energiilor spirituale, prin sprijinirea ființei sociale și corporale, pentru dezvoltarea completă a personalității individuale;

* *Bărsănescu*: educația este activitatea conștientă de a-l influența pe om printr-o triplă acțiune: de îngrijire, de îndrumare și de cultivare, în direcția creării valorilor culturale și a sensibilizării individului față de acestea.

Ioan Cerghit identifică următoarele posibile *perspective de înțelegere a educației*:

1. *educația ca proces* – acțiunea de transformare în sens pozitiv și pe termen lung a ființei umane, în perspectiva unor finalități explicit formulate;
2. *educația ca acțiune de conducere* – dirijarea evoluției individului spre stadiul de persoană formată, autonomă și responsabilă;
3. *educația ca acțiune socială* – activitatea planificată ce se desfășoară pe baza unui proiect social, care comportă un model de personalitate;

4. *educația ca interrelație umană* – presupune un efort comun și conștient între cei doi actori: educatorul și educatul;
5. *educația ca ansamblu de influențe* – acțiuni deliberate sau în afara unei voințe deliberate, explicite sau implicite, sistematice sau neorganizate, care într-un fel sau altul, contribuie la formarea omului ca om.

Data fiind variația situațiilor educaționale în care pedagogul este obligat să intervină, nu putem afirma cu tărie cât la sută din pedagogie este artă și cât știință, dar sunt de părere că persoana calificată în acest domeniu, al educației, nu are de realizat o slujbă asemănătoare cu a unui matematician, fizician, chimist, sau a unui informatician, care stă la un birou și lucrează la calculator, 8 ore pe zi; dacă firea și personalitatea ta nu te îndeamnă la o slujbă în care, pe lângă faptul că ai nevoie de foarte multă răbdare, trebuie să-ți folosești din plin partea creativă și binevoitoare a ființei tale nu ar trebui să îți alegi profesia de învățător/pedagog.

Arta este percepută ca o căutare, dezvăluire și exemplificarea frumosului, mai întâi în propria-ți viață, și apoi și în viețile altora; când vorbim despre pedagogie, ne referim la frumosul privit nu din punct de vedere al esteticului, ci din punct de vedere al psihicului. Din păcate, sistemul educațional de la noi este total bazat pe memorare, adică pe partea științifică a educației, lăsând la o parte latura creativă, complexă, fascinantă și creatoare a aceleiași, iar știința fără artă sau arta fără știință în pedagogie este, pentru mine, ca o mașină fără carburant; desigur că am exagerat, fiindcă se poate practica educația doar ca știință sau excesivă în artă, dar este fără sens, îi lipsește o piesă foarte importantă în aceste cazuri fiindcă este ca și cum ai face un lucru pe jumătate, doar ca să fie făcut.

Un alt aspect al pedagogiei este că în anumite momente trebuie să insiști mai mult pe partea științifică iar alteori este nevoie de mai multă artă, ca ceea ce spui să poată fi asimilat de către elevi într-un mod cât mai simplu și plăcut; acesta variază bineînțeles și de nevoile și trebuințele educabililor [8].

Din punctul meu de vedere persoana care aspiră la profesia de pedagog ar trebui să aibă și alte calități decât inteligență, perspicacitate și capacitate de memorare foarte bună; ar trebui să posede calități precum răbdare, creativitate, bunăvoință, dorința de a-i învăța pe elevii săi și capacitatea, abilitatea de a pune în practică această dorință; parțial din care să reiasă rezultate pozitive atât pentru elevi cât și pentru profesor, asta înseamnă a îmbina știința și arta în pedagogie.

În concluzie: Relația dintre artisticul și științificul pedagogic trebuie să fie una de complementaritate și nicidecum o relație de subordonare. Această catalogare ar fi eronată, datorită imprevizibilului care se ascunde în culisele domeniilor de cercetare educațională, care nu poate fi anticipat de către omul de știință, ci doar de o intuiție perspicace asemenea cu cea a unui artist.

Referințe bibliografice

1. C. Bîrzea, *Arta și știința educației. Idei pedagogice contemporane*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998
2. C. Cucuș, *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2002

3. G. Cristea, *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică Pedagogică, R.A., 2002
4. V. Mândăcanu, *Arta Comportamentului moral*. Chișinău, 2004
5. M. Momanu, *Introducere în teoria educației*. Iași: Polirom, 2002
6. Vl. Pâslaru ș.a. *Atitudini fundamentale: Constituire, formare, proiectare*. Chișinău: Cartier, 1998
7. Vl. Pâslaru, *Reforming Education System*. Chișinău: Epigraf, 2003
8. N. Silistraru, *Vademecum în pedagogie (Pedagogia în tabele și scheme)*. Chișinău, 2004

THE ROLE OF AI IN DEVELOPING ENGLISH

Ina VOLOSCIUC

Lecturer

Moldova State University, Chisinau, RM

orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7642-8255>

Artificial Intelligence (AI) has rushed into the modern world, revolutionizing certain areas of life. However, AI is no longer science fiction, it is a reality we are dealing with as software and platforms are used daily by all digital humanity. Therefore, the article under consideration is aimed at reflecting on the historical aspects of AI, its role in the development of the English language, focusing on the variety of AI neologisms created under its influence, as well as their identification in online dictionaries.

Key words: *Artificial Intelligence (AI), English language, neologisms, online dictionaries*

“When you have eliminated all which is impossible, then whatever remains, however improbable, must be the truth.”

*From Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT,
By Arthur Conan Doyle, “The Case-Book of Sherlock Holmes”*

Introduction

Artificial intelligence (AI) writes texts, composes music, generates photographs, monitors security, communicates with people, and gradually controls people’s lives. Certain questions that arise with the emergence of this digital revolution deserve to be addressed: How safe is AI? What will be the impact on the human brain if we feel so comfortable using it? What will be the consequences of such “help”? What’s next? However, the answers to these questions are to be postponed, and we shall focus on the boost of linguistic possibilities. The dangerous game that was started, on the other hand, opened the gate to even more linguistic creativity and pedagogic benefits that we all enjoy. Thus, various language apps enable to study languages, by using certain algorithms to be adapted to individual learning styles, or apps that provide translations to break down the barriers and enable the global communication, as well as chatbots that generate texts, thus giving solutions to complex questions. Noam Chomsky considers that “ChatGPT and its brethren are constitutionally unable to balance creativity with constraint. They either overgenerate (producing both truths and falsehoods, endorsing ethical and unethical decisions alike) or undergenerate (exhibiting noncommitment to any decisions and indifference to consequences). Given the amorality, faux science and linguistic incompetence of these systems, we can only laugh or cry at their popularity.” [1] Therefore, AI should not be idealized, since the modelling of human mental functions by computer programs [2] was created by and for people, that turned into a

certain surreal parallel world that has revolutionized the way people interact and facilitate their communication possibilities. Noam Chomsky also mentioned [3] “Today our supposedly revolutionary advancements in artificial intelligence are indeed cause for both concern and optimism. Optimism because intelligence is the means by which we solve problems. Concern because we fear that the most popular and fashionable strain of A.I. — machine learning — will degrade our science and debase our ethics by incorporating into our technology a fundamentally flawed conception of language and knowledge.” Indeed, the evolution of AI has been marked by both successes and challenges, but ongoing research and technological advancements continue to push the boundaries of what is possible with Artificial Intelligence.

As to my personal encounter with Artificial Intelligence (AI), it was during the Master classes in 2002 when our professor V.I Şmatova enlightened us about an important scientific branch that was emerging and widely discussed among the experts. However, it was narrowly used and students’ minds could not fairly appreciate its role and value as the description did not create any associative images in the developing brains, hence, the intuition and professor’s insistence highlighted the importance of the term, that sounded more like magic. She was right: Artificial Intelligence has ushered in a new era in the digital world that has provided a lot of educational and creative opportunities.

History

The term “Artificial Intelligence” was coined in 1956 at a conference “sponsored by the Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA) to imagine, study, and create machines capable of performing tasks that typically require human cognition and intelligence.” [4] within the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, which became a landmark event for artificial intelligence as a field. The meeting was organized by John McCarthy (see Picture 1), a mathematics professor. In his proposal, he stated that the conference was “to proceed on the basis of the conjecture that every aspect of learning or any other feature of intelligence can in principle be so precisely described that a machine can be made to simulate it.” [5]

Picture 1. A Proposal for The Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence

A PROPOSAL FOR THE
DARTMOUTH SUMMER RESEARCH PROJECT
ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE

J. McCarthy, Dartmouth College
M. L. Minsky, Harvard University
N. Rochester, I. B. M. Corporation
C. E. Shannon, Bell Telephone Laboratories

Early pioneers like Alan Turing and John McCarthy laid the groundwork for AI research, exploring the possibility of creating machines that could think like humans. [6].

José Antonio Bowen and C. Edward Watson in their A PRACTICAL GUIDE TO A NEW ERA OF HUMAN LEARNING “Teaching with AI” [7] restored the chronology of AI development. Thus, in 1967 Joseph Weizenbaum created Eliza, the first significant chatbot and LLM that marked the beginning of work into natural language processing (NLP). Then, in 1980s Google’s search algorithm that is a complex mechanism used to retrieve information from its search index and present the information to a given query, which still learns from our search history. It helped stir a revival in machine learning as an AI strategy. In 1990s Deep Learning and Artificial Neural Network research began to grow. The next significant event took place in 1997, when the IBM’s DeepBlue beat Garry Kasparov in chess, showing the potential of the extended field. In 2010 DeepMind was founded by Demis Hassabis, Shane Legg, and Mustafa Suleyman. In 2014 Ian Goodfellow proposed Generative Adversarial Networks, which led to many new types of neural networks that are both generative and able to be trained. In 2016 AlphaGo (a machine learning AI from DeepMind) beat world champion Lee Sedol at Go. Then, in 2017 Transformers made it possible to both decode and generate new text, in 2018 First GPT LLM was created by OpenAI, in 2021 DALL-E was built on GPT-3, a machine learning model that generated images. In 2022 GPT-3.5 launched in November; AI apps began to proliferate. In 2023 GPT-4 was released in March, followed by Bard (by Google), Claude (by Anthropic), LLaMA (by Meta) and Grok.

What is AI?

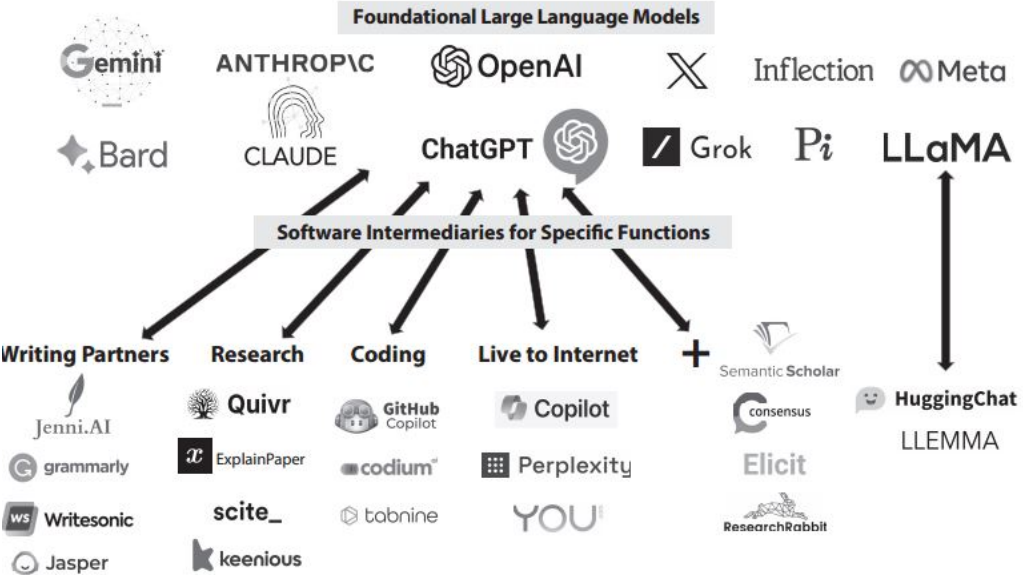
The “Big Five” that includes five British monolingual learner’s dictionaries as Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English (OALD9), Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE6), Collins COBUILD Advanced Dictionary of English (COBUILD7), Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (CALD4) and Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (MED2), define Artificial Intelligence as a type of computer technology which is concerned with making machines work in an intelligent way, similar to the way that the human mind works [8], the study and development of computer systems that can copy intelligent human behaviour [9], the use or study of computer systems or machines that have some of the qualities that the human brain has, such as the ability to interpret and produce language in a way that seems human, recognize or create images, solve problems, and learn from data supplied to them [10], the study of how to make computers do intelligent things that people can do, such as think and make decisions [11], as well as the use of computer technology to make computers and other machines think and do things in the way that people can (Macmillan English Dictionary), as we can observe, it is aimed to make machines copy and imitate human brain under experts’ guidance.

As to Sundar Pichai, CEO of Google and Alphabet “AI is one of the most important things humanity is working on. It is more profound than electricity or fire.” He made this comparison repeatedly, also admitting he did not really know how AI has worked. The Google CEO also mentioned that fire, like other human technological achieve-

ments, has been a double-edged sword; a source of destruction and change as well as an accelerant to advancements. AI is already on a similar trajectory [12].

To render the variety of possibilities José Antonio Bowen and C. Edward Watson [13] present Large Language Models (LLMs), foundational models that were initially focused on language but also created new ways to analyze DNA, music, computer code, and brain waves. Thus, they highlight the big six LLMs we have today: GPT (from OpenAI), PaLM (from Google), LLaMA (from Meta), Claude (from Anthropic), Pi (from Inflection), Grok (from xAI). See Picture 2. The scientists offer to “think of these models as different types of intelligence (like comparing Marie Curie, Maya Angelou, and Cesar Chavez). They are different in neural networks, and they have been trained differently: different (metaphorically) in both nature and nurture.” [14]

Picture 2 Foundational Large Language Models (LLM) [15]



Well-deserved Title of the Word-Of-The-Year

Artificial Intelligence has been dictating significant parts of our lives without our knowledge for many years. However, the release of ChatGPT in October 2022 was a turning point of the OpenAI usage, which has developed at high speed, transforming many aspects of modern life. Therefore, AI systems learn from vast amounts of information and learn to identify patterns in it to perform tasks such as conducting a human conversation, analyzing customers’ shopping habits to recommend future purchases, creating new content that looks like it was created by a person. It empowers voice-controlled virtual assistants Siri and Alexa and helps Facebook and X (Twitter) decide which social media posts to show to users. While Chatbots such as ChatGPT can

conduct text conversations, DALL-E, can create images from simple text instructions, generative AIs can also make videos and even create music in the style of famous musicians. But these programs sometimes generate inaccurate responses and images and can reproduce biases contained in the source material, such as sexism or racism. [16] Thus, Collins Dictionary named the term as its “word of the year” in 2023. “The grip artificial intelligence has gained over humanity in 2023 - or at least the increase in conversations about whether it will be a force for revolutionary good or apocalyptic destruction - has led AI to be given the title of “word of the year” by the makers of Collins Dictionary”. [17]

Neologisms

“Over the past few years, we have been treated to the hypes and busts of blockchains in general, and cryptocurrencies in particular, the virtual-reality metaverse, and the blip of non-fungible tokens.” [18] A brilliant sentence, rich in neologisms, new words that transmits the vibes of the modern world was written by Gilles-Maurice de Schryve in her article “Generative AI and Lexicography: The Current State of the Art Using ChatGPT” and published in the International Journal of Lexicography. Here at once we identify *Blockchain* (a system for storing records of transactions using digital currencies, that can be accessed by linked computers. [19]) and *Metaverse* (a proposed version of the internet that incorporates three-dimensional virtual environments [20]).

To facilitate and foster the understanding of the AI field, José Antonio Bowen and C. Edward Watson provide glossaries of new AI terms in their work “Teaching with AI” [21] They start with *Artificial Intelligence (AI)* (he ability of computer systems to mimic human intelligence and also to the development of such systems), *Expert System* (uses rules and logic to anticipate a wide range of possible scenarios), *Machine Learning* (uses probability and statistics to recognize patterns and generalize), *Neural Networks* (computing systems modeled like the neural connections in the human brain), *Foundational Models* (deep neural networks trained with a large data set using machine learning techniques that mimic human trial and error), *Large Language Models (LLMs)* (foundational models focused on language), *GPT* (stands for Generative Pre-trained Transformers. Foundational models and LLMs all use GPT architecture; it is not unique to OpenAI or ChatGPT.), *Diffusion Models* (a type of foundational model used to create images and video. Tools like DALL-E, Stable Diffusion, Midjourney are trained by adding noise to the training data which the model learns to remove.). Here we ca add *Chatbot* (a computer program that can have conversations with humans [22]), *Nodes* (individual computational units), *GPT-4 Turbo* (the latest generation model. It’s more capable, has an updated knowledge cutoff of April 2023 and introduces a 128k context window (the equivalent of 300 pages of text in a single prompt, 128,000 tokens or 96,000 words). [23], *Claude* (100,000 tokens or 75,000 words).

The second glossary given in A PRACTICAL GUIDE TO A NEW ERA OF HUMAN LEARNING “Teaching with AI” [24] is *Natural Language Processing (NLP)* (a feld of AI and linguistics that aims to enable machines to understand, interpret and create human language. They are essential for search engines and analyzing your social

media content. LLMs use NLP to train deep neural networks but LLMs are also used in NLP applications.), *Parameters* (internal variables in a neural network that can be tuned or adjusted to change the output), *Tokens* (the representations of words, parts of words, characters, or punctuation in code and are a focus of NLP), *Transformers* (or “self-attention”) provide every token with a weight that allows tokens to be compared to any other token simultaneously), *Application Programming Interface (API)* (a set of tools for building software applications that can interact with a foundation model. Most of the AI tools and products we are using are not LLMs themselves but are powered by underlying LLMs), *Fine-tuning* (the process of customizing pre-trained foundational models (using an API) to do specific tasks. There is an ambiguity here, but for most people it is probably close enough to think of ChatGPT as fine-tuned or powered by GPT, and not its own LLM (Google’s Bard has a similar relationship to Gemini), *Generative Artificial Intelligence (GAI)* (any type of AI that uses deep learning models to generate or create new content. LLMs and Diffusion Models are both examples of GAI), *Artificial General Intelligence (AGI)* (the computer science holy grail that someday an AI will be able to think, make decisions and even feel like humans can. It’s basically a person.)

Conclusion

As we see, technology will continue to evolve, and the tools will change and be increasingly powered by AI [25] that has opened a number of possibilities aimed at promoting learner’s autonomy and enhancing learning outcomes. However, we should not overtrust AI and ethical considerations are paramount in AI-driven language learning tools. To conclude with the words of Noam Chomsky, used in The False Promise of ChatGPT, “When you have eliminated all which is impossible, then whatever remains, however improbable, must be the truth” and we see so many improbable AI tools impacting English language development that are becoming the truth.

References:

1. Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT, March 8, 2023, GUEST ESSAY, available <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
2. Collins COBUILD Dictionary <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/artificial-intelligence>
3. Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT, March 8, 2023, GUEST ESSAY, <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
4. THINKING WITH AI p.12
5. Artificial Intelligence Coined at Dartmouth <https://home.dartmouth.edu/about/artificial-intelligence-ai-coined-dartmouth>
6. Chris Stokel-Walker, “The UK AI Safety Summit, combined with a G7 declaration and US executive order, shows action is happening on AI, but what happens next?”, BBC News, 07.11.2023, available <https://www.bbc.com/future/article/20231107-why-global-regulation-of-artificial-intelligence-is-still-a-long-way-off>
7. José Antonio Bowen and C. Edward Watson in their A PRACTICAL GUIDE TO A NEW ERA OF HUMAN LEARNING “Teaching with AI” , Baltimore, 2024, pp 280, p.8-9

8. Collins COBUILD Advanced Dictionary of English <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/artificial-intelligence>
9. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/artificial-intelligence?q=artificial+intelligence>
10. Cambridge Advanced Learner's Dictionary <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/artificial-intelligence>
11. Longman Dictionary of Contemporary English <https://www.ldoceonline.com/dictionary/artificial-intelligence>
12. José Antonio Bowen and C. Edward Watson in their A PRACTICAL GUIDE TO A NEW ERA OF HUMAN LEARNING "Teaching with AI", Baltimore, 2024, pp 280, p.11
13. José Antonio Bowen and C. Edward Watson in their A PRACTICAL GUIDE TO A NEW ERA OF HUMAN LEARNING "Teaching with AI", Baltimore, 2024, pp 280, p.15
14. José Antonio Bowen and C. Edward Watson in their A PRACTICAL GUIDE TO A NEW ERA OF HUMAN LEARNING "Teaching with AI", Baltimore, 2024, pp 280, p.15
15. José Antonio Bowen and C. Edward Watson in their A PRACTICAL GUIDE TO A NEW ERA OF HUMAN LEARNING "Teaching with AI", Baltimore, 2024, pp 280, p.25
16. Shiona McCallum, Chris Vallance, Tom Gerken & Jennifer Clarke, "What is AI, how does it work and what can it be used for?", BBC News, 13.05.2024, available <https://www.bbc.co.uk/news/technology-65855333>
17. AI named word of the year by Collins Dictionary <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-67271252>
18. Gilles-Maurice de Schryve "Generative AI and Lexicography: The Current State of the Art Using ChatGPT" International Journal Of Lexicography, 2023, 36, 355–387, available <https://doi.org/10.1093/ijl/ecad021>, Advance access publication 3 October 2023
19. Collins COBUILD Dictionary <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/blockchain>
20. Collins COBUILD Dictionary <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/metaverse>
21. José Antonio Bowen and C. Edward Watson in their A PRACTICAL GUIDE TO A NEW ERA OF HUMAN LEARNING "Teaching with AI", Baltimore, 2024, pp 280, p.16
22. Collins COBUILD Dictionary <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/chatbot>
23. OpenAI, GPT-4 Turbo in the OpenAI API <https://help.openai.com/en/articles/8555510-gpt-4-turbo-in-the-openai-api>
24. José Antonio Bowen and C. Edward Watson in their A PRACTICAL GUIDE TO A NEW ERA OF HUMAN LEARNING "Teaching with AI", Baltimore, 2024, pp 280, p.22
25. Rachele Dené Poth, EDUTOPIA, November 9, 2023, available <https://www.edutopia.org/article/ai-professional-development-helps-teachers-tech-integration>

AFORISTICA LATINEASCĂ – UN COD UNIVERSAL ÎN ERA CULTURII POPULARE

Elena VARZARI

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0009-0004-0647-7923>

This article examines Latin maxims and expressions in the context of the transition from high culture to popular culture. Because Latin aphorisms have a universal, general and comprehensive character, they have been taken up in literature, art and heraldry. Lately they have penetrated the social media discourse, body art and other areas specific to a culture of entertainment and relaxation. On the model of the Latin maxim „Omnia vincit amro et nos cedamus amori”, that belongs to the poet Vergilius, are analyzed the main directions that Latin aphorisms follow to slow down in today’s culture.

Keywords: *aphorism, the Latin language, Vergilius, popular culture.*

Ca parte a culturii universale, aforismele, maximele sau expresiile latinești sunt purtătoare ale unei experiențe milenare, fixând, concis și expresiv, modul de a concepe sau de a descrie lumea și, în același timp, de a transmite judecăți de valoare, atitudini și viziuni despre diferite aspecte ale vieții, de a puncta reprezentări sociale sau chiar sfaturi practice. Bazat pe morală și observații sociale sau culturale, modelul imagistic al aforisticii latinești a devenit unul emblematic pentru cultura antică și a căpătat, de-a lungul secolelor, datorită specificului său atotcuprinzător și universal, un caracter simbolic pentru cultura medievală, modernă sau contemporană. Fondul paremiologic latin rămâne în continuare apreciat pentru stilul rafinat și sobru prin care reușește să redea idei atemporale ce consună cu sistemul de valori al omului din cele mai diferite culturi și epoci istorice. Datorită relevanței lor general-umane, expresivității, dar și aspectului ușor de memorat, enunțurile sapiențiale latinești continuă să inspire nu doar conștiința creatoare a unor erudiți clasiști, dar și să aibă relevanță pentru un public cult mai larg, ce găsește în limbile antice modele stilistice fixe, dar și flexibile în același timp, pe care le poate prelua sau chiar transfigura, cu puțin efort, pentru a-și rezuma o idee complexă sau o trăire, o emoție.

În funcție de contextul comunicațional sau intenția de comunicare, maximele și expresiile latinești sunt folosite în mod curent – în literatură și artă, dar și în comunicare în general – pentru a sugera statutul intelectual al vorbitorului ori nivelul său de cultură și educație, pentru a da o nuanță estetică și de rafinament discursului, pentru a ilustra rapid o idee, pentru a formula un concept cultural, pentru a sintetiza o poziție filosofică etc. Drept consecință, în mod curent, aforistica greco-latină este asociată unui discurs sofisticat, erudit, retoric chiar, făcând dovada unui limbaj elegant și a apartenenței vorbitorului la o tradiție clasicistă, deci elitară.

Totuși, depășind cadrul cronologic, dar și spațiul literar, oratoric sau filosofic în care au fost concepute, pătrunse în limbile și în civilizațiile moderne, o parte dintre aceste unități paremiologice se îndepărtează, discret, de „cultura elitelor/cultura înaltă” și intră în sfera „culturii populare”, adică în cultura de masă, a divertismentului, a produsului mediatic și a tendințelor la modă. Conceptul de cultură este unul care a suferit mai multe modificări și în evoluția sa au avut loc mai multe „praguri istorice majore”, care ar coincide cu schimbarea unor paradigme culturale majore, respectiv cu trecerea de la romantism la modernism și cu trecerea de la modernitate la postmodernitate [1, p. 78]. Mutațiile care se produc în perceperea culturii, în codificarea și decodificarea fenomenelor culturale, dispariția unor constrângeri, scindarea culturii în una „de elită” și în alta „populară”, iar apoi anularea acestei rupturi legitimează schimbările survenite în modul de raportare față Antichitate, inclusiv față de fondul ei aforistic.

Una dintre maximele latinești, devenite universale, care ilustrează valoarea simbolică, pentru omul din diferite epoci istorice și spații culturale, a concepției antice despre lume și care îi subliniază dorința de a-și declara adevărată la tradiția clasică este celebrul adagiu al lui Virgiliu (Publius Vergilius Maro) „Omnia vincit amor et nos cedamus amori” (Dragostea învinge totul, iar noi să ne lăsăm învinși de ea). Enunțul, datorită conciziei și preciziei sale, a circulat ca atare încă din Antichitate, fiind preluat din unul din cele zece poeme pastorale virgiliene care formau ciclul „Bucolice” (sau „Ecloge”, scrise între 42 și 39 î.Hr.), unde poetul latin recrează „spațiul convenit desfășurării unei stări sufletești puternice, descrise în toată intensitatea” [2, p. XV], cântând iubirea chinuitoare în diferitele sale manifestări. „Bucolica” X, în care se regăsește versul amintit, evocă iubirea nefericită a poetului Gallus pentru Lycoris, iar cu acesta împreună plânge toată natura, dar totuși: „Toate Amorul le învinge, lui să ne plecăm mai bine” (în traducerea lui Teodor Naum) [3, p. 51].

Din perioada latinei de aur, maxima este folosită constant pentru a transmite mesajul că iubirea are puteri nemărginite, că este o forță supremă ce triumfă în fața tuturor provocărilor, că poate să-l ajute să învingă orice piedică pe cel care iubește, dându-i curaj și puteri să reușească. Așa adagiul, într-o variantă prescurtată („Omnia vincit amor”), ajunge de-a lungul secolelor să exprime unul dintre cele mai importante concepte în literatură, în artele vizuale, dar și în heraldică, inspirând numeroase texte literare, picturi și embleme.

Începând cu epoca medievală, maxima amintită este tot mai frecvent actualizată în contexte ce invocă iubirea ca sursă de motivare și speranță. Chiar dacă aceasta apare în mai multe texte ale vremii (a se vedea, de exemplu, „Historia brevis Thomae Walsingham, ab Edwardo primo, ad Henricum quintum”), se consideră că englezul Geoffrey Chaucer, supranumit „ultimul poet al Evului Mediu și primul poet al noilor timpuri”, a consacrat-o în Prologul la „Povestirile din Canterbury”.

După câteva secole cu o prezență mai puțin observabilă în literatură, este readusă în circuitul literar de Edgar Allan Poe prin „Povestirile” sale (1845), fiind actualizată în sec. XIX și apoi în sec. XX de nenumărate ori în scrierile de factură romantică și neo-romantică: fie ca titlu pentru romanele de dragoste sau pentru colecțiile/antologiile de poezii, mai ales ale scriitorilor de limbă engleză, fie este citată în versuri ca o reamintire

a faptului că dragostea este o forță puternică și nu trebuie niciodată subestimată. Putem ilustra frecvența maximei chiar și prin câteva titluri, de altfel destul de răspândite în epocă: „Amor vincit”, un roman de Mary Emma Martin (Ward & Downey, 1887) sau „Amor vincit. A romance of the Staffordshire moorlands”, un roman gotic publicat de Rebecca Samways Garnett (Duckworth & Co, 1912). În 1909 la editura Plon-Nourrit din Paris apare și romanul „Amor vincit” publicat sub formă epistolară de Hélène Vacaresco, scriitoare română stabilită în Franța. Adagiul apare constant în texte din diferite literaturi europene sau din cea americană, iar dintre ultimele apărute putem cita: culegerea „Amor Vincit Omnia”, care are subtitlul sugestiv „An Anthology of Love, Beauty & Romance” de Sadie Johnston, Angela Chrysler, et al.; „Amor vincit omnia” de Vittorina Scircoli, 2012 (în italiană); „Britannicus and Alexandrina. Amor Vincit Omnia” de Gina La Bruyère (2013); „Amor Vincit Omnia” de Jeremy Marousis-Bush (2015, o culegere dedicată soției), „Amor Vincit Omnia. An Andrew Valquist Adventure” de Keith Massey (2012) și în română – „Omnia vincit amor” este titlul unei culegeri de poeme neoromantice de Florin T. Roman (Iași, 2017).

Mai nou, „Omnia vincit amor” figurează în social media sub forma unor titluri/motouri/nickname-uri pe bloguri sau rețele sociale (a se vedea, de exemplu, motoul omonim de pe profilul unei autoarei care se autodefinește ca „Doi_nitza – poetă”), urmând să sublinieze profunzimea sufletului feminin, care rezonază cu dorința de a oferi și a primi dragoste necondiționată, de a o declara ca cea mai importantă sursă de fericire și împlinire. Urmărind mesajul pe care îl transmite în mediul online, o descoperim mai ales în textele psihologice, la rubrica sfaturi pentru îndrăgostiți, unde se relevă forța transformatoare a iubirii, sau în texte mediatice de factură feministă, unde expresia se folosește pentru a ilustra o mostră de idei preconcepute într-o relație toxică în care poate fi prinsă o femeie. Oricum, aceasta înseamnă că, introdusă în comunicarea actuală, expresia nu este repetitivă, ci pot avea și un caracter interpretativ față de unitatea originală.

În era culturii populare, ideea sugerată de adagiul virgilian, se pare, e potrivită și pentru a exprima subtilitățile sufletului masculin, căci acesta figurează într-un număr impunător de cataloage electronice pentru cei care doresc un tatuaj. De altfel, în sfera „body art” tatuajele ce conțin expresii latinești, fie că reprezintă niște secvențe autentice (ca cea citată în articolul de față sau altele gen: „Non progredi est regredi”, „Gaudeamus igitur”), fie mostre de latină contemporană (gen: „Latina pro pueris”, „Gloria victoribus” etc.), sunt destul de numeroase și beneficiază de o popularitate ce se explică prin presupusul rol protector al unei astfel de inscripții, ce inițial deținea un caracter magic și ritualic (inițiativ), dar și prin valoarea estetică, de autoprezentare și de demonstrare a principiilor personale sau de subliniere a statutului intelectual al purtătorului [4, p. 987].

Folosită tot mai mult în situații îndepărtate de contextul literar inițial și servind unor „noi mitologii” și „iconuri”, adagiul din „Bucolice” se utilizează, de regulă, într-o variantă prescurtată sau trunchiată, eliminându-i-se din structură una sau câteva unități lexicale (a se vedea, de exemplu, versiunea „Amor vincit” sau varianta „Amor – omnia”). De observat că suprimarea, în cazul expresiei citate, este departe de a fi o „transmutatio”, figură recunoscută în cazul altor unități paremiologice latinești, fiind mai degrabă o consecință a influenței limbilor materne ale vorbitorilor.

Pe lângă suprimare, procedeul de construcție care se aplică în mod obișnuit enunțurilor sapiențiale latinești, întrebuințarea actuală a maximei implică, eventual, și o ordine inversă a componentelor (Cf.: „Amor vincit omnia” și „Amor omnia vincit”), la care se pot adăuga și variante cu forme greșite din punct de vedere gramatical (Cf.: „Amore vincit omnia”). Or, aceste versiuni fac trimitere mai mult la limbile romanice actuale, în special italiana, decât la latina clasică, afirmație ce ar putea fi probată și printr-o analiză statistică a corpusului în limbile română, rusă sau engleză.

Având drept principală funcție generarea de conținut și crearea unui orizont de așteptare cititorului, expresia amintită devine una reprezentativă pentru acel cod cultural universal pe care l-a creat latina. Totuși utilizarea ei destul de frecventă în literatura romantică și neoromantică din secolele anterioare a transformat-o într-un clișeu, care poate face trimitere la valori emoționale și relaționale, la putere interioară și încredere în roluri tradiționale și culturale, dar, în același timp, care este accesibil oricui și deci transmite un mesaj previzibil, în consecință pierzându-se originalitatea actualizării adagiului în noi contexte.

Trecerea acestei expresii în categoria textelor culturale comune a fost alimentată și de artele vizuale, unde „Omnia vincit Amor” este un motiv recurent. Între anii 1540 și 1895 în pictura europeană apar cu regularitate pânze omonime, dintre care cele mai cunoscute sunt ale lui Caravaggio, Agostino Carracci, Tițian („Triumful Iubirii”), care obișnuiau să reprezinte alegoric puterea biruitoare a lui Cupido (Amor). Luate împreună, aceste picturi oferă, în plus, și o foarte largă interpretare noțiunii „omnia”, adică „toate”, din expresia-titlu. De amintit că și genurile muzicale au contribuit la încetățenirea maximei latinești (de exemplu, numai în anul 2009 au apărut două albume astfel intitulate „Omnia vincit amor” – unul realizat de Draco Rosa din Puerto Rica și altul al trupei de muzică rock „Pure Reason Revolution”), citând, inclusiv, cea de-a doua parte a adagiului – „Et nos cedamus amori”.

Pentru a-și menține impactul inițial, a-i crește gradul de expresivitate, dar și pentru a se integra mai ușor în noile situații de comunicare, adagiul latinesc este supus unei transformări – așa-numita „immutatio”, care presupune o modificare sau o adăugare urmată de diferite efecte contextuale. Astfel, versiunea „Poesia omnia vincit” a fost folosită într-o scrisoare oficială adresată de artiștii români factorilor culturali decizionali cu solicitarea să se acorde un sprijin financiar uniunilor de creație, editorilor, organizațiilor artistice non-profit, exprimându-se regretul că în condițiile actuale arta și cultura au devenit tot mai periferice. Or, abaterile de la structura consacrată fac trimitere la diferite situații, precum: „Amor vincit tempus” (la învingerea timpului), „Amor vincit foeminam” (la învingerea unei femei), „Amor vincit mundum” (la învingerea lumii) etc.

O bună parte din expresiile neolatine ce repetă astăzi structura și sonoritatea varianței originale reprezintă slogane de cele mai diferite tipuri. De exemplu, „Tempus vincit omnia” este o inscripție pe un orologiu de pe insula Mainau (Germania). De altfel, obiceiul de a lua drept moto o expresie din latină se păstrează din epoca victoriană, a doua jumătate a secolului al XIX-lea, când societățile din cercurile înalte din diferite colțuri ale Europei încercau să-și sublinieze înaltele principii morale prin scurte declarații (cum ar fi „Vincit omnia industria” – deviza unui club sportiv cu tradiții în Marea Britanie).

Cu această ocazie amintim și de „Veritas omnia vincit” – deviza Republicii Cehe, inspirată dintr-un text al lui Jan Hus, dar lista poate fi continuată și cu devize latinești – teritoriale, corporative, familiale etc., curente astăzi mai ales în spațiul anglofon.

Adagiul poetului latin Virgiliu „Omnia vincit amor et nos cedamus amori”, pe lângă faptul că marchează în literatură și artă conexiunea diferitor epoci și culturi cu tradiția clasică, asociindu-se cu o idee universală și un concept atemporal, a beneficiat, așa cum s-a putut observa supra, de numeroase actualizări și contextualizări, inclusiv în social media, heraldică, body art etc. Datorită unei exprimări concise și melodice și pentru că era considerat o marcă a unor grupuri sociale de elită – artiști erudiți sau oameni de cultură instruiți în tradițiile clasice – este preluat și valorificat în numeroase contexte de comunicare, deseori destul de îndepărtate de tiparele greco-latine sau de un spațiu instituțional uzual pentru tot ce înseamnă Antichitate.

Astfel, o listă întregă de maxime și expresii intră în circuitul culturii publice, comune, depășind ermetizarea pe care o presupune o limbă „moartă”, dar încă plină de autoritate. Iar după acest model se constituie un fond paremiologic latinesc a cărui relevanță în lumea actuală nu se limitează la contextul literaturii și artei, filosofiei, limbajului juridic sau medical, ci conferă greutate și eleganță oricăror tipuri de discurs, inclusiv celui comercial și celui comun, fără ca utilizarea adagiilor în limba latină să mai fie un semn distinctiv al statutului social, al clasei sau al erudiției.

Bibliografie:

1. GOGA Dragoș. Un salt conceptual necesar: de la folk culture la popular culture. În: *Revista Transilvania* 9/2015. Disponibil: https://revistatransilvania.ro/wp-content/uploads/2017/03/13_Dragos_Goga.pdf. (Accesat: 24.02.2024).
2. GUȚU Gheorghe. Prefață la *Vergiliu. Bucolice. Gerogice*. București: Editura pentru Literatură Universală, 1967.
3. VERGILIU. *Bucolice. Gerogice*. Traducere, prezentări și note de T. Naum. București: Editura pentru Literatură Universală, 1967.
4. ЧИНИНА Д.С. Латинский язык в тату индустрии. In: *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/latinskiy-yazyk-v-tatu-industrii> (Accesat: 24.02.2024).

EXPRESII ALE LITERATURII POSTCOLONIALE: ROMANUL CA PROIECȚIE A TENSIUNILOR ȘI ASPIRAȚIILOR IMAGINARULUI EUROPEAN

Tatiana CIOCOI

doctor habilitat în filologie, conferențiar universitar

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM

orcid id: 0000-002-9567-028x

*This article is a thematic and conceptual analysis of the novel *L'Art de perdre* (2017) by the Algerian-French writer Alice Zeniter. As a presence in the current landscape of French literature and as an expression of the „changing civilizational balance of the planet”, the novel of emigration is part of the tendency of contemporary French art (and beyond) to renegotiate the foundations of the human and the possibilities of written culture to define and project the tensions, contradictions and aspirations of the European imaginary. Circumscribed to this mosaic, transnational and extra-alucid vision of the aesthetic, the novel of emigration contrasts the frustrated discourse of political and economic calculations with the intimate drama of exodus, of hope and despair, of hostility and fraternisation, of loss and reinvention of self, which exiles, nomads, refugees and castaways bring with them to the old European continent. *L'Art de perdre* is the novel of an absent country, a forgotten language, an ignored religion and unknown origins, whose quest overlaps with the French odyssey of identity, reinventing the mythical route back to Ithaca.*

Key words: *postcolonialism, romanul emigrației, identitate, literatură, cultură transnațională.*

Una dintre concluziile majore ale lui Frederic Jameson despre „Postmodernism”, pe care Homi K. Bhabha o reproduce cu titlu de expresie a „unei noi dileme istorice”, sugerează că „impactul demografic și fenomenologic al minorităților și al emigranților asupra Occidentului poate fi crucial pentru proiectarea caracterului transnațional al culturii contemporane” [1, p. 371]. De la prima ediție, din 1991, a cărții lui Jameson (*Postmodernism, Or the Cultural Logic of Late Capitalism*) și de la publicarea, în 1994, a teoriei postcoloniale a lui Homi K. Bhabha (*The Location of Culture*), s-au scurs deja trei decenii, în care a apărut o serie impresionantă de elaborări teoretice comparabile ca direcție sau ca argumentație, care constată globalitatea fragmentată a culturii contemporane, fără a putea „proiecta”, totuși, un nou model valoric transnațional. Literatura franceză este astăzi reprezentată, în egală măsură, de Patrick Modiano, Michel Houellebecq, Frédéric Beigbeder, Ève de Castro, Laurent Gaudé, Laurent Binet etc., ca și de Leïla Slimani, Yasmina Reza, Alice Zeniter, Léonora Miano, Boualem Sansal, Sami Tchak sau Kaouther Adimi, la fel cum o panoramă a literaturii engleze contemporane ar fi incompletă fără Vidiadhar Naipaul, Teju Cole, Chinua Achebe, Hanif Kureishi sau Salman Rushdie. Într-o carte intitulată programatic *Die neue Weltliteratur und ihre großen*

Erzähler (2014), Sigrid Löffler analizează emergența romanului non-occidental, pe care emigranții, foștii colonizați și refugiații din zonele conflictelor politice l-au avansat pe scena culturală a vechii Europe, dimpreună cu figura emblematică a nomadului modern și tema fundamentală a catastrofelor civilizaționale. „Versantele întunecate ale istoriei europene” [3, p. 10], devenite acum „straturi culturale”, modifică, prin emergența și proliferarea narațiunilor postcoloniale, nu doar ordinea simbolică a trecutului, ci și cunoașterea, sensibilitatea, conștiința și sistemul de reprezentări al prezentului. Pentru exilatul bosniac Velibor Colic, „nafragiatul este un Ulise contemporan” [4, p. 79], iar Salman Rushdie afirmă, în ultimul său roman, *Quichotte* (2018), că figura dezrădăcinată, delirantă și picarescă a (e)migrantului este eroul timpului nostru.

Istoriile „liminale”, „marginale”, „minoritare” ale acestor noi eroi ai noului mileniu integrează în sfera cunoașterii estetice propriul lor adevăr, nerostit, ocultat sau contrafăcut de istoriografia occidentală. „Ficțiunea, la fel ca și cercetarea, sunt necesare, pentru că sunt ceea ce de ce mai dispunem pentru a umple tăcerile transmise de viniete de la o generație la alta” [6, p. 23], declară naratoarea romanului *L’Art de perdre* (2017), sugerând „angoasa cognitivă” și dezordinea sau indeterminarea poziției subiectului cunoscător, pe care autoarea trebuie să le depășească prin actul entropiei estetice. *L’Art de perdre* este romanul unei familii algeriene originare din regiunea muntoasă Kabylie, nevoită să se refugieze în Franța după Acordul de la Évian (1962), pentru a se proteja de furia răzunătoare a mujahedinilor Frontului de Eliberare Națională. Soarta acestei familii, similară celei a „miilor de bărbați, femei și copii primiți începând cu vara anului 1962”, este aceea de a fi repudiați a două Istorii. Pentru istoria franceză, în care „Algeria n-a avut dreptul să-și scrie propriul ei capitol din carte”, ei sunt „repatriați”, „francezi musulmani” sau încorporați în termenul „misterios și banal” de „arabi”, care ignoră multiplele diferențe culturale, lingvistice și etnice ale „departamentelor franceze” anexate. În istoria Algeriei, ei sunt marcați negativ prin cuvântul „harki”, un apelativ generic pentru orice tip de interacțiune cu ierarhia verticală a autorității coloniale – foști militari și supleanți în armata franceză, mici funcționari în administrația rurală, demnitari locali „franțuziți”, traducători, membri ai grupurilor mobile ale poliției rurale etc. – deveniți cu toții „Niște trădători. Niște câini. Niște teroriști. Niște apostatați. Niște bandiți. Niște impuri” [6, p. 166]. Genealogia „impură” a lui Alice Zeniter, născută la Clamart în 1986, dintr-o mamă franceză și un tată algerian din Kabylie, ai cărui părinți „harki” au făcut alegerea în favoarea puterii coloniale, este interfața care unește elementele acestui destin colectiv acoperit de infamie și uitare. În resorturile sale intime, romanul este o formă de auto-comprehensiune și poate chiar un gest tardiv de justiție, o încercare de a le reda acestor renegați ai istoriei dreptul de a-și spune propriul adevăr al vieții. În acest sens, romanul oferă un răspuns și la întrebarea formulată de Raphaëlle Branche chiar în titlul cărții *Papa, qu’as-tu fait en Algérie? Enquête sur un silence familial* (2022), care scoate în evidență „metamorfozele tăcerii” ce caracterizează relația familială a francezilor cu „problema algeriană”: „o realitate necunoscută”, „un decor exotic”, „bifurcări”, „rupturi”, „fragmente”, semne imperceptibile ale unui trecut refulat.

Peste această „conspirație a tăcerii”, menită să protejeze teleologia puternic deteriorată a „părinților modernității” și curiozitatea insidioasă a tinerilor, se aștern și interogațiile

nevrozate ale protagonistei romanului. *L'Art de perdre* debutează cu o „fișă clinică” a personajului central. Naïma, o consultantă într-o galerie de artă contemporană, suferă de o formă avansată de tulburare a personalității: tristețe cronică, nesiguranță, ambiții avortate, lipsă de voință, fragilitate psihică agravată de alcoolism și stări depresive. Corelate cu datele biografice, simptomele ei indică la o fractură identitară provocată de confruntarea permanentă cu „diferența”. Naïma este fiica „hibridă” a unei mame franceze, pătrunsă de ideile revoluționare din mai '68, și a unui tată kabyl, purtătorul involuntar al „moștenirii harki”. Conflictul latent dintre cultura franceză a mamei și „marcherii emigrației magrebine” ai tatălui sunt la originea clivajului identitar, pe care naratoarea îl exprimă în formă poetică: „suferința ei era de mărimea unei țări absente și a unei religii pierdute” [6, p. 12]. Ceea ce agravează sentimentul de alteritate este efectul ambivalent – de prezență și absență – al „referentului problematic”: pentru Naïma există o Algeria epidermică, imposibil de uitat, întrucât prezentă în „prenume, pielea brună, părul negru”, și o altă Algeria, „țara reală, existentă fizic de partea cealaltă a Mediteranei”, care-i populează inconștientul cu ecourile estompate ale unor aluzii, amintiri fugare, frânturi de fraze, imagini blurate, mirosuri, gusturi sau culori din spațiul familial. Algeria reală este, de fapt, o fantasmă, sau un loc paradiziac de vacanță, despre care Naïma se informează pe Wikipedia, fără a putea evita atitudinea, frica, ura, prejudecățile și consecințele actelor teroriste ale fundamentalistilor arabi, pe care nu le împărtășește și de care nu se poate apăra.

Naratoarea spune, la un moment dat, că nu-și mai amintește decât primul vers din *Eneida*, cel care cântă eroii și armele vitejilor ajunși, „după rătăcirii penibile”, în Lațium, unde urmașii lor au fondat Roma. Evocarea acestui mit fondator al latinității este mai mult decât semnificativ pentru istoria lui Naïma, „care nu știe despre familia sa mai mult decât știe naratoarea despre *Eneida*”, pentru că scoate în evidență absența „marilor narațiuni de legitimare”, la care se poate raporta (și construi) identitatea culturală a subiectului emigrant. Călătoria lui Naïma spre origini, spre trecutul kabyl al strămoșilor săi, spre Algeria reală a „marcherilor ei epidermici”, echivalează astfel cu o „Eneidă kabylă”, o epopee eroică și exemplară, care le redă emigranților harki povestea tragică și legendară a trecutului lor colonial. Ca și *Eneida*, epopeea lui Naïma pornește de la o Troie distrusă: „L'Algérie de Papa est morte”, cum afirmă un citat din Charles de Gaulle, luat drept motto și argument central pentru capitolul „indigen”. Povestea aproape mitică a lui Ali, bunelul pe linie paternă a lui Naïma, este narațiunea colonială a Algeriei franceze, privită dintr-o perspectivă desacralizată, care asociază „opera civilizatoare” cu eroismul parodic al lui Don Quijote: „Istoria Franței merge cot la cot cu armata franceză. Istoria este Don Quijote și visurile sale de mărire; armata este Sancho Panca care-l însoțește pentru a se ocupa de treburile murdare” [6, p. 18]. Drama lui Ali se desfășoară pe fundalul conflictului dintre cultura franceză performativă, calculată, rațională, proiectivă, rasistă și cultura kabylă arhaică, tradiționalistă, patriarhală și subordonată legilor ciclice ale naturii și ale fatalității ireversibile prescrise de Coran – *Mektoub*. Ali încarnează masculinitatea radicală, așa cum este ea pretinsă de destinul exemplar al bărbatului kabyl: înalt și robust ca „un gigant al munților”, el este depozitarul codului simbolic al patriarhului, care asigură onoarea, continuitatea și ordinea morală a familiei. Fost combatant în armata franceză, alături de care a luptat

pentru recucerirea Europei în cel de al Doilea Război Mondial, Ali se îmbogățește rapid datorită „sorții prielnice”, care-i aduce, cu puhoaiile primăvăratice ale râului, o presă de ulei, transformându-l într-un proprietar de terenuri aride, cultivate cu măslini. Cele două case construite împreună cu frații săi mai mici, unde se desfășoară viața cotidiană a numerosului clan, este un teatru al reprezentărilor etnice, unde sintalitatea practicilor originare – decorul, alimentația, credințele, structura relațiilor de grup, gestația femeilor și a animalelor, nașterea, circumcizia, moartea etc. – reprezintă un discurs identitar puternic marcat de conștiința diferențierii de „imaginea orientalizată, crudă și efeminată” a indigenului. Intenția acestei culturi de a-și conserva „nativismul” specific este subliniată prin „elementele de rezistență” ale lexicului kabyl. Componenta teoretică a romanului se bazează pe „non-traductibilitatea culturii”, descrisă de Walter Benjamin drept „acel element al traducerii care nu se pretează traducerii” [apud 1, p.387]. Tehnica la care recurge Alice Zeniter pentru a transcrie structura de rezistență a culturii kabyle este inserarea organică a circa cincizeci de lexeme vernaculare, pentru care nu există explicații de subsol sau dicționar de termeni la sfârșit, ci o prelungire a actului comunicațional în dublura sa lingvistică: „Yema coace *kesra*, turtele de pâine pentru toată familia”; o mireasă primește în dar „piatra roză numită *el habala* pentru că are putere de seducție și servește la confecționarea cosmeticelelor și a filtrelor amorului”; un „*caïd* și-a plătit din greu funcția sa de comisar rural” etc. Prezența acestor „elemente de rezistență” în țesutul lingvistic al textului îi permite eu-lui singular să se recunoască într-un „noi” colectiv și asigură „durata epică” a codurilor culturale kabyle. Privite și comentate din interiorul comunității cabyle, stereotipurile, prejudecățile și mecanismele puterii coloniale își pierd din intensitatea efectului performativ. Tendința administrației coloniale de a diviza, cartografia, numerota, controla, contabiliza și supraveghea teritoriile anexate nu e decât o „manie a francezilor de a număra totul”, căci „ei nu înțeleg că a număra înseamnă a limita viitorul, înseamnă a-i scuipa în față lui Dumnezeu” [6, p. 26]. O scenă din viața urbană scoate în evidență relația duplicitară dintre colonizatori și colonizați. La Palestro, Ali frecventează Asociația foștilor combatanți algerieni din armata franceză. Deși interzis în cultura islamică, alcoolul consumat în timpul acestor reuniuni este o manifestare latentă a alterității omului colonizat. „Bougnoule” este un cuvânt pus în circulație de soldații magrebini înrolați în armata franceză în timpul Primului Război Mondial, care desemnează, peiorativ, „plăcerea rafinată” a francezilor de a bea alcool, dar „a-i face pe bețivii”, comentează vocea narativă, „însemna, în realitate, a-i imita pe francezi” [6, p. 41]. Opera civilizatoare a culturii franceze se pomenește răsturnată prin această deghizare caricaturală și parodică în figura dominatorilor.

Deși importantă, tema patriarhatului este considerată separat de tentativa puterii coloniale de a transforma „natura” femeii algeriene. Un singur episod evocă, în trecut, violarea codurilor culturale care reglează relația de gen în interiorul familiei kabyle: „de câte ori s-au plâns ei de insultele francezilor, uneori involuntare, care intrau în casa unui kabyl fără a fi invitați, le vorbeau soțiilor, le încredințau mesaje de transmis, care țineau de afaceri, de politică sau de chestiuni militare – niște domenii care nu puteau decât să murdărească femeia și s-o târască simbolic în afara casei” [6, p. 44]. Radicalizarea relațiilor coloniale are loc odată cu avântul mișcării de eliberare națională. Mujahedinii duc o

luptă de gherilă, francezii le răspund cu o teroare vindicativă „înfiptă adânc în memoria națională”, masacrul de la Melouza pune capăt „coloniei de vacanță”, soldații războiului sfânt îi amenință cu moartea pe „câinii vânduți francezilor”, iar armata franceză, care le promite localnicilor protecția, pornește un val de represalii pentru orice suport acordat „bandiților *fellaghas*”. Corpul nud și desfigurat al lui Akli, bătrânul combatant din Primul Război Mondial, este lăsat în fața Asociației Veteranilor ca un avertisment grotesc pentru cei „dezinteresați” de eliberare. Gura spintecată de la o ureche la alta, cu medalia militară franceză pe limbă, va face proba umorului negru al francezilor, care o vor numi „surâsul kabył”. Oscilând între exaltare și frică, oamenii trebuie să facă o alegere.

În viziunea lui Ali, alegerea este o chestiune de salvagardare a familiei, a bunăstării și a identității kabylye.

Partea a doua a romanului, *Franța rece*, este o narațiune postcolonială care urmărește dubla dezrădăcinare, de tradiție și de modernitate, a protagoniștilor istoriei. Reconstrucția sociologică a „habitatului francez” al familiei lui Ali este puternic influențată de „opera algeriană” a lui Pierre Bourdieu. Cercetările de teren efectuate de Bourdieu în Algeria între 1958-1961, dar și „afinitatea sa afectivă și electivă” cu populația kabyłă, vor sta la baza unei serii de studii și cărți dedicate „etnologiei kabylye”, care vor înfrunța „necunoașterea instituționalizată” prin „sociologia comprehensivă și reflexivă” a societății colonizate [7]. Implicațiile acestui exercițiu de contact empatic, de „lectură” terapeutică a precarității existențiale și identitare postcoloniale, sunt subliniate de Alice Zeniter în mottoul extras din scrierile algeriene ale lui Pierre Bourdieu: „Nu există nici o familie care nu ar fi locul unui conflict al civilizațiilor”.

„Repatrierea” familiei lui Ali, ca și a altor zece mii de compatrioți de-ai săi, deveniți „harki pentru algerieni și arabi pentru francezi”, începe în octombrie 1962 la Rivesaltes, un fost cantonament militar și lagăr pentru prizonierii de război, improvizat în „tabără de relocare” pentru „perdanții războiului colonial”. Pentru a-și putea imagina viața bunelor în acest „țarc plin de fantome”, Naïma întreprinde o adevărată cercetare factologică: citește rapoarte oficiale, mărturii și interviuri de epocă, scrutează fotografiile și reportajele de la fața locului, privește filme documentare și materiale din arhiva televiziunii franceze. Tabloul obținut înfățișează o realitate sinistă: Rivesaltes este o aglomerație de corturi și barăci, locuite de complicii benevoli sau forțați ai istoriei franceze, unde frigul, mizeria, măsurile disciplinare, ritmul impus de o sireună care anunță stingerea și popota, calmarea „perturbărilor cauzate de dezrădăcinare” prin administrarea neurolepticilor sau prin lobotomie, amintesc de un lagăr de concentrare. Odată cu experiența deposedării fizice de proprietatea deținută (pierderea patriei și a terenurilor) și a celei simbolice (pierderea statutului ierarhic în familie și în societate), Ali este deposedat de accesul imediat și eficace la instrumentul exprimării de sine. Franceza „bâiguită” și „sacadată” a lui Ali, care „nu e niciodată „serioasă” în ochii militarilor cărora li se adresează”, devine condiția implacabilă a marginalizării și alterității sale. „Vidul oral” anulează, printr-o simplă practică de circumstanță, întreaga forță, demnitate și credibilitate a patriarhului de altă dată. Tăcerea este figura metonimică centrală a romanului. Ea va reveni constant, sub cele mai diverse aspecte, pentru a desemna „tăcerea dezolantă” a „mușchilor fără limbaj”, „tăcerea intimidată” a inadecvării la mentalitatea burgheză,

„tăcerea terifiantă” a convorbirilor telefonice lipsite de limbajul corpului, „tăcerea furioasă” a desolidarizării lui Hamid de „gândirea și atitudinile retrograde ale tatălui”, „tăcerea suspendată” a „istoriei individuale și a complexității ei”, „tăcerea opacă” ce acoperă relația lui Ali cu trecutul său harki și „tăcerea integrată” prin absența oricăror referințe la societatea colonizată în știința sau învățământul francez. După opt luni de „naturalizare” în această stațiune de tranzit, unde adulții au urmat cursuri de „Inițiere în viața metropolitană”, iar copiii au învățat cântece populare, pentru a le mai reduce din „obiceiurile misterioase”, familia lui Ali beneficiază de o „cazare provizorie” pentru harki la Bouches-du-Rhône. Cei doi ani petrecuți sub soarele provensal reprezintă o ameliorare sensibilă a vieții „repatriaților”, cărora statul francez le-a oferit „șansa” de a defrișa pădurile în jurul canalului de irigare, dar și ocazia de a experimenta gama variată, subtilă și fățișă, a discriminării. Despre „pedagogia exotizării” aplicată micilor „francezi musulmani”, naratoarea va nota următoarele: „Cum să-i înveți ceva pe niște copii a căror existență o ignori? Te îndoiești de facultățile lor intelectuale. Te îndoiești de capacitățile lor de adaptare. Te îndoiești de onestitatea lor. Instructorii păreau mai puțin să-i învețe ceva, decât să conducă o experiență cu o specie de extraterestri necunoscută până atunci” [6, p. 195]. Dacă bărbații sunt socializați direct prin integrarea în câmpul muncii, dezvoltând forme de alienare determinate de imitarea mecanică a modelului comportamental, atunci femeile se confruntă cu o agresiune socială și psihică mult mai perfidă, care tinde să le controleze corpul, sexualitatea, emoțiile și înclinațiile etice. Când Yema rămâne din nou însărcinată, o asistentă socială profund îngrijorată de șansele copilului de a se omogeniza cu mediul social, îi sugerează identificarea cu un prenume francez. Nu fără ironie, Yema numește această tehnică de camuflaj „încercare de a acoperi soarele cu o sită”, căci un Claude cu trăsături africane (cum își va numi, resemnată, fiul) este o mască bizară, care mai curând exhibă decât diminuează diferența.

Ultima strămutare a familiei lui Ali în Normandia definitivează lucrarea corozivă a dezrădăcinării. Expuse în locuința socială din Flers, puținele obiecte aduse din Algeria, de care sunt legate amintirile și nostalgiile după o patrie pierdută, nu fac decât să sublinieze „arhaismul” lor de „purtători ai unei civilizații radical îndepărtate”. Înlocuit cu o aglomerare de tablouri de duzină, canapele sintetice și mobilier masiv, dar ieftin, vechiul ideal kabyl al „casei pline” apare ca o imitare grotescă a stilului burghez. Împiedicate de izolarea socială, de cunoașterea rudimentară a limbii franceze, dar și de atașarea față de un trecut național atavic, tentativele eșuate ale lui Ali și Yema de a se „moderniza” devin pretextul unor constante neînțelegeri cu propriii lor copii. Mereu neadecvați, stânjeniți, puși în încurcătură ori de câte ori sunt confrunțați cu o situație de comunicare sau de reglementare administrativă, ei își trăiesc acut devalorizarea statutului lor parental și neputința de a le transmite copiilor un capital simbolic valid. Între cultura abandonată a părinților și cultura adoptată a copiilor se așterne o tăcere opacă. Dacă pentru Yema, care nu a încetat niciodată să creadă în ordinea biologică „originară”, dezrădăcinarea este atenuată de „utilitatea” reproductivă a corpului ei matern, atunci tragedia lui Ali e ancorată într-o arhitectură psihologică foarte complexă. Relația lui cu trecutul algerian este definitiv compromisă de alegerea „părții greșite”, pe care hazardul istoriei a transformat-o dintr-un „parcurs ideologic clar” într-o „supunere față de violența omniprezentă și

polimorfă” a opresorilor francezi. Pentru conașionalii săi, el va rămâne mereu un trădător harki, lipsit de dreptul de a reveni vreodată în patrie, în timp ce pentru francezi nu e decât un arab, unul dintre miile de muncitori necalificați și stigmatizați de „marca magrebină” a „lucrului de mântuială” pentru a fi plătiți la limita supraviețuirii.

Ultima parte a romanului, intitulată cu o amară ironie *Parisul este o sărbătoare*, face bilanțul trist al lumii de după marile conflicte ale modernității. Parisul este scena unui carnaval grotesc al istoriei contemporane: ghetozarea emigranților, mașini incendiate, atentate teroriste, masacrul de la *Charlie Hebdo*, fanatismul extremiștilor de dreapta, rasismul mocnit sau fățiș al francezilor și al emigranților, discursul victimar al emigranților și discursul acuzator al conservatorilor, ambele conductibile la incriminarea copiilor de emigranți, războiul urii răspândit pe canalele reticulare ale internetului și, pe fundalul atâtor conflicte moștenite și prost gestionate, proliferarea „politicilor glamo-uroase” ale comunitarismelor, care propulsează în vârful ierarhiei sociale câteva „nume arabe”, a căror prezență în structurile puterii nu face decât să-i culpabilizeze pe cei care „nu au făcut tot ce trebuia” pentru a ajunge acolo. Descrierea paradigmei de identificare a emigranților este extrem de sugestivă pentru actuala societate multiculturală: emigranțul are de ales între „stereotipul arabului bun” (serios, muncitor și încoronat de succes, ateu, lipsit de orice accent, europenizat, modern, într-un cuvânt: reconfortant, în alte cuvinte: cât mai puțin arab cu putință), care „trădează cauza emigranților săraci și mai puțin norocoși”, și „stereotipul arabului rău” (leneș, perfid sau chiar violent, vorbind o franceză fragmentată de „i”, religios, arhaic și de un exotism mărginit cu barbaria, într-un cuvânt: înfricoșător), „care exclude din inima societății franceze” [6, p. 433].

Departa de a proiecta un text teleologic despre revenirea protagonistei la matricea originară pierdută, în genul narațiunilor inițiatice, Alice Zeniter transformă romanul într-un pretext de cunoaștere a complexității modelului multicultural al lumii și de meditație asupra subiectului uman distins din punct de vedere genurial, istoric, geografic, cultural și rasial. De o seducătoare frumusețe narativă, *L'Art de perdre* se distinge, mai presus de toate, prin ținuta sa morală.

Bibliografie:

1. Bhabha, H. K., *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale* (2019), Paris, Éditions Payot & Rivages.
2. Löffler, Sigrid, *Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler* (2014), München, Verlag C. H. Beck oHg.
3. Guez, Olivier (dir.), *Le Grand Tour. Autoportret de L'Europe par ses écrivains* (2022), Paris, Éditions Grasset & Fasquelle.
4. Chamoiseau Patrick, Le Bris, Michel (dir.), *Osons la fraternité! Les écrivains aux côtés des migrants* (2018), Paris, Éditions Philippe Rey.
5. Rushdie, Salman, *Quichotte* (2021), Iași, Polirom.
6. Zeniter, Alice, *L'Art de perdre* (2017), Paris, Flammarion.
7. Chachoua Kamel, *Pierre Bourdieu et l'Algérie: Le savant et la politique*. În: *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, nr. 131 din 2012. Consultat: 28.06.2022. URL: <https://doi.org/10.4000/remmm.7522>
8. Branche, Raphaëlle, *Papa, qu'as-tu fait en Algérie? Enquête sur un silence familial* (2022), Paris, Éditions La Découverte.

DIMENSIUNI ALE FRUMOSULUI ÎN PARNASIANISM, SIMBOLISM ȘI ESTETISM

Emilia TARABURCA

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-1555-1545>

The taste for beautifulness and the attempt to define it have accompanied people since Antiquity, but only, with the passage of time, depending on several factors, both objective and subjective, it undergoes transformations, removes its emphasis and modifies its priorities. In the second half of the 19th century, simultaneously with the acceptance of dogmatized, agreeable, objective and temperate beautifulness, an undermining of confirmed canons and ideals is being observed. Starting from the social modernity contradictions, Art for art's sake, through such literary and artistic phenomena as Parnassianism, Symbolism and Aestheticism, begins the aesthetic categories of morality and utility separation, declares the art autonomy and the pursuit of pure, disinterested, opposed to any utility beautifulness, this one becoming a good, an aim in itself, that does not require any explanation and that can also be extracted, through aesthetic conversion, from the ugliness, grotesque, disgusting, thus, the beautifulness being discovered in areas that defy all aesthetic constants too.

Keywords: *beautifulness, aesthetics, Parnassianism, Symbolism, Aestheticism, beautiful-ness and ugliness, art and life, pure art.*

Considerații teoretice

În *Dicționar de idei literare* Adrian Marino menționează că *omul estetic (homo aestheticus)* este gratuit și necomercial, el nu gândește în termeni de profit și pierdere, atitudinile lui sunt dezinteresate, pentru el mijlocul devine scop în sine, iar satisfacția și bucuria obiectelor nu se confundă cu posesiunea lor [3, p. 626]. Există un „arhetip” estetic, și acesta este atât de organic și profund uman, încât apare în epocile și mediile cele mai diverse și, deci, se poate afirma că tipologia și concepția estetică, *întinsa împărăție a frumosului*, în formularea lui Hegel, structurează și explică întreaga existență, din negura timpurilor și până în prezent. În aceeași ordine de idei, în *Nașterea tragediei*, Friedrich Nietzsche [4, p. 125] determină următoarele tipuri de cultură și civilizație: cel artistic, care include aspirația spre frumos și care a creat omul cu simț artistic, și cel socratic, guvernat de tendința spre cunoaștere teoretică, care a creat omul cu spirit filosofic.

Definind categoria de „*frumos*” în sens estetic, Immanuel Kant a observat că acesta este ceea ce e contemplat cu o satisfacție dezinteresată, lipsită de intenție sau/și scop personal, în forma sa cea mai pură. În lucrarea „*Observații asupra sentimentului de*

frumos și sublim” Kant [2] remarcă natura subiectivă a experiențelor estetice. Filosoful german afirmă că frumusețea nu este o proprietate a unei opere de artă sau a unui fenomen natural, ea fiind o urmare a sentimentului uman de plăcere care se extinde prin jocul liber al imaginației și al înțelegerii și nu prin judecata rațională. Percepția frumosului este subiectivă, deoarece se referă la răspunsul emoțional al individului și aceasta este o plăcere dezinteresată. De asemenea, Kant a acceptat că principiile estetice ar putea fi separate de moralitate și utilitate (cu alte cuvinte, că frumosul nu neapărat trebuie să fie și moral), afirmând că arta nu dorește reprezentarea unui lucru frumos, ci reprezentarea frumoasă a unui lucru.

De fapt, și până în sec. al XIX-lea despre autonomia gustului estetic, a plăcerii estetice, au vorbit mai mulți scriitori și filosofi, printre aceștia fiind și F. Schiller care, la sfârșitul sec. al XVIII-lea, îi confirma lui Goethe printr-o scrisoare că o natură poetică sănătoasă nu are nimic de-a face cu morala, dreptul natural, metafizica etc., idee pe care, până atunci, și Goethe a difuzat-o prin intermediul romanului său *Anii de ucenicie ai lui Wilhelm Meister*.

În perioadele istorice de grele încercări, atunci când existența generează prea multă suferință, este transfigurată și ideea de frumos. Gustul estetic nu dispare, ci este revalorizat, căpătând conotații noi, opuse celui clasic canonizat. Când drama existenței o depășește pe cea literară, arta (atunci când nu se ajunge la abolirea ei) se transformă într-o modalitate de etalare a propriei individualități, precum și de evadare și/sau refuz de a se conforma valorilor comune. În astfel de împrejurări, în sec. al XIX-lea, cu începere din romantism, dar într-o măsură mai evidentă – în simbolism, ca o dorință de recuperare (răsturnată) a „paradisului pierdut”, vine estetizarea urâtului, atunci când frumosul este găsit în zone care sfidează toate constantele estetice. „Trebuie să știm să smulgem frumusețile literare chiar și din sânul morții” declara, în această ordine de idei, Lautreamont [3, p. 131]. Ideea de frumos nu dispare ca atare, dar își modifică conținutul și tehnicile de recunoaștere, înaintând pe tărâmurile neexplorate, sfidând valori consfințite.

Parnasianismul

Este o școală literară care s-a format în perioada tensionată de după revoluțiile din 1848 și de după cea de-a Doua Republică Franceză (1848–1852). Dezamăgirea de viața socială și de omul contemporan, convingerea inutilității angajării revoluționare i-a determinat pe poeții parnasieni să declare distanțarea de această sferă a vieții prin căutarea valorilor și a universurilor compensatorii. Au preferat „seninătatea olimpiană” și izolarea în „turnul de fildeș” al Artei și al Frumosului. Acest „frumos”, de cele mai dese ori, a fost căutat în trecutul mitologic sau în țări exotice (trăsătură care arată că legătura cu romantismul nu a fost ruptă definitiv). Adepții parnasianismului au ajuns la convingerea că opera de artă nu trebuie să răspundă cerințelor/problemelor realității contemporane, iar omul de artă (poetul) nu trebuie să-și exprime, prin intermediul ei, sentimentele și/sau atitudinile. Acesta trebuie să fie superior mulțimii, asemenea unui zeu din mitologia antică care urmărește lumea și omul din înălțimea Olimpului său.

Parnasianismul, care se include în formula „artă pentru artă”, a pledat pentru autonomia esteticului, declarând că arta este un bun în sine, ea fiind un scop, și nu un mijloc,

iar orice artist care își propune altceva decât frumosul nu e artist. Leconte de Lisle, liderul parnasianismului, considera că, fiind independentă de sentimentul moral sau imoral, arta îndeplinește o funcție morală exclusiv în virtutea realizării de sine.

Printre trăsăturile parnasianismului care pun în evidență frumosul și gustul estetic se numără următoarele:

✓ Reproducerea Frumosului, aspirația spre perfecțiune. S-a căutat, în primul rând, frumosul exterior, acel care poate fi receptat sensorial, empiric: ceea ce se vede, miroase, aude, fără a se dezvălui impactul său asupra sentimentelor. Într-o poezie descriptivă, poezie-pictură, reprimându-și emoțiile, parnasianismul a urmărit frumusețea exterioară, strălucitoare prin culori, proporții, sunete și mirosuri.

Anume în acest context a apărut predilecția pentru trecutul mitologic, pentru cadrul exotic, barbar, feeric, luxuriant etc., pentru temple, podoabe și țărături îndepărtate. Cu excepția tablourilor impresionante ale naturii, inclusiv ale celei de pe tărâmurile îndepărtate, modelele absolute ale frumosului, preferat de parnasieni, sunt cele din picturile și sculpturile trecutului, cele din miturile și istoriile civilizațiilor arhetipale din toate ariile planetei (indiană, iudaică, hindusă, nordică etc.), dar, mai ales, după cum arată și numele mișcării care vine de la „muntele muzelor“, Parnas din Hellada, din miturile Greciei Antice.

Problemelor lumii contemporane li se opune maiestruozitatea trecutului încremenit în perfecțiunea sa, lumile îndepărtate, pitorești, exotice. Iar atunci când poetul își alimentează inspirația din realitatea de toate zilele, evită elementele urâte, punând accentul pe descrierea aspectelor ei frumoase, impunătoare. Parnasianismul, care își caută inspirația în modelele frumuseții de altă dată, în arhetipuri, în frumosul consfințit de veacuri, alege formele statice, nemișcate. Chiar și atunci când se zugrăvește prezentul, se preferă cadrul liniștit, împăcat, dar, în același timp remarcabil, superb, precum în poezia „*Elefanții*” de L. de Lisle: falnicele animale au trecut, și totul a rămas așa cum a fost până la ele:

✓ Aprecierea formei perfecte, exigența tehnică. Parnasianismul a insistat pe faptul că forma cizelată este mai importantă decât inspirația nestăvilită. În felul acesta, forma devine un fenomen estetic. În *Dicționar de idei literare* A. Marino remarcă legătura arhetipală dintre noțiunile „frumos” și „formă”, observând că, în limba latină, acestea au un nucleu comun și, în bună parte, sunt sinonime: *formosus* și *forma*: deci, „forma” tinde să fie „frumoasă” prin definiție [3, p. 687], o formă frumoasă generează și o idee frumoasă.

Parnasianismul a căutat forma frumoasă, perfecțiunea formală, urmărind puritatea ritmică și melodică a versului, simetria versificației, strălucirea înaltă, sonoritatea cuvântului, rimele rare, limbajul prețios și ornamentat, muzicalitatea etc. Totodată, formei frumoase trebuie să-i corespundă un conținut frumos, deoarece forma creează conținutul, conținutul se creează în funcție de formă. Și în parnasianism, chiar dacă, cu forma ca obiectiv predominant, de asemenea se vede legătura dintre aceasta și conținut. Doar că, dacă în mod obișnuit, se merge de la conținut spre formă, din interior spre exterior, aici –, dimpotrivă: din exterior spre interior: forma (frumoasă) generează conținutul (frumos).

Simbolismul

În plan social-istoric, simbolismul reprezintă un produs și o expresie a stării de spirit, declanșate de crizele și contradicțiile de la sfârșitul sec. al XIX-lea, acea, care puțin mai târziu va fi apreciată ca „*mâle du siècle*” (cu câmpul semantic: „fin-de-siècle”, „*fin de race*”, „*fin du monde*” etc.) A catalizat această stare de decadentă și înfrângerea Comunei din Paris. În linii mari, împărtășește o concepție pesimistă despre existență, declarând că aparține unui secol epuizat de conținut. Pornește de la contradicțiile modernității sociale, traducând în plan estetic atracția pentru categoriile negative, urâtul, degradarea și moartea fiind compensate prin frumosul descoperit prin mijloacele artei. ”Or, religia frumosului, grefată pe o cultură vastă, a fost apanajul majorității simboliztilor”, consideră Marcel Raymond [5, p. 48].

Decadența literară reproduce răspunsul individului lipsit de prejudecăți, dar inadapdat, rebel și agitat, care nu se regăsește în societatea cu valorile ei comune. Receptând realitatea din punctul de vedere estetic, a evitat atitudinea morală: a urmărit iraționalul, misticul, a experimentat senzațiile intense, de la rafinament până la voluptate pentru abjecție, s-a complăcut în etalarea morbidului și a grotescului. Subminând canoane și idealuri confirmate, parcă s-a plasat deasupra tuturor categoriilor etice și estetice consfințite.

Decadentismul a căutat frumosul, însă nu pe cel natural, din viața reală, ci pe cel artificial, creat prin artă, fiind convins că, în comparație cu arta, natura este brută și lipsită de gust estetic. Nimic din ceea ce este natural nu are durată estetică; perfecțiunea poate fi doar artificială, afirmau rebelii decadenți. Frumosul creat este etern, în timp ce cel din viața reală este trecător, doar artificialul învinge timpul și nu este pătat de îmbătrânire și degradare.

Decadentismul a dezvoltat un cult al frumuseții artificiale pe care l-a considerat factorul de bază al artei, insistând că viața ar trebui să copieze arta și nu invers, că idealul nu trebuie să fie preluat din viață, ci din opere de artă: literatură, pictură, sculptură etc.

Baudelaire, precursor, dar și reprezentant al simbolismului, a elaborat propria sa viziune despre descoperirea frumosului în opera de artă, fiind convins că, chiar dacă există un „*frumos*” etern, acesta nu poate fi receptat în mod metafizic, ca valoare universală consfințită, ci e determinat istoric, fiecare secol, fiecare popor descoperind expresia frumosului său. Frumusețea, asemenea oricărui fenomen, este constituită dintr-o paradigmă a eternului și una a efemerului, de exemplu, cea modernă este reprezentată prin dandysm. Parte componentă a „*frumosului*” e și neașteptatul, surpriza, uimirea. Poetul susține că impresia de noutate, de șoc estetic este o condiție a artei. Chiar și diformul, urâtul, dezgustătorul pot constitui, prin surpriză și atac neașteptat asupra simțurilor, obiect al operei de artă. Adevărata arta nu se identifică nici cu canoanele, nici cu morala. Frumosul și urâtul interacționează la toate nivelurile și se preling unul în celălalt. Astfel, în conceptul de „*frumos*”, prin convertire estetică, se includ și urâtul, răul, grotescul, satanicul etc. Simbolismul demonstrează o receptivitate deosebită pentru negativ, urât, păcătos, morbid, demonic, în descompunere, pentru descoperirea frumosului în urât, pentru estetizarea urâtului, atunci când frumosul e descoperit în

hoituri, viermi, mucegai, mirosuri din mormânt etc. Programatică, în acest sens, este poezia *Un hoit*:

*Când viermii te vor roade cu sărutări haine,
Atunci, frumoaso, să le spui și lor
Că am păstrat esența și formele divine
Și duhul descompusului amor!* [1, p. 46]

Volumul de poezii „Florile răului”, dedicat lui Th. Gautier, este structurat pe contraste: satanic și ceresc, urât și frumos, viață și moarte, sentiment și intelect ș.a. și trasează istoria unei zguduitoare drame spirituale, a crizei morale de-o viață a poetului.

În poezia „Albatrosul” [1, p. 14] relația „poet – lumea înconjurătoare” este redată prin simbolul acestei păsări. Poetul este asemenea unui albatros: când e în libertate este puternic („*prin furtuni aleargă*”), frumos și măreț („*prințul vastei zări*”), când e în captivitate – e urât, stângaci, caraghios și demn de milă („*Jos pe pământ și printre batjocuri și ocări / Aripile-i imense l-împiedică să meargă*”). În contactul cu lumea superficială și meschină care nu-l înțelege și îl respinge, frumosul, aspirația spre ideal, sunt răpuse și batjocorite, libertatea de altă dată este pierdută.

Ciclul cinci al volumului, intitulat „Moartea”, ajunge la concluzia că, dacă frumosul/ idealul nu pot fi atinse, atunci, cel puțin, să cunoaștem liniștea, consolarea, chiar moartea, ca realizare a unui vis de odihnă și împăcare. Moartea semnifică „*dorință, dar și groază*”, „*și spaimă, și speranță*” („Visul unui curios”) [1, p. 197]; paradoxal, dar ea este și o salvare „*Doar moartea consolează și-ndeamnă a trăi; / E idealul vieții și e nădejdea toată, / E elixirul care ne-animă și ne-mbată / Și care dă puterea să mai trăim o zi;*” („Moartea sărmanilor”) [1, p. 194], este o schimbare, și nu contează în ce direcție, spre bine sau spre rău (deoarece nu există bucurie care să nu se transforme în durere), dacă propune evadarea din plictis: „*Să ne-afundăm în hăul cel fără de ecou! / Și dacă va fi raiul sau iadul, nu ne pasă! / Un singur gând ne arde: să dăm de ceva nou.*” („Călătoria”) [1, p. 203].

Estetismul

Estetismul poate fi receptat ca o reacție la determinismul moralizator excesiv al erei victoriene, precum și ca o replică la filosofiele sociale utilitariste și la filistinismul erei industriale. Salvarea este căutată în artă, în frumosul pur, în estetizarea plăcerii. Sfidând convențiile și normele consfințite, adoptă o atitudine de neaderență la valorile comune; nu se inspira din realitate, ci brodează propriile realități în care guvernează Frumosul.

Ascensiunea estetismului a fost influențată de profesorul de la Oxford, scriitorul, criticul literar și de artă, Walter Pater (1839–1894), care prin intermediul eseurilor sale a declarat că viața trebuie trăită intens, transformând frumusețea într-un ideal și susținând că pasiunea supremă este dorința *frumosului* și iubirea artei. Pater a afirmat că arta este un scop în sine, frumusețea reprezentând unica sursă a bucuriei. Lucrarea sa, *Studii de istorie a Renașterii*, prin care a reiterat teza lui Keats care susținea că sensul frumuseții trebuie să domine și chiar să șteargă orice altă considerație, *frumosul* reprezentând principalul adevăr, acesta fiind mai presus decât toate preocupările de ordin moral sau co-

munitar, a devenit un etalon pentru tinerii boemi din comunitatea artistică a ultimelor decenii din sec. al XIX-lea.

Estetismul demonstrează mai multe similitudini cu simbolismul și parnasianismul. Ca și acestea, se include în tipul de „*artă pentru artă*”, adică a artei pure, având ca scop crearea frumosului dezinteresat. Estetismul și parnasianismul se apropie și prin atenția deosebită, acordată formei și stilului operei de artă și este un fenomen elitist, îndepărtat de păturile largi ale societății. Ambele mizează pe un aristocratism estetic, considerând că Arta și Artistul sunt superiori mulțimii, creând doar pentru acei care-i vor putea înțelege, pentru egalii lor. Liderul estetismului, O. Wilde, care a epatat publicul londonez print-un stil (maniere, limbaj, garderobă etc.) ostentativ de elegant, afectat, și, în același timp, narcisist și provocator, afirma ca trebuie să-ți transformi viața într-o operă de artă.

Dintre trăsăturile estetismului menționăm:

✓ Promovarea artei pure cu dezideratul „*artă pentru artă*”, adică a artei opuse oricărei utilități, inclusiv celei morale. Afirmarea autonomiei artei și excluderea subordonării ei unor scopuri extraestetice, utilitariste. („*Orice artă este cu totul lipsită de utilitate practică.*” [6, p. 8]) Se susține că arta trebuie să fie apreciată pentru frumusețea sa, frumosul devenind un scop în sine, criteriul ei principal care nu necesită niciun fel de explicație. („*Artistul este creator de lucruri frumoase.... Lucrurile frumoase înseamnă numai frumusețe.*” [6, p .7]).

✓ Arta nu se raportează la realitate și la problemele ei. Prin frumosul pe care îl cultiva, ea este superioară vieții și devine supremul ei scop. Chiar și natura, în manifestările ei, considerate imperfecte, poate fi corectată ca să corespundă frumosului din operele de artă, de exemplu, peisajul – ca să semene cu picturi celebre.

O. Wilde insista că numai prin artă și numai în artă putem ajunge la perfecțiune și putem experimenta satisfacții supreme. Arta este și valoare în sine: obiectele, ideile capătă interes doar în măsura în care produc plăcere estetică, generează emoții subtile și rafinate. Existența, în această ordine de idei, este o permanentă posibilitate de plăcere, concepție care promovează un nou hedonism care ar recrea viața.

✓ Depășirea oricăror bariere tematice: un autor trebuie să aibă puțința de a exprima orice, fiind superior Binelui și Răului. „*Nu există cărți morale sau imorale. Cărțile sunt bine sau prost scrise, atâta tot*” [6, p .7], declara Wilde. Într-o operă de artă viciul și virtutea alcătuiesc materialul, dar nu condiția ei de apreciere. Niciun artist nu este vreodată morbid, chiar și crima poate fi o sursă de a dobândi senzații extraordinare.

Sub influența portretului, dar și a discuției dintre lordul Henry și pictor despre tinerete, „*singurul bun de care merită să te bucuri*” [6, p. 35], și frumusețe, „*minunea minunilor*” [6, p. 36], Dorian (“Portretul lui Dorian Gray”) e sfâșiat de tristețe, înțelegând că, cu timpul, chipul său pământesc se va ofili și se va urâți, iar cel de pe tablou va rămâne veșnic tânăr și frumos. Iar atunci când a realizat că dorința i-a fost îndeplinită, la început s-a crezut liber și puternic (frumusețea ca putere), dorind să trăiască tot ce-i oferă viața, până la depravare, consumarea drogurilor, chiar crimă, făcând parcă o patimă pentru păcat, dar urmărind să respecte aparențele. S-a înconjurat de lucruri frumoase: studia și colecționa pietre prețioase, broderii, parfumuri, podoabe bisericesti;

corela cu diverse ramuri ale frumosului în artă: pictură, muzică, teatru, literatură, dorind să-și trăiască viața ca pe o operă de artă, în care el va fi protagonistul, proiectând parcă o estetică a păcatului, considerând că adevărul artei e superior adevărului vieții reale. Viața lui Dorian a devenit o formă de artă, dar decadentă și respingătoare. Însă după o existență dedicată căutării plăcerii și a frumosului exterior, a realizat că arta i-a disimulat viața; nu e suficient să fii tânăr și frumos, dacă ești singur și nefericit. Astfel, prin această înțelegere, finalul romanului devine purtător de o moralitate neașteptată.

✓ Literatura estetizantă nu atât definește, cât sugerează, lasă loc pentru jocul imaginației, considerând că, a dezgoli misterul frumosului, înseamnă a distruge plăcerea trăirii/ descoperirii individuale (efectul artei este individual, esteticul fiind o însușire personală), fapt care duce la o existență comună și plictisitoare. Pentru a sugera, estetismul cultivă simbolul, sinestezia, muzicalitatea, senzualitatea, caută perfecțiunea formei, pornind de la condiția că arta nu tinde să fie accesibilă publicului larg, ea e predestinată doar pentru acei înzestrați cu gust estetic, capabili de trăiri subtile și plăceri rafinate (elitismul boem).

Decadenții, mai mulți dintre care au preluat stilul de viață dandy, printre aceștia fiind Ch. Baudelaire și O. Wilde, au încetat să diferențieze viața de artă, transformând, parcă, lumea într-o scenă de teatru, iar propria existență într-un spectacol cu ei în calitate de protagoniști; au pierdut hotarul dintre realitate și artă, considerând propria viață ca fiind o operă de artă. De aici, teatralitatea, și nu doar ca tehnică artistică, ci și ca stil de viață.

Referințe bibliografice:

1. BAUDELAIRE, Charles (2012) - *Florile răului*, București, Adevărul Holding, 256 p.
2. KANT, Immanuel (2008) - *Observații asupra sentimentului de frumos și sublim*, București, Editura ALL, 304 p.
3. MARINO, Adrian (1973) - *Dicționar de idei literare. Vol.1*, București, Editura Eminescu, 1090 p.
4. NIETZSCHE, Friedrich (2018) - *Nașterea tragediei*, București, Cartex, 160 p.
5. RAYMOND, Marcel (1998) - *De la Baudelaire la suprarealism*, București, Editura Univers, 378 p.
6. WILDE, Oscar (2012) - *Portretul lui Dorian Gray*, Iași, Polirom, 252 p.

UTILIZAREA MIJLOACELOR VIZUALE LA ORELE DE LITERATURĂ

Cristina GROSSU-CHIRIAC

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-9719-9922>

Visual materials are a tool introduced into the teaching process as early as the 17th century, their significance and effect being justified by Jan Comenius, the father of modern pedagogy. During the 20th century visual materials gained ground. In this study, ways of using visual materials as a teaching tool in teaching literature will be presented. The types of visual materials used especially in teaching literature at high school and university in the Republic of Moldova will be exposed. Images from high school textbooks will be selectively presented, visual tools proposed to students in literature courses on the moodle platform, their impact will be researched, and some new, current tools will be discussed. As digital culture and technology evolve, new and diversified visual tools are emerging, adapted to the needs of the audience and the times we live in. One example is memes, a form of art and social commentary that is spreading rapidly on social media. Memes are already making their debut in education, starting to be used by teachers in teaching several subjects, including literature.

Key-words: *Visual materials, teaching tools, literature, teaching literature, memes, digital culture*

Mijloacele vizuale constituie unul din instrumentele de bază în educație, fiind introduse în procesul de învățământ încă în secolul al XVII-lea. Semnificația și efectul acestora au fost argumentate de părintele pedagogiei moderne Jan Comenius [1, p. 47], cunoscut în special pentru lucrarea sa „Didactica Magna”, 1657 [2]. Comenius a pledat pentru o abordare holistică și accesibilă a educației, subliniind importanța utilizării mijloacelor vizuale în predarea și învățarea eficientă. Comenius a promovat ideea că învățarea ar trebui să fie plăcută, naturală și axată pe înțelegere, subliniind importanța organelor de simț în procesul învățării [1, p. 49]. În acest sens, părintele pedagogiei moderne a recunoscut și subliniat rolul crucial al imaginilor, hărților, desenelor și altor mijloace vizuale în facilitarea învățării și înțelegerii conceptelor abstracte și complexe. Or, Comenius a argumentat că vizualizarea informațiilor prin intermediul imaginilor poate facilita înțelegerea rapidă și memorarea eficientă a materiei de către elevi/studenti, în special de cei mai tineri, deschizând astfel calea pentru dezvoltarea ulterioară a pedagogiei moderne și a practicilor educaționale inovatoare, care integrează în mod activ resursele vizuale în procesul de învățare și predare.

Pe măsură ce tehnologia a evoluat și au fost dezvoltate noi metode de producție și distribuție a materialelor vizuale, mijloacele vizuale au câștigat în secolul al XX-lea

teren semnificativ în domeniul educației și învățământului. Acest lucru a fost facilitat de progresele tehnologice în domeniul imprimării, fotografiei, cinematografului, televiziunii și, mai recent, al tehnologiei digitale și al internetului. De exemplu, odată cu apariția cinematografului în primele decenii ale secolului XX, filmele și materialele video au devenit mijloace importante de instruire și ilustrare a subiectelor în diverse domenii, inclusiv în literatură și învățarea limbilor străine. Filmele educaționale și documentare, precum și adaptările cinematografice ale operelor literare clasice, au adus texte literare la viață și au facilitat înțelegerea și aprecierea acestora de către elevi/studenti. De asemenea, tehnologia imprimării a permis producerea și distribuția masivă a materialelor vizuale, precum postere, hărți, diagrame și ilustrații, utilizate în sălile de clasă pentru a sprijini predarea și învățarea. Aceste mijloace vizuale au facilitat comunicarea conceptelor complexe și abstracte, au stimulat imaginația și creativitatea elevilor și au oferit o modalitate eficientă de ilustrare a subiectelor în diverse domenii.

Odată cu avansarea tehnologiei digitale și a internetului în a doua jumătate a secolului al XX-lea și în secolul al XXI-lea, mijloacele vizuale au devenit și mai accesibile și mai ușor de distribuit și utilizat în procesul de învățare și predare. Imaginile, videoclipurile, prezentările și alte materiale vizuale pot fi acum accesate și distribuite rapid și ușor prin intermediul platformelor online și a tehnologiei digitale, deschizând noi oportunități pentru integrarea lor în predarea literaturii și învățarea limbilor străine, precum și în alte domenii ale educației.

În predarea literaturii la liceu și la universitate, în Republica Moldova, se recurge tot mai frecvent la diverse instrumente vizuale pentru a sprijini înțelegerea și analiza textelor literare. Printre acestea se numără, în primul rând prezentările, în PowerPoint sau Canva. Aceste prezentări pot include imagini, diagrame, grafice și alte materiale vizuale care să sprijine explicațiile și analizele literare. Apoi urmează posterul și afișul - aceste materiale vizuale pot fi expuse în sălile de clasă sau în alte spații educaționale pentru a stimula discuțiile și pentru a oferi oportunități de reflecție și analiză elevilor. Un alt instrument ar fi hărțile literare, care pot fi utilizate pentru a ilustra locațiile și contextul geografic al operelor literare, în special în cazul operelor care se desfășoară în locuri specifice sau care au o anumită legătură cu anumite regiuni geografice. Aceste hărți pot ajuta elevii să înțeleagă mai bine conexiunile dintre spațiul geografic și poveste și să își imagineze mai bine universul fictiv al operei literare. De asemenea, diverse ilustrații și desene pot fi utilizate pentru a aduce personajele, scenele și atmosfera operei literare la viață. Aceste imagini pot fi create de elevi/studenti sau pot fi preluate din edițiile ilustrate ale operelor literare, din ecranizările operelor literare și pot fi utilizate pentru a stimula imaginația și creativitatea elevilor, dar și pentru a facilita înțelegerea și interpretarea textelor literare.

La lecțiile de literatură se recurge deseori, și la videoclipuri, filme artistice și materiale video, pentru a prezenta adaptări cinematografice ale operelor literare, pentru a prezenta viața și creația autorilor sau pentru a oferi exemple de interpretări și analize literare. Aceste materiale pot fi utilizate pentru a susține discuțiile în clasă și pentru a stimula interesul și angajamentul elevilor în studiul literaturii. Acestea sunt doar câteva exemple de instrumente vizuale utilizate în predarea literaturii la liceu și

la universitate în Republica Moldova, însă lista nu este exhaustivă și pot exista și alte mijloace vizuale utilizate în funcție de preferințele și metodele pedagogice ale fiecărui profesor.

Totuși dacă răsfoim manualele de literatură universală pentru liceele din Moldova, constatăm că acestea conțin foarte puține instrumente vizuale. De exemplu, manualul de literatură universală pentru clasa a X-a, varianta în limba română, în cele 152 de pagini conține 19 portrete simbolice, tradiționale (Homer [3, p. 26], Eschil [3, p. 32], Sofocle [3, p. 33], Euripide [3, p. 37], Vergiliu [3, p. 44], Horațiu [3, p. 47], Ovidiu [3, p. 50], Dante [3, p. 63], Petrarca [3, p. 74], Boccaccio [3, p. 77], Rabelais [3, p. 82], Cervantes [3, p. 90], Shakespeare [3, p. 99], Corneille [3, p. 111], Racine [3, p. 115], Moliere [2, p. 116], Swift [3, p. 126], Voltaire [3, p. 132], Goethe [3, p. 139]). Manualul de literatură universală pentru clasa a XI-a [4] conține o varietate un pic mai mare de imagini – atât portrete simbolice ale autorilor, ca și în cel pentru clasa a X-a menționat mai sus, cât și imagini din filme artistice (Secvență din ecranizarea comediei „Revizorul”, 1952 [4, p. 60], picturi („Pribeagul deasupra mării în ceață” de Caspar David Friedrich, 1818 [4, p. 29]), sculpturi simbolice (ca de exemplu, Statuia Libertății [4, p. 25]), coperti și pagini din cărți (coperta Enciclopediei Franceze [4, p. 16], ilustrații la romanul „Călătoriile lui Gulliver” [4, p. 20, 21], coperta cărții „Suflete moarte” desenată de însuși N. V. Gogol [4, p. 57] ș.a. Manualul de literatură universală pentru clasa a XII-a [5], limba rusă, în 144 pagini, oferă 28 de imagini, în ultima pagină a cuprinsului având încă cu 9 imagini în miniatură.

De fapt, motivele pentru numărul redus sau relativ redus de elemente vizuale pot fi diferite. Unul din motivele principale ar fi de natură economică. Totuși observăm că indiferent de numărul de imagini, acestea reprezintă preponderent portretele/busturile scriitorilor celebri, foarte rar – personaje sau imagini din ecranizări sau înscenări ale textelor literare, inserate doar cu scop decorativ, fără ca elevul sau studentul să aibă și vreo sarcină legată de respectivele imagini. Așadar, rolul lor într-adevăr este formal și pur decorativ, fără a juca un rol important în procesul de învățare.

Totuși, în ultimul timp, ținând cont de specificul erei digitale, a erei informației în care trăim, respectiv ținând cont de specificul percepției fragmentare a lucrurilor, pot fi adaptate și instrumentele vizuale utilizate în învățământ. Asistăm la tranziția de la economia tradițională la o economie bazată pe tehnologii digitale. Această tranziție vizează direct și domeniul învățământului. Utilizarea pe scară largă a calculatoarelor personale, smartphone-urilor, tabletelor și altor dispozitive digitale, apariția și creșterea exponențială a internetului care a permis interconectarea globală și schimbul rapid de informații, rețelele sociale care au transformat modul în care oamenii comunică și interacționează - toate aceste aspecte modifică percepția asupra lumii înconjurătoare, respectiv și asupra învățării. Era digitală a transformat profund modul în care trăim, lucrăm și interacționăm, oferind oportunități imense, dar și provocări legate de securitate, confidențialitate și adaptare la schimbările rapide tehnologice.

Pentru a facilita atingerea obiectivelor de învățare, instrumentele utilizate pot fi adaptate „modului de operare” al tinerilor de astăzi. Multe platforme online promovează conținut scurt și rapid, cum ar fi postările pe Twitter, videoclipurile TikTok, și

articolele de știri scurte. Acest format încurajează consumul rapid și fragmentar de informații, în detrimentul înțelegerii și analizării profunde. De aceea, pe lângă texte mai complicate, putem oferi elevilor/studentilor, complementar, și niște formate cu care să fie familiarizați și pe care să le accepte instant. Cunoaștem cum algoritmiile platformelor digitale personalizează fluxurile de conținut în funcție de interesele utilizatorilor, respectiv, profesorii ar putea adapta parțial, anumite conținuturi, la instrumente care implică vizualizare fragmentată și deconectată a informațiilor, uneori fără un context profund sau o imagine de ansamblu încheată. Comunicarea pe platformele digitale tinde să fie mai scurtă și mai superficială. Emoțiile și ideile complexe sunt adesea reduse la emoji-uri, meme-uri și fraze scurte, ceea ce poate contribui la o înțelegere fragmentată a problemelor și a relațiilor. Aceste „dezavantaje” ale percepției tinerilor ar putea fi transformate în provocări și avantaje.

Un fenomen nou, caracteristic erei digitale și proliferării informației prin rețelele de socializare, sunt memurile sau meme-urile. Dicționarul explicativ al limbii române indică în dreptul termenului memă următoarea definiție: Idee sau tipar comportamental care se răspândește prin imitație în cadrul unui grup social. De fapt, memă este un termen introdus în anul 1976 de către biologul Richard Dawkins și se referă la o *unitate de informație culturală*, capabilă de a se propaga de la o minte la alta [6]. Într-o accepție mai extinsă mema „ilustrează perfect acea cultură a parodiei care preia trecutul și/sau prezentul în forme destul de superficiale, schematice, recuperându-le relevanța pentru o masă mai largă, reordonându-le, reformulându-le, modificându-le, jucându-se cu poftă cu ele, într-o atmosferă relaxată, totuși nelipsită de atitudine critică” [7].

Remarcăm aici astfel de trăsături precum superficialitatea, schematismul, relevanța pentru masele largi, atmosfera relaxată. Fiind atât de apreciate de elevi și studenți tocmai pentru aceste trăsături, meme-urile își fac debutul în procesul de învățământ, fiind utilizate tot mai des de profesori în cadrul diferitelor discipline. Utilizarea meme-urilor în educație poate aduce mai multă inovație și atracție în sala de clasă, captând atenția elevilor și facilitând procesul de învățare și înțelegere a conținutului. Meme-urile pot fi integrate în predarea diferitelor discipline în mai multe moduri creative și eficiente. Meme-urile au devenit un fenomen social și cultural important, reflectând și influențând opinii, comportamente și aspecte ale culturii contemporane într-un mod caracteristic pentru era digitală.

Pentru lecțiile de literatură meme-urile pot fi o modalitate eficientă și creativă de a face literatura mai atractivă și mai relevantă pentru elevi și studenți. Meme-urile pot fi folosite pentru a ilustra temele, personajele sau stilul unor autori sau opere literare clasice. Elevii pot crea meme-uri care să rezume în mod umoristic sau concis acțiunea principală a unei opere literare. Acest exercițiu îi ajută să se concentreze pe esența textului și să o sintetizeze. Folosind meme-uri, elevii pot ilustra trăsăturile de caracter ale personajelor principale. De exemplu, pot crea meme-uri care să surprindă trăsăturile definitorii ale unui personaj, relațiile cu alte personaje. Meme-urile pot fi utilizate pentru a explora teme și motive majore dintr-o operă literară. Elevii pot selecta citate importante din texte literare și le pot transforma în meme-uri, adăugând imagini și text care să sublinieze sensul sau să ofere o interpretare personală. Meme-urile pot fi folosite

pentru a face legătura între operele literare studiate și contemporaneitate. De exemplu, un elev ar putea crea meme-uri care să compare o situație dintr-un roman clasic cu un eveniment sau personaj contemporan. Crearea de meme-uri poate stimula gândirea critică, deoarece elevii trebuie să înțeleagă materialul pentru a crea o reprezentare vizuală care să fie atât amuzantă, cât și relevantă. Mai mult, meme-urile pot servi ca punct de plecare pentru discuții în clasă. Profesorii pot prezenta meme-uri legate de un text literar și să ceară elevilor să comenteze sau să interpreteze sensul acestora. Profesorii pot folosi meme-uri pentru a evalua înțelegerea elevilor asupra materialului. De exemplu, după studierea unei opere, elevii ar putea fi invitați să creeze meme-uri care să reflecte o idee sau un personaj din text, iar acestea pot fi discutate și evaluate în clasă. Ele pot servi ca punct de plecare pentru explorarea unor subiecte sensibile sau controversate într-un mod ușor de înțeles și accesibil pentru elevi.

În general, utilizarea meme-urilor în educație reflectă adaptarea la cultura digitală contemporană și poate aduce beneficii în procesul de învățare și înțelegere a conținutului într-un mod captivant și inovator. Cu toate acestea, este important ca utilizarea meme-urilor să fie integrată într-un mod relevant și responsabil, având în vedere contextul educațional și nevoile specifice ale elevilor și ale subiectelor abordate.

Meme-urile literare sunt folosite pentru a aduce umor și accesibilitate în studierea literaturii, ajutând la crearea unei legături mai strânse între cititori și textele literare clasice sau moderne. Ele sunt adesea distribuite pe rețelele de socializare și pot servi ca instrumente educaționale pentru a stimula interesul și discuțiile despre literatură.

Așadar, folosirea mijloacelor vizuale trece printr-o perioadă de tranziție. Vremurile în care trăim ne impun o revizuire a instrumentelor vizuale utilizate în sistemul de învățământ. Utilizarea unor mijloace actuale, așa cum sunt meme-urile, poate face învățarea mai interactivă și mai relevantă pentru elevii care sunt deja familiarizați cu acest tip de conținut pe rețelele de socializare, în mod cotidian. De asemenea, aceasta metodă poate ajuta eficient la dezvoltarea abilităților creative și de sinteză ale elevilor/studenților. Meme-urile fac parte din cultura digitală contemporană cu care tinerii sunt foarte familiarizați. Folosirea lor la orele de literatură poate face materialul să pară mai relevant și mai conectat la interesele lor zilnice. Cu toate acestea, este important ca profesorii să utilizeze meme-urile în mod echilibrat și să se asigure că acestea sunt relevante și adecvate pentru materialul studiat. În plus, meme-urile nu ar trebui să înlocuiască metodele tradiționale de predare, ci să fie folosite ca un supliment pentru a îmbogăți experiența de învățare. În concluzie, atunci când sunt folosite corect, meme-urile pot fi un instrument valoros și apreciat de elevi la orele de literatură, contribuind la o învățare mai interactivă și mai plăcută.

Bibliografie:

1. Dandara Otilia. *Comenius – părintele pedagogiei moderne*. În: *Didactica Pro*, Nr. 5 (9), anul 2011, pp. 47-50.
2. Comenius, J.A. *Didactica magna*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
3. Pavlicenco, Sergiu. *Literatura Universală. Manual pentru clasa a X-a*. Chișinău: Litera, 2012. 152 p.

4. Ivan Pilchin, Maria Pilchin, Natalia Roșior-Grîu. *Literatură universală, manual, clasa XI-a*. Chișinău: Editura Cartdidact, 2020. 108 p.
5. Țvik Irina, Saiko Olga. *Всемирная литература XX века : Учебник для 12 класса*. Chișinău: Lumina, 2017. 144 p.
6. *Ce este un meme și când a apărut pentru prima oară termenul folosit acum de milioane de oameni* // Adevărul, din 28.03.2020: <https://adevarul.ro/stiri-locale/alba-iulia/ce-este-un-meme-si-cand-a-aparut-pentru-prima-2011180.html> (consultat 20.04.24).
7. Ciobanu Elena. *Zidul lui Trump și butoiul de Amontillado*// https://www.europeana.eu/en/item/954/Culturalia_b8a88ed5_6cb0_4d69_b16f_3dc2bc11f56d (consultat 20.04.24).

CONCEPTUL „DOR” EMINESCIAN ÎN CÂTEVA VERSIUNI RUSEȘTI

Liuba PROCOPII

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chisinau, RM
orcid id: <https://orcid.org/0009-0004-1531-8545>

The word “dor” is a purely Romanian word that can hardly be translated into other languages. Especially when this concept in folklore or cultured poetry takes on so many meanings: longing for mother, home, country, country, dear woman, freedom, but also mourning, and sorrow, and sadness, etc. In Eminescu’s poetry “dor” is one of the key words and it is very difficult for translators of the poet’s poetry into Russian to find plausible equivalents for this word. What are the translators’ versions, how is this word interpreted in Russian - these are the author’s concerns in this article.

Key-words: *dor, poetry, translation, equivalents, semantic range, semantics, meaning, idiom.*

„Cuvânt aflat exclusiv în patrimoniul Limbii Române, dorul este o spuză a sufletului pe care apa n-o stinge, iarna n-o ninge, vremea n-o atinge, numai lacrima o plânge”. Așa definește cuvântul ”dor” scriitorul Constantin Ciomâzică, citat de Magda Spiridon în articolul **Dorul sau miezul ființei românești** [”Evenimentul zilei”, 20.11.20]. ”Nimic pe lumea aceasta nu caracterizează mai bine inima românului cu tot zăbuciumul său lăuntric și toată aspirația spre frumos. Dorul este cea mai sensibilă latură a ființei, este miezul contopit al sentimentelor paradoxale. Un sincretism de durere, bucurie, nostalgie și speranță. Omul este dat de Dumnezeu să cuprindă în inima lui mică trăiri mai intense și mai mărețe decât întreg diametrul globului pământesc! Ca mai apoi să se mire de el însuși și de forța cu care l-a înzestrat Dumnezeu”- scrie ziarista. Căci noi înșine, ca oameni, suntem ființe purtătoare de orizont, știutoare și neștiutoare, sigure dar și tare aproximative, un fel de ”Introducere la dor”, cum spunea filozoful Constantin Noica.

După părerea cercetătoarei Tatiana Butnaru, în arta populară metafora dorului determină substanța lirică a mai multor scrieri folclorice, generalizează universul trăirilor populare. ”Dorul tinde spre zona unei generalități absolute înfățișate prin proporțiile pe care le cunoaște sentimental trait”. Prin imaginea dorului se are în vedere caracterul perpetuu al vieții, mișcării, evoluției, vedem o codificare a sufletului românesc, ideea fundamentală a unui concept de existență viabil. În lirica populară, dorul devine o categorie estetică, el definește cel mai veritabil testament modern al spiritului național, este una din cele mai fine cristalizări ale sufletului popular, „constanta fundamentală a viziunii sale asupra lumii și vieții”[1, 148].

Poetizarea dorului întrevăde un criteriu de evaluare estetică, de promovare a valorilor general-umane, a unor atitudini preluate din experiența poporului, din tezaurul bogăției sale spirituale [1,163].

Paradoxul constă în prezența concomitentă a unei nuanțe de dulceață. Ne este dor și deși suferim, simțim cum sentimentul ne aduce o bucurie nostalgică. Fără această mare calitate a sufletului, trăirea iubirii nu ar mai fi potențată la adevărata ei valoare. Lipsa prezenței ființei iubite generează în noi o forță creatoare de frumos, o forță prin care trăirea noastră rămâne în eternitate. Dorul este sentimentul străbunilor noștri, este piatra de temelie a tezaurului românesc.

Ca să fim sinceri, trebuie să luăm în considerație și unele păreri apărute de curând, precum că nu doar noi, românii deținem ”drepturile,, depline, exhaustive asupra acestei noțiuni. Iată, de exemplu, ce scrie ziaristul Dan Alexe: ” *Dor* ” este doar o vocabulă descendentă din latinescul „dolor” și identică și ca sens și ca formă cu portughezul „dor”, care vine tot de acolo. Dor se spune și în portugheză, da. Româna are doi descendenți din acea rădăcină: „dor” din „dolor” și „durere” din „dolere”. În portugheză „dor” înseamnă mai ales durere, fie fizică, fie morală, dar mai este și suferință nostalgică, precum în română”.

Poate fi acceptată și această opinie, dar avem certitudinea că nici în portugheză, nici în oricare altă limbă dorul nu persistă atât de des atât în folclor, cât și în poezia cultă.

Scriitorul român George Remete în monografia sa – premieră absolută a unei cărți despre dor ”**Dorul – Condiția românească a ființei**” afirmă că dorul este însuși numele lui Dumnezeu sau definierea Lui cea mai bună, pentru că „în însuși Dumnezeu, iubirea nu e numai «iubire» ci și dor, adică expansiune nesfârșită. Dumnezeu este totul, are totul, este suficient și fericit în sine însuși; dar însăși firea Lui ca iubire îl mișcă spre expansiune” [1, 196]. În final, dorul ca suprem artistic este argumentat prin definirea artei ca „stâmpărare a dorului, adică a setei de ființă; arta stâmpără și iarăși aprinde dorul, într-un urcuș infinit, asemenea coloanei lui Brâncuși”.

Cea mai frumoasă și mai reprezentativă trăsătură a acestui cuvânt unic, este forța sa creatoare. DORUL are o capacitate însemnată de a tăia răsuflarea, născând în pieptul omului un junghi perceptibil și totodată un fior de durere.

Prozatorul, publicistul și critical literar Ioan Țicalo, întrebat ce este dorul în concepția lui Eminescu, este foarte categoric:”*La români, fără să ne împăunăm, se pare că și pământul e semănat cu dor, mai ales că poporul acesta a rămas statornic pe teritoriul său de formare*” sau ”*Suntem niște oglinzi de aur în urma botezului, în care se reflectă dorul Creatorului pentru bărbatul și femeia dintâi, însă, pe parcurs, căpătăm străluciri diferite, dacă nu cumva ne opacizăm cu totul*”.

„*Povestea dorului, în viață și în moarte*” este atotprezentă în lirica eminesciană și ea se raportează la întreaga tematică a operei poetice, de la natura trecătoare și veșnică, la iubirea ce dezmargineste și consacră, de la existența în sine, în primordii, la istoria în desfășurările ei panoramice ori, altfel zis, de la ipostazele ființialității onto-existențialiste („dorul nemărginit”) la acelea ale reîntoarcerii într-o consubstanțială cosmicitate. „Ultimul dor” e, de fapt, un dor **unic**, suprem, „**dorul-dor** ca mod de transcendere a firii spre ființă”, căci nu în zadar poetul scria: „*A pus în tine Domnul nemargini de gândire*” ...

Dar apare problema: are oare această noțiune unică DOR o echivalentă în alte limbi? Și aici deja atingem alte dimensiuni, deoarece problematica traducerii pare să se așeze la intersecția mai multor arii ale științei: lingvistica, semantica, pragmatica, semiotica, literatura, sociologia, psihologia, istoria, antropologia, etnografia, analiza discursului sau teoria comunicării, cu care intră în relații de complementaritate căci dovedește a prelua din fiecare ingredientele necesare transformării sale într-o formă și cale de comunicare. [3, p. 37]. Traducerea se vede nevoită cel mai adesea să facă uz și de alte prerogative pentru a putea (de)servi cea mai importantă funcție pe care toate cercetările și dezbaterile de până acum, nu puțin numeroase, par să i-o fi acordat, cea de comunicare intra-și inter-personală, culturală, lingvistică. La toate acestea se mai adaugă presiunea realității lumii în care trăim, a timpului, a valorilor etice și estetice. Textele puse în paralel oferă spre analiză instanțe ale aceleiași realități surprinse în formule mai mult sau mai puțin diferite. Cât sunt de diferite, dacă pot să fie așa, de ce și, mai ales, prin ce mijloace se face diferența, vom încerca să aflăm în urma abordării noastre analitice.

Traducătorul trebuie să redea în limba țintă o reprezentare destul de diferită a conținutului textului de plecare. El trebuie să reconstruiască un alt univers de referință. Textul de plecare este materia pe care acesta trebuie să o prelucreze pentru a fabrica o nouă materie. În acest fel, traducătorul devine creator.

O traducere trebuie să fie o călătorie într-o țară străină [5, p. 637], dar și o vizită a străinului în țara noastră, căci o bună traducere reprezintă produsul unui echilibru delicat între național și străin, între felul de a se exprima al limbii în care și din care traduci [5, p. 635]. Iată de ce un traducător este și trebuie să fie un artist, „un negociator al Verbului artistic, care va merge pe o literatură de mediere, o poetică comparată, de unde și preocuparea pentru imaginea străinului (traducerea celui alt, dar și o auto-traducere)” [5, p. 637],

Aceste afirmări ale renumitului savant T. Vianu par și mai adevărate când sunt atribuite traducerilor din marii poeți ai neamului, or versurile lui Mihai Eminescu (despre care vom vorbi în cele ce urmeză) au ajuns în aproape toate colțurile lumii, scrierile sale fiind traduse în peste 60 de limbi, pe toate continentele.

Problema capitală a ecoului operei eminesciene în spațiul aloglot, ca oriunde în lume, este, fără îndoială, aceea a traducerii.

În studiul de față ne-am pus drept scop să confruntăm câteva poeme de Mihai Eminescu cu versiunile rusești ale acestora. De-a lungul anilor s-au făcut încercări nenumărate – mai mult sau mai puțin reușite – de a transpune opera Poetului în limba rusă. Ar fi să amintim doar un caz, cel cu traducerea lui Eminescu de Anna Ahmatova a poemului „Venere și Madonă” considerat, fără îndoială, una din cele mai bune, adecvate traduceri, pe potrivă geniului său. Or, revenim la ideea, că, pentru a traduce bine dintr-un Eminescu trebuie, cel puțin, să fii o Ahmatova, adică la fel un Poet mare.

Printre primii traducători ai poeziei lui Eminescu în limba rusă (încă la sfârșitul sec. XIX) a fost filologul rus Fiodor Corș care în 1881 traduce în revista **Gândirea rusă** sonetul eminescian „*Oricâte stele*”. În Basarabia primele traduceri datează cu anul 1916 și au debutat cu poezia „*La steaua*” de Iorgu Tudor, după care au urmat și alții: Gheorghe Avakian („*Glossa*”, 1920), Alla Razu (un volum de versuri rusești, intitulat: „*Stihi*” (*Versuri*) în care a publicat traducerea poeziei „Mortua est!”, 1926), Vasile Lașcu, Ale-

xandru Zisman și m.a. În a doua jumătate a secolului trecut traducerile din Eminescu atât în țară, cât și în Rusia, apar tot mai des, purtând diverse conotații – sociale, politice, literare (L.Martânov. Iu. Cojevnikov, V.Levițki, Gr.Perov, I.Mirimski etc.). Dialogul cultural român-rus, prin Eminescu, a cunoscut dimensiuni impresionante după publicarea cărții *Opere alese*, în 1980, la Chișinău, alcătuită de C.Popovici și I.Paveliuc, unde au fost incluse peste o sută de poezii și câteva proze.

După cum vedem, încercări de a transmite Universul eminescian în limba rusă au fost numeroase, dar nu toate au fost reușite. Îndeosebi, în ce privește conceptul DOR de care suntem preocupați în lucrarea de față. Așa dar, să confruntăm câteva din aceste traduceri cu originalul.

De cele mai dese ori *dor* este tradus prin cuvântul ”любовь” – iubire.

”La steaua” (trad. Iu. Cojevnikov)

*Tot astfel când al nostru dor
Pieri în noapte-adânca,
Lumina stinsului amor
Ne urmareste înca.*

*Была любовь, ее уж нет,
Затмилась мраком ночи,
Но всё любви угасшей свет
Мне ослепляет очи.*

”Luceafărul” (trad. D.Samoilov)

*Cum izvorând îl înconjur
Ca niște mări, de-a-notul...
El zboară, gând purtat de dor,
Pân-piere totul, totul;*

*Вокруг него мерцает высь
Бескрайняя, как море.
Любовью движимая мысль,
Он таит в том просторе.*

”Ce e amorul?” (trad. A.Gatov)

*Căci scris a fost ca viața ta
De doru-i să nu-ncapă,
Căci te-a cuprins asemenea
Lianelor din apă.*

*Переполняет жизнь до края
Захлестывает вновь и вновь
И, как лиана, обвивает,
Опутывает нас любовь.*

Dor se mai traduce și ”страсть” - pasiune, din același câmp semantic cu dragoste:

”Tubind în taină...” (trad. I.Sarsacov)

*Dar nu mai pot. A dorului tărie
Cuvinte dă duioaselor mistere;*

*Но больше не могу. И сила страсти
Для нежной тайны мне слова подскажет.*

La fel de frecventă este și varianta *тоска, тосковать*, dicționarul rus-român traduce acest cuvânt drept *dor, nostalgie*:

”Luceafărul” (trad. D.Samoilov)

*Cum ea pe coate-și răzima
Visând ale ei tâmpole,
De dorul lui și inima
Și sufletu-i se împle.
...Și dor de-al valurilor Domn
De inimă-o apucă.*

*Она мечтает, чуть дыша,
Вечернюю порою,
И сердце девы и душа
Исполнены тоскою.
И по властителю морей
Душа её тоскует.*

”**Criticilor mei**” (trad. Iu. Cojevnikov)

*Dar când inima-ți frământă
Doruri vii și patimi multe...*

*Но когда пылает сердце
И тоскою, и страстями...*

”**Ce te legeni...**” (trad. S.Șteinberg)

*Și mă lasă pustiit,
Vestejit și amorțit
Și cu doru-mi singurel
De mă-ngân numai cu el.*

*Пустота осталась мне,
Чтоб я мог наедине
Коротать весь день-деньской
С собеседницей-тоской...*

”**Mai am un singur dor...**” (trad. Iu. Cojevnikov)

*Mai am un singur dor
În liniștea serii
Să mă lăsați să mor
La marginea mării.*

*Тоскую лишь о том,
Чтоб в тихой могиле
На берегу морском
Меня схоронили.*

În unele cazuri translatorii traduc **dorul** eminescian și prin alte cuvinte, cum ar fi, de exemplu, *устома* ceea ce ar însemna *langoare*, dar și în acest caz rămânem în același câmp semantic:

”**Făt-Frumos din tei**” (trad. M.Zenchevici)

*Inima-i creștea de dorul
Al străinului frumos.*

*Грустной сладостной устомой
Сердце девушки волнует.*

Până și cuvântul *желанья* este acceptabil pentru *dor* – dorință, preferință:

”**Împărat și proletar**” (trad. N.Stefanovici)

În veci aceleași doruri mascate cu-altă haină *Во всех одни и те же безмерные желанья*

Însă, din păcate, unii traducători nu sunt foarte atenți la dimensiunile pe care la capătă cuvântul **dor** în poezia eminesciană și nu găsesc varianta reușită pentru el:

”**O, rămâi...**” (trad. M.Zenchevici)

*O, rămâi, rămâi la mine
Te iubesc atât de mult.
Ale tale doruri toate
Numai eu știu să le-ascult.*

*«Ты останься здесь, останься
Только я люблю тебя,
Тайные твои признанья
Буду слушать я, любя.*

Nu ni se pare plauzibilă utilizarea cuvântului *признанья* – *destăinuire*, credem că echivalenta potrivită mai necesită a fi căutată.

Dar unii translatori procedează nedemn atunci când omit acest cuvânt din traducere, probabil, negăsindu-i echivalenta corectă, și e cu părere de rău, deoarece la Poet *dor* capătă semnificante importante:

”**Făt-Frumos din tei**” (trad. M.Zenchevici)

*Dusă de pustie gânduri
Și de-un dor fără de nume.*

*От судьбы своей постылой
Ускакать бы без оглядки!*

”Pe lângă plopii fără soț...” (trad. U.Perov)

*O oră să fi fost amici,
Să ne iubim cu dor...*

Хоть час один побыть с тобой,
Обнять тебя хоть раз...

Desigur, aici un rol deosebit îl au competențele lingvistice și culturale ale traducătorilor, afinitatea față de textul de original, nu în ultimul rând talentul traducătorului, momentul istoric în care s-a făcut traducerea, factorii externi și interni care își pun amprenta asupra unui astfel de demers, etc. Am putea concluziona că operele literare care se caracterizează prin păstrarea naționalului și a spiritului de limbă și cultură, își regăsesc cu greu o traducere întru totul adecvată.

Surse bibliografice:

1. BUCUR, Marin, BLAGA, Lucian. Dor de eternitate. Cluj: Editura Dacia, 1971
2. COLAC, Tudor. La izvorul dorului. Folclor din Onițcani. Chișinău: Editura Grafema Libris, 2004.
3. Condrea I., Comunicarea prin traducere, Chișinău, Tehnica Info, 2001.
4. COTEANU, Ion. O dominantă a liricii populare: dorul. În: Stilistica funcțională a limbii române. București: E.D.P., 1973.
5. VIANU T., Ceva despre arta traducerii // Studii de literatură universală și comparată, București, Editura Academiei, 1960.

ФУНКЦИИ АЛЛЮЗИЙ В РОМАНЕ Дж. ФАУЛЗА «КОЛЛЕКЦИОНЕР»

Natalia SPORIȘ

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7773-7180>

The article analyzes the function of allusions in the artistic world of postmodernism, clarifies their place and role in the organization of intertext space, which determines the methodology of postmodernism.

The object for considering the function of literary allusion in the emerging literature of postmodernism is the prose of the English classic of literature of the 2nd half of the 20th century, J. Fowles.

Keywords: *postmodernism, allusion, allusiveness, typology, structure, intertext, intertextuality, macrotext.*

Интертекстуальность – одно из основных и концептуальных понятий постструктурализма, легшее в основание теории постмодернизма как литературного явления.

Интертекстуальность — (фр. *intertextualite*, англ. *intertextuality*) – термин, введенный в 1967 теоретиком постструктурализма Ю. Кристевой, внесшей огромный вклад в формирование и формулирование опорных смыслов философии и эстетики постмодернизма. Это понятие стало определяющим для абсолютного большинства художественных произведений постмодернизма, от его рождения и по сей день.

Русский культуролог, философ и филолог В. П. Руднев отмечает, что понятие интертекстуальности используется не только как средство анализа литературного текста или выяснения специфики существования литературы, как искусства, (хотя именно в этой области он впервые появился), но и для определения того миро- и самоощущения современного человека, которое получило название «постмодернистская чувствительность».

Кристева сформулировала свою концепцию интертекстуальности на основе переосмысления работы М. Бахтина «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве» (1924), где автор отметил, что помимо данной художнику действительности он имеет дело также с предшествующей и современной ему литературой, с которой находится в постоянном «диалоге». Идея бахтинского «диалога» была воспринята Кристевой чисто формалистически, как ограниченная исключительно сферой литературы, диалогом между текстами, т.е. интертекстуальностью.

Под влиянием теоретиков *структурализма* и *постструктурализма*, а в области литературоведения в первую очередь А.Ж.Греймаса, Р.Барта, Ж. Лакана, М.Фуко, Ж. Деррида, отстаивающих *паязыковой характер мышления, сознание человека было отождествлено с письменным текстом* как якобы единственным более или менее достоверным способом его фиксации. В итоге как текст стало рассматриваться все: литература, культура, общество, история, человек. Положение, что история и общество являются тем, что может быть «прочитано» как текст, привело к восприятию человеческой культуры как единого интертекста, который, в свою очередь, служит как бы предтекстом любого вновь появляющегося текста. Важным последствием уподобления сознания тексту было «интертекстуальное» растворение суверенной субъективности человека в текстах-сознаниях, составляющих «великий интертекст» культурной традиции. Автор всякого текста — художественного или любого иного — «превращается в пустое пространство проекции интертекстуальной *игры*». Кристева подчеркивает бессознательный характер этой «игры», отстаивая постулат имперсональной «безличной продуктивности» текста, который порождается как бы сам по себе, помимо сознательной волевой деятельности индивида.

Концепция интертекстуальности тесно связана с теоретической «*смертью субъекта*», о которой объявил Фуко, и провозглашенной затем Бартом «*смертью автора*», а также «смертью» индивидуального авторского текста, растворенного в явных или неявных цитатах, а в конечном счете и «смертью» читателя, «неизбежно цитатное» сознание которого столь же нестабильно и неопределенно, как безнадежны поиски источников цитат, составляющих его сознание.

Отчетливее всего данную проблему сформулировала Л. Перрон-Муазес, заявившая, что в процессе чтения все трое: *автор, текст и читатель* — превращаются в единое «бесконечное поле для игры письма». Процессы «размывания» человеческого сознания и его творчества находили отражение в различных теориях, выдвигаемых постструктуралистами, но своим утверждением в качестве общепризнанных принципов современной «литературоведческой парадигмы» они обязаны в первую очередь авторитету Деррида.

Постепенно понятие «*текст*» разрастается в философии и идеологии постмодернизма до уровня вселенной, до космических масштабов, что создало грандиозную картину «универсума текстов», в котором отдельные безличные тексты до бесконечности ссылаются друг на друга и на все сразу, поскольку все вместе они являются лишь частью всеобщего текста, в свою очередь совпадающего с «текстуализированными» действительностью и историей.

Концепция Кристевой в благоприятной атмосфере постмодернистских и деконструктивистских настроений быстро получила самое широкое признание и распространение у литературоведов самой различной ориентации. Фактически она облегчила как в теоретическом, так и практическом плане осуществление «идеальной сверхзадачи» постмодернизма — «деконструировать» противоположность между критической и художественной продукцией, а равно и «классическую» оппозицию субъекта — объекту, своего — чужому, письма — чтению и т.д. Однако

конкретное содержание термина существенно видоизменяется в зависимости от теоретических и философских предпосылок, которыми руководствуется в своих исследованиях каждый ученый. Общим для всех служит постулат, что всякий текст является реакцией на предшествующие тексты или прямой апелляцией к ним.

Каноническую формулировку понятиям интертекстуальность и «интертекст» дал Р. Барт: «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры»

Через призму интертекстуальности мир предстает как огромный текст, в котором все когда-то уже было сказано, а новое возможно лишь как смешение определенных элементов в иных комбинациях. Для Барта любой текст — это своеобразная «эхокамера», поэтому *сама идея текстуальности неотделима от интертекстуальности* и основана на ней.

Для творцов постмодернизма характерно «цитатное мышление», а их творения вполне уместно определить как *«цитатную литературу»*.

Интертекст, как это формулирует русский философ, культуролог и литературовед В. П. Руднев, – основной вид и способ построения художественного текста в искусстве модернизма и постмодернизма, состоящий в том, что текст строится из цитат и реминисценций к другим текстам.

Поэтика интертекста определяется также одним из основных свойств, унаследованных от модернизма XX века, таким как неомифологизм. В этом случае новый текст опирается, интерпретирует, а порой и трансформирует известный миф в качестве опорной конструкции. Часто в роли мифа, конституирующего смыслы нового текста, выступают не только архаические мифы, но античные и евангельские мифы, а также мифологизированные тексты предшествующей культурной традиции, такие, как «Божественная комедия», «Дон-Жуан», «Гамлет», «Легенды о докторе Фаусте», широко используется в качестве мифологической основы новых текстов произведения У. Шекспира

Что касается цитаты, то она перестает в поэтике интертекста играть роль простой дополнительной информации, отсылки к другому тексту, цитата становится способом конструирования нового текста, не линейного, разомкнутого в чужие художественные миры, и новых смыслов, аккумулирующих в себе прежние, исходные.

С развитием поэтики постмодернизма цитатность уступает место аллюзивности, как более пластичному и емкому способу создания интертекста.

Аллюзия – один из древнейших, известных еще эпохе Античности, литературных приемов. Она использовалась не только в литературе, но была широко распространена в ораторской и разговорной речи в качестве отсылки к известному высказыванию, факту литературной, исторической, а чаще политической жизни либо к художественному произведению. Ранняя греческая комедия высмеивала реальных людей, окарикатуривая известные публике факты.

Литературная аллюзия – по сути дела – не прямое цитирование, предполагающее отсылку к хорошо известному тексту, обладающему «культурным» авторите-

том. 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 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, Возрождение, викторианство), П. Зюскинда (Просвещение, романтизм).

Широкая апелляция к аллюзии сама по себе включает цитируемые тексты в новый литературный – интертекстуальный контекст и текст – интертекст. Таким образом, очевиден вывод о том, что интертекстуальность необходимо предполагает аллюзивность.

Интересный объект для рассмотрения функции литературной аллюзии в формирующейся литературе постмодернизма являет собой проза английского классика литературы 2-й половины XX века Дж. Фаулза (31.03.1926 – 05.11.2005 гг.).

Его позиция в литературном процессе уникальна тем, что Фаулз был одним из выдающихся продолжателей традиций британского реализма, в его викторианской версии, со всей его дидактичностью и склонностью к разработке морально-этической проблематики, обогащенного психологизмом реализма начала XX века. Он тонкий стилист в духе викторианского бытописания и нравописания. Идеологически Дж. Фаулз – наследник идей гуманизма, во всей полноте и глубине его понимания. Поэтому этическая и культурологическая проблематика всегда составляет ядро его книг. Самое серьезное, даже пылкое отношение к гуманистической проблематике, целям и задачам своих книг, категорически выводит Фаулза из сферы идеологии постмодернизма.

Однако, за этим традиционализмом, скрыты новые формальные приемы, очевидно соотносимые с эстетикой постмодернизма. Это прежде всего аллюзивность, включающая романы Фаулза в поле интертекстуальности, неомифологичность, восприятие текстуального пространства как игрового поля, в которое включается и сознание, и воображение читателя, вовлеченного в семантику возможных миров вариантами предложенных автором финалов романа «Женщина французского лейтенанта».

Фаулз получил образование в Нью-колледже Оксфордского университета, где специализировался в области романо-германской филологии. Преподавал во Франции, Греции, Англии и оставил учительскую деятельность только в

1963 году, когда успех первого опубликованного романа «Коллекционер» («The Collector») позволил ему всецело посвятить себя творчеству. К этому времени Фаулзу было уже около сорока, он имел основательный жизненный опыт, его взгляды сформировались; определились и политические симпатии. Он – убежденный противник английских консерваторов, ему близки взгляды лейбористов (их левого крыла). Фаулз называет себя «социальным демократом», сторонником «английского социализма», за возрождение которого он «и высказывается, имея в виду, что капитализм неизбежно изживет себя. Фаулз поддерживает движение «зеленых», выступающих за сохранение природы.

В своих эстетических принципах он ориентируется на классические традиции, высоко ценит реалистическое искусство, считает его связь с жизнью непреходящей ценностью, органически сочетая свою приверженность классике со смелыми художественными экспериментами рождающегося постмодернизма.

Гуманизм составляет основу мировоззренческих позиций писателя. Фаулз, считает, что литература должна содействовать духовному совершенствованию человека, быть серьезной и гуманной. Он придает большое значение этическому началу в творчестве. Критики писали о Фаулзе как о писателе, воплотившем в своих произведениях этические нормы лучших образцов мировой литературы. Работая в разных жанрах, Фаулз с наибольшей полнотой проявил особенности своего таланта как романист. Романный жанр он ценит и как «возможность выразить свой взгляд на жизнь», и как форму воздействия на духовную и нравственную жизнь общества.

Вслед за «Коллекционером» в 60-е гг. появились романы «Волхв» («The Magus», 1965, переработанный вариант 1977), «Женщина французского лейтенанта» («The French Lieutenant's Woman», 1969). К этому же периоду относится и его книга «Аристос» («The Aristos», 1964), в которой содержатся суждения и мысли по проблемам философии, искусства, этики. Это своего рода «автопортрет художника», позволяющий читателю соприкоснуться с кругом волнующих Фаулза вопросов. Здесь высказывается мысль о том, что основой творчества должна стать четкая философская и эстетическая концепция. В обновленной редакции книга «Аристос» была переиздана в 1980 г. В 70-е гг. были опубликованы «Башня из черного дерева» («The Ebony Tower», 1974) и «Даниэл Мартин» («Daniel Martin», 1977), в 80-е – «Мантисса» («Mantissa», 1983) и «Мэггот» («A Maggot», 1985).

Два произведения среди многих шедевров мировой литературы называет Фаулз особо значимыми для себя – «Одиссею» Гомера и «Бурю» Шекспира. Об этом он пишет в эссе «Острова»; «Одиссея», этот первый роман, заключает в себе вечные темы – странствия по жизни и путешествия в глубины самого себя, тему поиска и стремления к познанию окружающего. В «Одиссее» Фаулз особо выделяет эпизод с Калипсо, пленником которой на протяжении семи лет оказывается герой, попадающий на остров Огигию. Здесь в гроте, увитом виноградными лозами, скрывала Калипсо Одиссея от всего остального мира; здесь, плененный ее чарами, оставался он долгие годы, но не забыл своей родины и вновь вернулся в мир жизни, продолжив свой путь к родной Итаке.

Мифологема «острова» составляет не только ядро пространственно-временной организации «Коллекционера», но и формирует смысловое поле романа. Герметичное пространство подвала, в которое герой помещает свою пленницу, вырывая ее не только из пространства физического, но и из культурного пространства, генетически органичного для интеллектуалки Миранды, проецируется на мифологему «острова», классического утопического пространства. В утопиях, отделенное от всего несовершенного, неисправимого «грешного» мира, пространство острова, символизирует исключительность социальной идиллии, выстраиваемой на нем.

В романе Фаулза – принципиально другая пространственная идеология. Искусственно сконструированное пространство подвала – «острова» противостоит органичному, естественному, прекрасному как свет солнца, золотые волосы Миранды, сияние красок на холстах, узоры на крыльях порхающих бабочек, пространству реального мира, выстраивая концептуальную модель антиутопии.

Шекспировская «Буря» воспринимается Фаулзом как пьеса о торжестве истинной культуры над бездуховностью, благородства и нравственности над мнимыми ценностями. Глубокий смысл приобретает в этой связи образ «острова» и мотив «пребывания на острове».

Герои шекспировской «Бури» тоже оказываются на острове, где мудрый волшебник Просперо, обуздывая эгоистические побуждения и в самом себе, и в других, помогает людям обрести равновесие, ощутить красоту природы. Говоря о «Буре», Фаулз отмечает: «Настоящим островом в пьесе является наша планета в бесконечном океане вселенной».

На утопическое пространство острова, на котором царит Просперо, на его сокровища, в числе которых его прекрасная дочь Миранда, посягает отвратительный дикарь Калибан. Эту сюжетную ситуацию проецирует на свой сюжет Фаулз, полностью воспроизводя его в своем романе, придавая ей культурологическую проблематику. Неслучайно Миранда упорно зовет Клегга-Фердинанда Калибаном.

Роман «Коллекционер» представляет собой последовательную аллюзию к шекспировской драме-сказке «Буря», воспроизводя ее хронотоп; идеологический конфликт культуры и неразвитости, дикости; систему персонажей: Просперо (художник-наставник Миранды, к которому она обращает свой дневник), Миранда и Клегг-Калибан. Шекспировская «Буря» выстраивает не только аллюзивный фон романа, но и является основной мифологемой, конструирующей весь роман.

Неразвитость ума и сердца Фредерика Клегга, сделавшего своей пленницей прелестную Миранду, становится причиной ее смерти. Клегг, натура ординарная, от подлинной культуры и знаний самым образом жизни оторванная, на выигранные им деньги покупает дом, в подвале которого держит похищенную им девушку. Клегг надеется завоевать ее благосклонность, готов выполнять любые ее желания, но лишает ее свободы и, сам того не желая, становится не только ее тюремщиком, но и убийцей.

В романе противостоят два мира, две позиции, два типа мышления. Миранда – воплощение жизни, натура творческая, яркая, глубоко мыслящая, тонко чувствующая. Клегг во всем противоположен ей, потому все его старания не могут

увенчаться успехом. Его дом – остров смерти, а Миранда стремится к жизни и свету. Она и сама излучает свет, но Клеггу не дано это понять.

Два голоса звучат в романе: первая часть написана от лица Клегга, вторая – в форме дневника Миранды. События и факты – одни и те же, но освещены они совсем по-разному.

Что касается авторской оценки происходящего, то в тексте романа она не представлена. Фаулз избирает для себя позицию наблюдателя, оставляя читателю возможность самому разобраться в фантазмагории жестокости и ужаса, какими оборачивается обыденность.

В книге «Аристос» Фаулз пишет: «Клегг, похититель, совершил зло; но я стремился показать, что это зло в значительной части, быть может и целиком, есть результат плохого образования, обыденной среды, сиротства: всего того, над чем он не волен. Короче, я пытался установить фактическую невинность Большинства».

Фаулз настоял, чтобы следующим (в 1964 году) вышел сборник эссе «Аристос», в котором писатель попытался объяснить значение «Коллекционера» и раскрыть свои этические установки. В «Аристосе» автор представил себя публике как экзистенциалиста, атеиста и социалиста. Одной из главных проблем своего времени Фаулз видел неравенство в обществе, из которого проистекает понятие «немо» – осознание человеком собственной незначимости, которое и толкает человека на преступления, являющиеся попыткой самоутвердиться. Другая выдвинутая Фаулзом идея – объективно существующее противостояние Немногих и Многих, интеллектуального меньшинства и всех остальных. По мнению Фаулза, это неизбежное зло, являющееся следствием того, что люди неодинаковы, и порождающее неравенство в обществе. Решение Фаулз видит в осознании Немногими своей ответственности, что можно рассматривать как утопию в силу общих закономерностей человеческого бытия. «Коллекционер» был создан Фаулзом как иллюстрация конфликта между Немногими и Многими, которых олицетворяют два героя романа, и бунта «немо».

Тема борьбы жизни и смерти, разума и тьмы неразумия, красоты и утилитаризма, культуры и цивилизации, развивается в самом первом романе Фаулза «Коллекционер», продолжая в тех или иных аспектах звучать и в последующих его произведениях.

«Женщина французского лейтенанта» написана в традиции викторианских романов XIX в., и вместе с тем эта традиция переосмыслена в ироническом ключе с позиции релятивного миропонимания постмодерна. Викторианская модель романного пространства, оказывается включенной в постмодернистский дискурс: распространённый еще в литературе Просвещения сюжет «о падшей девушке» – вывернут наизнанку, смоделирован ею самой, также как и социальный остракизм, вызывающий у наивного читателя такую жалость и включен в игровое поле романа, завершающегося сразу рядом финалов на выбор.

И подобно тому, как Фаулз предоставляет свободу своим героям, оставляя за ними право выбора, он и читателю оставляет возможность самому «дописать» ро-

ман, считая, что писатель не может, да и не должен быть рабом некой сюжетной модели. Фаулз решительно разрывает здесь связи детерминизма, разрушая саму идеологию и методологию викторианского реализма и модель викторианского романа в духе постмодернистского понимания «семантики возможных миров», характерной для эстетики и идеологии постмодернизма.

«Женщина французского лейтенанта» – не просто роман, аллюзивный к литературе, ко всей культуре викторианской эпохи, включая стилистику ее художественного мышления. Его можно воспринять как последовательную стилизацию, детально воспроизводящую стиль викторианской прозы, особенно ее дотошное бытописание.

Этот роман – свидетельство глубокой любви Фаулза к культуре викторианской эпохи, восхищения ее достижениями, уважения к мастерству ее классиков, и в то же время это виртуозное обновление ее стиля, особенности которого Фаулз столь тонко ощущает и передает.

Столетие отделяет время действия романа от времени его написания. Точно названа дата, которой открываются события, – «конец марта 1867 года». Это переходное время в истории Англии, когда уже изживали себя, обнаруживая свою несостоятельность, старые представления о мире и человеке, но новые еще не сформировались, когда под покровом внешней стабильности зрели перемены. В романе это передано словами: «сбилась с пути вся викторианская эпоха». Духовный перелом переживают и герои романа – Чарлз Смитсон и Сара Вудраф. Каждый из них стремится к обретению свободы и своей подлинной сущности. Чарлзу претит «удушливая благопристойность» его окружения и его эпохи; Сара стремится к независимости. Судьба, сблизив их на какой-то момент, таит в себе много непредсказуемого, как и характер главной героини. Не случайно в финале романа Фаулз предлагает несколько вариантов возможных концовок. Однако главное в судьбе каждого из героев состоялось – они не смирились перед детерминированностью, утвердив свое право на собственный выбор. Утверждение личности состоялось.

В «Женщине французского лейтенанта» множество литературных аллюзий, прямых и косвенных переключек с романами Диккенса, Остен, Треллопа, Гарди, Дж. Элиот.

Особенно очевидно стилистическая близость романа с романами позднего викторианца, лирика Т. Гарди. Образ Сары близок таким героиням Гарди, как Юстасия Вэй, Тэсс д'Эрбервилль, Сью Брайдхед.

«Женщина французского лейтенанта» в полном смысле соответствует определению «аллюзивный роман». Он аллюзивен по отношению к викторианскому роману как таковому, однако викторианская традиция, как викторианское здравомыслие переосмыслены постмодернистски иронично.

Фаулз был не только практиком, но и теоретиком жанра романа. Теоретизирует он не только в специальных эссе, но и на страницах самих романов. Совмещение художественного пространства с теоретизированием на его счет, тоже в духе постмодернизма.

К вопросу о романе как жанровой форме Фаулз обращается в «Мэгготе». Это произведение написано в духе романов Дефо, его события отнесены к XVIII в., а точнее – к 1736 г. Перечислены события, имевшие место в действительности того времени (казни, пожары), в текст включаются выдержки из журналов, приводятся королевские указы, имевшие хождение кулинарные рецепты, даются подробные описания туалетов, обычаев.

В основе сюжета – рассказ о поездке по стране молодого человека, аристократа Бартоломью. Воссоздается картина эпохи, стиль повествования, язык персонажей стилизованы «под XVIII век». В отличие от «викторианской» «Женщины французского лейтенанта», «Мэггот» аллюзивен по отношению к роману просветительскому, включая характерные для него авторские теоретические отступления, рефлексирующие по поводу самого повествования. В текст включены рассуждения о возможностях романной формы, которая таит в себе самые неожиданные возможности и всякий раз может породить нечто новое, подобно тому как «мэггот» (что означает «личинка») производит на свет всякий раз непредсказуемое нечто. Философичность романа – тоже дань Просвещению.

Проблеме соотношения искусства и действительности посвящена повесть «Башня из черного дерева». Здесь же обсуждается вопрос о своеобразии науки и искусства и их функциях (глава «Искусство и наука»): «Искусство, даже самое простое, есть отражение истин, слишком сложных, чтобы быть выраженными наукой». То общее, что сближает ученых и художников, состоит в стремлении к истине, но если мир науки – это мир разума и логики, то в мире искусства их господство невозможно. Искусство связано с человеческой душой и не поддается анализу средствами науки. Искусство всегда останется самым совершенным способом человеческого общения.

В романе развивается мысль о нерасторжимости искусства и жизни. Противопоставлены два художника, два типа личности – абстракционист Дэвид Уильямс и органически связанный с природой, жизнью, не утративший свежести и полноты восприятия реальности Генри Бресли. Двухдневный «деловой визит» Бресли в мир Уильямса становится для него школой самопознания. Встречаются художники разных поколений и разной мировоззренческой ориентации. Оказавшись в поместье Бресли, живущего в тиши лесов и полей, в общении с природой, Уильямс начинает ощущать, как этот мир втягивает его в себя, пленяет своей красотой, завораживает присущим ему очарованием и тайной. Смотря на полотна Бресли, беседуя с ним, он впервые понимает, что погоня за модой обернулась утратой истинных ценностей. Абстракции подменили жизнь, а сам он, как это и подтверждается последующими событиями, стал навеки их пленником. Он не может начать новую жизнь, отказывается от Дианы. Время сделало свое дело. Он не может сделать правильный выбор, предпочитая покой изведенного и привычного. Яркие краски прекрасного и свободного мира Бресли не для него. Он обречен на существование в башне из черного дерева.

Творчество Фаулза – одна из самых ярких страниц в литературе Англии. В произведениях писателя поставлены большие проблемы, важная среди кото-

рых – проблема соотношения искусства и жизни. Фаулз трактует искусство как один из важнейших способов познания и интерпретации жизни, он считал, что подлинные произведения искусства могут быть созданы художником свободным и честным. К этому идеалу должен стремиться настоящий художник.

Ещё студентом в Оксфорде Фаулз испытал сильнейшее влияние французских экзистенциалистов – Сартра и Камю. Их идеи о несовершенстве мира, о свободе личности, которая одновременно является выдающимся благом и тяжким бременем, и о необходимости самостоятельно принимать решения, нести ответственность за них и искать своё предназначение, глубоко повлияли на Фаулза и проходят сквозь его романы 1960-х. Герои «Волхва» и «Женщины французского лейтенанта» в какой-то момент оказываются на распутье, когда они должны решить, продолжать ли обыденную жизнь или следовать чувству, возможно, отказавшись от своей социальной роли, но по-настоящему реализовав себя.

Произведения Фаулза – романы, повести, рассказы, эссе – при всем многообразии тем и образов, богатстве приемов художественного изображения объединены ключевой для его творчества проблемой: обретение самосознания как необходимого условия для достижения свободы. Постигание своей сущности помогает ориентации в мире и раскрытию возможностей личности. Преодоление косного, архаичного, темного, что присуще человеку, открывает возможности для приобщения к жизни, красоте, гуманности.

Романы и повести Дж. Фаулза, не теряя гуманистических оснований, опоры на первичные этические постулаты человечества, являются одновременно творческой лабораторией новаций рождающегося постмодернизма с его интертекстуальностью, нелинейностью, разомкнутостью текстуального пространства в художественные миры великих предшественников – куртуазных поэтов, великого Шекспира, просветителей, основательных викторианцев, изысканных прерафаэлитов. Главным же, конституирующим принципом всей прозы английского писателя, чье творчество объединяет эпохи литературного традиционализма и постмодернизма, является аллюзивность, как связующее звено литературной традиции и новации.

Библиография:

1. РУДНЕВ, В.П. *Словарь культуры XX века.* – М., 1998.
2. КРИСТЕВА. Ю. Семиотика: Исследования по семанализу / пер. с фр. Е.А. Орловой – М., 2004.
3. КРИСТЕВА. Ю. Текст романа / пер. с фр. Г.К. Козикова. – М., 2004.
4. БАРТ, Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* – М., 2010.
5. ФАУЛЗ, Дж. *Собр. сочинений в 8-и т.* – М., 2004.
6. САРУХАНИЯН, А. П. *Джон Фаулз // Английская литература 1945—1980.*—М., 1987;
7. ТУХАРЕЛИ М. Д. *Функции аллюзии в литературном произведении // Литературное произведение и литературный процесс в аспекте исторической поэтики.* – Кемерово, 1988.

PREZENTE SHAKESPEARIENE ÎN *ULISE* DE JAMES JOYCE**Cristina BOSÎI**

asistent universitar

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM

orcid id: <https://orcid.org/0009-0000-6415-0233>

*The article aimed to identify Shakespearean presences in the novel *Ulysses* by James Joyce. Thus, there has been realized a parallel with the play *Hamlet* by William Shakespeare, identifying similarities between the characters, common motives, thematic and textual correspondences. There *Hamlet* have been mentioned various similarities with the Shakespearean protagonist, Shakespeare's influence being particularly evident through this play. Thus, there were established a variety of connections between Shakespeare's most famous play and Joyce's most famous novel.*

Key-words: *play, novel, influence, parallel, similarity, thematic correspondence, Shakespearean.*

Personalitatea și opera lui William Shakespeare reprezintă astăzi unul dintre cele mai relevante aspecte din textele lui James Joyce, în special în romanul *Ulise*. Acest lucru nu ar trebui să fie surprinzător, deoarece Shakespeare nu a fost doar o influență pentru Joyce, ci aproape o obsesie. Joyce îi acordă lui Shakespeare unul dintre cele mai înalte locuri din istoria sa personală a literaturii. Cu o anumită ocazie, Joyce menționează relevanța și semnificația ființei sale la fel de bătrâne precum era Shakespeare când acesta din urmă a scris *Hamlet*.

Prin urmare, alături de *Odiseea*, *Ulise* al lui Joyce face cele mai directe și susținute aluzii la *Hamlet* al lui Shakespeare, care este una dintre cele mai citite și cercetate piese din istoria literaturii engleze.

Shakespeare a creat un personaj care este o enigmă și, în același timp, un personaj care atrage atenția datorită conexiunii pe care o creează cu publicul său. Nu este de mirare că piesa lui Shakespeare și Shakespeare însuși, au reprezentat un mare interes pentru James Joyce.

În ceea ce privește corespondențele tematice cu *Ulise*, putem lua în considerare așa aspecte ca: uzurparea, mâhnirea pierderii unui părinte, fiind bântuită de fantoma unui părinte, viclenia, conștiința și infidelitatea conjugală.

Astfel, Shakespeare este prezent pe tot parcursul romanului, prin aluzii, afirmații indirecte și diverse sugestii țesute în text ca un puzzle, fiind în același timp complicat, interesant, curios și impresionant pentru cititor.

Un punct de referință, poate servi Capitolul 9 al romanului, un capitol complicat (la fel ca toate celelalte vor spune cititorii); episodul respectiv având loc în Biblioteca Națională din Dublin de la ora 14:00.până la 15:00 și unde Stephen explică în continuare teoria sa despre Shakespeare și *Hamlet*.

Expunerea genială, dar dificilă a lui Stephen devine și mai nedumerită de faptul că el însuși nu crede cu adevărat în toate propriile sale teorii despre Shakespeare, sau chiar despre Hamlet; în propriile sale cuvinte, argumentele lui către bărbații din bibliotecă sunt o „scenetă”. Deci, deși capitolul nu ne spune foarte multe despre viața personală a lui Shakespeare (în ciuda numeroaselor puncte interesante despre dramaturg), ne spune foarte multe despre Stephen însuși, în special despre obsesia lui față de paternitate.

Capitolul începe cu faptul că Stephen dispută estetica, noii scriitori irlandezi și alte chestiuni cu bibliotecarul Quaker Thomas William Lyster, directorul Bibliotecii Naționale; John Eglinton, un influent eseist anglo-irlandez și editor al revistei de scurtă durată Dana și cu Russell. Acestora li se alătură în curând Richard I Best, director adjunct al Bibliotecii Naționale.

Stephen începe să-și susțină teza despre Shakespeare, dar alte gânduri interferează în conștiința lui, aceasta fiind cunoscuta tehnică literară explorată de Joyce și alți moderniști - „*fluxul conștiinței*”.

În timp ce Stephen vorbește despre seducția de către Anne Hathaway a tânărului William Shakespeare, o femeie cu câțiva ani mai în vârstă decât Shakespeare, Stephen nu poate să nu se gândească la propriul său viitor întrebându-se când va fi și rândul lui. Astfel, Joyce intenționează să demonstreze că Stephen nu este considerat un egal de către ceilalți bărbați; el este la fel de străin printre semenii lui, precum Bloom este printre ai săi. În acest sens cititorul poate observa asemănări între Stephen și Hamlet.

Stephen, obsedat de fantomele propriului său trecut, inclusiv de mama sa (o paralelă cu Odiseea în care Ulise și-a cunoscut propria mamă în Hades), crede că Shakespeare însuși semăna foarte mult cu regele Hamlet al Danemarcei, care apare ca o fantomă pentru fiul său. Și pentru a-și începe teza, Stephen își imaginează Teatrul Globe așa cum era pe vremea lui Shakespeare.

În schema de lucruri a lui Stephen, Shakespeare însuși, pregătit de o carieră de actor profesionist, a jucat rolul fantomei în prima reprezentație a capodoperei sale. Mai mult, Hamnet Shakespeare, fiul dramaturgului, dacă ar fi trăit, ar fi avut aceeași vârstă cu protagonistul. Iar rolul lui Hamnet-Hamlet este jucat de marele actor tragic Richard Burbage, cu care a vorbit chiar Shakespeare; astfel, simbolic, Shakespeare i-a vorbit „fiului” său despre infidelitățile sexuale ale lui Anne Hathaway Shakespeare (Gertrude). Se pare că cele mai importante părți ale teoriilor lui Stephen sunt concluziile sale pe care le conturează înainte de apariția lui Buck Mulligan.

Una dintre aceste concluzii este că Shakespeare nu și-a revenit niciodată din rana emoțională provocată de Anne Hathaway, care l-a sedus și după cum insistă Stephen, ulterior l-a înșelat. Astfel, înainte de a deveni la modă, Joyce susține (prin Stephen) că Hamlet este o dramă psihosexuală: regele Hamlet, în primul rând, este un soț trădat și abia apoi un monarh ucis. Din cauza morții tatălui său, Hamlet Prințul devine „deposedat”, pierderea unui cămin și a unui regat egalând pierderile lui Stephen și Bloom, cei doi eroi ale căror poziții au fost încălcate.

O a doua concluzie trasă în rundele de început ale dezbaterii în jurul lui Hamlet vine din afirmația strălucită a lui Stephen că ultimele piese ale lui Shakespeare sunt despre reconciliere: Stephen susține că, pentru a fi o reconciliere, trebuie să fi existat o

despărțire, și anume aceste despărțiri din viața lui Shakespeare - printre familia și prietenii săi - pe care Stephen le ia în considerare.

Dar aparițiile lui Mulligan oferă într-adevăr o ușurare comică atât de necesară din complexitatea expunerii lui Stephen, în timp ce paginile lungi de relatări continuă temele majore ale lui Joyce. Marea intrare a lui Buck Mulligan urmează declarația rezumată a lui Stephen despre Hamlet, că „fiul este consubstanțial cu tatăl”: ” *He is a ghost, a shadow now, the wind by Elsinore’s rocks or what you will, the sea’s voice, a voice heard only in the heart of him who is the substance of his shadow, the son consubstantial with the father. —Amen! was responded from the doorway*”. [2]. Aceasta înseamnă că Shakespeare este atât regele Hamlet, cât și prințul Hamlet și, în paralel, că Joyce este atât Stephen cât și Bloom în *Ulise*.

Continuându-și teoria despre Shakespeare după încheierea intrării lui Mulligan, Stephen continuă să examineze personajul Annei, care era așa cum se simte, o Penelopă credincioasă care a rămas la Stratford, așteptând întoarcerea soțului ei de mult absent. Stephen redă ideea că marea rană a vieții dramaturgului a venit după căsătoria lui - când Anne l-a trădat. Dovada lui cu privire la acest punct, care a fost subînțeles mai devreme în episod, este dublă: Shakespeare nu a menționat-o niciodată pe Anne în toți cei 34 de ani de căsnicie cu ea și i-a lăsat moștenire doar al doilea cel mai bun pat al său, după ce a exclus-o complet din primul lui testament.

Prin urmare, viziunea lui Stephen despre Shakespeare cuprinde multe aspecte ale psihicului uman și, într-adevăr, ale sufletului: raportul dintre trecut și prezent; natura schimbării, care se întoarce întotdeauna asupra ei înșiși și permanența iubirii.

Practic, însă, expunerea lui Stephen este un efort elaborat de a încerca să-și identifice propriul loc în viață. Mama lui este moartă; tatăl său, deși uneori bine intenționat, este despărțit de el de un abis de temperament. Constatăm, prin urmare, că Stephen prezintă o serie de asemănări cu protagonistul shakespearian Hamlet.

Astfel constatăm diverse prezențe shakespeariene în romanul lui Joyce iar aluziile și paralele cu *Hamlet* fiind doar unele din ele, printre care vom menționa câteva. Un aspect ar fi interacțiunea socială din *Ulise*, care îl ajută pe cititor să facă paralele cu piesa. Nu numai că personajele împărtășesc asemănări, la fel situațiile și decorurile fac paralele de similitudine.

Alt moment îl reprezintă jocul de cuvinte și unele dintre temele și motivele care se întâlnesc în *Hamlet* și pot fi găsite în paginile unui străin introspectiv – Stephen Dedalus – care își pune la îndoială rolul în familia sa, în țara sa și cu el însuși. De asemenea există o senzație și un ton de teatru elisabetan în timpul episodului Scylla și Caribdo.

Asemănările din *Hamlet* și *Ulise* pot fi remarcate observând sursele și inspirația pentru *Hamlet* în contextul Angliei iacobine și elisabetane.

De asemenea, este important de remarcat criticile și teoriile care circulau despre Shakespeare și *Hamlet* la începutul anilor 1900, când Joyce își forma ideile despre piesă și despre personajul lui Hamlet, precum și găsirea și crearea propriilor sale surse pentru *Ulise*.

Astfel Joyce folosește motivele shakespeariene, punând personajele sale în paralel cu personaje specifice din piesele lui Shakespeare, în special *Hamlet*. Deși toate perso-

najele par să se relaționeze între ele și mai multe aluzii, personajul Hamlet este cel mai ușor asociat cu Stephen Dedalus.

În concluzie, putem afirma cu fermitate că influența lui Shakespeare este evidentă mai ales prin *Hamlet*. La această piesă se face aluzie deja în primul episod din *Ulise*, unde ni se oferă și rezumatul unei teorii, a cărei expunere va cuprinde cea mai mare parte din „*Scylla și Caribdo*”. În ceea ce privește textualitatea, *Hamlet* pare a fi o prezență mai răspândită și mai variată decât *Odiseea* sau orice alt text.

Drept exemplu final vom aduce un fragment emblematic din *Hamlet*, din monologul personajului din actul III, cunoscut prin vestita întrebare, ezitare, nehotărâre de „*A fi sau a nu fi*” : *Hamlet: To be, or not to be, that is the question: /Whether 'tis nobler in the mind to suffer/ The slings and arrows of outrageous fortune,/ Or to take arms against a sea of troubles, /And, by opposing end them?—/To die,—to sleep,/ No more;—and by a sleep, to say we end /The heart-ache, and the thousand natural shocks/ That flesh is heir to: 'tis a consummation/Devoutly to be wished. To die,—to sleep,—to sleep! [1].* Acest motiv se regăsește în capitolul 15 din *Ulise* ca „*A avea sau a nu avea*”: „*BLOOM: There is a memory attached to it. I should like to have it. STEPHEN: To have or not to have that is the question.*[2]. Aceiași întrebare apare într-o altă formulare în capitolul 17 din romanul lui Joyce ca „*A intra sau a nu intra*”, „*A bate sau a nu bate la ușă*” : „*What were then the alternatives before the, premeditatedly (respectively) and inadvertently, keyless couple? To enter or not to enter. To knock or not to knock. Bloom's decision? A stratagem*”. [2].

Indiscutabil, putem afirma că sunt multe aspecte de luat în considerare în relația pe care Joyce a avut-o cu Shakespeare. Asemănările, paralelele și legăturile dintre cea mai faimoasă piesă a lui Shakespeare și cel mai faimos roman epic al lui Joyce sunt abundente, acestea fiind descoperite și re-descoperite de diverși cercetători, savanți sau pur și simplu cititori-admiratori ai operei iluștrilor William Shakespeare și James Joyce.

Referințe bibliografice:

1. <https://www.gutenberg.org/files/27761/27761-h/27761-h.htm>
2. <https://www.gutenberg.org/files/4300/4300-h/4300-h.htm>

ELEMENTE CROMATICE ÎN PREZENTAREA ASPECTULUI FIZIC AL PERSONAJELOR CĂTORVA ROMANE REALISTE FRANCEZE DIN SECOLUL AL XIX-LEA

Ana GHEORGHÎĂ

magistru, asistent universitar

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM

orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7768-7256>

With the passage of time and with the socio-political world evolution, people also change – not just figuratively, but also directly – from a physiognomic point of view. Like the fine arts, literature presents the proof of this finding truth. And if fine artists have left as a legacy image of their era people, using for this purpose shapes and colors, then writers have used words and colors. They have encoded in these ones meanings and symbols worthy of being discovered and interpreted specially for their cognitive and artistic values. The colors integrated in French realist novels of the 19th century possess multiple meanings that travel through space and time. It is not accidentally that realist authors pay considerable attention to the characters' physical appearance. Not only in fine arts, but also in literature, the way colors are understood and interpreted has an essential role to play in conveying the message to addressee.

Keywords: *French realist novel, character, physical appearance, chromatic element, chromatic semantics, fine arts, literature, spatial-temporal elements.*

Istoria societății umane și, bineînțeles, literatura creează un amplu domeniu de preocupări, abordat cu perseverență de numeroși savanți-cercetători, care aduc în prim-plan legătura strânsă dintre cele două părți constitutive ale acestui parteneriat firesc, coexistența lor într-un activ proces de interrelaționare. Culorile integrate în romanele realiste franceze din secolul al XIX-lea, cu multiplele lor semnificații călătoare prin timp și spațiu sunt, poate, unele dintre cele mai convingătoare și spectaculoase mărturii ale acestei interrelaționări prolifică.

Chiar și cea mai superficială retrospectivă a evoluției civilizației umane, realizată, în cazul de față, prin prisma artelor, ne convinge de adevărul afirmației de mai sus, susținută și de faptul că, odată cu trecerea timpului, cu evoluția socio-politico-economică a lumii, se schimbă și omul. Nu doar la modul figurat, ci și la modul direct – se schimbă la chip, fiziognomic vorbind, ca entitate fizică. De rând cu artele plastice, literatura prezintă doada adevărului acestei constatări. Și dacă artiștii plastici au lăsat moștenire urmașilor chipuri de oameni ai epocii lor utilizând, în acest scop, forme și culori, atunci scriitorii, în același scop, s-au servit de cuvinte și culori, codificând în acestea sensuri și simboluri demne de a fi desoperite și interpretate tocmai pentru valorile lor cognitive și artistice.

Referindu-se la rolul elementelor cromatice în opera literară, Annie Mollard-Desfour, cercetătoare franceză în domeniul lingvisticii, lexicografiei și semiologiei și au-

toare a unei serii de lucrări destinate culorilor, în general, și simbolurilor cromatice, în special, menționează: „Corpul uman, în calitatea sa de construcție bio-culturală, este „invadat” de culoare: pielea, părul, dinții, buzele, unghiile pot suferi modificări cromatice artificiale, permanente sau durabile. Culoarea utilizată de om constituie mereu o garanție socială sau culturală. Culoarea este simbolică: negrul, albul și roșul sunt cele trei culori esențiale care „decorează” corpul. Formele de utilizare a culorilor cu referire la corpul uman ne informează despre noi înșine și despre ceilalți” (*trad. noastră*) [1, p. 17]. Evident, scriitorii realiști francezi din secolul al XIX-lea au valorificat plener în operele lor potențialul simbolurilor cromatice referitoare la aspectul fizic al personajelor în relație directă cu mesajul acestora către cititor.

În contextul literaturii realiste franceze din perioada analizată atestăm o pleiadă de tipaje umane inedite care, spre deosebire de eroii romantici, veșnic suferinzi și mereu în căutarea unui ideal imposibil de atins, oferă cititorului o vastă paletă a valorilor și antivalorilor morale, iar uneori chiar și a ambelor sub masca aceluiași personaj controversat. Realismul aduce în prim-plan un alt tip de personaje decât cele romantice. Cercetătoarea Elena Prus le caracterizează în mod tranșant: „Personajele cele mai prestigioase (...) sunt tinerii care susțin proba vieții și a societății prin căutarea fericirii (...). Eroismul lor se manifestă între provocarea adresată societății și acceptarea constrângerilor sociale” [2, p. 58].

Spre deosebire de *eroii* romantici, antrenaji, după cum menționam, într-o continuă goană după un ideal pur și onest, personajele romanului realist sunt preocupate, preponderent, de aspectele materiale ale vieții, iar tipul arivistului este expresia concentrată a *antieroului*, cum ar fi Georges Duroy sau Julien Sorel, aceștia întregind și potențând portretul arhetipal.

Referindu-ne la aceste două personaje, conchidem, din descrierea aspectului lor fizic prin intermediul semanticii cromatice, că arivismul, ca fenomen socio-etico-uman, nu se referă la exteriorul personajelor (acesta variind de la caz la caz, uneori fiind chiar diametral opus), ci exclusiv la lumea lor interioară, sfâșiată de contradicții, zbucium și căutări interminabile.

În sensul aspectului fizic, personajele nominalizate răspund, în mare parte, viziunilor personale ale autorilor și chiar felului cum arată ei înșiși. Este cazul lui **Georges Duroy** din romanul *Bel-Ami*: „Înalt, bine făcut, blond, de un blond castaniu ușor roșcat, cu mustața în furculiță, cu ochi albaștri, limpezi (...)” [3, pag. 4]. În portretul cromatic al lui Duroy sunt utilizate galbenul și albastrul, culori ce contribuie la evidențierea alurii sale de seducător (să nu uităm că secretul evoluției fulminante pe scara socială a acestui arivist rezidă tocmai în calitatea sa de seducător neîntrecut). Este un personaj luat din realitatea timpului. Pentru a elabora portretul lui Duroy, Maupassant a apelat la câteva surse de inspirație: omul burghez sau parvenitul din secolul al XIX-lea, eroii creațiilor sale anterioare și, în fine, el însuși, recunoscut în lumea mondenă a Parisului drept unul dintre cei mai mari seducători, de altfel, și el cu păr ondulat, deschis la culoare, cu ochi albaștri și mustață cochec răsucită.

În pleiada ariviștilor realiști francezi chipul lui **Julien Sorel** din *Roșu și Negru* este unul emblematic tocmai grație forței sale de convingere, rezultată din complexitatea

caracterului, polisemantismului în gândire și acțiunilor contradictorii care suscită, până în prezent polemici. Unitățile cromatice utilizate de Stendhal în descrierea personajului denotă clar caracterul controversat al acestuia, precum și originile sale sociale umile. Prin simpla contrapunere a cuplului de culori alb-roșu autorul reușește să sugereze univoc caracterul instabil al personajului, capabil să reacționeze violent la orice excitant din exterior: „Ochii mari, negri arătau chibzuință și înflăcărare (...). Părul castaniu-închis, crescut foarte jos, îi dădea un aer răutăcios (...)” [4, p. 19]; „Obrajii i se făceau când albi ca varul, când roșii ca focul (...)” [ibidem, p. 70].

Culorile prin care autorii își dotează personajele cu trăsături specifice arivistului atrag după sine concluzii importante referitoare la modul de viață al acestora. De exemplu, la fel ca în cazul aspectului fizic, bazat pe contrapunerile cromatice, și convingerile interioare ale lui Julien Sorel oscilează între extreme. Fiind un tânăr inteligent, foarte curând își dă seama că în societatea în care trăiește poți fi sau sclav, sau stăpân. A treia cale pur și simplu nu există sau dacă, totuși, există, el nu este făcut pentru ea. Alb sau negru, totul sau nimic... Acesta este principiul de care se conduce Julien, convins, desigur, că e mai bine să fii exploatare decât exploatat. De fapt, este crezul tuturor ariviștilor, indiferent de timpul în care trăiesc.

Tangente clare cu acest arhetip descoperim și în cazul personajului **Emma Bovary** din romanul ce-i poartă numele, deși caracterul pasiv și lipsit de inițiativă al acesteia nu-i permite să-și materializeze dorințele și intențiile ascunse, făcând-o să rătăcească în spațiul sinuos dintre identitate și alteritate. Referindu-se la chipul provincialei, Elena Prus îi dă o caracteristică exhaustivă, Emma Bovary încadrându-se perfect în acest tipaj: „Literatura îi atribuie, de regulă, provincialei sentimente baroce, rochii excentrice și un limbaj extravagant. Dacă un autor riscă să o aducă în scenă, ea este nefericită, inocentă și persecutată, necunoscută și neînțeleasă. De regulă, ea va avea cincizeci de ani, iar dacă autorul are condescendența să o prezinte tânără, va avea grijă să o depoetizeze de la început printr-un mic defect, deloc grav în aparență (...), dar suficient pentru a arunca asupra tuturor acțiunilor, chiar și a celor mai nobile, o nuanță de ridicol” [2, p. 113].

Situația complexă în care își duce traiul Emma Bovary este redată de Flaubert prin diverse modalități, utilizarea pe larg a aspectelor cromatice fiind una dintre cele mai eficiente. Este suficient să ne referim la procedeul prin care autorul descrie ochii protagonistei. Ambiguitatea caracterului, contradicția permanentă dintre iluzii și realitate o conduc spre instabilitatea emoțională, fluctuația stărilor de spirit, oscilațiile între extreme. Sugerează acest sfâșietor conflict interior, alimentat de nestatornicie și nedeterminare, culoarea ochilor Emmei, asupra căreia autorul nicidecum nu se poate decide: „Ochii, deși căprui, păreau negri din cauza genelor (...)” [5, p. 20]; „Ochii ei, negri la umbră și de un albastru-închis la lumina soarelui, aveau parcă straturi de culori așezate într-o anumită ordine, întunecate la fund și din ce în ce mai limpezi spre alb” [ibidem, p. 36]; „Ochii ei negri păreau și mai negri” [ibidem, p. 51].

Liniștea sufletească a Emmei survine doar în relațiile sale extraconjugale, chiar dacă acestea sunt profund marcate de riscuri, stări dezolante și incertitudine. În descrierea unuia dintre rendez-vous-urile secrete ale Emmei atestăm triada cromatică negru

– alb – roșu care o portretizează în focul pasiunii: „Și nimic nu era mai frumos pe lume decât păru-i negru și pielea albă pe acest fond purpuriu (...)” [ibidem, p. 250]. Este ușor să constatăm că în această descriere indecizia și ezitarea de altă dată a autorului asupra aspectului coloristic al personajului au dispărut cu desăvârșire: albul este alb, negrul este negru și roșul este roșu. Frământările și oscilările Emmei s-au spulberat, lumea ei interioară fiind cuprinsă de acalmie. Pare illogic, dar dragostea interzisă, imorală pentru acea vreme, îi aduce liniștea jinduită, concluzie sugerată de autor tocmai prin utilizarea elementelor cromatice determinate, univoce și ferme.

Cu referință la triada negru – alb – roșu, prezintă interes, în opinia noastră, modul de utilizare a acesteia în descrierea lui Charles la moartea Emmei: „Alb la față ca o statuie, cu ochii roșii ca jăratul, Charles stătea drept în fața ei, la picioarele patului (...) pradă gândurilor negre (...)” [ibidem, pp. 308, 311].

Departate unul de altul, cu lumi interioare diferite până la excludere, sfâșiați de neînțelegeri dramatice, Charles și Emma s-au împăcat prin mijlocirea morții, concluzie sugerată și prin paleta cromatică utilizată de autor, comună pentru ambele personaje.

Aspectul fizic al eroilor din romanele analizate este abordat, în general, prin trei elemente: ochi, păr și piele. Mai sus ne-am referit la câteva exemple ce vizează semnificația ochilor. Nu mai puțin importantă este, însă, și abordarea de către autori a semanticii cromatice referitoare la culoarea părului. În acest sens, remarcăm preocuparea lui Honoré de Balzac în romanul *Béatrix* pentru contrastul blond-brunet și semnificațiile acestuia care, în esență, se rezumă la contrastul dintre alb și negru: „Béatrix e una dintre acele blonde, alături de care blonda Eva ar părea o negresă” [6, p. 83]; „Blondele au față de noi, brunele, avantajul unei diversități de mare preț; există o sută de feluri de a fi blondă și numai unul de a fi brunetă.” [ibidem, p. 84]; „Până și brunetele capătă atunci nuanțe blonde, culorile de chihlimbar ale maturității” [ibidem, p. 102]; „(...) ești cea mai delicioasă blondă din lume, pe când eu sunt neagră ca o cârtiță” [ibidem, p. 167].

Această preocupare, aproape obsesivă, pentru contrapunerea dintre blond și brunet este, fără îndoială, o reflexie a modei timpului, autorul lunecând adeseori spre etichetări și idei preconceptuate. Faptul în cauză denotă nu numai urmarea fidelă a idealului încetățenit în societatea vremii, ci și predilecțiile personale ale scriitorului, rodul unor observații subiective ale acestuia asupra lumii din jur. Vom remarca, de asemenea, că simbolistica tradițională a culorilor, deosebit de populară în mediul artistic atașat romantismului, la mijlocul secolului al XIX-lea își mai păstra valoarea, deși aria ei de răspândire devenea tot mai restrânsă. Astfel, în romanele profund realiste analizate atestăm adeseori simbolurile cromatice tradiționale, de exemplu, culoarea albă întruchiează puritatea, inocența, caritatea, bucuria vieții, în general, fiind asociată cu lumina zilei și cu originea a tot ce înseamnă bine și progres. Pe de altă parte, culoarea neagră, de regulă, simbolizează aspectul malefic al vieții, nenorocirea, nefastul, moartea, în fine. Aceste contrapuneri dintre alb și negru le găsim, firește, în romanele realiste ca o reminiscență a perioadei precedente, marcate de apogeul romantismului.

Numeroasele referințe contradictorii la blonzi și brunetți, și nu doar prin prisma fizicului, ceea ce ar fi un lucru firesc, dar și din punctul de vedere al calităților morale, intelectuale ale personajelor, sunt departe de a prezenta valoare sociologică sau antropo-

logică. În schimb, aceste contrapunerii ne permit să conchidem că simbolurile cromatice se află într-un continuu proces de schimbare, generând diferențe de abordare și interpretare (de exemplu, blonda din vremurile lui Balzac sau Stendhal nu coincide, ca simbol cromatic, cu blonda din vremurile noastre).

La mulți dintre scriitorii realiști francezi din secolul al XIX-lea blondele/blonzii simbolizează virtuțile seducătoare, pe când brunetele/bruneții se echivalează, practic, cu lipsa de atractivitate, caracterul anost, iar în unele cazuri chiar malefic. Revenim, în acest sens, la textul romanului balzacian *Béatrix*, unde atestăm următoarele exemple: „Blondele sunt mai femei decât noi; noi, franțuzoaicele brune, semănăm prea mult cu bărbații” [ibidem, p. 84]; „Eva e blondă, pe când brunetele se trag din Adam; blondele aparțin lui Dumnezeu (...)” [ibidem, p. 237].

O altă serie de exemple pe care le atestăm în romanele supuse analizei formează niște excepții, care nu fac decât să confirme regula, simbolurile cromatice încifrate în alb și negru fiind opuse celor remarcate mai sus. Vom menționa și faptul că afirmația în cauză se referă atât la personajele feminine, cât și la cele masculine: **Stendhal, *Armance*** – „Mult spirit, o talie zveltă, maniere alese, ochi mari și negri, cei mai frumoși din lume (...)” [7, p. 10]; **Honoré de Balzac, *Béatrix*** – „Femeile reci, plâpânde, crude și subțiri (...) au sufletul tot atât de șters ca și culoarea ochilor lor deschiși, cenușii sau verzi” [6, p. 181]; **Stendhal, *Roșu și Negru*** – „(...) Mathilde își aținti ochii mari, de un albastru ca al cerului, asupra lui și a celor din preajmă” [4, p. 253].

Așadar, pot fi anoste, lipsite de atractivitate, chiar răutăcioase și personajele blonde, cu ochi deschiși la culoare (Mathilde din *Roșu și Negru* de Stendhal), în timp ce personajele brunete cu ochi negri, în unele cazuri, prezintă o comoară de virtuți (Octave din *Armance* de Stendhal).

În paginile romanelor realiste franceze, atunci când ne referim la personajele acestora, se dă o luptă, prin prisma semanticii cromatice, și atunci când autorii se referă la culoarea pielii, în aceasta fiind, în cazul dat, la fel de importantă ca și în cazul părului și al ochilor. Acest aspect al fizicului uman este și el un element-cheie în intenția autorului de a plasa personajul într-un anumit mediu, areal geografic, comunitate etnică.

Cercetătorii vremurilor noastre atribuie o importanță majoră culorii pielii, aceasta fiind legată, în mod direct, de originile etnice, sociale și culturale ale indivizilor, ceea ce le determină conduita comunitară, aspirațiile și, în ultimă instanță, realizările în plan creativ. Referindu-se la aspectele tradiționale în interpretarea simbolisticii cromatice în raport cu pielea, Annie Mollard-Desfour afirmă că acestea au evoluat în timp: „În Antichitate și Evul Mediu se considera că o piele prea întunecată la culoare caracterizează o persoană lașă și că, dimpotrivă, nuanța care presupune curaj era una arămie, ca în cazul leului; pe de altă parte, o culoare prea roșcată reprezintă un escroc, ca în cazul vulpoiului. Mierea este rece, iar frigul simbolizează imobilitatea și caracterul lent. Prin opoziție, o nuanță roșietică semnifică graba, deoarece toate părțile corpului încălzite în procesul mișcării devin roșii. La extremă, o piele în flăcări reprezintă nebunia, deoarece este rezultatul unui corp supraîncălzit. În prezent, interpretările au devenit mai puțin categorice, rezumându-se, de cele mai multe ori, la caracteristici etnice, geografice, culturale și temperamentale” (*trad. noastră*) [1, p. 19].

În romanele analizate regăsim accepții evolute ale simbolisticii referitoare la culoarea pielii, acestea fiind condiționate, în mare parte, de stările psiho-emoționale ale personajelor: „Calyste se făcu roșu ca o cireasă, roșu de la bărbie până la frunte, iar urechile i se învălură în jar” [6, p. 79]; „(...) fața doamnei d’Aiglemont (...) se roșea și îngălbenea, rând pe rând” [ibidem, p. 48]; „(...) atunci roșeața însăși nu dovedește nimic colorând și mai mult niște culori, oricum atât de vii (...)” [8, p. 130].

De multe ori, însă, culorile feței sunt condiționate de factorii naturali sau de mediul fizic în care se află personajele la momentul descrierii, de vârsta și de starea socială a acestora. Impactul factorilor respectivi generează alternarea elementelor cromatice: „Culorile vii ce-i luminau fața se stinseră treptat și figura ei căpătă niște tonuri șterse și palide” [ibidem, p. 21]; „Toate aceste obrazuri albe și trandafirii nu caută atât plăcerea, cât distracțiile” [ibidem, p. 68]; „Soarele de la tropice îi înfrumusețase fața albă cu o culoare neagră, de o nuanță minunată (...)” [ibidem, p. 118]; „Pe guler se odihneau nenumăratele cute ale pielii stacojii, presărate cu pete galbene, care se ascundeau pe jumătate în perii aspri ai bărbii încărunțite” [5, p. 108].

În firul epic al romanelor analizate, referințele la culoarea pielii personajelor intervin și atunci când autorii au nevoie să sublinieze originile etnice sau amplasarea geografică a acestora, ambii factori corelând între ei. Semnificațiile atribuite culorii pielii provin din experiența de viață sau profesională a autorilor. Balzac era îndrăgostit de meleurile Bretoniei franceze, călătorea adeseori în acele locuri și, evident, observa atent comportamentul, obiceiurile bretonilor. Îi considera un popor harnic, axat pe tradiții sănătoase și, prin urmare, culorile, în care aceștia sunt reprezentați în roman, au tentă pozitivă. Iată, însă, încă o excepție care vine să confirme regula: **Honoré de Balzac, Béatrix** – „Bretonia oferă o problemă ciudată de rezolvat, referitoare la predominanța părului negru, a ochilor negri și a tenului negricios (...)” [6, p. 61]; „Figura-i cu totul abațială semăna totodată și cu aceea a unui burgmeister olandez, prin placiditatea culorii și prin tonurile pielii, și cu aceea a unui țăran breton, prin părul lins și negru și prin vioiciunea ochilor cenușii (...)” [ibidem, p. 30].

Cât privește pasiunea lui Mérimée pentru călătorii (scriitorul considera Spania drept a doua sa patrie) și cercetări etno-antropologice, cele dedicate etniei țiganilor din Peninsula Iberică erau bine cunoscute atât publicului larg, cât și comunității științifice a timpului. În nuvela-roman *Carmen* narațiunea gravitează în jurul a doi poli, Carmen și Don José, diametral opuși prin prisma provenienței lor culturale și sociale. Carmen este o tânără țigancă celebră în Sevilla, care îl aduce la pierzanie pe amantul său, sfâșiat de sentimentul geloziei. Fiind o persoană senzuală, Carmen își utilizează farmecele și atuurile feminine pentru a-și atinge scopurile și a-și manipula amantul, precum a făcut-o și cu naratorul, și cu Don José, chiar de la prima întâlnire. Dramatismul subiectului este amplificat de contrastul cromatic dintre Don José și Carmen: el are păr blond, ochi albaștri și piele deschisă la culoare, în schimb ea este smeadă, cu ochi negri și păr negru ca aripa unui corb. Acest contrast, prin simbolismul culorilor aduse în prim-plan, denotă un conflict xenologic grav. Culorile redau sugestiv tensiunile multiplanice dintre gazdă și străin, dintre autohton și intrus, și asta în situația când nu este nici pe departe clar cum sunt distribuite aceste roluri. Elementele cromatice utilizate de autor în redarea

personajelor sunt unele tradiționale ca valoare simbolică, ele caracterizând plenar atât arealul geografic în care are loc acțiunea nuvelei-roman, cât și particularitățile fizice ale etniilor reprezentate de eroi: **Prosper Mérimée, Carmen** – „Pentru ca o femeie să fie frumoasă, spun spaniolii, (...) ea trebuie să aibă trei lucruri negre: ochii, pleoapele și sprâncenele (...)” (*trad. noastră*) [9, p. 240]; „Pielea sa, perfect netedă, aducea mult cu nuanța cuprului (...), buzele sale, un pic cam puternice, lăsau să se vadă niște dinți mai albi decât migdalele decojite. Părul său era negru, cu reflecții albastre ca aripa unui corb (...)” (*trad. noastră*) [ibidem, p. 240].

Este de remarcat și faptul că autorii, atunci când descriu aspectul fizic al personajelor, în special culoarea feței, se bazează pe tehnicile utilizate de artiștii plastici, menționând ei înșiși existența acestei influențe benefice: „Pictorii pot zugrăvi, cu ajutorul culorilor, asemenea portrete (...) care există în nuanțele culorii obrazului (...); fenomene de neexplicat (...)” [8, p. 131]; „Tenul ei, atât de alb cândva, căpătase tonurile calde și sidefii îndrăgite de pictori” [6, p. 25]; „(...) studiind acest portret pentru care se cer tonurile cele mai strălucitoare ale paletii și cel mai bogat cadru” [ibidem, p. 61]; „(...) nuanțează cu o culoare iubită de pictori albastrul vinelor, a căror rețea palpită în albeața tenului” [10, p. 186].

Nu este întâmplător faptul că autorii realiști abordați acordă o atenție considerabilă aspectului fizic al personajelor, referindu-se la acesta prin prisma semanticii cromatice. Nu numai în artele plastice, dar și în literatură, modul în care sunt înțelese și interpretate culorile are de jucat un rol esențial în transmiterea mesajului către consumatorul de frumos, în conturarea elementelor-cheie spațio-temporale, în constituirea ansamblului de idei și caractere.

Bibliografie:

1. CAUMON, C.; MOLLARD-DESFOUR, A.; VADON, C. *Lumière sur la couleur*. Paris: Éditions Jean-Pierre de Monza, 2010. 200 p. ISBN 978-2916-2311-5-0.
2. PRUS, E. *Pariziana romanescă: mit și modernitate*. Iași: Editura Institutul European, 2006. 260 p. ISBN 973-611-421-X.
3. MAUPASSANT, G. de. *Bel-Ami*, traducere de R. Malcoci. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1992. 256 p. ISBN 5-88568-048-5.
4. STENDHAL. *Roșu și Negru*, traducere de G. Naum. Chișinău: Hyperion, Clasicii Literaturii Universale, 1994. 480 p. ISBN 5-368-01803-7.
5. FLAUBERT, G. *Doamna Bovary*, traducere de A. Gromov. Chișinău: Editura „Cartea Moldovenească”, 1976. 336 p.
6. BALZAC, H. de. *Béatrix (scene din viața particulară)*, traducere de H. Grănescu. București: Editura Eminescu, 1972. 312 p.
7. STENDHAL. *Armance (Sau câteva scene dintr-un salon parizian în 1827)*, Ediția a II-a, traducere de E. Grozea. București: Editura Eminescu, 1976. 216 p.
8. BALZAC, H. de. *Femeia de treizeci de ani*, traducere de H. Grănescu. Chișinău: Asociația „Cartea”, 1993. 335 p. ISBN 5-86892-003-1.
9. MÉRIMÉE, P. *Colomba. Carmen*. Paris: Éditions Jean-Claude Lattès, 1989. 316 p.
10. BALZAC, H. de. *Istoria mării și decăderii lui César Birotteau*, traducere de T. Ioachimescu. Chișinău: Asociația „Cartea”, 1993. 335 p. ISBN 5-86892-003-1.

DÉFIS TRADUCTIFS DU NOM *GLORIFICATION* DANS LES TEXTES DE THÉOLOGIE CHRÉTIENNE-ORTHODOXE

Felicia DUMAS

Professeure des universités HDR

Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași, Roumanie

orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5053-2337>

The article proposes an analysis of the translation challenges faced by the translator of Christian-Orthodox theological texts from French into Romanian concerning the translation of specialised theological terms. Our analysis will focus on the difficulties of translating the French noun “glorification” into Romanian. It will be based on a corpus of Romanian versions of texts of this type written in French by renowned Orthodox theologians. Defined as “the action of glorifying (someone, something); the result of this action” (TLFi), this noun is borrowed from Christian Latin and belongs to the lexical family of the noun “gloire”. As the correct canonical equivalent of the latter in Romanian is the noun “slavă”, the noun “glorification” is generally translated as “slăvire”. Nevertheless, in certain discursive contexts, it should be translated as “preaslăvire” or “proslăvire”.

Keywords: *translation challenges, Christian-Orthodox theological texts, glorification, cultural and translational fixation, linguistic imaginary.*

Introduction

Comme nous l’avons déjà affirmé à de nombreuses reprises, dans toutes les langues ayant accueilli le christianisme et l’Orthodoxie, le domaine de la théologie chrétienne-orthodoxe est un domaine spécialisé du point de vue du référentiel dont il est porteur, et des termes qui le nomment. Nous proposons par la suite une analyse des défis traductifs auxquels se confronte le traducteur/la traductrice des textes de théologie orthodoxe du français en roumain concernant la traduction de ces termes théologiques spécialisés. Notre analyse vise les difficultés de traduire en langue roumaine le nom français *glorification*. Elle est basée sur un corpus de versions roumaines de textes de cette facture rédigés en langue française par des théologiens orthodoxes renommés, dont le père archimandrite Placide Deseille. Défini comme « action de glorifier (quelqu’un, quelque chose); résultat de cette action » (TLFi), ce nom est emprunté au latin chrétien et appartient à la famille lexicale du substantif *gloire*. Comme l’équivalent canonique correct de ce dernier est en langue roumaine le substantif *slavă*, le nom *glorification* se traduit généralement sous la forme *slăvire*. Néanmoins, dans certains contextes discursifs, il devrait être traduit par *preaslăvire* ou *proslăvire*. L’analyse mettra en évidence ce type précis de contextes. Elle montrera aussi quelles sont les options des traducteurs/traductrices des textes de théologie chrétienne-orthodoxe du français en roumain quant

à la traduction de ce nom. Nous travaillerons avec les concepts de figement culturel et traductif [8] et d'imaginaire linguistique [10]. Notre analyse et notre réflexion traductologiques porteront sur la synchronie traductive.

Par figement culturel et traductif, nous comprenons un processus culturel de fixation de certaines normes de type prescriptif, fossilisées en contraintes culturelles à respecter au niveau du discours, sur les plans lexical, morphosyntaxique et stylistique. Ces contraintes sont sous-tendues par des représentations relevant de l'imaginaire linguistique construit autour des langues concernées par l'acte traduisant, représentées comme des langues-cultures par leurs usagers-et-lecteurs, dans les cultures d'accueil des traductions [8, p. 17].

Quant au concept de l'imaginaire linguistique, nous le comprenons dans l'acception de sa créatrice, Anne-Marie Houdebine, comme « le rapport du sujet à la langue », ses commentaires à l'égard de l'usage de cette langue [10, p. 12], l'ensemble des représentations que les locuteurs se construisent et véhiculent à l'égard de la langue qu'ils parlent (et qu'ils lisent, dans le cas des traductions).

Les lecteurs des textes de théologie chrétienne-orthodoxes rédigés et/ou traduits en langue roumaine se représentent celle-ci comme une langue historiquement orthodoxe, support traditionnel d'expression des contenus référentiels de l'Orthodoxie, notamment aux niveaux lexical et stylistique. Au niveau lexical, elle se caractérise par l'usage d'un lexique religieux ancien, archaïque et majoritairement d'origine slavonne. [7].

Les traductions religieuses du français en roumain sont accueillies par une culture représentée par le public lecteur de celles-ci comme une culture traditionnellement et majoritairement orthodoxe, qui comprend (en synchronie, avec des justifications diachroniques) des moules normatifs d'expression discursive des contenus référentiels orthodoxes. Ces moules fonctionnent dans le sens de la manifestation du figement culturel et traductif mentionné avant, manifestation qui se produit au niveau du discours, des représentations discursives sous-tendues par des imaginaires linguistiques et culturels. Défini par analogie avec l'imaginaire linguistique, l'imaginaire culturel désigne « le rapport du sujet à sa culture », l'ensemble des représentations qu'un individu se fait par rapport à la culture du peuple dont il fait partie et qu'il prétend connaître. [9, p.121].

Les textes de théologie chrétienne-orthodoxe en langue française

Ils sont rédigés par des théologiens orthodoxes français ou francophones, dont les premiers sont des convertis à l'Orthodoxie. Les traits caractéristiques les plus importants de leurs travaux sont leur ancrage patristique et scripturaire profond, leur questionnement permanent, la « fraîcheur » de leurs approches. Les plus grands théologiens orthodoxes français contemporains sont le père archimandrite Placide Deseille (1926-2018), moine athonite français, le philosophe et patrologue Jean-Claude Larchet (1949-), et l'universitaire et l'éditeur Jean-François Colosimo (1960-). S'ajoutent à cette liste d'autres noms, comme celui d'Olivier Clément (1921-2009), écrivain, historien, poète et théologien.

De nombreuses maisons d'édition françaises, religieuses ou monastiques, accueillent leurs livres de théologie orthodoxe rédigés en français, vendus dans des librairies en ligne (orthodoxes et monastiques), ou des grandes librairies religieuses et chrétiennes en général, comme la Procure de Paris. Ce sont des livres publiés parfois en plusieurs éditions, lus par un public avisé et initié, composé de lecteurs orthodoxes ou largement chrétiens. Leur parution est signalée sur des sites d'informations orthodoxes (tels, « orthodoxie.com »), où lors de manifestations culturelles dont le Salon du livre orthodoxe hébergé par la capitale française.

Nous avons traduit en roumain sept livres du père archimandrite Placide Deseille, et ces traductions ont été publiées aux éditions Doxologia de la Métropole de Moldavie et de Bucovine, les treize dernières années. La problématique et les thématiques théologiques abordés dans ces textes sont très diverses, portant sur la doctrine chrétienne et l'enseignement dogmatique, le monachisme orthodoxe, la vie spirituelle, la vie chrétienne dans le monde contemporain, etc. Comme tous les travaux de théologie orthodoxe rédigés en langue française, ils se caractérisent par l'utilisation d'un lexique spécialisé, qui comprend beaucoup de mots d'origine grecque (moderne), greffé sur un fond lexical ancien, d'origine latine [6].

Le nom français *glorification* et ses équivalents en langue roumaine

Ce lexique chrétien-orthodoxe, qui se présente sous la forme d'une terminologie spécialisée culturellement et confessionnellement en langue française, se traduit en roumain par un lexique ancien, majoritairement d'origine slavonne.

Voyons maintenant le traitement traductif du nom *glorification*, qui nous intéresse dans ce travail. L'un des meilleurs dictionnaires bilingues français-roumain propose trois équivalents lexicaux qui pourraient l'exprimer en langue roumaine : « glorificare, slăvire, preamărire » [1, p. 370]. Le même dictionnaire indique pour le verbe *glorifier* une série de trois équivalents « a glorifica, a slăvi, a preamări », dont *preaslăvire* ne fait pas partie, même s'il est mentionné comme synonyme de *preamărire* par le dictionnaire de synonymes de L. Seche [11, p. 384]. Il nous semble que pour la traduction en roumain de *glorification*, il faut tenir compte des deux sens principaux de ce nom: 1. l'action, de nature humaine, de glorifier Dieu et les personnes de la Trinité, et dans ce cas, son équivalent roumain est *preaslăvire* ; 2. le résultat de glorifier, l'action, de nature divine, visant l'être humain qui acquiert la gloire de Dieu grâce à l'intervention du Saint-Esprit. Dans ce deuxième cas, l'équivalent roumain de *glorification* est *proslăvire*.

Les deux noms roumains - *preaslăvire* et *proslăvire* - sont mentionnés comme synonymes par le *Dictionnaire explicatif de la langue roumaine* : « action de a proslăvi et son résultat », et par le dictionnaire des synonymes [11, p. 384]. Effectivement, dans certains contextes (du premier type surtout), ils peuvent être utilisés en tant que synonymes.

Quelles significations spécialisées, théologiques, sont exprimées par le nom *glorification* dans les textes de théologie chrétienne-orthodoxe rédigés en langue fran-

çaise? Lorsqu'il est traduit par *preaslăvire*, il désigne l'action de rendre gloire à Dieu. L'être humain loue et glorifie Dieu, Le Père, le Fils et le Saint-Esprit, à travers son agir. Le verbe dont il est dérivé est très présent dans les textes liturgiques, comme la grande Doxologie: „Bine ești cuvântat Doamne, Dumnezeul părinților noștri și lăudat și *preaslăvit* este numele Tău în veci. Amin” / « Tu es béni, Seigneur, Dieu de nos père, et ton Nom est loué et *glorifié* dans les siècles. Amen ».

Lorsque le nom *glorification* est traduit par *proslăvire*, il désigne le résultat de l'acquisition de la gloire de Dieu par l'homme, par les fidèles et les chrétiens, grâce à l'intervention divine, à l'agir divin qui imprègne leurs corps. Le verbe dont il est dérivé en roumain, *proslăvi*, est très présent dans les acathistes des saints thaumaturges, dans leurs hymnes liturgiques (tropaires et kondakia). Voici le tropaire de saint Nectaire, évêque de la Pentapole, thaumaturge et fondateur du couvent de la Sainte-Trinité à Égine, extrait du *Synaxaire* en usage au monastère Saint-Antoine-le-Grand (France):

Texte source en français	Version roumaine
<p>« Fidèles, honorons le fils de la Sélibrie, le protecteur d'Égine, la colonne de l'orthodoxie, l'ami vrai de la vertu, Nectaire, le serviteur inspiré du Christ apparu en nos temps. De lui jaillissent toutes sortes de guérisons pour ceux qui clament avec foi : gloire au Christ qui t'a <i>glorifié</i>, gloire à Celui qui t'a fait thaumaturge, gloire à Celui qui par toi accorde à tous la guérison ».</p>	<p>« Pe cel născut în Silivria și ocrotitorul Eghinei, pe cel ce s-a arătat în vremurile din urmă prieten adevărat al virtuții, pe Sfântul Ierarh Nectarie să-l cinstim cei credincioși ca pe un dumnezeiesc slujitor al lui Hristos, că izvorăște bogate vindecări celor ce cu evlavie strigă: Slavă lui Hristos, Celui Ce te-a <i>proslăvit</i>! Slavă Celui Ce minunat te-a arătat! Slavă Celui Ce prin tine lucrează tuturor tămăduiri! »</p>

Cette présence discursive de facture liturgique devient normative pour leur emploi discursif spécialisé en général, dans tous les contextes discursifs et donc, dans tous les textes de théologie chrétienne-orthodoxe.

Le nom *glorification* n'est pas un mot spécialisé appartenant à la terminologie chrétienne-orthodoxe; c'est un mot religieux qui caractérise le lexique chrétien français dans son ensemble. La stratégie utilisée par le traducteur/la traductrice des textes de théologie orthodoxe pour l'identification de son équivalent canonique roumain précis est celle de l'explicitation sémantique spécialisée à travers l'emploi du nom roumain d'origine slavonne *proslăvire*, ou du préfixé *preaslăvire* (*prea+slăvire*) rencontré presque exclusivement dans des contextes religieux, chrétiens-orthodoxes. Utilisés aussi en tant que synonymes, les deux noms roumains représentent des marques lexicales du discours spécialisé, orthodoxe, en langue roumaine. Voici un exemple d'un tel emploi synonymique:

Texte source en français	Version roumaine
<p>« Notre-Seigneur Jésus-Christ est l'haleine de notre bouche et l'air que notre âme doit respirer ; de sorte que, comme nous avons absolument besoin de l'air élémentaire pour la vie naturelle de notre corps, de même, et encore incomparablement davantage, l'air spirituel et divin, qui est Jésus-Christ, nous est nécessaire pour la vie surnaturelle de nos âmes ; c'est pourquoi nous devons incessamment l'aspirer et l'attirer en nous [...]. Voilà donc quelle doit être notre occupation continue et notre plus cher exercice : c'est une respiration perpétuelle de Jésus-Christ, comme notre air spirituel, puis une expiration et un renvoi de lui-même à Dieu son Père, pour être auprès de lui notre médiateur, notre avocat, notre refuge, notre sacrificateur et notre sacrifice de <i>glorification</i>, de propitiation, d'action de grâces et d'impétration, et enfin pour y être notre tout ». [4, p. 195].</p>	<p>« Domnul nostru Iisus Hristos este suflarea gurii noastre și aerul pe care sufletul nostru trebuie să-l respire; așa cum avem absolută nevoie de aerul elementar pentru viața firească, naturală, a trupului nostru, tot așa și încă incomparabil mai mult, aerul spiritual și dumnezeiesc care este Iisus Hristos ne este necesar pentru viața supranaturală a sufletelor noastre; de aceea, trebuie fără încetare să îl aspirăm și să îl atragem înlăuntrul nostru. [...] Iată așadar care trebuie să fie îndeletnicirea noastră permanentă și exercițiul nostru cel mai de preț: o respirație veșnică a lui Iisus Hristos, o inspirație a Sa ca pe aerul nostru duhovnicesc, urmată de o expirație și de o trimitere a Lui înapoi la Dumnezeu, Tatăl Său, pentru a ne fi pe lângă El mijlocitor, apărător, liman de scăpare, jertfitor și jertfă de laudă și <i>proslăvire</i>, de mijlocire, de mulțumire și de cerere, într-un cuvânt, de a fi pentru noi totul, lângă Tatăl ». [3, p. 227].</p>

Dans ce contexte discursif, le nom *glorification* aurait pu très bien être traduit par *preaslăvire* aussi. Nous montrerons par la suite que le substantif roumain *proslăvire* bénéficie d'une spécialisation encore plus poussée, faisant référence également (et surtout) à l'acquisition de la sainteté par l'être humain, « vérifiable » notamment au niveau de son corps, par l'intermédiaire de l'action de la grâce divine qui rend ce corps transfiguré, glorifié, incorrompu dès la vie terrestre (sous la forme des reliques) et après la mort, dans le Royaume de Dieu.

Voici deux exemples de contextes discursifs où le nom *glorification*, faisant référence à l'adoration de Dieu, est traduit par *preaslăvire* en langue roumaine:

Texte source en français	Version roumaine
<p>« <i>La glorification</i> de Dieu Selon le Nouveau Testament, tout le dessein de salut trouve son accomplissement dans <i>la glorification</i> de Dieu par les hommes, devenus ses fils adoptifs en Jésus-Christ. La louange émerveillée et joyeuse des créatures qui découvrent le visage de Dieu, qui est Amour, à travers les dons de sa grâce, est le but ultime de toute l'économie rédemptrice » [5, p. 32].</p>	<p>« <i>Preaslăvirea</i> lui Dumnezeu Potrivit Noului Testament, întregul plan de mântuire își găsește împlinirea în <i>preaslăvirea</i> lui Dumnezeu de către oameni, deveniți fiii Săi adoptivi în Iisus Hristos. Lauda plină de uimire și de bucurie a făpturilor care descoperă chipul lui Dumnezeu, Care este Iubire, în darurile harului Său, reprezintă scopul ultim al întregii iconomii mântuitoare » [2, p. 193].</p>

Texte source en français	Version roumaine
<p>« <i>La glorification</i> de Dieu dans la vie du chrétien</p> <p><i>La glorification</i> de Dieu ne saurait se limiter aux moments consacrés à la prière liturgique. Sans doute, la tradition de l'Église a consacré certaines heures à la prière, le jour et la nuit, afin de commémorer d'une façon spéciale des bienfaits particuliers de Dieu, à savoir les principaux moments de l'histoire du salut » [5, p. 99].</p>	<p>« <i>Preaslăvirea</i> lui Dumnezeu în viața creștinului</p> <p><i>Preaslăvirea</i> lui Dumnezeu nu se poate limita la momentele consacrate rugăciunii liturgice. Sigur, tradiția Bisericii a consacrat rugăciunii anumite ore din zi și din noapte, „pentru a comemora, a ne aduce aminte de binefacerile deosebite primite de la Dumnezeu”, adică de principalele momente din istoria mântuirii » [2, p. 270].</p>

Voyons maintenant quelques exemples de contextes théologiques (orthodoxes), où le nom *glorification*, faisant référence à la pénétration de l'être humain et très particulièrement de son corps par la gloire de Dieu à travers l'intervention de la grâce divine, est traduit par *proslăvire* en langue roumaine (dans ce type de contextes, *glorification* étant synonyme de transfiguration ou de sanctification) :

Texte source en français	Version roumaine
<p>« Mais dans le Seigneur ressuscité, la chair ne fait plus en rien écran à la gloire, et la contemplation face à face du Christ dans sa forme divine ne fait qu'un avec la vision bienheureuse dont l'exercice normal et définitif implique <i>la glorification</i> corporelle de l'homme » [5, p. 49].</p>	<p>« Însă, în Domnul Cel Înviat din morți, trupul nu mai este un obstacol în calea slavei, și vederea față către față a lui Hristos în forma ei dumnezeiască devine una cu vederea fericită a cărei utilizare normală și definitivă implică <i>proslăvirea</i> trupească a omului » [2, p. 212].</p>

Texte source en français	Version roumaine
<p>« Diadoque de Photicé, au Ve siècle, se situe dans le sillage de Macaire, dont il redresse certaines expressions malencontreuses, telles la coexistence dans l'âme de l'Esprit-Saint et de Satan. Il fonde la doctrine de <i>la glorification</i> du chrétien sur la stricte orthodoxie chalcédonienne. Comme Macaire, il s'écarte de l'intellectualisme d'Évagre et enseigne que le but unique est d'arriver à aimer Dieu en un sentiment total de certitude du cœur ». [5, p. 76].</p>	<p>« În veacul al V-lea, Diadoh al Foticeii se situează în continuitatea Sfântului Macarie cel Mare, căruia îi corectează unele afirmații și exprimări nefericite, precum coexistența în suflet a Duhului Sfânt și a diavolului. El întemeiază doctrina referitoare la <i>proslăvirea</i> creștinului pe ortodoxia calcedoniană strictă. Asemenea Sfântului Macarie cel Mare, și el se îndepărtează de intelectualismul lui Evagrie și afirmă că singurul scop este acela de a ajunge să-L iubim pe Dumnezeu cu un sentiment total de încredințare a inimii » [2, p. 243].</p>

Pour conclure: défis traductifs et éthique du traducteur

En mentionnant le fait que les deux équivalents roumains « canoniques » du nom *glorification* employé dans des textes de théologie chrétienne-orthodoxe rédigés en langue française fonctionnent également comme des synonymes, nous avons voulu souligner les défis traductifs qu'il suscite au niveau des versions roumaines de ces textes spécialisés quant au choix pertinent de l'un d'entre eux.

Les deux significations différentes qu'il actualise selon le destinataire (et, respectivement, le bénéficiaire) de l'action exprimée dans deux types de contextes distincts (la glorification de Dieu et la glorification corporelle des chrétiens), imposent leur choix assez précis.

C'est le traducteur/la traductrice de ce type de textes qui doit gérer cette synonymie dans la direction du respect d'une tradition traductive qui tient compte du figement culturel (et traductif) propre au discours religieux orthodoxe roumain et de l'imaginaire linguistique des lecteurs, habitués à l'usage canonique des deux équivalents dans ce type spécialisé de discours. Canonique veut dire conforme aux usages discursifs reconnus comme normatifs et fonctionnels, engendrés et validés par des normes liturgiques et théologiques constituées de manière traditionnelle dans la langue et la culture roumaine.

Le traducteur/la traductrice des textes de théologie chrétienne-orthodoxe du français en roumain est tenu à respecter cette gestion canonique des équivalents spécialisés au niveau de leurs choix lexicaux, en vertu d'une éthique du traduire qui gouverne son travail, sa conduite et sa démarche traductives. Une éthique doublée dans le cas précis du domaine spécialisé de son activité traductive par une éthique de nature religieuse, qui concerne son rapport personnel avec le sacré.

Références bibliographiques :

1. CONDEESCU, N.N., HANEȘ, G. (1972) – *Dicționar francez-român*, ediția a II-a, București, Editura Științifică, 843 p.
2. DESEILLE, Placide (2024) – *În mijlocul lumii fără a fi din lume. Viața creștinului în lumea contemporană*, traducere din limba franceză și introducere de Felicia Dumas, Iași, Editura Doxologia, 334 p.
3. DESEILLE, Placide (2018) – *Din Răsărit în Apus. Ortodoxie și catholicism*, traducere din limba franceză și introducere de Felicia Dumas, Iași, Editura Doxologia, 396 p.
4. DESEILLE, Placide (2017a) – *De l'Orient à l'Occident. Orthodoxie et catholicisme*, Genève, Éditions des Syrtes, 352 p.
5. DESEILLE, P. (2017b) – *La Gloire de Dieu*, Monastère Saint-Antoine-Le-Grand, 107 p.
6. DUMAS, Felicia (2023) « Le lexique chrétien en langue française et sa vitalité », dans *Rodica Zafiu: lingvistica, profesoara, colega, prietena*, vol. 1-2, A. Dragomirescu, C. Mîrzea Vasile, C. Moroianu, I. Nedelcu, A. Vasilescu (ed.), București, Editura Universității din București, pp. 361-371.
7. DUMAS, F. (2016), « Imaginaire linguistique et représentations discursives dans la traduction des textes religieux orthodoxes », *Interstudies*, no 20/2016, *Formes discursives. Nouvelles perspectives*, Bacau, editura Alma Mater, pp. 11-21.
8. DUMAS, Felicia (2014) – *Le religieux : aspects traductologiques*, Craiova, Editura Universitaria, 236 p.

9. DUMAS, Felicia (2008), « Reflets des imaginaires linguistique et culturel au niveau de l'emploi d'une terminologie religieuse orthodoxe en langue française », in *Analele Științifice ale Universității <<Al. I. Cuza>> din Iași*, Secțiunea III e, Lingvistică, tomul LIV, Iași, Editura Universității, pp.121-131.
10. HOUEBINE-GRAVAUD, A.-M. (1998), « L'imaginaire linguistique: questions au modèle et applications actuelles », dans *Limbaje și comunicare*, (III), Iași, Junimea, pp. 9-23.
11. SECHE, L., SECHE, M., PREDA, I. (1993) – *Dicționar de sinonime*, București, Editura Enciclopedică, 553 p.

DE LA SUBJECTIVITE DANS LE LANGAGE. QUELQUES MISES DIDACTIQUES

Diana GRADU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași, România
orcid id: <https://orcid.org/0009-0002-0525-8521>

The origin of subjectivity, unique to humans, is explained through the concepts of physical and mental subjectivity. The relationship between the subject and subjectivity encompasses various dimensions, such as consciousness, intentionality, and mental causality, revealing the complex interplay between individual identity and freedom. The development of subjectivity is traced from philosophical and religious perspectives, highlighting its foundational role in modern thought and its distinction from objectivity, ultimately transforming the understanding of human self-perception and autonomy. Current linguistic theories increasingly consider subjectivity in their frameworks, though the connections among these theories are often ambiguous. Rather than tracing the history of a linguistic concept, this work examines the evolution of the term “subjectivity,” noting its rise in prominence over the past fifty years.

Key-words: *subjectivity, identity, consciousness, self-awareness, cognitive semantics*

1. La relation corps-esprit

Quelle est l'origine de la subjectivité ? On ne peut pas le dire exactement ; du point de vue rationnel on ne peut pas l'expliquer ; on sait seulement que c'est une caractéristique des êtres humains. Nous sommes faits pour être différents, pour parler et penser de façon distincte. Searle parle d'une subjectivité physique et d'une subjectivité de pensée, grâce auxquelles nous avons notre propre identité.

On observe que de la subjectivité physique on arrive à la subjectivité de pensée, qui nous fait avoir des opinions différentes et des pensées différentes, dont nous sommes tous conscients. Searle parle aussi de trois autres caractéristiques de l'être humain : la conscience, l'intentionnalité et la causalité mentale. La conscience est celle qui nous fait percevoir la subjectivité des gens, mais on a le libre-arbitre qui nous donne une grande indépendance et une grande liberté. Grâce au libre-arbitre nous pouvons accepter ou non la subjectivité, mais nous observons de plus en plus, dans les situations quotidiennes, qu'il est mieux de l'accepter et de le reconnaître, parce que de cette façon on se respecte soi-même et on respecte aussi la personne voisine et son individualité.

2. Le sujet et la subjectivité

Dans le PETIT LAROUSSE 2003, le terme de **sujet** est défini de la manière suivante :

SUJET n.m. (lat. *subjectum*, ce qui est subordonné). 1. Ce sur quoi on parle, en écrit, on compose. *Le sujet d'une conversation, d'un film. Sujet d'examen. Sortir de son sujet. Etre hors sujet.* 2. Cause, motif d'une action, d'un sentiment. *Quel est le sujet de votre dispute ? – Au sujet de : à propos de, relativement à. – Avoir sujet de : avoir un motif légitime de. Avoir sujet de se plaindre.* 3. MUS. Thème principal d'une fugue. 4. a. GRAMM. Fonction grammaticale exercée par un groupe nominal, un pronom, un verbe à l'infinitif, etc., et qui confère au verbe ses catégories de personne et de nombre. b. LOG. Dans une proposition, ce à quoi se rapportent les propriétés. 5. Etre humain que l'on soumet à des observations. – *Bon sujet : personne digne d'éloges – Mauvais sujet : personne dont on désapprouve la conduite.* 6. Danseur, danseuse de ballet, selon la hiérarchie du corps de ballet de l'Opéra de Paris. 7. DR. *Sujet du droit : personne titulaire de droits ou d'obligations.* 8. PHILOS. a. Etre pour lequel le monde extérieur, le contenu de sa pensée constitue un objet. b. Conscience libre et créatrice de sens, fonctionnant comme principe explicatif de tout fait humain. c. Individu qui est le support d'une expérience, d'une action, d'un droit, d'une connaissance. 9. LING. Actant, agent.¹

Dans le même dictionnaire, la subjectivité est définie de la suite :

SUBJECTIVITE n. f. 1. Caractère de ce qui est subjectif (par oppos. à *objectivité*). 2. Domaine de ce qui est subjectif.²

Depuis l'âge classique, qui l'a élaboré, le concept de sujet renvoie à la plus complexe des réalités, la réalité humaine, à la fois évidente et problématique. Husserl parle de « présence vivante de soi »³. Il y a dans le rapport que j'entretiens avec moi-même une évidence préreflexive autoréférentielle. Mais le « sujet » implique un nécessaire décentrement : la grammaire distingue le génitif objectif et le génitif subjectif (la crainte des ennemis à la fois la crainte éprouvée à l'égard des ennemis et celle éprouvée par les ennemis). Dans la question du sujet, il est question de la *place* occupée.

Mais la subjectivité n'épuise pas, tant s'en faut, la question du sujet. Celle-ci n'est d'ailleurs pas née avec elle. Le terme de « sujet » renvoie en effet à trois plans de sens différents: la sujétion, la subjectivité, et « la subjectité », néologisme introduit par les phénoménologues⁴. C'est Descartes qui, avec le cogito, a donné à la dimension de subjectivité son caractère prévalant. Ce qui ne signifie pas la levée des incertitudes. L'ambivalence de la subjectivité apparaît de façon particulièrement nette dans sa relation à l'objectivité, à laquelle elle s'oppose mais dont elle est le fondement nécessaire. Il n'y a d'objet que pour et par un sujet. Seul un sujet peut être objectif mais la dualité du subjectif et de l'objectif est récente : elle nous vient de Baumgarten.

La subjectivité est plus qu'un caractère, elle est une essence et un fondement. Échappant à la fois à l'observation empirique et à l'universalité du concept, elle n'est pas un objet aisé d'analyse. Mais, depuis Descartes, tous les philosophes lui ont accordé

¹ *Le Petit Larousse*, 2003, p. 973

² *Ibid.*, p. 969

³ Christian Godin, *Le sujet*, source internet www.christian-godin.com/cours/1364820633_sujet.doc

⁴ Voir *infra*.

une place centrale. « La philosophie du sujet, écrit Michel Henry, est la métaphysique de la représentation, laquelle s'inscrit dans l'histoire de la métaphysique occidentale »⁵. Cette histoire a une préhistoire, et aussi peut-être une fin. Mais avant d'analyser cela, il convient d'examiner les différents sens que « sujet » peut avoir et les différents termes qui gravitent autour de lui.

3. Genèse de la subjectivité

Le réel peut avoir un triple fondement : sur une transcendance (Nature, Dieu), sur lui-même, ou sur la subjectivité. Il est caractéristique que la théologie du Moyen Âge se refuse à définir Dieu comme sujet. Que l'émergence de celui-ci soit pour la première fois théorisée par Descartes (c'est la thèse de Hegel reprise par Heidegger) ou par Pic de la Mirandole et les hommes de la Renaissance (c'est la thèse d'Ernst Cassirer), il reste que l'homme moderne se considère comme la source de ses représentations et de ses actes, comme leur fondement (leur *sujet*) ou encore comme leur *auteur*. À partir du moment où le sujet est vu comme le fondement de l'étant, se posera la question - parfaitement étrangère aux Grecs - de savoir si le monde existe indépendamment de la pensée et si cette pensée elle est bien correcte. Les problèmes de la réalité et de la vérité auxquels idéalisme et le réalisme donneront des réponses inverses sont directement issus de l'établissement du sujet fondateur par la philosophie moderne.

Deux voies s'ouvriront à la psychologie, à partir du XIXe siècle : celle de l'intériorité et celle de l'extériorité, l'intimité ou le comportement. La psychologie scientifique suivra l'injonction d'Auguste Comte : il n'y a de connaissable que ce qui peut être observé par un tiers. L'intériorité est l'affaire des littérateurs ou des métaphysiciens. De fait, c'est de leur côté qu'on repérera la genèse de la subjectivité.

La philosophie s'est trouvée confrontée à un problème d'apparence aporétique : peut-il y avoir une expérience objective de la subjectivité ? Lorsque les sciences nous disent que nous pensons et sentons avec notre cerveau, elles nous l'apprennent, nous ne l'éprouvons pas. La pensée du sujet implique une ontologie spécifique. La réponse tautologique faite par Yahvé à la question de Moïse⁶ « Je suis celui qui suis » peut être interprétée ou bien comme l'expression d'un refus de répondre, ou bien comme : « Je suis l'Être même ». Le sujet, qui devrait être fondement et plénitude, semble fatalement lié à une déchirure originnaire. L'expression paradoxale de « maîtrise de soi » dit l'assujettissement constitutif du sujet lui-même : si une partie du sujet est esclave et l'autre, maître, cela signifie *de facto* que le même est à la fois maître et esclave.

Pour Foucault, le « se connaître soi-même » ne peut être compris que dans une question plus vaste, et qui lui sert de contexte : que faire de soi-même ?⁷ La perception de soi, absente chez Platon et Aristote, apparaît avec les Stoïciens. Le *speculator*, chez Sénèque, celui qui se regarde soi-même, se voit comme dans un miroir (*speculum*) - de

⁵ Exode, 3,14

⁶ M. Foucault, « Subjectivité et vérité », *Dits et Écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, 2001, «Quarto», p. 1032.

⁷ *Ibid.*, p. 1629.

là la spéculation. Le souci de soi, analyse Foucault, vient d'un changement de direction, d'une *conversion* vers soi. Le christianisme aurait inversé le sens de cette conversion en l'interprétant comme une sortie hors de soi vers le grand Autre (Dieu). Mais le christianisme n'est pas seulement une religion du salut, rappelle Foucault, il est aussi une religion confessionnelle qui, bien plus que les religions païennes, impose des obligations strictes en matière de vérité⁸. La confession des péchés et la pénitence, inconnues des Grecs, ont rapport direct avec la vérité cachée (et mauvaise) du sujet. Foucault distingue trois grands types d'examen de soi: a) celui par lequel on évalue la correspondance entre les pensées et la réalité (c'est la démarche cartésienne) ; b) celui par lequel on juge de l'adéquation entre les pensées et les règles (c'est la démarche stoïcienne) ; c) celui par lequel on apprécie le rapport entre une pensée cachée et une impureté de l'âme (c'est la démarche chrétienne fondée sur l'idée qu'il y a en nous quelque chose de caché, et un voile d'illusion qui nous masque ce secret)⁹.

Le christianisme des premiers siècles offrait au fidèle deux moyens d'exprimer sa vérité profonde et cachée de pécheur : la mise en scène théâtralisée et la mise en mots contrite. Ces deux modes devaient déboucher sur le renoncement du sujet à lui-même, à sa volonté. À partir du XVIIIe siècle, analyse Foucault, les sciences humaines hériteront de la pratique de verbalisation, mais, au lieu d'impliquer le renoncement du sujet, elles contribueront à constituer celui-ci¹⁰.

C'est donc le christianisme qui représenta le moment décisif pour l'émergence de la subjectivité moderne. La découverte de celle-ci, en effet, va de pair avec l'invention d'un Dieu transcendant. Dans un monde peuplé d'une multitude de dieux, qui enserrait la totalité des choses dans un réseau serré de puissances invisibles, l'être humain s'éprouve comme un élément, une partie de ce monde ; il ne peut prendre conscience de soi, dans sa finitude et son irréductible valeur. Face à un Dieu unique, à l'inverse, il peut se poser comme *moi* à la fois fragile et pourvu d'une valeur infinie.

Je ne puis saisir tout ce que je suis, constate saint Augustin. L'esprit serait-il donc trop étroit pour se posséder lui-même ? Mais où donc peut se trouver ce qui de son être lui échappe ? En dehors de lui ? Mais comment ne le saisit-il pas ? Voilà pour l'auteur des *Confessions* motif à grand étonnement. Saint Augustin distingue la question « Qui suis-je ? » que l'homme s'adresse à lui-même de la question « Que suis-je ? » que l'homme adresse à Dieu¹¹. Qui d'autre que le créateur, en effet, peut connaître la créature ? C'est en présence de Dieu que saint Augustin pose la question de sa nature, qui est proprement une question théologique.

« Je suis, je connais, je veux. Je suis celui qui connaît et qui veut. Je connais que je suis et que je veux. Je veux être et connaître. À quel point notre vie est inséparable de

⁸ M. Foucault, « Les techniques de soi », *op. cit.*, p. 1632.

⁹ Saint Augustin, *Les Confessions*, X, à Québec, par Samizdat, traduction de M. Moreau, chapitre XVII, p. 162

¹⁰ Saint Augustin, *La Trinité*, Livre IX, chapitre V et VIII, consulté sur le site internet www.abbaye-saint-benoit.ch

¹¹ L'hypothèse a été faite que le portrait vient de la croyance en la résurrection. Or cette croyance manque à l'Orient. La renaissance n'est pas la Résurrection.

ces trois phénomènes - vie une, intelligence une, essence une - sans qu'il soit possible d'opérer une distinction qui est pourtant réelle, le comprenne qui peut »¹². Dans l'analyse de l'autre triade *mens* (esprit), *notitia* (connaissance), *amor* (amour), la doctrine de la circumincession des personnes est mobilisée pour penser l'immanence mutuelle de la *mens* et de ses actes. Chacune de ces vérités est en soi et cependant elles sont mutuellement dans les autres - toutes en toutes et tout entières¹³.

Un passage de *La Cité de Dieu* est connu pour être le modèle de la démarche cartésienne: « Puisque donc je suis, moi qui me trompe, comment me puis-je tromper à croire que je suis, vu qu'il est certain que je suis si je me trompe ? Ainsi puisque je serais toujours moi qui serais trompé, quand il serait vrai que je me tromperais, il est indubitable que je ne me puis tromper lorsque je crois que je suis »¹⁴.

L'invention de la perspective en peinture, à la fin du Moyen Âge, signifie que le regard du spectateur, donc du sujet humain, est privilégié désormais aux dépens du regard vertical de Dieu sur le monde. Le portrait, et *a fortiori* l'autoportrait, sont l'autre grande expression picturale du sujet émergeant. Dans l'histoire de l'art, le portrait apparaît relativement tard. L'homme, des millénaires durant, a peint les dieux et les animaux avant de se peindre lui-même. L'art du portrait apparaît en Égypte après l'effondrement de l'Ancien Empire avec les peintures du Fayoum : la vie et le monde n'étaient alors plus regardés sous l'angle de l'éternité, des préoccupations temporelles nouvelles s'exprimèrent par l'individualisation des traits¹⁵. Le XV^e siècle n'invente donc pas le portrait mais le portrait libre, indépendant du contexte religieux. Désormais, la figure est donnée à voir pour elle-même, et au même moment apparaît l'autoportrait¹⁶, en Europe : pour la toute première fois, le peintre se voit et se peint. Son regard, habitué à balayer le monde réel des êtres et des choses, ou celui, imaginaire, des anges, se met soudain en arrêt devant lui-même et se prend comme objet propre. Au XV^e siècle, le créateur prend la place du Créateur. Van Eyck signe ses tableaux¹⁷. Bientôt Montaigne fera de lui-même la matière de son livre et Michel-Ange, significativement, gravera son nom sur le ruban qui barre la poitrine de sa *Pietà*.

Ce que l'histoire de Roméo et Juliette modifie par rapport à celle de Tristan et Yseult, c'est qu'elle fait l'économie du philtre, la cause extérieure de la passion : elle montre qu'il n'existe aucune haine entre familles qui soit telle qu'elle rende impossible l'amour entre deux individualités.

Sur le plan économique, on assiste au XVI^e siècle à la naissance du capitalisme, du système de libre entreprise ; la propriété privée devient dominante. Sur le plan religieux,

¹² L'autobiographie en littérature est l'analogue de l'autoportrait en peinture.

¹³ Jean Le Bon [...] est le premier roi qui ait signé de sa main ses lettres patentes ; il est aussi le premier dont on ait peint un portrait.

¹⁴ Maistre, J. de, *Écrits sur la Révolution*, PUF, 1989, p. 219-220.

¹⁵ Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 1

¹⁶ Benveniste É., « De la subjectivité dans le langage », 1958, dans *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 1966, pp. 258-266

¹⁷ Michon P., *Fragments d'inconnu. Pour une histoire du sujet*, Paris, Le Cerf, 2010p.113

c'est la réforme protestante, avec l'idée d'une relation directe entre le fidèle et Dieu (sans passer par l'intermédiaire d'une Église) qui substitue à la confession (publique) l'examen de conscience (individuel). Joseph de Maistre était fondé à caractériser le protestantisme par « l'insurrection de la raison individuelle contre la raison générale »¹⁸.

4. La subjectivité : pistes et jalons pour une histoire de la pensée linguistique

Plusieurs théories linguistiques actuelles prennent en compte la subjectivité dans leur élaboration. Les relations de filiation, ou simplement d'emprunt, entre ces théories ne sont pas claires ni toujours explicites. Nous ne proposons pas d'ailleurs l'histoire d'un concept linguistique, car il est douteux que la subjectivité soit d'emblée instaurée en concept sur lequel la communauté linguistique pourrait s'accorder, mais nous entendons retracer le parcours d'un terme dont la communauté linguistique s'est saisie (il fait désormais partie de son jargon) et dont elle reconnaît la force d'interpellation théorique. La subjectivité est donc un terme qui connaît un certain succès en sciences du langage depuis un demi-siècle.

4.1. La subjectivité chez Benveniste : ouverture de l'espace des possibles

Émile Benveniste est sans doute le théoricien qui livre la version la plus complexe, la plus ambiguë, mais aussi la plus riche de la subjectivité, celle qui dessine grosso modo l'espace des possibles théoriques dans lequel ses successeurs prendront position. Cette ambiguïté et cette richesse peuvent être résumées ainsi : Benveniste est celui qui à la fois donne à la subjectivité son assise la plus ferme dans la linguistique générale, et dans le même mouvement ouvre la voie à diverses approches plus sectorielles de ce phénomène.¹⁹

La pensée de Benveniste s'arrime à toute une tradition philosophique cherchant à définir le fondement du concept d'Ego. La réponse qu'il formule à ces tentatives est à la fois simple et radicale : C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'« ego ». [...] Est « ego » qui dit « ego »²⁰. Autrement dit : la langue est le lieu où la subjectivité humaine trouve son véritable fondement et la subjectivité n'est donc rien d'autre que la « capacité du locuteur à se poser comme “sujet” »²¹. L'usage des guillemets pour le mot « sujet » vient ici rappeler qu'il ne s'agit pas du sujet grammatical ; la subjectivité ainsi conçue n'est que le fondement langagier de cette « réalité humaine du dialogue »²² et s'incarne en langue dans la relation entre deux catégories

¹⁸ Benveniste É., « De la subjectivité dans le langage », dans *Problèmes de linguistique générale* I, Paris, Gallimard, 1966, p. 333

¹⁹ Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 3

²⁰ Benveniste É., « De la subjectivité dans le langage », 1958, dans *Problèmes de linguistique générale* I, Paris, Gallimard, 1966, pp. 258-266

²¹ Ibid p. 259

²² Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, 2 t., Paris, Gallimard, t. I : 1966, p. 235

de personnes, le je et le tu, dite « corrélation de subjectivité ». Comme le dit Pascal Michon, « [d]u point de vue de la langue, il n'existe donc pas de dualisme entre subjectivité et sociation »²³. Au passage, on relèvera que la « subjectivité » benvenistienne, selon ce premier mode d'appréhension, se dit en effet « subjectivation », c'est-à-dire processus sans cesse recommencé par lequel le sujet éprouve son « être-au-monde » uniquement comme un « être dans-et-par-le-langage »²⁴.

La compréhension de ce processus s'éclaire chez Benveniste grâce à la notion de « rythme », que le linguiste définit comme une « forme dans l'instant qu'elle est assumée par ce qui est mouvant », ou encore comme une « manière particulière de fluer »²⁵.

Pour se faire sujet dans le flux de son interaction langagière, le locuteur doit donc disposer de formes, qui vont lui permettre de procéder à des instanciations rythmées et subjectivantes. Nous touchons ici au second volet de la réflexion de Benveniste sur la subjectivité, le volet grammatical. L'objectif du linguiste, dans plusieurs de ses travaux, est en effet de produire une description des catégories linguistiques qui permettent l'appropriation de la langue par un individu locuteur. Cette visée est évidemment articulée à la première, mais ne se confond pas avec elle. Les catégories de la personne, des pronoms et du temps sont, dans la grammaire des langues, ce qui rend possible la subjectivité, mais elles ne possèdent en elles-mêmes aucune valeur subjective.

La double orientation — philosophique, grammaticale — de la réflexion de Benveniste est encore bien lisible dans les lieux de publication des travaux de Benveniste : d'un côté le *Journal de Psychologie* (pour « *De la subjectivité dans le langage* »), de l'autre le *Bulletin de la Société de Linguistique* (pour « *Les relations de temps dans le verbe français* »). Le propre du projet de Benveniste est précisément de combler le fossé entre ces deux secteurs disciplinaires et de redéfinir la place de la linguistique. Celle-ci doit pouvoir à la fois proposer une définition cohérente du Sujet, faire en sorte que cette définition éclaire sous un nouveau jour le fonctionnement des formes linguistiques elles-mêmes et au final montrer que ce fonctionnement formel permet à son tour de mieux décrire les configurations textuelles. Dans les fameux articles « *Les relations de temps dans le verbe français* » et/ou « *L'appareil formel de l'énonciation* », le propos consiste bien à décrire un système de formes, d'une part en tant qu'il rend possible l'expression de la subjectivité, d'autre part en tant qu'il fournit des indices convergents pour identifier de vastes configurations textuelles, comme le récit ou le discours²⁶.

C'est à ce dernier aspect (la typologie textuelle) que la postérité française de Benveniste a sans doute été le plus sensible ; c'est par ce biais en tout cas que la linguistique s'est regagné aujourd'hui une place de choix au sein des études littéraires. Cette postérité opère cependant, comme nous allons le voir, un écrasement des deux strates

²³ Michon P., *Fragments d'inconnu. Pour une histoire du sujet*, Paris, Le Cerf, 2010p.113

²⁴ *Ibid*, p. 1223

²⁵ Benveniste É., « *De la subjectivité dans le langage* », dans *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 1966, p. 333

²⁶ Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 3

de pensée (philosophique, grammaticale) distinguées chez Benveniste pour cerner la notion de subjectivité.

4.2. La subjectivité chez Kerbrat-Orecchioni : inscription du sujet dans les textes

Le sous-titre de l'ouvrage de Catherine Kerbrat-Orecchioni (*L'Énonciation*) est : *De la subjectivité dans le langage*, titre du fameux article de Benveniste publié dans *Le Journal de Psychologie* en 1958. Mais il faut sans doute se retenir d'interpréter de la même manière les deux intitulés. Celui de Benveniste est à lire comme un archaïsme latinisant (le de + ablatif) qui exprime la thèse forte de l'auteur : c'est dans le langage que se trouve le fondement de la subjectivité humaine ; il n'y a pas de sujet extérieur au langage. Quant au sous-titre de Kerbrat-Orecchioni, il faut se rappeler qu'il était originellement collé au mot « énonciation », qui s'est progressivement érigé en mot-emblème de tout un courant de la linguistique contemporaine et méritait donc son statut de titre à part entière. « *L'énonciation de la subjectivité dans le langage* », ou « de la subjectivité dans le langage » — où le « de » ne serait plus un reliquat de préposition latine, mais un quantifiant —, postulent donc ici une coupure entre les deux notions et, plus précisément, une antériorité de la « subjectivité » par rapport au « langage » : il y a un sujet locuteur ou scripteur qui, en usant du langage, y laisse sa trace de diverses manières. L'objectif de la linguiste s'apparente dès lors à ce que nous pourrions appeler une lecture symptomale, c'est-à-dire un recensement, sur le produit, de tous ces lieux d'inscriptions du sujet lors des actes individuels de production linguistique : « ce sont ces lieux d'ancrage les plus manifestes de la subjectivité langagière [...] qu'il va s'agir pour nous d'inventorier »²⁷

Le travail de Kerbrat-Orecchioni se présente donc bien comme un approfondissement des pistes tracées par Benveniste, mais assimilées à un projet unique de description linguistique du plan de l'énonciation, conçue comme le lieu d'inscription de la subjectivité dans le langage. La subjectivité est en effet ici retraduite par la notion de « subjectivèmes », c'est-à-dire les unités minimales par lesquelles le locuteur/scripteur laisse une trace de son énonciation dans son énoncé. Conformément à l'objectif de lecture symptomale, c'est donc moins la subjectivité qui est visée que les procédures plus ou moins subtiles (implicites, contradictoires, intensives, etc.) utilisées par le locuteur/scripteur pour masquer ou au contraire assumer les traces de sa subjectivité. La subjectivité langagière se modélise ainsi sous la forme d'un continuum, présente une valeur graduelle, selon la nature et le nombre des subjectivèmes repérés : déictiques / non déictiques, explicites / implicites, affectifs / évaluatifs / modalisateurs / axiologiques.

Les exemples utilisés pour illustrer ce continuum sont puisés essentiellement dans la presse, avec l'objectif d'« évaluer même grossièrement le “taux de subjectivité” caractérisant chacun des articles »²⁸. Ce premier corpus est confronté à un second, littéraire cette fois, la « Tentative d'épuisement d'un lieu parisien » de Georges Perec, dont il s'agit là aussi de traquer la subjectivité, au-delà des apparences de description pure-

²⁷ Kerbrat-Orecchioni C., *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, 4e édition, Paris, Armand Colin, 2009, p. 37

²⁸ *Ibid*, p. 135

ment objective. Il apparaît donc bien que la description linguistique se place ultimement au service d'une typologie des énoncés, « dont on clame de toute part qu'elle doit venir évincer et remplacer l'ancienne distinction rhétorique des genres »²⁹.

Sans plus être adossée à un projet philosophique de définition du sujet, la réflexion sur la subjectivité oriente ainsi la linguistique vers une pragmatique des discours. Le sujet existe en dehors de et avant la langue, qu'il vient imprégner de sa « subjectivité » de diverses manières, qu'il s'agit d'observer. Les attributs linguistiques de la notion — assimilée aux marques formelles qui n'en étaient chez Benveniste que les conditions de possibilité — rompent dès lors le continuum entre la grammaire et le texte, au bénéfice de ce dernier, puisque le sémantisme du « subjectif » (toujours observé comme textualité) se déverse sur les formes grammaticales et rend désormais illusoire toute description exhaustive de leur organisation systématique.³⁰

4.3. La subjectivité chez Coquet : actant et instance

La position adoptée par Jean-Claude Coquet pourrait être située, vis-à-vis de l'héritage de la pensée de Benveniste, aux antipodes de celle prise par Kerbrat-Orecchioni. Cette position est du reste nettement plus précaire, et comme « embarrassée »⁵, car elle prétend tirer la pensée de Benveniste hors de son champ disciplinaire d'origine pour la faire pénétrer plus avant dans celui de la philosophie, mais non sans emporter avec elle la spécificité de son ancrage théorique et méthodologique. C'est ainsi que le dernier livre de Coquet (*Physis et Logos*, 2007) est sous-intitulé « *Une phénoménologie du langage* » tout en accueillant, en guise de deuxième partie, des « points de vue sur la phénoménologie du langage » désignés comme « Linguistique de l'énonciation » et « Sémiotique des instances ». La linguistique et la sémiotique semblent ainsi pour Coquet pouvoir constituer des approches théoriques dont la phénoménologie du langage deviendrait peu à peu l'objet. On se demande tout de même si ce n'est pas l'inverse qui s'opère en réalité, c'est-à-dire si ce ne sont pas des questions philosophiques que Coquet importe dans le champ disciplinaire de la linguistique et de la sémiotique. Les lieux d'inscription éditoriale de ses ouvrages, dans des collections de linguistique et de sémiotique, le laisseraient penser, de même que le nombre des références philosophiques, essentiellement phénoménologiques (Husserl, H. Pos, Merleau-Ponty, Ricœur), qui s'articulent autour de l'axe benvenistien.³¹

Conformément aux ambitions formalistes de la sémiotique, les concepts de Benveniste sont retravaillés dans une configuration plus générale et plus abstraite. Avec pour conséquence que les termes mêmes de sujet et de subjectivité, tels que les employait Benveniste, disparaissent. Le sujet est rebaptisé « actant », « pour essayer de combattre l'effet d'oralité toujours renaissant et l'effet de rationalité attaché, quoi qu'on fasse, à

²⁹ *Ibid*, p. 174

³⁰ Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p.4

³¹ Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 5

la notion de 'sujet' »³² ; et la subjectivité se dissout dans le concept d'« instance énonçante » (elle-même présentée comme une généralisation de la notion benvenistienne d'« instance de discours »³³). Le terme de sujet trouve néanmoins un nouvel usage : il remplace le terme de personne, et fait face dès lors à un non-sujet, là où Benveniste parlait de non-personne. Outre leur accent de généralisation, ces substitutions ont pour effet de couper les concepts benvenistiens de leur tradition grammaticale. Il ne faudrait pas croire cependant qu'elles ne marquent aucun enjeu théorique (sémiotique et / ou phénoménologique). Pointons-en trois :

(1) Le sujet est déconstruit en fonction des modalités dont il est le siège : une modalité d'assertion (rendant compte de l'activité discursive) et une modalité d'assomption (instanciant son rôle au sein de cette activité).

(2) Parallèlement, la notion de non-sujet suscite la distinction d'un tiers actant transcendant et d'un tiers actant immanent. Elle peut être interprétée selon la topique freudienne comme une distinction entre le surmoi et le ça.

(3) La distinction du sujet et du non-sujet laisse la possibilité d'une position intermédiaire, celle d'un quasi-sujet, qui achève la rupture de ces notions avec la distribution des personnes grammaticales.

Comme on le pressent bien, il n'y a pas chez Coquet de velléités à associer la théorie des instances énonçantes à une analyse grammaticale. Tout au contraire, l'analyse des formes grammaticales est d'emblée jugée insatisfaisante, comme en témoigne de manière éloquente le passage suivant : *Le je de « je vois le bleu du ciel », dit Merleau-Ponty, est-il le même que le je de « je comprends un livre » ? Pour le linguiste qui, fidèle au principe d'immanence, s'appuie sur le syntagme et sa construction syntaxique, oui. Pour le phénoménologue, non. L'occurrence je n'aura pas le même nom métalinguistique. Dans un cas, il s'agit de perception, dans l'autre de cognition.*³⁴

Si, chez Kerbrat-Orecchioni, l'étude de la subjectivité oblige à une réorientation, par l'instrumentation des textes, des analyses effectuées au sein de la linguistique, la reprise des éléments les plus philosophiques de la réflexion de Benveniste sur la subjectivité incite Coquet à forcer le clivage des disciplines. La phénoménologie du langage devient ainsi le lieu, précaire et improbable, d'une analyse de la subjectivité fondée sur les textes.

4.4. Subjectivité et subjectification chez Langacker

En passant de l'autre côté de l'Atlantique, les perspectives se modifient du tout au tout. La pensée de Benveniste ne sert plus de point de départ (si ce n'est rhétorique), une tradition théorique s'étant instaurée, selon les éditeurs d'un recueil consacré à la subjectivité, avec Langacker et Traugott depuis le début des années 1980.

Ronald Langacker aborde la subjectivité dans le cadre de la sémantique cognitive. Elle n'est pas immédiatement convertie en objet d'étude mais suscite un questionnement sur la place qu'elle aurait éventuellement à jouer dans l'élaboration théorique. Il se

³² Coquet J.-Cl., *La Quête du sens. Le langage en question*, Paris, P.U.F, 1997, p. 35

³³ *Ibid*, p. 86

³⁴ Coquet J.-Cl., *Physis et Logos. Une phénoménologie du langage*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2007 p. 136

fait — sans que personne ne cherche à justifier ce fait en droit — que cette place s'étend largement dans les recherches actuelles. Ainsi, on ne saurait dire que la notion de subjectivité se forge à partir du langage, comme chez Benveniste et Coquet, pas plus qu'elle débarque toute constituée dans l'analyse linguistique afin d'y délimiter un champ de phénomènes, comme chez Kerbrat Orecchioni. La subjectivité est un construal, notion fondamentale chez Langacker et malaisée à traduire en français. Elle est une manière de voir, d'interpréter, d'élaborer qui permet de construire et d'organiser le monde dans le même temps qu'elle s'élabore elle-même. Cette stratégie constructiviste s'accomplit dans la théorie de Langacker en mettant en rapport une proposition type avec une schématisation graphique et en associant de ce fait le phénomène langagier à une perception ou à une conception. La subjectivité devient ainsi un concept grammatical dès lors que la théorie parvient à lui accorder une place dans l'explication schématisée des phénomènes langagiers.³⁵

Dans ces recherches toutefois la subjectivité est finalement beaucoup moins présente que la subjectification, terme qui n'a pas encore trouvé de correspondant en français mais qu'on pourrait facilement adapter en « subjectivation » (à condition d'en faire un terme, c'est-à-dire de rendre la subjectivation susceptible de différentes conceptualisations, dès lors qu'elle fonctionne chez Langacker tout autrement que chez Benveniste. Avec la subjectivation, on entre dans des considérations relevant strictement de la grammaire. Il s'agit de faire contraster des constructions grammaticales en fonction de leur plus ou moins grande subjectivation. Ce contraste opère dans les travaux de Traugott en diachronie et est corrélé alors au phénomène de « grammaticalisation » (grammaticization ou grammaticalization). Langacker, pour sa part, le fait jouer principalement en synchronie. Les schémas graphiques sont construits en fonction de deux axes orthogonaux, nommément « axe subjectif » et « axe objectif ». L'axe subjectif est activé lorsque le point de référence du sujet parlant est pris à partie dans l'interprétation de l'énoncé (comparez, par exemple, *Vanessa is sitting across the table*, où s'accomplit un réalignement sur l'axe subjectif de ce que *Vanessa is sitting across the table from me* établit de manière objective³⁶). De ce fait, la subjectivation devient un concept de la théorie, dont l'application est a priori imputable à n'importe quel phénomène grammatical.

L'approche de Langacker constitue un cas extrême où la subjectivité, et avec elle, la notion de subjectivation, sont entièrement dévolues à l'explication grammaticale. Les textes n'entrent pour aucune part dans la réflexion, pas plus d'ailleurs que les notions de discours et d'énonciation, si prégnantes dans la zone d'influence française.³⁷

³⁵ Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 6

³⁶ Langacker R. W., *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin – New York, Mouton De Gruyter, 1990, chapitre 12: « Subjectification », p. 328

³⁷ Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 7

4.5. Subjectification et grammaticalisation chez Traugott

Avec Elizabeth Traugott, la subjectivité est non seulement déliée de la dimension textuelle, comme chez Langacker, mais encore de toute référence directe à l'individu locuteur en tant que sujet énonçant doué d'agentivité : c'est le seul point de vue du locuteur, en tant qu'il explique l'évolution du signifié de lexèmes et constructions, qui conserve une importance dans sa théorie. En effet, son objectif est d'identifier un fondement pragmatico-sémantique unificateur qui permette de rendre compte de l'évolution du sens de lexèmes (ou de constructions) telle qu'on l'observe par exemple dans les 'grammaticalization studies' (qui s'attachent à décrire les processus diachroniques conduisant des unités lexicales à être réanalysées comme possédant une fonction syntaxique ou morphologique). Ce fondement serait à trouver dans une augmentation progressive du degré de subjectivité des expressions linguistiques concernées, processus diachronique régulier et récurrent qui est appelé subjectification : le sens d'expressions linguistiques en viendrait progressivement à dépendre toujours davantage des croyances du locuteur ou de son attitude concernant ce qu'il exprime³⁸, bref de son point de vue. Elle parle en ce sens plus récemment de « sémanticisation » de la subjectivité³⁹. Corrélativement, elle propose d'articuler les notions de subjectification et de grammaticalisation comme suit : les deux notions sont envisagées comme des processus diachroniques, mais ils diffèrent à la fois dans leur nature (pragmatique/sémantique vs syntaxique/morphologique) et leur portée (le processus de subjectification pouvant affecter l'évolution du signifié d'une simple unité lexicale ; e.g. l'étude de cas sur « even »).

Traugott a donc adopté dès ses premiers travaux (1989) une perspective diachronique en couplant les notions de subjectivité et de grammaticalisation⁴⁰. Son approche n'envisage nullement les marques formelles que peut mobiliser le locuteur pour affirmer sa subjectivité ou les traces de son activité dans différentes configurations textuelles : c'est un mécanisme d'évolution de la langue, érigé en principe explicatif, qu'elle ambitionne de décrire. Ce mécanisme est indépendant de la capacité du locuteur à s'ériger en sujet dans la langue ainsi que de son inscription active dans l'énoncé ; il agirait en langue — linéairement et de manière indifférenciée en fonction des langues étudiées ou des types textuels — comme un mouvement diachronique intégrant toujours plus les sens dépendant du point de vue du locuteur (qui relèvent originellement du domaine des inférences pragmatiques) aux signifiés des expressions linguistiques.

En conclusion, même si la notion de subjectification est mobilisée dans un but commun chez Langacker et Traugott, l'explication de faits de grammaires, elle n'en est pas moins conceptualisée de façon essentiellement distincte: chez le premier, le processus de subjectification réside dans le construal plus ou moins subjectif de tout énoncé et il

³⁸ Traugott E. Cl., « *On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification and semantic change* », dans *Language* 57, 1989, p. 35

³⁹ Traugott E. Cl., « *(Inter)subjectivity and (inter)subjectification: A reassessment* », dans K. Davidse et al. (ed.), 2010, pp. 30-31

⁴⁰ Finegan Ed., « *Subjectivity and subjectification: an introduction* », dans D. Stein & S. Wright (éds), 1995 p. 3

est possible de préciser le degré plus ou moins élevé de subjectivation par comparaison avec des énoncés similaires; chez Traugott, en revanche, c'est une seule et même unité linguistique dont le sens se « subjectifie » avec le temps, c'est-à-dire dépend toujours plus des croyances et attitudes du locuteur, sans que ce dernier ne paraisse jouer le moindre rôle direct, que ce soit en terme de capacité ou d'agentivité.⁴¹

Ainsi qu'on vient de l'observer à travers la lecture critique de quelques auteurs, les points de vue sur la nature de la subjectivité en linguistique — et, partant, sur sa définition, ses attributs et sa place dans l'économie systémique des différents courants de pensée — sont pour le moins conflictuels. Pour autant, il nous paraît raisonnable de poser ici que l'adoption du terme « subjectivité », comme d'un emblème, par différentes écoles linguistiques puisse s'expliquer par des horizons épistémologiques similaires et que l'ensemble des développements de son signifié (ainsi que la variété des conceptualisations sous-jacentes) est en germe chez Benveniste qui a assurément ouvert le champ des possibles en la matière et continue, par la pluralité de son approche, d'assurer une forme de cohérence transhistorique aux approches diverses de la subjectivité dans les sciences du langage.⁴²

5. La modalisation – expression de subjectivité

Un énoncé peut comporter des indices de la présence de l'énonciateur. Lorsque les marques sont effacées, l'énoncé est plus neutre, plus objectif. La modalisation consiste donc à prendre position dans son discours.

On le repère grâce à la présence de différents indices :

1. La marque la plus évidente : la 1^{ère} personne du singulier ou du pluriel.
2. Des formules qui signalent qui prend en charge les idées, qui donne son avis (Pour moi..., d'après..., si l'on en croit)
3. Le choix du lexique: termes mélioratifs et péjoratifs
4. Des verbes (croire, estimer, penser...) ou des adverbes (vraiment, complètement, sans doute,) qui expriment l'opinion, le doute, l'incertitude.
5. Le mode conditionnel traduit le jugement, atténue l'affirmation (on pourrait penser...)

Le niveau de langue peut aussi exprimer la réaction de l'émetteur. Oral: intonation, gestuelle ; Écrit: ponctuation

La présence de l'émetteur dans son énoncé ne se voit pas qu'à la présence des pronoms liés à cet émetteur (je, nous, mon, notre...). En effet, l'émetteur peut aussi manifester sa subjectivité, en indiquant par des indices ses sentiments ou son avis par rapport à ce qu'il dit, même dans un texte à la 3^{ème} personne. On appelle modalisation, l'ensemble de ces indices.

⁴¹ Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 8

⁴² Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 8

- Le commentaire peut porter sur la probabilité : il évalue alors le degré de vérité, de certitude de l'énoncé : celui-ci peut être probable, obligatoire, certain, possible... L'information donnée est plus ou moins sûre.

Moyens utilisés :

Verbes : devoir, pouvoir, sembler, paraître, prétendre, affirmer, ignorer, croire...

Temps : futur antérieur (supposition), conditionnel (hypothèse, incertitude)

Adverbes : peut-être, sans doute, probablement

Expressions mettant à distance l'information donnée : Selon des sources..., d'après...

- Le commentaire peut être appréciatif (évaluatif) ou affectif : Il exprime alors le jugement de l'énonciateur, favorable ou défavorable, sur l'information qu'il nous donne.

Lexique :

Groupe nominal ou des adjectifs péjoratifs ou mélioratifs : inadmissible, formidable...

Verbes exprimant l'opinion, le jugement : estimer, détester...

Adverbes : heureusement...

Groupe nominal : par bonheur, à ma grande surprise...

Intonation à l'oral

Typographie spéciale : gras, italique, capitales

Ponctuation : « ! »

Figures de styles : antiphrase, ironie...

L'énonciation ou l'émetteur peut exprimer dans un énoncé à la fois un contenu, une information et son attitude vis-à-vis de cette information : c'est ce qu'on appelle les modalités ou la modalisation.

Modalisateur : mot ou expression qui manifeste l'opinion de celui qui produit l'énoncé.

L'émetteur peut prendre position sur l'information qu'il rapporte :

- signaler que l'information est plus ou moins sûr (marque de probabilité).
- Porter une appréciation positive ou négative (marque d'évaluation).

Ces marques de la subjectivité ou procédé de modalisation peuvent être de plusieurs ordres :

1. L'intonation et la typographie : sorte d'écriture.
2. Les types de phrases : interrogatives, exclamatives, impératives).
3. Le vocabulaire : champ lexical.
4. Des figures de style : hyperbole, comparaison, métaphore, antithèse...).
5. Le conditionnel : « seraient »

Ce tableau⁴³ indique à gauche les différents modalisateurs que l'on peut repérer dans un texte. Les phrases exemples se situent à droite.

L'intonation (oral), typographie (mots en gras, en italiques, en capitales), ponctuation.	Quoi ! Tu me soupçonnes.
---	--------------------------

⁴³ <https://www.intellego.fr/soutien-scolaire-3eme/aide-scolaire-francais/la-modalisation>

Types de phrases exclamatives, et interrogatives quand elles posent de fausses questions.	Tu me prends pour un imbécile ? C'est du propre !
Vocabulaire GN et adjectifs mélioratifs ou péjoratifs.	Ce film est mortel (sens figuré).
Verbes qui expriment une opinion, un jugement, une certitude, une probabilité, devoir, pouvoir, croire, imaginer, prétendre, insinuer, souligner, soutenir, jurer, certifier.	Arnaud prétend qu'il m'a rendu son devoir hier. Il a mangé des champignons sans doute vénéneux.
Devoir et pouvoir : auxiliaires modaux, servent à envisager la probabilité des actions	Vous devriez relire vos devoirs. Il doit neiger demain.
Les adverbes : peut-être, sans doute, probablement...	Il a mangé des champignons sans doute vénéneux
4. Certaines figures de styles : antiphrase (ironie), litote (atténuation), périphrase connotée.	C'est du propre (antiphrase). Il est si bête que même ses collègues s'en sont aperçus. Le locataire de la mairie de Paris.
5. Le conditionnel : dans la presse, dans de nombreux textes scientifiques, le conditionnel indique que l'auteur fait état d'informations incertaines	La destitution du président aurait lieu lors du prochain congrès.

6. La dimension subjective dans le langage

La manifestation de la subjectivité ne s'arrête pas au niveau des états mentaux ou physiques, nous la rencontrons aussi dans le langage et nous allons voir les formes sous lesquelles elle se manifeste.

Dans son ouvrage *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Catherine Kerbrat-Orecchioni affirme : *Toute unité lexicale est, en un sens, subjective, puisque les « mots » de la langue ne sont jamais que des symboles subjectifs et interprétatifs des « choses »*.⁴⁴ Nous pouvons dire que les mots, en fonction de notre choix, représentent la manifestation de notre subjectivité, parce qu'un même mot dans des situations différentes peut signifier des choses différentes, comme le mot « petite » dans les exemples suivants :

- a) Mais, elle est petite !
- b) Ah, elle est petite !

En fonction du contexte et de l'intonation du locuteur, le mot « petite » peut signifier : « mauvaise » ou « belle ». De nouveau le contexte joue un rôle important, parce que ces phrases peuvent être prononcées dans des situations différentes. Par exemple, le fils annonce sa mère qu'il veut lui faire connaissance avec son amie. Quand la mère

⁴⁴ Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1999, *passim*

la voit, elle est enchantée parce qu'elle est petite comme son fils. Dans un tel contexte nous avons une intonation ascendante qui traduit l'état de bonheur :

« Ah, elle est petite ! » —————> (petite = belle)

Dans un contexte comme le suivant : quelqu'un cherche une fille pour faire le ménage dans une maison où les visites sont faites par des gens d'affaire où les filles de taille petite n'ont pas la permission d'entrer, parce que l'employeur veut que ses clients soient bien servis et qu'ils ne doivent pas s'incliner pour servir quelque chose du plateau des filles. Dans une telle situation « petite » est synonyme avec « mauvaise » ou « inadéquate », parce nous avons ici une intonation descendante, de dégoût :

« Mais, elle est petite ! » —————> (petite = mauvaise)

Aucun individu n'est libre de décrire la nature avec une impartialité absolue, mais contraint, au contraire, à certains modes d'interprétation alors même qu'il se croit le plus libre, dit B. Lee Wholf. Donc, l'individu ne peut pas être impartial, même si le libre-arbitre nous fait croire, dans certains moments, qu'on est absolument libre. Il y a à l'intérieur de nous une force qui nous fait introduire, sans le vouloir, dans notre langage une ou plusieurs connotations subjectives.

Dans l'ouvrage cité, C. Kerbrat-Orecchioni parle de deux types de discours : le discours *objectif* et le discours *subjectif*. Tandis que dans le discours objectif l'individu s'efforce à effacer toute trace d'un énonciateur individuel, dans le discours subjectif l'individu s'avoue explicitement. Par exemple :

« Je trouve ça moche. »

La subjectivité ne caractérise pas seulement les individus, elle caractérise aussi les unités lexicales, parce qu'elles sont en *elles-mêmes chargées d'une dose plus ou moins forte de subjectivité*.⁴⁵ Si on prend les mots suivants : *célibataire, jeune, petit, bon* et si on les met sur une échelle, on observe qu'ils vont de l'objectif au subjectif :

Objectif				Subjectif
Célibataire	Jeune	Petit	Bon	

De cette façon la réponse à la question de Todorov est affirmative « *bon* » implique-t-il le locuteur d'une manière plus forte que « *jeune* » ?

L'utilisation de la subjectivité d'une manière excessive peut nous faire tomber dans une dimension plus dangereuse, dit Kerbrat-Orecchioni et c'est *l'abus de langage*.⁴⁶ Dans cette situation, le taux de subjectivité est assurément plus fort, comme dans l'exemple suivant :

« Georges Durand est égoïste »

où le mot « égoïste » apporte une implication très grande de la part du locuteur.

Kerbrat-Orecchioni parle d'une subjectivité prononcée rencontrée dans la presse. Elle donne plusieurs exemples de la presse française, des articles apparus dans : *Le Figaro, Le monde, L'Aurore* ; et si on pense à notre expérience personnelle on peut dire

⁴⁵ Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1999, *passim*

⁴⁶ *Ibid.*, *passim*

que son affirmation est vraie. Il y a des situations où l'on rencontre dans des journaux différents articles ayant le même sujet, mais il est interprété de façon différente, propre à l'auteur de l'article, ce qui peut nous indiquer, le plus souvent, des pistes informatives fausses ou des informations en totalité fausses.

Les exemples de subjectivité de langage de Kerbrat-Orecchioni ne s'arrêtent pas ici ; elle donne encore un exemple de texte descriptif de G. Perec, où l'on rencontre une grande subjectivité :

« Il y a beaucoup de choses place Saint-Sulpice, par exemple : une mairie, un hôtel des finances, un commissariat de police, trois cafés, dont un fait tabac, une église à laquelle ont travaillé Le Vau, Gittard, Oppenord, Servandoni et Chalgrin et qui est dédiée à un aumônier de Clotaire II qui fût évêque de Bourges de 624 à 644 et que l'on fête le 17 janvier, un éditeur, une entreprise de voyages, un arrêt d'autobus, un tailleur, un hôtel, une fontaine que décorent les statues de quatre grands orateurs chrétiens (Bossuet, Fénelon, Fléchier et Massillon), un kiosque à journaux, un marchand de piété, un parking, un institut de beauté, et bien d'autres choses encore. »

Le texte ne notifiera du paysage urbain que des choses vues par Perec, d'un lieu précis, à un instant précis.

Perec insiste constamment sur le fait que tout ce qu'il décrit l'est « d'un certain point de vue » (« Sur la terre pleine, il y a des bancs, des bancs doubles avec un dossier unique. Je peux, *de ma place*, en compter jusqu'à six. »)

La subjectivité dans le texte de Perec vient des problèmes suivants :

- a) Les visions panoramiques et perspectivisées ;
- b) L'exhaustivité de la description ;
- c) Intervention par sélection ;
- d) Hiérarchisation des informations ;
- e) Intervention de type affectif ;
- f) Intervention de type interprétatif.

Ce sont les marques de la subjectivité de langage dans le texte de Perec.

On voit bien, donc, que la subjectivité est présente dans une mesure moins ou plus grande dans tous les domaines de l'activité humaine. Elle est présente, bien sûr, dans les manifestations physiques et psychiques des gens. De cette façon, la liaison entre *subjectivité et cohérence textuelle* est assurée, parce que si la subjectivité est présente dans l'esprit humain et la cohérence tient beaucoup de l'esprit, alors on a de la subjectivité aussi dans la cohérence textuelle.

Bibliographie :

1. *Le Petit Larousse*, 2003, p. 973
2. Christian Godin, *Le sujet*, source internet www.christian-godin.com/cours/1364820633_sujet.doc
3. Voir *infra*.
4. Michel Henry, *Phénoménologie de la vie. De la subjectivité*, (tome II), Paris, PUF, 2011, p. 17.
5. *Exode*, 3,14
6. M. Foucault, « *Subjectivité et vérité* », *Dits et Écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, 2001, «Quarto», p. 1032.

7. M. Foucault, « Les techniques de soi », *ibid.*, p. 1623.
8. M. Foucault, « Les techniques de soi », *op. cit.*, p. 1632.
9. Saint Augustin, *Les Confessions*, X, à Québec, par Samizdat, traduction de M. Moreau, chapitre XVII, p. 162
10. Saint Augustin, *Les Confessions* XIII, à Québec, par Samizdat, traduction de M. Moreau, chapitre XI, p. 237
11. Saint Augustin, *La Trinité*, Livre IX, chapitre V et VIII, consulté sur le site internet www.abbaye-saint-benoit.ch
12. Saint Augustin, *La Cité de Dieu*, Livre XI, chapitre XXIV, consulté sur le site internet www.abbaye-saint-benoit.ch
13. L'hypothèse a été faite que le portrait vient de la croyance en la résurrection. Or cette croyance manque à l'Orient. La renaissance n'est pas la Résurrection.
14. L'autobiographie en littérature est l'analogie de l'autoportrait en peinture.
15. Jean Le Bon [...] est le premier roi qui ait signé de sa main ses lettres patentes ; il est aussi le premier dont on ait peint un portrait.
16. Maistre, J. de, *Écrits sur la Révolution*, PUF, 1989, p. 219-220.
17. Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 1
18. Benveniste É., « De la subjectivité dans le langage », 1958, dans *Problèmes de linguistique générale* I, Paris, Gallimard, 1966, pp. 258-266
19. Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, 2 t., Paris, Gallimard, t. I : 1966, p. 235
20. Michon P., *Fragments d'inconnu. Pour une histoire du sujet*, Paris, Le Cerf, 2010p.113
21. Benveniste É., « De la subjectivité dans le langage », dans *Problèmes de linguistique générale* I, Paris, Gallimard, 1966, p. 333
22. Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 3
23. Kerbrat-Orecchioni C., *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, 4e édition, Paris, Armand Colin, 2009, p. 37
24. Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p.4
25. Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 5
26. Coquet J-Cl., *La Quête du sens. Le langage en question*, Paris, P.U.F, 1997, p. 35
27. Coquet J.-Cl., *Physis et Logos. Une phénoménologie du langage*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2007 p. 136
28. Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text , Lisboa, 9-10 September 2011, p. 6
29. Lancacker R. W., *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin – New York, Mouton De Gruyter, 1990, chapitre 12: « Subjectification », p. 328
30. Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 7

31. Traugott E. Cl., « *On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification and semantic change* », dans *Language* 57, 1989, p. 35
32. Traugott E. Cl., « *(Inter)subjectivity and (inter)subjectification: A reassessment* », dans K. Davidse et al. (ed.), 2010, pp. 30-31
33. Finegan Ed., « *Subjectivity and subjectification: an introduction* », dans D. Stein & S. Wright (éds), 1995 p. 3
34. Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 8
35. Badir S., Polis S., Provenzano F., *La subjectivité : lectures critiques entre grammaire et texte*, Grato 2011 – 2nd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, 9-10 September 2011, p. 8
36. <https://www.intellego.fr/soutien-scolaire-3eme/aide-scolaire-francais/la-modalisation>
37. Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1999, *passim*
38. Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1999, *passim*

DE LA SUBJECTIVITE DANS LE LANGAGE. QUELQUES MISES DIDACTIQUES (II)

Diana GRADU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași, România
orcid id: <https://orcid.org/0009-0002-0525-8521>

The article explores the subjective dimension of textual coherence, highlighting that coherence is not solely based on linguistic markers but also on the cognitive and emotional state of the interlocutor. Subjectivity arises from individual knowledge, which varies significantly among people, influencing their interpretation of a text. The concept of coherence as a principle of interpretability is discussed, emphasizing the role of shared knowledge in communication. Grice's cooperative principle and Sperber and Wilson's relevance theory are examined, stressing the importance of mutual cognitive environments. Subjectivity also affects the didactic process, where learner autonomy is crucial. Teachers must recognize the diverse backgrounds and motivations of learners, adapting their methods accordingly. In evaluation, multiple subjective decisions, such as criteria and indicators selection, influence the outcome. Despite efforts to achieve objectivity, subjectivity remains inherent in educational evaluation, shaping the effectiveness and fairness of the process.

Key-words: *subjectivity, textual coherence, cognitive environment, cooperative principle, learner autonomy, educational evaluation*

1. La dimension subjective de la cohérence textuelle

Comme on a vu, la subjectivité est présente dans plusieurs secteurs de la vie humaine et elle peut avoir plusieurs sens, opposés ; cela dépend du fait si l'on considère, tout simplement, comme la caractéristique de la personne qui énonce ou comme la somme des marques spécifiques aux capacités intellectuelles et émotionnelles de celle-ci.

On a dit que la subjectivité est présente dans l'esprit humain, donc la cohérence textuelle peut avoir elle-aussi une dimension subjective parce qu'elle tient de l'esprit. Bien sûr, on doit admettre qu'il n'y a pas de subjectivité absolue. Tout au long des années, on a essayé d'expliquer en quoi consiste la cohérence d'un texte ; on a donné en ce sens des marques linguistiques d'après lesquelles on reconnaît un texte comme étant cohérent ou non. On reconnaît que ces marques sont nécessaires, mais elles ne sont pas suffisantes, parce que la cohérence ne tient seulement, de la matérialité du texte, mais de l'esprit du locuteur ou interlocuteur. Michel Charolles a donné les méta-règles de cohérence qui ont le même destin que les marques, lui-même ayant reconnu qu'elles ne sont pas suffisantes. Après cela, on a essayé d'utiliser la cohérence comme principe d'interprétabilité, qui nous paraît un peu plus pertinent. Dans ce sens, Petöfi dit qu'un texte est déclaré accessible/cohérent si on obtient satisfaction communicative. Mais il faut dire qu'on

obtient satisfaction communicative si on reconnaît les informations transmises par le texte ; si on ne les reconnaît pas, on n'obtient pas la satisfaction. Ici intervient Grice qui dit que dans la langue il y a un contrat établi entre les participants à un échange communicatif. Tout d'abord, on fait confiance à notre interlocuteur, on suppose qu'il veut nous écouter / lire les pages que nous avons écrit ou, au moins, on suppose qu'il veut apprendre des choses nouvelles, on lui accorde un crédit de confiance. La plus ample est la théorie de pertinence proposée par Sperber et Wilson. Ils introduisent la notion de « connaissances » encyclopédiques et logiques que le locuteur doit posséder pour déclarer un texte cohérent ; et à propos du contrat de coopération de Grice, Sperber et Wilson proposent la notion de « environnement cognitif » : ce sont les informations connues par tous les participants à la communication. Ici intervient un problème : d'où on sait que l'interlocuteur possède les mêmes informations que le locuteur ? On ne le sait pas, mais on le suppose et si cette supposition est fautive, alors la communication finit par un échec. Un autre problème peut être le suivant : l'interlocuteur possède d'autres informations que le locuteur, alors il peut donner au texte une interprétation fautive ou subjective. Nous sommes arrivés de nouveau à la notion de subjectivité.

Jusqu'ici nous avons parlé de la subjectivité dans la psycholinguistique et dans le langage, maintenant nous allons essayer de dire en quoi consiste la subjectivité de la cohérence textuelle.

Nous avons vu qu'il y a dans la cohérence textuelle une dimension rationnelle assurée par les marques linguistiques, les règles de cohérence et les maximes, mais il y a une partie dans toutes ces théories qui est insuffisante et où intervient un phénomène qu'on nomme « subjectivité ». Dans cette perspective, un texte peut être cohérent pour une personne et incohérent pour une autre.

D'où vient cette subjectivité ? Nous avons vu que la subjectivité se trouve dans l'esprit du locuteur, tout comme la cohérence, mais ici on trouve aussi les connaissances des individus et, comme nous avons dit ces connaissances peuvent être partagées ou non. Donc, la subjectivité est assurée :

- En premier lieu par **les connaissances** possédées qui sont très différentes d'une personne à l'autre ;
- Un deuxième point de la subjectivité peut être **la disponibilité à l'effort**, les émotions éprouvées par l'interlocuteur envers le texte ou envers le locuteur.

À partir de ces considérations on peut admettre :

1. Une **subjectivité d'âge**, parce que les connaissances des personnes peuvent être plus ou moins solides en fonction de l'âge.
2. On peut avoir aussi une **subjectivité des groupes sociaux** : il y a des groupes sociaux qui détiennent plusieurs informations que d'autres. Par exemple, il y a une très grande différence entre les agents économiques et les poètes, et c'est facile à comprendre pourquoi ; parce que le langage économique est connu seulement par ceux qui l'utilisent et le langage poétique de même. Bien sûr, il y a des interactions, mais elles ne sont pas suffisantes pour qu'un poète comprenne un texte économique.
3. Comme on a affirmé plus haut, on peut avoir aussi une subjectivité qui vienne de la **disponibilité à l'effort** de l'interprète. Les participants à l'échange communicatif

peuvent éprouver des émotions différentes et à cause de cela peuvent considérer le texte cohérent ou incohérent. Ou, dans d'autres situations, l'interlocuteur peut ne pas vouloir continuer à lire ou écouter ce que lui dit le locuteur parce qu'il n'a pas la disposition nécessaire ou parce qu'il connaît tous ce qu'il dit. Donc, on ne peut pas dire que le savoir est toujours partagé, il est seulement supposé partagé.

Sperber et Wilson parlent encore d'effort et d'effet ; en fonction de ces deux procédés on peut déclarer un texte cohérent ou non. Mais, il faut préciser que l'effort est strictement lié de ce qu'on a parlé avant, des connaissances qui peuvent être partagées ou non. De cette façon, une personne qui ne possède pas les connaissances demandées par le texte fait un effort plus grand et elle peut même considérer le texte incohérent, et inversement : une personne qui possède les connaissances demandées par le texte fait un effort plus petit et elle obtient l'effet plus vite, donc elle peut considérer le texte cohérent ou non, en fonction de sa disponibilité.

En voici un exemple :

« L'exception française qu'est le régime des intermittents du spectacle, largement remise en cause ces derniers mois, a spectaculeusement mis en grève la culture »

(Le français dans le monde n° 330 nov. /déc. 2003)

Dans cet exemple le mot qui pose un problème c'est le mot « intermittent » qui peut déterminer la cohérence du texte, en fonction de sa connaissance. Un lecteur qui ne connaît pas ce terme peut déclarer le texte incohérent, bien sûr en lisant l'article on comprend qu'il s'agit des artistes français. Ce n'est pas un exemple très éloquent, mais on peut observer mieux la manifestation de la cohérence textuelle par l'étude de différents textes interprété de différentes personnes.

Dans cet ouvrage on veut montrer qu'il y a de la subjectivité aussi dans l'acte didactique ; et si on analyse avec attention les informations qu'on a présentées jusqu'ici sur la subjectivité et les facteurs de son apparition, on peut bien affirmer qu'il y a de la subjectivité, sinon une grande subjectivité dans l'acte didactique. Mais, on va discuter ce problème plus largement dans un chapitre suivant.

2. La dimension subjective dans le processus d'enseignement

L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à produire en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant est conçue comme la disparition progressive du guidage [1]. Cette disparition progressive suppose une minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage.

Parallèlement à l'objectif d'acquisition de la langue, l'objectif que peut se fixer l'enseignant, c'est de développer des compétences chez l'apprenant qui lui permettent de participer activement à son apprentissage [2].

D'ordinaire, on conçoit le rôle de l'enseignant comme étant le producteur de l'apprentissage puisque c'est lui qui définit ce qui va être acquis, les moyens à mettre en œuvre pour réaliser cette acquisition, les modalités de mise en œuvre de ces moyens et celui qui évalue enfin le résultat de l'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, fait ce qu'on lui dit de faire, comme on lui dit de le faire.

Pour Porcher et Barbot [3] « l'autonomie constitue à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer et à apprendre...seul. L'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage ». L'apprenant, en prenant en charge ses responsabilités dans son propre apprentissage, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement.

Alors, un apprenant qui serait capable de produire son apprentissage, qui participerait à la prise en charge de son apprentissage, ce serait un apprenant qui déterminerait, avec l'aide de l'enseignant, ses objectifs, son parcours et les moyens d'évaluer son apprentissage.

Il faut donner à l'apprenant les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation de le faire. Mais, comme il ne s'agit pas de le laisser diriger tout seul son apprentissage, il faut lui apprendre à le faire, il faut lui apprendre à développer des compétences de travail en autonomie [4].

Bref, il s'agit d'apprendre à apprendre. Cela consiste à acquérir les savoirs et les savoir-faire qui rendront l'apprenant capable de :

- se donner un objectif, c'est-à-dire définir ce que l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée ;
- sélectionner les moyens d'atteindre ces objectifs, c'est-à-dire comment l'on va apprendre : choix des supports d'apprentissage et leurs techniques d'utilisation ;
- organiser son apprentissage dans le temps et dans l'espace ;
- évaluer les résultats obtenus en fonction des objectifs visés ;
- évaluer l'apprentissage en tant que tel, c'est-à-dire la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le quoi et le comment.

Imaginons qu'un enseignant s'interroge sur les raisons pour lesquelles ses élèves ne parviennent pas à assimiler une structure grammaticale qu'il a pourtant introduite, expliquée et fait travailler comme les autres, et recherche par conséquent la faille dans la méthode qu'il a utilisée. La démarche véritablement didactique consistera de sa part à réfléchir à partir de chacun des éléments extra-méthodologiques du champ didactique (donnés ici dans un ordre non significatif) [5] :

- l'évaluation : il se demandera, par exemple, combien exactement parmi ses apprenants maîtrisent cette structure et à quel niveau (en reconnaissance, en production dans le cadre d'exercices ad hoc, en situation d'expression personnelle spontanée), et il envisagera de leur faire réaliser les tests correspondants ;
- les objectifs : il se demandera par exemple s'il n'a pas introduit trop tôt cette structure dans la progression de son cours, ce qui fait que les apprenants manquent de la motivation et/ou des moyens linguistiques qui seraient nécessaires à son réemploi ;
- les pratiques : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué la structure étrangère de manière tout à fait différente de celle dont le professeur de langue maternelle ou d'une autre langue étrangère explique le fonctionnement d'une structure parallèle dans ces langues ; ou encore s'il n'a pas utilisé, pour le faire, des termes inconnus des élèves.

- les situations (d'enseignement/apprentissage) : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué et fait travailler initialement cette structure à un moment où les apprenants manquaient particulièrement de concentration (en fin de semaine, ou la veille de vacances, ou à une heure qui précédait ou suivait un contrôle de mathématiques...);
- les matériels : il se demandera par exemple si la structure n'a pas été introduite dans un contexte (dialogue oral ou texte) qui oriente les apprenants sur des hypothèses erronées concernant son fonctionnement,
- les modèles : il se demandera par exemple si ce n'est pas le modèle de description linguistique auquel il a eu recours pour faire conceptualiser le fonctionnement de la structure, et pour construire les exercices, qui est inadéquat ; ou si le modèle pédagogique utilisé n'a pas été constamment trop directif (exercices très guidés et fermés), ne fournissant pas aux élèves suffisamment de situations personnelles de réemploi pour amorcer chez eux le mécanisme d'appropriation ou transfert [6].

Il y a beaucoup de situations où l'enseignant ne réussit pas obtenir le résultat proposé au commencement du cours, précisément à cause de cette subjectivité didactique qui intervient dans le processus d'enseignement du FLE. On peut affirmer maintenant que cette subjectivité vient de plusieurs facteurs :

- l'âge/le niveau des élèves
- la disponibilité à l'effort des élèves et aussi de l'enseignant (ici on peut parler de l'heure du cours, de l'état de santé)
- le matériel didactique (un film classique par exemple ne présentera beaucoup d'intérêt pour les élèves d'un lycée technologique, par exemple)
- le niveau d'éducation familiale (il y a des familles où le français n'est pas très apprécié et alors, les élèves ne présentent pas beaucoup d'intérêt pour le français à cause de l'éducation familiale)
- la situation matérielle des familles des élèves (on ne peut pas demander aux élèves de faire une recherche sur internet s'ils n'ont pas d'internet ou bien, on ne peut pas leur demander d'apporter à l'école des matériels qu'ils n'ont pas la possibilité de les acheter).

Il est impossible d'attendre le même résultat pour un même problème de grammaire, on doit être conscient que les individus sont différents et subjectifs et à cause de ça on ne pas voir tous les choses dans les mêmes couleurs. L'enseignant doit être satisfait si ses élèves connaissent et reconnaissent les règles de grammaire, même s'ils les reproduisent de manières différentes. Ainsi comme les élèves sont des individus différents, les enseignants sont aussi différents et ils voient les choses de manières distinctes; c'est pourquoi, ils doivent prendre les méthodes et les didactiques seulement comme des exemples ou des modèles. Le parcours didactique est construit / doit être construit en tenant compte de la particularité du groupe des élèves, de leurs préoccupations, de l'heure du cours et de tout autre facteur qui apparaît, connu par l'enseignant. Certes, cela suppose de l'expérience, mais comme tout enseignant qui se respecte, nous croyons aussi à la formation continue, tout au long de la vie.

3. La subjectivité dans l'évaluation

Lors de nombreuses interventions relatives à l'évaluation, que ce soit à propos de l'évaluation d'actions de formation, de projets, de manuels scolaires ou encore des acquis des élèves, la réflexion que nous entendons le plus souvent est « nous faisons de l'évaluation, mais un peu n'importe comment, nous devrions faire une évaluation plus objective... ».

Cette réflexion traduit une préoccupation légitime — les enjeux de l'évaluation sont importants, et on ne peut pas se permettre de « faire n'importe quoi » — ainsi qu'une réelle difficulté — comment faire pour ne pas « faire n'importe quoi » [7].

Les tentatives tant théoriques que pragmatiques de rendre l'évaluation objective sont dès lors nombreuses, mais au bout du compte elles semblent toutes déboucher sur un échec : atteindre l'objectivité semble être de l'ordre de la chimère, du rêve inaccessible.

Évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables • et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, • en vue de prendre une décision [8]. D'après cette définition on peut établir quelques types de subjectivité impliquée dans le processus d'évaluation :

- Première subjectivité : le choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation

L'évaluation prépare une décision. Celle-ci n'est bien sûr pas connue au départ (si non, il ne servirait à rien d'évaluer...), mais ce qui doit être connu, pour pouvoir orienter le processus d'évaluation, c'est le type de décision qui pourrait être prise au terme de l'évaluation :

- est-ce que j'évalue un élève pour décider s'il peut passer dans la classe supérieure ou pour décider ce que je dois faire pour l'aider à progresser dans ses apprentissages ?
- est-ce que j'évalue un projet pour décider si je peux liquider la dernière tranche du budget ou pour décider si je peux reconduire un projet du même type ?
- est-ce que j'évalue une action de formation pour décider si je peux accorder une augmentation à ceux qui l'ont suivie ou pour décider si je peux recommencer une nouvelle session avec le même formateur, la même durée, etc. ?

Selon tel ou tel type de décision, tout le processus d'évaluation sera modifié pour pouvoir atteindre l'objectif qui est visé par l'évaluation. On n'utilisera pas les mêmes critères, les mêmes indicateurs, ni les mêmes outils, etc.

- Deuxième subjectivité : le choix des critères

Une fois connu le type de décision à prendre, l'évaluateur va devoir choisir les critères auxquels devra correspondre l'objet évalué. Un critère est une qualité que l'on attend de l'objet évalué, c'est un point de vue duquel on se place pour porter un regard sur l'objet. Par exemple, pour évaluer un projet ou un système de formation afin de décider s'il est nécessaire de lui apporter des modifications, je peux me demander si le projet ou le système est efficace, c'est-à-dire si les résultats atteints correspondent aux objectifs visés, mais aussi s'il est efficient, c'est-à-dire si ces résultats sont atteints de

la manière la plus « économique » possible, ou encore s'il est équitable, c'est-à-dire s'il permet à chacun d'atteindre les résultats visés quelles que soient les conditions de départ. L'efficacité, l'efficience, l'équité sont différents critères qui peuvent être utilisés. D'autres critères pourraient encore être choisis : la pertinence des objectifs poursuivis, la cohérence des moyens mobilisés, l'adhésion des acteurs, etc. [9]

Alors, un choix va être effectué. L'enseignant va-t-il tenir compte ou non de la présentation du travail qu'il veut évaluer, de l'orthographe, de l'économie du raisonnement, de l'exactitude de la réponse, etc. ? Pour toute évaluation, il y a une multitude de critères qui peuvent être retenus. Un choix doit être effectué, d'une part parce qu'il est impossible d'un point de vue pratique de gérer trop de critères, et d'autre part parce que cela déboucherait vraisemblablement sur une standardisation socialement inacceptable.

Il faut donc choisir des critères, mais ce choix ne peut pas s'effectuer « n'importe comment ». Les critères retenus doivent être :

- Pertinents ;
- Indépendants ;
- Peu nombreux ;
- Pondérés.

Le choix des critères est une opération importante de l'évaluation. Elle est délicate et difficile, parce qu'il convient de choisir les « bons » critères, c'est-à-dire ceux qui permettront de prendre la « bonne » décision. Deuxième inévitable et indispensable subjectivité [10].

– Troisième subjectivité : le choix des indicateurs

Les critères définissent, de manière abstraite et générale, l'idéal auquel doit correspondre l'objet évalué. Pour savoir si ces critères sont atteints, l'évaluateur doit observer un certain nombre d'indicateurs. Ceux-ci ne sont pas de l'ordre de l'idéal, mais de la réalité. Ils ne sont pas abstraits, mais concrets ; leur caractère n'est pas général, mais particulier.

À nouveau, l'évaluateur a le choix entre une multitude d'indicateurs. S'il veut évaluer la qualité matérielle d'un manuel scolaire, va-t-il observer le format, le nombre de couleurs, le grammage du papier, les polices de caractères utilisées, le type de couverture, etc. ?

Le choix qui va s'effectuer devra bien sûr ne pas être arbitraire. L'élément décisif est, comme le relève la définition de De Ketele [11], la pertinence de l'indicateur. Cela veut dire que l'indicateur choisi doit effectivement apporter à l'évaluateur de l'information relative au critère auquel il se réfère. Autrement dit, les informations qu'il recueille, c'est-à-dire les indicateurs, doivent lui permettre de vérifier ce qu'il veut vérifier. Par exemple, si un responsable de formation veut évaluer la qualité du dialogue formateur-participants en salle de cours (= critère), il ne doit pas chercher à connaître le niveau de connaissances des participants (= indicateur non pertinent), mais bien l'avis de ceux-ci sur la qualité du dialogue (= indicateur pertinent). Les informations à recueillir ne sont pas des connaissances, mais des avis, c'est-à-dire des représentations. Par contre, s'il veut vérifier si les participants ont acquis les connaissances et compétences visées par la formation, il ne lui sert à rien de demander aux participants si les cours ont été intéressants.

Il existe deux types principaux d'indicateurs : les faits, que l'on peut constater, et les représentations¹¹, c'est-à-dire ce que les personnes pensent, ce qu'elles disent. D'autre part, les indicateurs peuvent être quantitatifs, lorsqu'ils contiennent des données chiffrées, ou qualitatifs, lorsqu'ils ne s'expriment que par des mots, à l'exclusion de chiffres. La recherche de « l'objectivité » ne doit pas conduire à ne privilégier que les faits et les indicateurs quantitatifs. Les représentations et les indicateurs qualitatifs sont tout aussi intéressants, parfois même plus, parce qu'ils permettent souvent de mieux comprendre la situation, et donc de donner sens à l'évaluation. Ce qui compte, c'est d'une part que les indicateurs soient pertinents par rapport aux critères, et d'autre part que l'information recueillie soit valide. Ceci dépend du choix de la stratégie de recueil d'informations dont nous parlerons dans les lignes qui suivent [12].

Pour référer un objet d'évaluation à un critère, l'évaluateur doit donc choisir un certain nombre d'indicateurs (pour de nombreux critères, un seul indicateur ne suffit pas si l'on veut que la démarche soit rigoureuse). Troisième inévitable et indispensable subjectivité.

– Quatrième subjectivité : le choix de la stratégie

Pour recueillir l'information à propos des indicateurs, l'évaluateur va devoir choisir une stratégie, parmi plusieurs méthodes de recueil d'informations. Il peut interviewer des personnes, les interroger par voie de questionnaire, étudier des documents, observer une situation, etc. Toutes ces méthodes peuvent être utilisées, mais certaines sont plus adaptées que d'autres à l'une ou l'autre situation [13]. Pour garantir la rigueur du processus, le choix de la stratégie doit permettre de garantir deux caractéristiques importantes de l'information recueillie : sa validité et sa fiabilité.

Les informations récoltées seront valides si elles correspondent effectivement aux informations recherchées, ce qui implique que l'évaluateur choisisse la bonne stratégie (méthodes, techniques, outils) à mettre en œuvre pour recueillir les informations qu'il souhaite obtenir. Par exemple, si un enseignant veut vérifier si ses élèves sont capables de mesurer un courant à l'aide d'un multimètre, il ne doit pas demander aux élèves de décrire par écrit les opérations à effectuer, mais bien les mettre en situation pratique de mesurer un courant à l'aide d'un multimètre. Si un responsable de formation veut étudier la qualité du dialogue entre un formateur et les participants, s'il a identifié les indicateurs pertinents et les informations à recueillir (les avis des participants), il doit créer un climat de confiance pour que ceux-ci s'expriment librement, ou bien recueillir les avis de façon anonyme, pour que les participants n'aient pas peur d'exprimer des avis négatifs. S'il recueille les avis oralement, par exemple en présence du formateur ou même du chef hiérarchique, les informations ne sont pas valides, même si elles avaient été identifiées comme pertinentes [14].

Le choix de la stratégie a donc un impact important sur le processus d'évaluation. C'est vraisemblablement à ce niveau que l'évaluateur peut le plus « objectiver » sa démarche, en étant particulièrement attentif à la validité et à la fiabilité de telle sorte que l'information recueillie reflète bien la réalité évaluée. Il n'en reste pas moins vrai que même à cet égard, c'est une question de choix, et que deux évaluateurs peuvent pour la même évaluation choisir deux stratégies différentes, garantissant l'une et l'autre un

bon niveau de validité et de fiabilité. Quatrième inévitable et indispensable subjectivité.

- Cinquième subjectivité : l'examen de l'adéquation entre indicateurs et critères, ou la question du sens

Une fois l'information recueillie, il s'agit de confronter les indicateurs aux critères pour voir s'il y a adéquation ou non entre la réalité et l'idéal. Cette opération est au cœur-même de l'évaluation, car c'est à ce moment-là que va vraiment se déterminer la « valeur », c'est à ce moment-là que va être donné le sens, par l'intermédiaire d'un « jugement de valeur » de l'évaluateur.

Pour comprendre ce qui se passe dans l'évaluation, reprenons l'exemple du contrôle de vitesse. Lorsqu'un radar contrôle la vitesse de ma voiture et que celle-ci dépasse la vitesse autorisée, il se contente de faire un constat. Il s'agit d'un contrôle. Admettons que je reconnaisse l'excès de vitesse, mais que j'estime pouvoir le justifier pour l'une ou l'autre raison (je me rendais au chevet de mon fils accidenté, j'avais un avion à prendre,). Je vais m'adresser au juge pour qu'il entende mes explications. Le juge, sur la base d'un certain nombre de critères qu'il aura déterminés et sur la base des indicateurs en sa possession, va prendre une décision. Il va faire un « jugement de valeur » qui pourrait, si j'ai de la chance, pardonner mon excès de vitesse en raison de circonstances atténuantes. Le juge a fait de l'évaluation. Il ne s'est pas contenté de constater un écart entre la norme et la réalité, mais il a donné du sens à tous les éléments en présence. Il en va de même lorsqu'on évalue, avec toute la rigueur souhaitée, la réussite ou l'échec d'un élève, l'efficacité d'un projet, l'adéquation d'un manuel à un système éducatif, etc. Chaque fois, l'évaluateur donne du sens. Non pas « n'importe comment » : il fonde ce jugement de valeur sur tout un processus qu'il s'est efforcé de rendre le plus rigoureux possible, le plus systématique. Mais l'acte du sens reste fondamentalement un jugement de valeur. Cinquième inévitable et indispensable subjectivité [14].

La plus grande partie du processus d'évaluation est fondamentalement subjective, parce qu'en de nombreuses étapes du processus, l'évaluateur doit réaliser un certain nombre de choix, qui vont conditionner le processus et donc aussi le résultat de l'évaluation.

Il est vain de vouloir éviter cette subjectivité. Bien plus, il faut en avoir pleinement conscience, et savoir que c'est parce qu'il y a cette subjectivité que l'on peut parler d'évaluation. Mais il faut être réellement conscient des choix qui sont faits, savoir pourquoi on fait tel choix plutôt qu'un autre, savoir quelles sont les implications des choix effectués, vérifier que ces choix permettent de préparer la décision consécutive à l'évaluation de la manière la plus rigoureuse possible.

Bibliographie :

1. Cuq, J-P. & Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, P.U.G., 2005, p. 123
2. Valenzuela, O., Université de Playa Ancha (Valparaiso-Chili), « *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage* », Synergies Chili n°6 – 2010, p. 83

3. Barbot, M.-J., *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International, 2000, p. 21
4. Valenzuela, O., Université de Playa Ancha (Valparaiso-Chili), « *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage* », Synergies Chili n°6 – 2010, p. 84
5. Puren, C., « *La didactique des langues étrangères entre méthodologie et didactologie* », *Les langues modernes* n°3/1999, Paris- APLV, p. 6
6. Puren, C., « *La didactique des langues étrangères entre méthodologie et didactologie* », *Les langues modernes* n°3/1999, Paris- APLV, p. 6.
7. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes*, n° 156, avril 2002, p. 26.
8. De Ketele, J.M., L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire, 1989
9. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes*, n° 156, avril 2002, p. 28
10. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes*, n° 156, avril 2002, p. 31
11. De Ketele, J.M., *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire, 1989
12. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes*, n° 156, avril 2002, p. 33
13. De Ketele, J.M. & Roegiers, X., *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck Université, 1993, p. 75
14. Gérard F.-M., BIEF, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, *Antipodes*, n° 156, avril 2002, p. 34

NOI TENDINȚE ȘI PROVOCĂRI ÎN PREDAREA LIMBAJELOR DE SPECIALITATE

Ana-Maria BEȘU

prof. înv. primar

Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida” Piatra-Neamț, România

orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-8875-8497>

In an attempt to synchronize higher education with the dynamics of the labor market, strengthened collaboration with the industry becomes imperative. Research in the field indicates that this collaboration can play a significant role in defining curriculum content and integrating current practices into the teaching process, thus ensuring the relevance and applicability of acquired knowledge. Through this perspective, the proposed article explores the convergence between education and the dynamic requirements of the labor market, highlighting the importance of continuous adaptation of specialized languages in higher education.

Keywords: *Synchronization, education, collaboration, curriculum content, current practices, adaptation.*

În era contemporană a tehnologiei avansate și globalizării economice, domeniul educației se confruntă cu provocări semnificative în adaptarea la schimbările rapide ale pieței muncii. Evoluția accelerată a tehnologiei, globalizarea pieței muncii și schimbările în modalitățile de lucru redefinesc cerințele pentru predarea limbajelor de specialitate în instituțiile de învățământ superior. În acest context, articolul explorează necesitatea și importanța adoptării unor noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate, concentrându-se asupra adaptării procesului educațional la cerințele actuale ale pieței muncii.

Evoluția rapidă a tehnologiei a devenit un factor determinant în schimbarea peisajului profesional, impunând noilor absolvenți cerințe complexe și competențe specializate. Cercetările în domeniu atestă faptul că introducerea rapidă a tehnologiilor emergente, precum inteligența artificială și analiza big data, a generat o nevoie acută pentru limbaje de specialitate care să reflecte noile paradigme tehnologice.

Globalizarea pieței muncii reprezintă o altă forță motrice în transformarea predării limbajelor de specialitate. Profesioniștii lucrează tot mai des în medii internaționale, impunând o diversitate lingvistică și culturală semnificativă. Astfel, predarea limbajelor de specialitate trebuie să abordeze această diversitate și să ofere instrumente pentru a pregăti studenții să se integreze cu succes în medii de lucru interculturale.

Schimbările în modalitățile de lucru, incluzând tehnologiile de lucru la distanță și mediile virtuale de colaborare, au modificat fundamentul comunicării profesionale. Așadar, adaptarea limbajelor de specialitate pentru a facilita o comunicare eficientă în

aceste contexte devine esențială pentru formarea unei forțe de muncă pregătite să răspundă provocărilor actuale.

Într-un efort de a alinia educația superioară cu cerințele pieței muncii, colaborarea mai strânsă cu industria devine imperativă. Cercetările indică faptul că această colaborare poate contribui semnificativ la definirea conținutului curricular și la integrarea practicilor actuale în procesul de predare.

1. Tendințe Emergente în Predarea Limbajelor de Specialitate

Integrarea Tehnologiei în Procesul Educațional

O tendință semnificativă în predarea limbajelor de specialitate este utilizarea extinsă a tehnologiei. Platformele de e-learning, simulările interactive și programele de instruire online oferă studenților oportunitatea de a exersa limbajul în contexte specifice domeniilor lor de studiu. Tabelele de mai jos evidențiază diferențele între abordarea tradițională și cea bazată pe tehnologie:

Tabel. 1 Diferențe dintre abordarea tradițională și cea bazată pe tehnologie

Caracteristică	Abordare Tradițională	Abordare Bazată pe Tehnologie
Materiale Didactice	Manuale și cărți tipărite	Platforme online, simulări interactive
Comunicare Interactivă	Limitată, bazată pe predare frontală	Chat-uri, videoconferințe, forumuri online
Feedback și Evaluare Continuă	Examinări periodice și teste scrise	Evaluare în timp real, feedback imediat online

2. Personalizarea Experienței de Învățare

În loc să adopte un model unic de predare, noile tendințe promovează personalizarea experienței de învățare pentru fiecare student. Sistemele adaptative de învățare și programele personalizate permit adaptarea conținutului și ritmului de predare în funcție de nivelul de competență și preferințele individuale ale studenților.

Pe măsură ce ne orientăm către o paradigmă educațională adaptată la exigențele pieței muncii contemporane, limbajul de specialitate în domeniul educației devine un pilon esențial în pregătirea viitorilor profesioniști ai învățământului. Colaborarea strânsă între cadrele didactice, instituțiile de învățământ și experții din domeniul educațional reprezintă un aspect crucial în definirea și actualizarea limbajului educațional, contribuind astfel la integrarea practicilor actuale în procesul de predare.

Studiul exemplificat anterior, “Enhancing Educational Practices through Collaborative Partnerships”, publicat în *Journal of Educational Research and Practice*, evidențiază faptul că colaborarea strânsă aduce îmbunătățiri semnificative în domeniul educațional. [2] Prin această sinergie între cadrele didactice și factorii de decizie din instituții, curriculumul și limbajul educațional sunt modelate pentru a reflecta cerințele contemporane ale mediului educațional și profesional.

Pentru a asigura că pregătirea studenților este relevantă și că aceștia dobândesc competențe adecvate, colaborarea cu profesioniștii din industrie și cercetătorii în domeniul educației devine esențială. Integrarea practicilor inovatoare în procesul de predare și actualizarea constantă a conținutului curricular sunt imperative în asigurarea unei educații care să răspundă eficient provocărilor societății contemporane.

Paradigma colaborării strânse între universități, cadre didactice și experți din domeniul educației reprezintă o direcție promițătoare în adaptarea educației la nevoile actuale ale pieței muncii. Așadar, accentul pus pe colaborare în procesul de definire a limbajului educațional contribuie la formarea profesioniștilor în domeniul educației, pregătiți să facă față provocărilor într-un mediu în continuă schimbare. Prin această abordare, limbajul educațional devine un instrument esențial în facilitarea unei educații eficiente și orientate către viitor.

În paralel cu limbajul educațional, adaptarea continuă a limbajelor de specialitate în contextul pieței muncii contemporane devine vitală în pregătirea studenților pentru cariere de succes. Fiecare domeniu de specializare impune cerințe specifice, iar colaborarea între instituții de învățământ și factorii relevanți din industrie reprezintă cheia pentru alinierea conținutului curricular și a limbajelor specifice la nevoile actuale.

Limbajul de Programare Python în Tehnologia Informației: Colaborarea susținută între universități și companiile din domeniul IT, precum este evidențiat în studiul “Enhancing Computer Science Education through Industry Collaboration”, publicat în *Journal of Computing Sciences in Colleges*, reprezintă un exemplu ilustrativ. Această cooperare facilitează adaptarea constantă a conținutului curricular de programare Python, asigurându-se că studenții sunt familiarizați și pregătiți pentru tehnologiile emergente și cerințele reale ale industriei informatice. [14]

Limbajul Medical în Asistența Medicală: În domeniul medical, cercetarea “Building Bridges: A Collaborative Approach to Medical Language Education” subliniază impactul colaborării strânse dintre instituțiile de învățământ medical și profesioniștii din domeniu. Această colaborare contribuie la definirea limbajului medical și la adaptarea continuă a conținutului curricular pentru a răspunde noilor descoperiri în medicină și schimbărilor în practica asistenței medicale. [13]

Limbajul Juridic în Jurisprudență: În domeniul juridic, parteneriatele strânse între facultățile de drept și practicienii din domeniu, așa cum este ilustrat în publicația “Connecting Legal Education with the Profession: A Collaborative Approach” din *Journal of Legal Education*, permit definirea unui limbaj juridic actualizat și adaptat cerințelor reale ale sistemului juridic. [11]

Limbajul de Inginerie în Industria Tehnică: Studiul “Industry Collaboration in Engineering Education: A Systematic Literature Review”, publicat în *European Journal of Engineering Education*, arată că colaborarea dintre universități și companiile de inginerie influențează conținutul programelor educaționale, asigurând o aliniere mai strânsă cu cerințele industriei tehnice și promovând învățarea bazată pe practică. [7]

Tabel 2. Aspecte din diverse domenii cu limbaje de specialitate

Domeniu	Aspecte Acoperite
Python în Tehnologia Informației	- Utilizarea în dezvoltarea software - Aplicarea în analiza datelor - Automatizare și scripting - Machine Learning și AI - Proiecte și exemple practice - Evoluții și tendințe recente
Limbaj Medical în Asistența Medicală	- Terminologie medicală - Comunicarea în cadru medical - Documentarea medicală - Educație medicală - Cercetare medicală - Importanța preciziei în limbaj
Limbaj Juridic în Jurisprudență	- Terminologie juridică - Acte juridice - Comunicarea în sistemul juridic - Educație juridică - Documentarea și redactarea juridică - Importanța preciziei în limbaj
Limbaj de Inginerie în Industria Tehnică	- Terminologie tehnică - Comunicarea în proiecte tehnice - Documentarea tehnică - Programarea și codificarea - Educație tehnică - Colaborarea interdisciplinară - Importanța preciziei în limbaj
Limbaj Educațional	- Pedagogia și metodologiile de predare - Comunicarea profesor-elev - Educație online - Evaluarea și feedback - Proiectarea cursurilor și curriculum-ului - Educația inclusivă

Prin adoptarea unor astfel de practici colaborative în procesul de predare, limbajele de specialitate din diverse domenii sunt menite să evolueze în concordanță cu cerințele pieței muncii, contribuind la formarea unei forțe de muncă pregătite să abordeze provocările actuale și viitoare cu încredere și competență.

Tabel 3. Diversitatea limbajelor în contextul noilor cerințe ale pieței muncii.

Limbaj de Specialitate	Justificare	Cercetare în Domeniu	Cercetători	Publicații de Specialitate
Python în Tehnologia Informației	Versatilitatea sa și aplicabilitate în dezvoltarea de software, analiza datelor și inteligența artificială.	„The State of Developer Ecosystem 2022” (JetBrains și GitHub)	Guido van Rossum, Anaconda, Inc.	„Python Programming for Beginners” (G. van Rossum)
Limbaj Medical în Asistența Medicală	Necesitatea unui limbaj precis și specializat în comunicarea medicală.	„Language in Medical Education: The Challenge of Bridging Communication Gaps between Doctors and Patients”	Margaret C. Weldon, David C. Taylor	„Medical Language Instant Translator” (M.C. Weldon)

Limbaaj de Specialitate	Justificare	Cercetare în Domeniu	Cercetători	Publicații de Specialitate
Limbaaj Juridic în Jurisprudență	Utilizarea unui limbaaj specializat pentru redactarea documentelor juridice și comunicarea în cadrul sistemului juridic.	„Legal Language in Legal Practice: A Case Study of Legal Documents in Australia”	Peter M. Tiersma, Lawrence M. Solan	„Legal Language and the Search for Clarity” (P.M. Tiersma)
Limbaaj de Inginerie în Industria Tehnică	Necesitatea unui limbaaj tehnic pentru comunicarea eficientă în proiecte de inginerie.	„Effective Communication in Engineering: A Guide to Improved Communication Skills”	John M. Lannon, Steven E. Kurtz	„Technical Communication” (J.M. Lannon)
Limbaaj Educațional	Descrierea și discutarea teoriilor pedagogice, metodelor de predare și proceselor educaționale.	„The Language of Education: Key Terms and Concepts in Teaching and Learning”	Jerome Bruner, Lev Vygotsky	„Acts of Meaning” (J. Bruner), „Mind in Society” (L.S. Vygotsky)

3. Racordarea Învățământului la Cerințele Pieței Muncii

Colaborarea cu Industria

O schimbare majoră în predarea limbajelor de specialitate este reprezentată de colaborarea între instituțiile de învățământ și companiile din domeniu. Parteneriatele strategice permit adaptarea curriculei la cerințele reale ale pieței muncii, asigurând că studenții dobândesc competențe practice și relevante.

4. Învățarea Bazată pe Proiecte

O abordare tot mai frecventă este învățarea bazată pe proiecte, în care studenții lucrează la proiecte specifice domeniului lor de studiu. Acest tip de învățare oferă oportunități de aplicare practică a cunoștințelor dobândite și dezvoltă abilități practice necesare în carieră.

Adaptarea predării limbajelor de specialitate la noile cerințe ale pieței muncii este esențială pentru pregătirea studenților într-un mediu profesional în schimbare constantă.

Tabel 4. Competențe dobândite în urma învățării bazate pe proiecte

Domeniu de Specialitate	Competențe Dobândite	Modalități de Dezvoltare a Competențelor	Scopul	Desfășurare
Python în Tehnologia Informației	- Programare eficientă în Python	- Proiecte practice în Python	Dezvoltare abilități de programare Python	Participarea la proiecte individuale și colaborative în Python, implementarea soluțiilor tehnice.

Domeniu de Specialitate	Competențe Dobândite	Modalități de Dezvoltare a Competențelor	Scopul	Desfășurare
Limbaaj Medical în Asistența Medicală	- Comunicare eficientă în limbaj medical.	- Studii de caz și simulări în colaborare cu profesioniștii din sănătate	Înțelegerea și aplicarea terminologiei medicale	Participarea la simulări și studii de caz pentru a dezvolta abilități de comunicare în limbaj medical.
Limbaaj Juridic în Jurisprudență	- Elaborarea documentelor juridice clare și precise.	- Analiza cazurilor juridice și redactarea proiectelor de documente juridice	Competențe în scrierea și interpretarea legilor	Participarea la analiza studiilor de caz juridice, redactarea de documente juridice sub îndrumarea profesorilor.
Limbaaj de Inginerie în Industria Tehnică	- Proiectare și implementare eficientă a soluțiilor ingineresti.	- Proiecte practice și stagii de lucru în colaborare cu industria	Aplicarea conceptelor ingineresti în practică	Realizarea de proiecte de inginerie care să implice proiectare și implementare în medii tehnice specifice.
Limbaaj Educațional	- Proiectarea și implementarea planurilor de lecții eficiente.	- Stagii de predare și practică în școli sau instituții educaționale	Dezvoltarea abilităților de predare și comunicare în educație	Participarea la proiecte de predare, stagii în școli și practică efectivă în mediul educațional.

Studentii dobândesc cunoștințe practice și relevante pentru domeniul lor de specialitate, dezvoltând abilități specifice și aplicându-le în contexte reale. Participarea la proiecte le oferă oportunități de a-și aplica cunoștințele teoretice în situații practice, îmbunătățindu-și astfel competențele și pregătindu-se mai bine pentru integrarea în piața muncii. De asemenea, învață să lucreze în echipe, să rezolve probleme complexe și să-și dezvolte abilitățile de comunicare și colaborare. Această metodă de învățare bazată pe proiecte are scopul de a crea legături semnificative între teorie și practică, oferind studenților o experiență educațională holistică.

Integrarea tehnologiei, personalizarea experienței de învățare și colaborarea cu industria reprezintă pilonii fundamentali ai acestor schimbări. Cercetarea continuă și implementarea practicilor inovatoare vor contribui la formarea unei forțe de muncă calificate și adaptabile la provocările viitorului.

BIBLIOGRAFIE

1. Brown, C., et al. (2024). *Personalizarea Experienței de Învățare în Predarea Limbajelor de Specialitate: Strategii Eficiente pentru Profesori.*
2. Bruner, J., & Vygotsky, L. (An necunoscut). *The Language of Education: Key Terms and Concepts in Teaching and Learning.*
3. Chavez, L., et al. (2022). *Colaborarea Interdisciplinară în Predarea Limbajelor de Specialitate: Abordări Eficiente în Era Globalizării.*

4. Garcia, R. (2023). *Integrarea Tehnologiei în Predarea Limbajelor de Specialitate: O Analiză a Tendințelor Actuale.*
5. Johnson, A. (2022). *Inovarea în Predarea Limbajelor de Specialitate: De la Abordarea Tradițională la Tehnologie.*
6. Kim, H. (An necunoscut). *Limbaje Emergente în Educație: O Privire Asupra Viitorului Învățământului Specializat.*
7. Lannon, J. M., & Kurtz, S. E. (An necunoscut). *Effective Communication in Engineering: A Guide to Improved.*
8. Nguyen, M. (An necunoscut). *Adaptarea Curriculumului în Învățământul Superior la Dinamica Pieței Muncii.*
9. Patel, S., et al. (2024). *Inovații în Metodele de Evaluare în Predarea Limbajelor de Specialitate: O Abordare Centrată pe Competențe.*
10. Smith, J. (2023). *Colaborarea cu Industria în Predarea Limbajelor de Specialitate: Studii de Caz în Învățământul Superior.*
11. Tiersma, P. M., & Solan, L. M. (An necunoscut). *Legal Language in Legal Practice: A Case Study of Legal Documents in Australia.*
12. Wang, Q. (2023). *Rolul Educației Virtuale în Predarea Limbajelor de Specialitate: Implicații pentru Viitorul Învățământului Superior.*
13. Weldon, M. C., & Taylor, D. C. (An necunoscut). *Language in Medical Education: The Challenge of Bridging Communication Gaps between Doctors and Patients.*
14. van Rossum, G. (An necunoscut). *The State of Developer Ecosystem 2022 (JetBrains și GitHub).*

INTERPRETĂRI ALE DISCURSULUI SPECIALIZAT. LIMBAJUL MEDICAL

Mădălina Roxana SMOCHINĂ (BULAI)

doctorand, anul III

Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, România

orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-9194-0142>

The evolution of society, the current technical and scientific progress is also noticeable in the vocabulary, which is considered the flexible part of the language and the most obvious for external influences.

In other words, progress has led to the emergence of new terms, the semantic reinterpretation of terms from common and specialist language. This paper investigates some of the main ideas of medical discourse. We aim to describe the functions and meanings of terminological units in different types of texts, to characterize the procedures and mechanisms of these semantic processes in medical language, to analyze the degree of expressiveness of lexical units of determinization and the interaction between medical language and other specialized branches. Thus, vocabulary improvement is a broad and difficult process in which the acquisition of new words and their correct use involves a fact of life of each person.

Keywords: *medical, discourse, metaphor, methods, vocabulary, terminology, language.*

Preliminarii

Susținem că progresul a dus la apariția unor termeni noi, la reinterpretarea semantică a unor termeni din limbajul comun, dar și al celor din limbajul specializat.

Ținând cont că împrumuturile lexicale au luat amploare în ultimii ani, trebuie să avem în vedere analiza acestui procedeu, dar la fel de importantă este și analiza mijloacelor interne de îmbogățire a vocabularului.

Vorbim de o comunicare eficientă atât timp cât se deține și se utilizează un lexic variat și corect. Așadar, îmbogățirea și perfecționarea vocabularului reprezintă un proces amplu și dificil în care achiziționarea de noi cuvinte și folosirea lor corectă presupune o constată în viața fiecărui individ.

Constatăm că în ultima perioadă, terminologia reprezintă o ramură din ce în ce mai studiată, impunându-se, treptat, ca disciplină lingvistică. În țara noastră analiza terminologiei a luat amploare, existând nenumărate studii teoretice și practice dedicate limbajelor profesionale din domeniul lingvistic, sportiv, juridic, economic, militar, medical etc.

Datorită dinamismului terminologiei, particularitate evidențiată de mai mulți specialiști ai domeniului [Béjoint/ Thoiron 2000; Sager 2000; Depecker 2002; Bidu-Vrânceanu 2007], aceasta trebuie privită dintr-o perspectivă mai amplă, iar „termenii ca

semne lingvistice în uzaj” [2, p. 21] pot fi analizați în diferite texte și contexte, fapt ce determină o strânsă legătură cu lexicologia și semantica lexicală.

Având în vedere caracteristicile limbajului științific, admitem că textul medical reprezintă o ramură de analiză complexă care, pe lângă caracterul obiectiv, dat de existența unei terminologii speciale, trebuie abordat atât dintr-o perspectivă pragmatică, cât și dintr-o perspectivă lingvistică.

Terminologia medicală este folosită în mod constant atât de specialiști, cât și de persoane nespecializate, observându-se uneori anumite confuzii în utilizarea termenilor: inclusiv în lucrările de strictă specialitate (manuale, articole științifice, monografii) se atestă informații contradictorii cu privire la semnificația anumitor termeni și nu se face o distincție clară între domeniile de aplicare a diferitelor concepte. Toate acestea creează o serie de dificultăți în utilizarea și înțelegerea corectă a termenilor.

Totodată, termenii medicali au o influență semnificativă asupra limbii române actuale. Pe de o parte, dezvoltarea și schimbările permanente care se produc în sistemul de sănătate implică o evoluție a terminologiei: apar termeni noi sau sunt actualizate semnificațiile termenilor existenți.

Pe de altă parte, aceste unități reprezintă o sursă activă de îmbogățirea a vocabularului literar general.

Analiza textelor medicale se adresează publicului țintă și permite delimitarea modalităților de popularizare folosind figuri de stil, reformulări, meta-limbaj și substituții sinonimice.

Totodată, există o evoluție continuă în cazul comunicării specializate, iar pentru o bună analiză a textului medical este foarte important să se clarifice și să se definească în mod corect noțiunile subordonate acestuia cum ar fi: limba de specialitate, discursul și textul de specialitate și raportul dintre cele două.

Noțiunea de *limbă de specialitate* se referă la limba utilizată în domeniul medical. Principalul reper pentru a identifica elementele definitorii reprezentative textului medical constă în prezența unui lexic terminologic specific.

D. Jacobi¹ utilizează noțiunea de *discurs științific* alături de *discursul didactic* și *discursul de vulgarizare*. Cu toate acestea discursul științific este descris de autor ca fiind „pur și ideal”, el constituind principalul conținut pentru discursul de informare destinat pacienților.

Pornind de la clasificarea discursului științific făcută de către D. Jacobi (1999) avem în vedere: textele științifice scrise de către cercetători, de specialiști în domeniul dat pentru alți specialiști. Textele didactice, manualele sau cursurile universitare, au o vocație pur pedagogică fiind scrise de către profesori/cercetători, textele de vulgarizare: aceste texte sunt scrise de către cercetători, specialiști care joacă rolul de mediatori între domeniul științific și publicul obișnuit care are nevoie de o informație decodificată, dar cu anumite argumente științifice. Acest tip de text suferă unele schimbări la nivel lexical, predominant de anumite generalizări și afirmații, dar care păstrează o parte din conținut pentru a fi destinată publicului.

¹ JACOBI, D. *Diffusion et vulgarisation-itineraire du texte scientifique*, Paris: Annales litteraires de L'Universite de Besancon, 1986, p. 182

Abordări ale terminologiei medicale în mass-media

În societatea actuală sănătatea a devenit o valoare spre care tindem, iar știința medicală ne oferă o gamă largă de metode pentru a ne menține sănătoși, dar și modalități de prevenire a bolilor.

De menționat faptul că 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 – VRÂNCEANU, vorbim de o terminologie externă ce constă în introducerea unor termeni specializați în comunicarea obișnuită sau în textele cu o circulație largă [2, p. 510].

Discursul de popularizare utilizează același material terminologic ca textul științific, dar cu o serie de modificări în ceea ce privește modul de realizare. Constatăm că individul nespecializat face apel la acest tip de discurs pentru a-și fixa cunoștințe, manifestând interes pentru domeniul medical, în timp ce atenția emițătorului se focusează pe destinatar, mesajul obținând un rol secundar. 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.

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 societății 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 preocupat de subiecte de neliniște colectivă.

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.* [3, p. 99]

Pentru a dovedi veridicitatea tehnicilor de vulgarizate vom avea în vedere analiza acestora în corpul de studiu menționat în subcapitolul anterior.

Considerăm că telemedicina, revistele, forumurile de discuții cu tematică medicală sau discursurile ce au luat amploare în perioada pandemiei, 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 publicului nespecializat informații 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 din cauza legilor de reglementare și lipsa fondurilor.

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 telemedicinii, 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.

Vulgarizarea textelor de specialitate medicală sunt într-o continuă evoluție, având drept scop instruirea publicului, din ce în ce mai informat datorită accesului la sursele media.

Analiza stilistică și expresivă a discursului științific

Asemenea altor ramuri ale stilului științific, limbajul medical utilizează structuri lexico-gramaticale ce reflectă funcția obiectual-logică a limbii și mai puțin aspectul expresiv-stilistic. Această funcție este îndeplinită datorită structurilor lexico-gramaticale specifice, termenilor strict specializați, multitudinea neologismelor, frecvența substantivelor deverbale, a construcțiilor impersonale reflexiv-pasive etc. [16, p. 102].

Unele dintre caracteristicile pe care le regăsim în cazul stilului științific sunt: numărul mare de cuvinte împrumutate din alte limbi, prezența abrevierilor internaționale și a siglelor. Multe dintre aceste caracteristici le regăsim și în cazul limbajului medical,

guvernat fiind de funcția *referențial -denominativă* și cea *metalingvistică* (Irimia 1986: 103). Această funcție este orientată spre context, dominând textele științifice. Contextul poate fi stilistic sau lingvistic, exprimă valori denotative, respectiv, conotative ale cuvintelor cărora le asigură polivalență stilistică. Menționăm că rolul contextului diferă de la un stil funcțional la altul [16, p. 103].

Elementul esențial pentru a putea descifra o metaforă, indiferent de transparența analogiei, este **contextul**. De aceea este necesară o interpretare independentă atât din punct de vedere contextual, cât și din punct de vedere semantic.

Atunci când vorbim de metaforele *lexicalizate*, a căror valoare figurativă nu mai este percepută, ci codificată sub forma unor sintagme, acestea se caracterizează prin sens autonom față de uzul contextual.

În cazul *metaforelor artistice*, rolul contextului, pentru a face posibilă identificarea analogiei și decodarea, este dependent de distanța semantică dintre termenii metaforei. Cu alte cuvinte, rolul contextului în exprimarea *metaforei terminologice* este mult mai complex în comparație cu celelalte două tipuri de metafore deja amintite.

Cazul unor contexte stabile duc la sublinierea importanței unităților polilexicale, care impun metaforele ca termeni specializați (*cutie craniană, canal lacrimal*), [2, p. 33].

Așa cum am mai menționat pe parcursul studiului între termeni și cuvintele din lexicul comun se produce un schimb continuu. Întâlnim situații în care cuvinte din vocabularul uzual dezvoltă sensuri terminologice, iar terminologia, la rândul ei dezvoltă sensuri specifice altor domenii. Această extindere a sensului inițial se face adesea prin metaforă sau metonimie. Cele mai întâlnite tipuri de metafore sunt acelea în cadrul cărora analogiile se realizează prin evocarea formei sau a funcției [16, p. 36]

Angela Bidu-Vrânceanu susține că metafora reprezintă unul dintre cele mai utilizate procedee lingvistice de vulgarizare a terminologiei medicale [3, p. 174]. *Aceasta, la fel ca metonimia și sinecdoca, presupune o schimbare a numelui unui obiect prin numele altuia, pentru care nu se cere decât ca între cele două obiecte să existe o asemănare cât de mică. Spre deosebire de metonimie și sinecdocă, unde raportul trebuie să fie de corespondență calitativă și respectiv, de cuprindere, pentru metaforă este necesară numai analogia* (I. Coteanu, A. Bidu - Vrânceanu 1975: 50).

În studiul său *Metafora și limbajul medical* Narcisa Forăscu face distincția între patru tipuri de metaforizare: **științifică, conceptuală, teoretică și terminologică**.

Nina Cuciuc susține că metafora terminologică reprezintă una dintre cele mai importante constituente în cadrul comunicării specializate. Acest concept este destinat spre a fi utilizat în cadrul discursurilor specializate.

Filosoful german, Ernst Cassirer în lucrarea sa *Eseu despre om* consideră că în limbajul uman ar fi imposibil să fie redate idei abstracte fără ajutorul *metaforei*.

Menționăm că pentru definirea *metaforelor terminologice* trebuie prezentate particularitățile *analogiei și transferului*.

Analogia reprezintă condiția preliminară și necesară pentru a face *transferul* care duce spre orice tip de metaforă. Aceasta pleacă de la o bază semantică comună, dincolo de care intervin diferențele de sens, care asigură originalitatea și expresivitatea metaforei artistice.

O altă metodă de exprimare a unei metafore terminologice este *transferul*. În *metafora terminologică*, transferul ține de domeniul diferit, dar și de direcția din care face parte. Adică ne interesează dacă transferul s-a efectuat dinspre lexicul comun spre cel specializat sau între domenii diferite ale lexicului specializat.

Spunem despre o metaforă că este terminologică numai dacă termenii s-au format în urma unui transfer din lexicul comun în lexicul specializat (**pungă**, care în limbajul comun are sensul de *obiect sub forma unui săculeț pentru depozitarea diferitelor obiecte*, în timp ce în terminologia medicală se folosește cu sensul de *umflătură a pielii de forma unui săculeț* (situată mai ales sub pleoapa inferioară); *Pungă de apă*, denumire populară pentru *ascită*; *pleurezie*), dar totodată transferul se poate realiza și dintr-un lexic specializat într-un alt lexic specializat (**colaps** (med.) 1. scădere bruscă a activității (tonusului, tensiunii etc.) unui organ, însoțită de pierderea cunoștinței, 2. prăbușire a unei construcții; (p. ext.) prăbușire (economică etc.); ruină, faliment. (tehn.) deformare, spargere a pereților). Așadar *metafora terminologică* este utilizată cu scopul creării de noi termeni [2, 33].

Pentru metaforele terminologice trebuie avut în vedere *transferul de domenii* (în medicină: *scoarța cerebrală*, sinonim cu *cortex cerebral*), și *modificările semantice* (cuvântul *câmp* cu sensul de *întindere mare, plană, de pământ cultivat sau nu*, în medicină devine *câmp operator*), cea de-a doua fiind subordonată primei [2, p. 34-37].

A. Bidu - Vrănceanu în *Studii de lingvistică* face distincția între *metafora terminologică*, constând în desemnarea unor concepte specializate, pentru care în limbajul specializat nu există un alt termen echivalent. Acest tip de metaforă se caracterizează printr-un grad maxim de necesitate ce și-a pierdut complet caracterul metaforic inițial, având valoare exclusiv cognitivă, fapt ce le diferențiază de metaforele expresive și *metafora ocazională* care apare numai în anumite tipuri de texte (presă, de vulgarizare științifică). Cu toate că nu se poate nega rolul lor în comunicarea cunoștințelor de specialitate, lor li se poate adăuga și o funcție expresivă, în diferite grade. Termenii ce aparțin acestei categorii au în dicționare primul sens medical, dar, totodată depășesc limitele acestui limbaj, dobândind în acest fel atât în limba comună, cât și în alte limbaje o valoare metaforică. Sublinierea acestui fapt se realizează prin încadrarea lor în contexte mai largi sau mai restrânse.

În categoria *metaforelor terminologice*, Narcisa Forăscu face distincția între metafore care interesează *termeni unici*, în acest caz contextul nu are niciun rol și *sintagme metaforice* în structura cărora intră un termen obținut prin metaforă, de obicei cu un grad mai mare de generalitate și un determinant, obligatoriu din limbajul medical în cazul nostru, care aduce precizia necesară și restrânge interpretarea la un anumit sens: **ață**, fir subțire (de bumbac, de in, de cânepă etc.) folosit la cusut, la fabricat țesături etc. ~dentară; **barieră** (~hematoencefalică, bariera fiziologică care există între sistemul sanguin și sistemul nervos central); **anomalie** (~congenitală, defecte de dezvoltare); **zonă** (~zoster); **canal** (~lacrimal, ~coledoc).

Indiferent din ce punct de vedere vorbim, termeni unici sau sintagme metaforice, odată ce au pătruns în limbajul medical își pierd valoarea expresivă, opunându-se, astfel, metaforelor artistice. Chiar și așa sunt unii termeni care nu și-au pierdut complet

valoarea expresivă, de exemplu: **ciocan**, **scăriță**, **bazin**. Așadar, nu putem exclude orice funcție expresivă în cazul metaforelor terminologice.

Pe lângă cele două tipuri mari de metaforă mai sus menționate, Narcisa Forăscu consideră că un aspect interesant de urmărit este **direcția transferului semantic**.

Altfel spus, pe de o parte, dacă sunt termeni medicali și în ce măsură sunt obținuți din termenii limbii comune, redefiniți, deveniți monosemantici și care s-au impus terminologic (**câmp** ~vizual, ~operator; **cale** ~ bucală, ~respiratorie), iar pe de altă parte, dacă termenii din limbajul medical migrează în limba comună, reușind să dezvolte aici sensuri metaforice, mai mult sau mai puțin îndepărtate de sensul medical inițial.

Așadar, limbajul medical se află într-un proces amplu de dinamică semantică continuă.

Bibliografie:

1. ARDELEANU, S-M., *Dynamique de la langue et Imaginaire linguistique*, Iași, Casa Editorială Demiurg, 2000.
2. BIDU-VRÂNCEANU, Angela, (coord.), *Terminologie și terminologii*, București, Editura Universității din București, 2010,
3. BIDU-VRÂNCEANU, Angela, *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, Editura Universității din București, 2007, 266 p.
4. BUSUIOC, I., *Introducere în terminologie*, Universitatea din București, 2003.
5. BIDU-VRÂNCEANU, Angela, *Lexic comun, lexic specializat*, Editura Universității din București, 2000.
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. FLAIȘER, Mariana, *Terminologia medicală: Formare. Evoluție. Sensuri*, Editura Sintech, 2012, Craiova.
9. GRAUR-VASILACHE, Maria, *Tendențe de internaționalizare și modernizare a terminologiilor de specialitate*. În: *Limba română*, nr. 6-10, p. 214-228, Publ. 2003.
10. HUMOREANU, Dana, *Ce-ai vrut să spui, doctore? Mesajul medical: coduri și interpretare*, Editura Universității „Ștefan cel Mare”, 2017, Suceava, p. 174.
11. HUMOREANU, Dana și FILIP, Roxana (2021) - *Sous le fouet des mots pendant la pandémie de COVID-19*, Publ. 2021, revista ANADISS, nr.31(I).
12. HUMOREANU (GĂINARIU), Daniela, *Coduri și interpretarea lor semiolingvistică în limbajul medical*, 2017, Suceava.
13. MICU, Eugenia, *Terminologia medicală în limba română: Evoluție și tendințe*, 2018, Chișinău.
14. NECHITA (ATOMEI), Oana Liliana, *Analiza discursului medical în domeniul nutriției*, 2021, Suceava.
15. RIZEA, Monica Miheala, *De la monosemie la polisemie în terminologia științifică actuală*, 2009, București.
16. STAIKU, *Linguistic concepts in terminology. Medical Terms in context*, 2016.

17. STAICU, S.N., *Aspecte ale limbajului medical românesc actual. Perspectivă sincronică. Sistem și discurs*, Timișoara, 2016.
18. STOICHIȚOIU-ICHIM, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică/ Influențe/ Creativitate*. București: BIC ALL. ZAMFIR, Anca Elena, *Variație și dinamică în limbajul medical*, Ed. Rovimed Publishers, 2013.
19. Revista de Analiza Discursului, ANADISS 31/2021, Dana HUMOREANU, Roxana FILIP *Sous le fouet des mots pendant la pandémie de Covid-19*.

EFFECTIVE STRATEGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN A SCHOOL WITHOUT BORDERS

Kristina CERNEI

Master in English Philology, Superior Didactic Degree
Public Institution Theoretical Lyceum “Onisifor Ghibu”, Chişinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0009-0000-2088-1966>

In the modern school mastering strategies for developing communication skills can bring about positive outcomes in various aspects of learners' lives, including communication, relationships, conflict management, personal development, and professional success. This article tackles with honing valuable skills such as reflective listening, mindful listening, questioning skills, group discussion skills and role playing in order to develop learners as better communicators, empathetic listeners, and more effective collaborators in their personal and professional interactions.

Key words: *listening, development, strategies, communication, role play, questioning skills, discussion*

Clear and concise communication in a classroom helps learners grasp new concepts more easily and enhances their understanding of the subject matter. In a school without borders, where students are engaged in developing learning outcomes internationally, such as eTwinning community, engagement in the communication process is crucial. Therefore selecting the proper strategies for an enhanced motivation for communication can inspire and motivate learners to boost their confidence and willingness to learn. Moreover, by providing encouragement and constructive feedback teachers foster positive relationships thus creating a supportive and inclusive learning environment. Another point worth mentioning is the effects of clear communication strategies as they help identify and address misunderstandings or other possible challenges leading to more effective problem-solving and conflict resolution within the learning environment.

Studies reveal that the level of effective communication in educational settings has direct impact on the quality of learning process whereas poor communication skills have been a leading factor to miscommunication and conflicts in a school environment. [7, p.30] Research has found that not only is communication overviewed as leading factor in creating a positive learning environment for learners but also the effects such as confidence, academic achievement and increased self-esteem lack due to the focus of developing English as a foreign language communication skills rather than the peer help, bonding and increased feelings of belonging. [2, p. 56] Integrating effective communication strategies in the planning of the curriculum based individual lesson planning by including a diversity of methods and techniques contribute to an increase of positively affected learners who become prone to collaboration, cooperation and decrease in conflict engagement situations. [4, p. 25]

Effective communication strategies enhance understanding, trust and collaboration in an educational setting. **Reflective listening** strategy offers numerous advantages as it improves communication, enhances relationships, builds trust, hones conflict resolution, enhances problem solving and enhances personal growth. In a classroom setting reflective listening can be promoted by involving students in the activity where sharing, listening and communication becomes crucial in completing the task. Students are asked to work in pairs and read the paragraphs on paranormal happening “Noises in the Night” and “The Strange Object on the Hill”. After the students read the paragraphs, they are to have a conversation with the partner about the predictions of the text they have read. By brainstorming the ideas, the students develop reflective listening skills as well as communicative input is valued.

HARD TO BELIEVE? BUT IT HAPPENED TO ME...
Have you ever experienced a paranormal happening? Write and tell us about it.

NOISES IN THE NIGHT
About six months ago, my husband Russ and I moved into a house in the country. Our house is the middle one of three terraced houses and it's more than a hundred years old. A young couple live in the house on our right, but the house on our left was empty and for sale.

THE STRANGE OBJECT ON THE HILL
This happened when I was 16, and I can still remember it vividly. It was a clear morning, sunny but with a breeze. I was going to meet a school friend to go walking in the hills where there were some wonderful views. I'd agreed to meet him at the top of one of the hills.

Figure 1: Reflective listening activity, brainstorming

Once the students have finished their communication in pairs they are asked to read the texts for Student A “Noises in the Night” and Student B “The Strange Object on the Hill”. After the texts are read, the students are asked to share their stories with their partner, and as feedback to ask their partner the questions on their retold stories as in the figure below:

a Read the story below. Guess the meaning of the **highlighted** words and then complete the glossary.

b Tell B the important details from the story you read. Explain any new words if necessary.

- When did it happen and what was the background to the story?
- What was the strange happening? What did Carol do afterwards?
- How do they feel now about what they heard?

c Now listen to B's story. If B uses a word or phrase you don't know, ask what it means, and ask questions where necessary to clarify the details of the story.

NOISES IN THE NIGHT
About six months ago, my husband Russ and I moved into a house in the country. Our house is the middle one of three terraced houses and it's more than a hundred years old. A young couple live in the house on our right, but the house on our left was empty and for sale.

We had been living in the house for about two months when we were both suddenly woken up in the middle of the night by a loud noise. We could hear the sound of furniture being moved in the empty house next door. It sounded as if somebody was moving something very heavy, like a table or a bed, by dragging it across the floor. I looked at my watch. I said to Russ "What are they doing moving furniture at this time of the night? It must be the new owners. It's complain to them tomorrow". Just then the noise stopped, but five minutes later it started again and this time it carried on for several minutes. Finally it stopped completely, and we were able to go back to sleep.

The next morning I rang the doorbell next door, but there was no answer, and when I looked through the curtains the house still looked completely empty. I called the estate agent and asked him if he had come to the house the previous night to move furniture. He said that he hadn't and he

a Read the story below. Guess the meaning of the **highlighted** words and then complete the glossary.

THE STRANGE OBJECT ON THE HILL
This happened when I was 16, and I can still remember it vividly. It was a clear morning, sunny but with a breeze. I was going to meet a school friend to go walking in the hills where there were some wonderful views. I'd agreed to meet him at the top of one of the hills.

I knew those hills really well, but that morning there was a strange shape in the familiar landscape. It was a mile or so to the north on the top of the next hill. It was a white object and it looked like a dome or an igloo. I was carrying binoculars, so I could see it clearly. It was big, the size of a small house, but it didn't seem to have any doors or windows, and it wasn't moving in spite of the wind.

Then I noticed that some sheep which were on that hill were running away from it. They seemed really frightened. I kept staring at the dome. Then, suddenly, it began to move. It moved slowly, not in the direction of the wind but almost directly against it. It looked as if it might be giving a few inches above the grass.

A few seconds later the dome disappeared. I never saw it again. I had watched it for 10 minutes.

When my friend arrived I asked him if he had seen the object, too, but he hadn't. He had been coming from a different direction.

I have told only a few people about what I saw. One of them, a friend of mine who is a doctor, is convinced that what I was describing. But I am sure that what I saw wasn't a hallucination. It was really there. Call your teacher.

Glossary

1. ... object was a smaller thing or a building with a round top and flat base ... and ...

2. ... binoculars ... each ...

3. ... there are not really there, because of an illness or drug ...

4. ... the ... were all instruments that ...

5. ...

Figure 2: Reflective listening activity, pair work

By providing feedback learners learn to encourage their peers to acknowledge their input and offer guidance for improvement in a supportive manner which impacts learning and achievement as evidence show that peer feedback is used to enhance its effectiveness in classrooms. [3, p.125]

Cultivating *mindful listening skills* can bring about numerous advantages, such as promoting presence, focus or stress reduction. By incorporating mindful listening into daily classroom interactions, learners can nurture more meaningful connections, enhance their communication proficiency, and foster positive outcomes in various aspects of their personal and professional lives. The main benefits of mindful listening activities in a classroom setting are the enhanced presence, the improved focus and attention, the reduced stress and anxiety, empathy and self-awareness. [8, p. 67]

In a classroom setting groups of three students are to work on the activity “It’s an emergency!”

Three situations are given to the students: What to do if there’s an emergency on the plane, if you get lost on a hike in the mountains and if somebody breaks into your house. Firstly students are asked to express their personal view on the matter, from personal experience if had one and discuss in the group. Students are guided into having a conversation of the possible risks of certain actions. After the discussion the students are asked to read the survival tips, on things that should be done, things that shouldn’t be done and the reasons. After the texts are read, the students are to tell the partners in their own words on the survival tips.

5A IT'S AN EMERGENCY! Student A

- a Read your survival tips and underline things you should and shouldn't do, and why. Try to remember the information.

WHAT TO DO IF...THERE'S AN EMERGENCY ON A PLANE

Your plane is very unlikely to crash, but if it does, the most important thing is to be ready for it. Eighty per cent of all accidents take place during take-off or landing, and if there is an emergency, such as a fire, you will probably only have about 90 seconds to get off. So when you get on the plane (and when it starts the descent) you need to be thinking about what you would do.

Pay attention to the safety card and the flight attendant's safety briefing. Memorize where the emergency exits are and count how many rows you are away from them. Don't do what many people do which is to relax, take off their shoes, and start reading or listening to music. If something does happen you need to be ready to take action. In fact this is one of the reasons why people are told to switch off electronic devices during take off and landing. Above all don't go to sleep. But once the plane is flying and the seat belt signs have gone off, you can start to relax and enjoy the flight.

- b Now in your own words tell B and C how to survive if there's an emergency on a plane.

5A IT'S AN EMERGENCY! Student B

- a Read your survival tips and underline things you should and shouldn't do, and why. Try to remember the information.

WHAT TO DO IF...YOU GET LOST ON A HIKE IN THE MOUNTAINS

According to experts, people who get lost when they are out hiking typically keep walking (or even running), desperately trying to find the right path to safety, but this is absolutely the wrong thing to do. As a survival expert says, "Fear is the enemy. Lost people want to run. They lose their heads and start to panic. Sometimes they even forget to look in their backpacks for food and water."

The number one survival tip is to stay where you are or find an open space nearby and wait to be rescued (especially if you have told someone where you were going to walk). In research done in Canada, only two out of 800 lost people actually did this. If the others had stayed in one place, they would have been found much sooner. Look for a sheltered place nearby in case you have to spend the night there, for example under a rock, or make a shelter with tree branches to keep you warm. But make sure you stay in the open during the day so that you can be seen by a helicopter. Make a fire to attract attention. If you don't have matches, tie a piece of bright clothing to a stick and leave it in a visible place.

- b Now in your own words tell A and C how to survive if you get lost in the mountains.

5A IT'S AN EMERGENCY! Student C

- a Read your survival tips and underline things you should and shouldn't do, and why. Try to remember the information.

WHAT TO DO IF... SOMEBODY BREAKS INTO YOUR HOUSE.

Imagine that you wake up in the middle of the night because you can hear somebody moving around in the kitchen. What should you do?

Even if you are brave, it is usually a mistake to go and confront the intruder. You could find yourself face to face with somebody who may have a weapon and who is likely to react violently. The most important thing is to have a plan to follow: lock yourself and your family in a safe place, e.g. your bedroom or bathroom. Move a piece of furniture against the door to make it impossible for the intruder to open it. Next, call the police (you should always have a fully charged phone close to hand at night with the emergency number programmed in) and wait for help to arrive.

- b Now in your own words tell A and B how to survive if somebody breaks into your house.

Figure 3: Mindful listening skills activity

Practicing asking *open-ended questions* encourages speakers to elaborate on their thoughts and feelings. Honing your questioning skills can bring a range of benefits, including promoting learning and understanding, critical thinking, and decision-making. By mastering the art of asking thoughtful and strategic questions, students can enhance their ability to gather information, engage with others, navigate challenges, and foster growth and success in various aspects of their life. [1, p. 78] in a classroom setting the activity “An Extreme Interview” can ensure a successful mastering of open-ended questions strategy. Students are asked to imagine that they are to give an extreme interview

for a job in their company. They are to ask their partner questions and to give reasons for their answers. After the interview completes, the student who set the interview has to provide the feedback of giving the job and reasons to be set as well. This activity helps in facilitating learning and understanding of their partner’s verbal and nonverbal communication process, promotes critical thinking, improves communication skills, strengthens relationships and encourages innovation and creativity.

1A EXTREME INTERVIEWS
Student A

a You are giving B an extreme interview for a job in your company. Ask B the questions and ask him / her to give reasons for his / her answers. Then say if you would give him / her the job and why (not).

- 1 Which one aspect of your personality would you change if you could, and why?
- 2 If you could have dinner with anyone from history, who would you choose?
- 3 If you were an animal, which animal would you be?
- 4 What kind of things make you angry?
- 5 If you had to spend the rest of your life on a deserted island (with plenty of food and water), what two things would you want to have with you?
- 6 Which TV or film character would you most like to be?
- 7 What's the best (or worst) decision you've ever made?
- 8 If I came to your house for dinner, what would you cook for me?

b Now answer B's questions. Try to think quickly and make a good impression. Give good reasons for your answers.

1A EXTREME INTERVIEWS
Student B

a A is going to give you an extreme interview for a job in his / her company. Answer the questions. Try to think quickly and make a good impression. Give good reasons for your answers.

b Now give A an extreme interview for a job in your company, using the questions below. Ask him / her to give reasons for his / her answers. Then say if you would give him / her the job, and why (not).

- 1 Which three adjectives describe you best?
- 2 If you were a type of food, what type of food would you be?
- 3 How do you normally treat animals?
- 4 Who do you admire most, and why?
- 5 If you could be a super hero, what would you want your superpowers to be?
- 6 Tell me about something in your life that you are really proud of.
- 7 If Hollywood made a movie about your life, who would you like to see play the lead role as you?
- 8 If you could have six months with no obligations or financial limitations, what would you do with the time?

Figure 4: Setting open-end questions activity

Developing strong *group discussion skills* can provide significant advantages in various social, academic, and professional contexts as they offer numerous advantages, including improved communication, collaboration, confidence, cultural sensitivity, and academic or professional development. [6, p. 18] By honing these skills through regular practice and constructive engagement in group discussions, students can enhance their social, academic, and professional competencies, leading to personal growth, effective communication, and success in various collaborative settings.

In a classroom setting group discussion is valuable due to its impact on the learners self awareness and self confidence. “First Aid Quiz” is an activity that can be used for academic and personal development due to its actuality and life skills purposes. Students are asked to work in groups are to develop a list of situations that wre prone to risk and ways of applying first aid in situations of danger. After brainstorming the topic and collaboration students share their findings with the other groups as to enhance not only public speaking skills but their social competencies as well. After the compeltion of the activity students are asked to go through the “First Aid Quiz” and comment on each situation as to identify the mistake. After discussion, students are either provided with the correct answers or if the activity is to be extended are sked to research for the correct answer.

2A FIRST AID QUIZ Student A

1^a You should hit the person firmly on the back between the shoulder blades to remove the object. This is often enough to clear the blockage, letting the person breathe again. If necessary, call the emergency services or get someone else to do it.



2^b The first thing to do is cool the burn under cold running water for at least ten minutes. This will make the burn less painful, and reduce swelling and scarring. Then cover the burn with cling film, or a clean plastic bag if your foot or hand is burned. This prevents infection and keeps air from the surface of the skin, which reduces pain. If it's a serious burn, call the emergency services because it may need urgent medical treatment.



3^a You should immediately put pressure on the wound to stop or slow down the bleeding. Use whatever is available – like a T-shirt or other clean cloth, or even your hand. Get help as soon as possible by calling the emergency services. Keep pressure on the wound until help arrives.



2A FIRST AID QUIZ Student B

4^a If someone you are with has a nosebleed, you should ask them to sit down and lean forward. Ask the person to pinch the soft part of the nose, which they should do for ten minutes. Get medical advice if the bleeding continues for more than thirty minutes.



5^b Tilt their head backwards so that their tongue isn't blocking their airway. Check if they're breathing by looking to see if their chest is moving, and feel for breath on your cheek. Now move them onto their side and tilt their head back. Putting them in this position with their head back helps keep the airway open. As soon as possible, call the emergency services or get someone else to do it.



6^b Use a cushion or items of clothing to prevent unnecessary movement. Call the emergency services or get someone else to do it. Don't try to straighten the person's leg, but continue supporting the injury until help arrives.



Figure 5: Group discussion activity

Role-playing is an activity that offers a dynamic and interactive way to develop communication skills by enhancing not only verbal communication and conflict resolution abilities but also non-verbal communication awareness, active engagement, and skill transferability. [5, p.35] By incorporating role-playing into communication skill development programs or training sessions, students can benefit from practical, experiential learning that prepares them for effective communication in diverse settings.

In a classroom environment the activity is to be done in groups of 4 participants “the MacBride family” and “the O’Neill family”. The MacBride family: Your family are on holiday in France with the O’Neill family. You like to get up early in the morning and make the most of the day, but your friends like to sleep in a bit. One of the highlights of the trip was to visit a famous castle nearby, but your friends took so long to get out of bed this morning, and then so long to get ready, that when you got to the castle, it was closing for lunch. What’s more, it won’t open this afternoon, and tomorrow is a national holiday in France, so you’ve completely missed out. You and your kids were so looking forward to visiting this castle. *Your position: You think the O’Neills should know how you feel. You start the conversation.* The O’Neill family. Your family are on holiday in France with the MacBride family. You like to sleep in a bit in the morning – you’re on holiday, after all! But your friends like to get up at the crack of dawn. They made a lot of noise as you were trying to have a lie-in this morning. Today, you all wanted to visit a famous castle nearby, but by the time you’d got up, had your showers and your breakfast, and got to the castle, it was closing. Sadly, you won’t get another chance to visit it

on this trip, but hey – worse things happen. It’s no big deal. *Your position: You think the Macbrides should chill out and worry less. The Macbrides will start the conversation.* [9, p.178] The students are to tackle with the situation from their perspective and engage in communication with reasons by applying reflective listening skills, active engagement and skill transferability.

In a classroom without borders where students are prone to communicate with peers from around the world it is the role of educators to encourage learners to convey genuine interest in the communicative act as to demonstrate respect and attentiveness. This way empathy and understanding towards learners’ perspectives and feelings cultivate in trust and rapport. By applying effective strategies of developing communication in the classroom encourages students in bonding and building healthy relationships with their peers, providing positive and constructive feedback that acknowledges learners’ input and offers guidance for improvement in a supportive manner. Overall, by incorporating the above mentioned strategies into communication interactions teachers foster a supportive learning environment that promotes engagement and academic success.

Bibliography:

1. CARNEGIE, D. *How to Win Friends and Influence People*. Disponibil: https://www.goodreads.com/book/show/4865.How_to_Win_Friends_and_Influence_People [Accesat 17.04.2024]
2. CHOUDHURY, B. D., JAIN, A., MUKHERJEE, A. *Enhancing Communication Skills of College Students: A Peer Mentoring Approach*. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/277711765_Peer_mentoring_An_effective_approach_to_enhancing_first-year_student_engagement_and_success [Accesat 17.04.2024]
3. HATTIE, J., TIMPERLEY, H. *The Role of Feedback in Developing Communication Skills*. Disponibil: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487> [Accesat 17.04.2024]
4. KAUFMAN, D. M. *Incorporating Communication Skills Training in the Medical Curriculum*. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/350049827_Communication_Skills_Training_in_the_Medical_Curriculum [Accesat 17.04.2024]
5. SULLIVAN, J. *Simply Said: Communicating Better at Work and Beyond*. Disponibil: <https://dokumen.pub/simply-said-communicating-better-at-work-and-beyond-1nbsped-9781119285281-9781119285304-9781119285298-q-6528570.html> [Accesat 17.04.2024]
6. THICH, N. H. *The Art of Communicating*. Disponibil: <https://harsh0620.github.io/PaperWrapper/Pdfs/selfdev/thich-nhat-hanh.pdf> [Accesat 17.04.2024]
7. TIMMINS, F., MCCABE, C. *Effective Communication Skills in Nursing Practice: A Literature Review*. Disponibil: <https://core.ac.uk/download/pdf/84798372.pdf> [Accesat 17.04.2024]
8. VAN DEN BERG, B. A., WOLTER PAANS, W. *Integrating Communication Skills Training in Vocational Education*. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/280787931_Integrating_communication_skills_training_in_the_curricula_of_5_healthcare_professions_nursing_occupational_therapy_physical_therapy_radiography_and_midwifery [Accesat 17.04.2024]
9. LATHAM-KOENIG, C., OXENDEN, C., CHOMACKI, K., *English File, Advanced Plus, Teacher’s Guide*, Oxford University Press, 2021, ISBN: 978 0 19 406020 2

ENSEIGNER-OUTDOOR CLASSROOM DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE NON TERTIAIRE

Alina CIORICI

professeur de langue et littérature roumaines et de langue française, degré II
Centre d'Excellence en Transport, République de Moldavie
orcid id: <https://orcid.org/0009-0000-9582-8529>

Dans ce travail, on relève: le concept outdoor classroom pour enseigner le français et l'approches pédagogiques associées à la leçon en dehors de la salle de classe.

Les cours en dehors de la salle de classe ont le potentiel de devenir une ressource pédagogique qui rend l'apprentissage plus concret et qui peuvent offrir une expérience originale et unique dans des milieux variés, pour étudier le français autrement. Enseigner en dehors de la salle de classe est une méthode d'enseignement qui implique l'utilisation d'environnements autres que la salle de classe traditionnelle. Cela peut inclure l'utilisation de la technologie, des visites sur le terrain, des projets de recherche et une collaboration avec la communauté locale, dans un musée ou dans une bibliothèque. Cette approche peut être utilisée pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants et peut être un moyen efficace d'apprentissage expérientiel, apprentissage par aventure/expédition, apprentissage par découverte, apprentissage par enquête, apprentissage par projet, apprentissage par tâches, etc.

Mots-clés: *dehors de la salle de classe; pratique didactique, expérientielle; mythes, réalité quotidienne; communication, interaction, intérêt, motivation; français autrement.*

Enseigner le français d'après le concept *outdoor classroom*

Aujourd'hui, plus que jamais, dans une société caractérisée par un rythme accéléré de changements structurels, mais aussi par la profondeur de ses changements, elle y place l'homme dans le contexte de se redécouvrir et accepter des nouvelles choses, et l'éducation doit y faire face.

Les approches pédagogiques ont toujours été différentes dans les contextes socio-historiques, où les milieux d'apprentissage ont plus ou moins favorisé une certaine tendance. Aujourd'hui, il y a des élèves qui apprennent par des modalités réticulaires et associatives, mais aussi iconiques, immersives et qui sont constamment connectés au monde virtuel. Ainsi, nous assistons à une transformation progressive de l'éducation déclenchée par les besoins post-pandémiques des élèves.

Outdoor classroom cela signifie enseigner ou dispenser un enseignement en dehors de l'environnement traditionnel de la salle de classe, comme à l'extérieur, dans un musée ou dans une bibliothèque. Cette approche peut être utilisée pour améliorer l'ex-

périence d'apprentissage des étudiants et peut être un moyen efficace d'apprentissage expérientiel.

Il existe de nombreuses ressources en ligne pour en savoir plus sur Enseigner en dehors de la salle de classe. Voici quelques exemples:

Le site officiel du ministère français de l'Éducation nationale propose un certain nombre de ressources et d'informations sur:

- Enseigner en dehors de la salle de classe: <https://www.education.gouv.fr/enseigner-en-dehors-de-la-salle-de-classe-7760>
- Le site Web TeachThought propose un certain nombre d'idées et de stratégies pour enseigner en dehors de la salle de classe: <https://www.teachthought.com/teaching/50-ways-to-teach-outside-the-classroom/>
- Le site Edutopia propose un certain nombre d'articles et de ressources sur l'apprentissage par l'expérience et l'apprentissage en dehors de la salle de classe: <https://www.edutopia.org/topic/outdoor-education>

Le concept selon lequel l'éducation en plein air est principalement associée à l'enseignement primaire et secondaire devient un mythe, dans le contexte où, une étude de cas a été réalisée à l'initiative de l'Université de Sherbrooke, pour les niveaux supérieurs, qui en juin 2020 a publié un premier guide documentant le processus logistique des premières phases d'implantation des classes extérieures dans l'enseignement supérieur.

La littérature scientifique identifie de nombreux bénéfices de l'éducation en *dehors de la salle de classe*, dont certains sont associés à la santé physique et mentale. Surtout, plusieurs avantages sont directement liés aux objectifs d'apprentissage de l'enseignement. [4]

❖ Des contextes d'apprentissage variés.

Varié les contextes dans lesquels les apprentissages sont mobilisés a généralement un effet positif sur la rétention des apprentissages (Day, Motz & Goldstone, 2015). Par exemple, le thème du curriculum, 2020- R. Moldavie - *Les sports insolites*, peut être étudiée en salle de classe et son application peut être analysée directement à l'Université des Sports de Chişinău, à travers un projet *Outdoor classroom*. Différents emplacements sur un campus peuvent être utilisés pour appliquer les connaissances mathématiques dans le monde réel.

❖ Utiliser des méthodes pédagogiques actives.

Les cours en plein air encouragent généralement les enseignants à utiliser des méthodes d'enseignement plus actives. Les méthodes d'enseignement actives sont celles qui demandent aux élèves de faire plus qu'écouter et prendre des notes. Par exemple, l'espace prévu dans les classes extérieures/au *dehors de l'institution* peut être utilisé pour organiser des activités favorisant la coopération ou la communication en français entre les élèves. Par exemple, les ateliers auto du Centre d'Excellence en Transport de Chişinău. Une salle de classe extérieure non structurée peut devenir un lieu de performances artistiques ou un grand espace créatif qui stimule les idées par d'autres moyens.

❖ Comprendre les phénomènes sociaux et naturels là où ils se produisent et les phénomènes techniques là où ils s'appliquent.

L'objectif général des activités d'enseignement dans l'enseignement secondaire technique non supérieur est de promouvoir un apprentissage significatif. Une façon d'y parvenir est d'étudier les phénomènes sociaux et naturels là où ils se produisent et les phénomènes techniques là où ils s'appliquent. Cela permet de concrétiser certains phénomènes qui pourraient autrement rester plus abstraits, en plus de refléter leur complexité, leur subtilité ou leur caractère systémique.

Par exemple, le thème du curriculum, 2020- R. Moldavie- *Nature et écologie*, l'aspect théorique peut être étudiée en classe et son application peut être analysée directement au Collège d'écologie; à travers le même projet *Outdoor classroom*, qui peut inclure plusieurs participants des divers institutions d'enseignement.

Approches pédagogiques associées à *outdoor classroom*

L'éducation en plein air est généralement associée à une pédagogie plus active qui met l'accent à la fois sur l'activité intellectuelle et motrice; le degré de participation des étudiants varie généralement selon leur degré d'autonomie (Legendre, 2005).

Voici quelques approches qui peuvent inspirer des activités [4, guide]:

Approche coopérative. L'approche coopérative permet aux élèves de travailler en petits groupes sur un même projet ou thème. Il est généralement recommandé de créer des petits groupes et de favoriser l'interdépendance entre les membres de l'équipe (Legendre, 2005).

Approche expérientielle. L'approche expérientielle préconise un processus de création de connaissances basé sur la transformation des expériences d'une personne.

Selon Kolb (1984), l'expérience est la base de l'apprentissage et favorise par la suite une meilleure conceptualisation. Cette approche se déroule dans des situations réelles, comme une exploration des lieux, ce qui permet à l'expérience d'être signifiante (Legendre, 2005).

Approche basée sur les problèmes. L'approche par problèmes propose aux élèves un problème à résoudre afin de favoriser leur implication et leur autonomie dans leurs apprentissages. Le problème doit être signifiant, motivant et le plus proche possible d'une situation de vie (Legendre, 2005).

Approche par projet. L'approche par projet amène les étudiants à enquêter et à trouver des solutions à un problème ou à une question initiale. Cela leur permet généralement de s'engager dans leur apprentissage et de collaborer les uns avec les autres. Cette approche conduit à un apprentissage ancré dans la vie réelle (Hasni, Bousadra & Marcos, 2011).

Approche communautaire. L'approche communautaire implique des projets qui nécessitent des investigations et des recherches en vue de transformer l'environnement. Les projets nécessitent généralement l'implication de plusieurs acteurs du milieu. La création de liens entre différents acteurs communautaires peut amener les élèves à acquérir une compréhension plus nuancée de leur environnement et à développer un sentiment d'appartenance (Sauvé, Orellana, Qualman & Dubé, 2001).

Ces approches peuvent alimenter la réflexion sur d'autres manières d'aborder certains contenus.

Pour vous aider à diversifier vos méthodes d'enseignement, vous pouvez également consulter les expériences d'autres institutions qui ont appliqué cette méthode - [4, guide]:

L'organisation d'une classe à l'extérieur

Afin de prendre des décisions quant à l'utilisation d'une classe extérieure, il est essentiel de déterminer à l'avance les objectifs d'apprentissage à atteindre. Celles-ci permettent de prendre des décisions cohérentes avec les méthodes et approches pédagogiques les plus pertinentes pour accompagner et évaluer les apprentissages.

Une fois les objectifs d'apprentissage clairement identifiés, les grands thèmes et le nombre de séances associées à chacun de ces thèmes peuvent alors être déterminés.

Une fois ces décisions prises, il est beaucoup plus facile de déterminer les sessions dans lesquelles il convient d'utiliser une salle de classe extérieure.

Quand faut-il utiliser une salle de classe en plein air?

Il est fortement recommandé que les activités à l'extérieur aient une valeur ajoutée. Cela peut être en termes d'apprentissage, d'organisation de l'espace ou de capacité des étudiants, par exemple.

Voici quelques questions importantes à vous poser lors de la planification de votre semestre:

- Tous les cours de français auront-ils lieu dans une classe extérieure ?
- La salle de classe extérieure sera-t-elle utilisée pour compléter l'intérieur ou à distance d'activités d'apprentissage?
- Les évaluations sommatives reflèteront-elles la manière dont l'apprentissage a été réalisé à l'extérieur?
- Comment sélectionner les lieux pour le cours à l'extérieur?
- Avez-vous absolument besoin d'un projecteur pour présenter un PPT?
- Quel contexte extérieur conviendrait mieux pour atteindre les objectifs d'apprentissage des mes élèves à la langue française?
- Si la météo ne permet pas à l'activité d'enseignement d'avoir lieu, suis-je à l'aise d'avoir un plan B, sous forme d'activité intérieure ou à distance ?
- Quel est mon Plan B?
- Que dois-je faire après avoir choisi ma classe? établir les lieux, des contacts et des partenaires?

Planification de l'enseignement

Comme pour l'apprentissage en salle et à distance, la planification pédagogique est cruciale pour le bon déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage à l'extérieur. Voici quelques conseils qui peuvent aider [4, guide]:

- Alignement constructif

Le principe d'alignement constructif, c'est-à-dire la cohérence entre les objectifs d'apprentissage et les méthodes utilisées pour aider les étudiants à atteindre ces objectifs, est utile pour assurer la cohérence d'un cours. Les questions suivantes peuvent aider à assurer un alignement constructif (Gagnon, 2014) :

- Comment mon cours de français s'intègre-t-il au programme ?
- Quels sont les objectifs d'apprentissage que les étudiants doivent atteindre dans mon cours de français?

- Quelles méthodes d'évaluation dois-je mettre en place pour apprécier la réalisation des Objectifs d'apprentissage du français?
- Quelles activités d'apprentissage aideront le mieux les élèves à atteindre les objectifs d'apprentissage?
- Préparer les étudiants

La plupart des élèves ne sont pas habitués à participer à des activités d'apprentissage à l'extérieur. Il est donc important de préparer votre groupe, ce qui pourrait influencer positivement l'intérêt et la perception des apprentissages des élèves (AyotteBeaudet & Potvin, 2020; AyotteBeaudet, Potvin & Riopel, 2019).

Les élèves doivent être conscients de la raison de leur présence et de l'utilisation d'une salle de classe à l'extérieur, les informer sur les activités préparatoires essentielles, de ce qui est attendu d'eux une fois arrivés là-bas, etc.

Si l'utilisation d'une classe extérieure est occasionnelle, il convient d'expliquer en quoi cette classe est complémentaire aux activités qui la précèdent et la suivent. Une mauvaise communication de vos attentes pourrait entraîner une résistance chez les étudiants (Dubé, 2018).

Conclusion

Enseigner en dehors de la salle de classe est une approche pédagogique qui implique l'enseignement et l'apprentissage en dehors de la salle de classe traditionnelle. Celles-ci peuvent inclure des activités en plein air, des activités aux sites techniques, des activités dans des institutions du profil, des visites de musées, de bibliothèques ou d'autres sites culturels, et d'autres expériences impliquant un apprentissage expérientiel, apprentissage par aventure/expédition, apprentissage par découverte, apprentissage par enquête, apprentissage par projet, apprentissage par tâches, etc.

Cette approche peut être bénéfique pour les étudiants car elle leur permet d'apprendre d'une manière différente et plus interactive. Cela peut également être un moyen efficace d'améliorer la compréhension et la rétention d'informations, car les élèves peuvent établir des liens entre ce qu'ils apprennent et le monde réel. Il peut également apporter une plus-value éducative et pédagogique en développant une pensée critique et créative; en développant des compétences sociales et émotionnelles, apprendre le travail d'équipe, développer des compétences en communication, etc. Ceux-ci sont souvent considérés comme essentiels pour réussir dans la vie et la carrière, en plus des connaissances académiques.

Dans un environnement communicationnel caractérisé par une connexion quasi permanente et de multiples formes d'accès nomade, avec des jeunes actuellement massivement utilisateurs, producteurs et diffuseurs d'information, mais dont les compétences sont très inégales, se pose le problème de la formation des citoyens à pouvoir prendre pleinement place dans ce nouvelle société. L'enjeu est donc d'assurer à chaque élève une éducation tangente aux besoins, qui soit une voie d'accès efficace aux savoirs et un vecteur de leur partage, auquel chaque enseignant puisse contribuer à cette éducation.

Bibliographie et webographie:

1. Anghel, D., Educația outdoor: o necesitate sau o provocare pentru actualul sistem de învățământ? , Tribuna învățământului, Cluj –Napoca.2014.
2. Méthodes pédagogiques: <https://www.usherbrooke.ca/enseigner/pedagogie/diversifier-ses-methodes-pedagogiques/#c2892883>
3. Dubé, J.-S. Données probantes: la résistance étudiante aux pédagogies actives. Université de Sherbrooke, Service de soutien à la formation. 2018. <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/octobre-2018/le-ssf-veille/donnees-probantes-la-resistance-etudiante-aux-pedagogies-actives/#c262155>
4. Ayotte-Beaudet, J.-P., Beaudry, M.-C., Bisailon, V. & Dubé, M. L'enseignement en plein air dans l'enseignement supérieur en contexte de Covid-19 au Canada, Guide pédagogique d'accompagnement des enseignants. Université de Sherbrooke. 2020.
5. Sauvé, L., Orellana, I. Qualman, S. & Dubé, S. École et communauté: une dynamique constructive. Montréal: Hurtubise HMH. 2001. <http://www.espaceressources.uqam.ca/images/Documents/Pedagogique/Monographies/ecole-communaute-dynamique-const.pdf>

JOCUL ÎN PREDAREA DISCIPLINEI LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Margareta CÎRLIGEANU,

profesor, grad didactic I,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Suceava, România
orcid id: 0009-0002-8230-4464

The notion of play can be succinctly characterized, according to E. Geissler's expression, as "spontaneous spontaneity", as an action that generates fun and comfort. The game can become a real educational and didactic tool, a basis of training and education methods.

From the point of view of teaching the subject Romanian language and literature, especially vocabulary notions, expression, role-playing, interaction and language games are of interest.

The didactic game is one of the most effective teaching methods, all the more so because it has obvious advantages, despite the fact that, at least in appearance, pleasure and relaxation prevail in it.

The didactic game can be used in all stages of the educational process, in order to sensitize students to the activity, for the purpose of teaching, learning, consolidating, recapitulating or even evaluating knowledge. The nature of the scientific content, the age characteristics of the class, the material and time resources are some of the conditions depending on which one opts for a certain type of game.

Keywords: *game, teaching, vocabulary, education, tool.*

Noțiunea de joc poate fi caracterizată succint, după expresia lui E. Geissler, drept „spontaneitate spontană” [2, p. 195], drept o acțiune generatoare de distracție și de re-confortare. Jocul poate deveni un adevărat instrument educativ și didactic, o bază a metodelor de instruire și educație.

Din punctul de vedere al predării disciplinei Limba și literatura română, în special al noțiunilor de vocabular, interesează **jocurile de exprimare, de rol, de interacțiune și de limbaj.**

Jocurile de exprimare și cele de interacțiune acoperă nevoia oamenilor de a comunica și de a interacționa. Varietatea lor o reflectă pe cea a situațiilor de comunicare din viață, în care elementul principal îl constituie limbajul [3, p. 295]. Există jocuri de cooperare și de coordonare (jocuri cu un partener sau în grup), jocuri bazate pe mișcare, cu sau fără fond muzical, jocuri de relaxare, jocuri de sensibilizare, jocuri de învățare a pronunției, de stimulare și dezvoltare. Jocurile simbolice, de interacțiune au subiecte din viața cotidiană și permit exersarea unui număr mare de acte de vorbire.

Jocul de rol este o metodă de predare-învățare, bazată pe simularea unor relații, profesioni, stări de lucru, contexte de comunicare diverse, în care elevul experimentează

din multiple perspective receptarea, emiterea unui mesaj, fiind ghidat să urmărească, de exemplu: *Ce se comunică? Cu ce scop se transmite informația?* Punerea în scenă implică toate mijloacele de expresie ale comunicării umane, verbale și nonverbale. Sunt exersate competențe ale comunicării verbale la nivel fonetic (intonația, pauza), lexical (găsirea celor mai potrivite cuvinte), sintactic (structura frazelor). La disciplina Limba și literatura română, jocul de rol mobilizează achizițiile de limbă și le contextualizează într-un climat ludic [4, p. 79].

Jocurile de cuvinte trebuie să valorifice trei dimensiuni: ludică, cognitivă și formativă. Jocurile de acest tip au rolul de a-l determina pe elev să-și dezvolte capacitatea de abstractizare și să acceadă la un echilibru emoțional. Jocurile lingvistice, practicate conștient, valorifică, atrăgând atenția asupra lor, diverse surse de nedeterminare a limbajului: polisemia, omonimia, antonimia etc. Sunt de o mare diversitate: semantice, jocuri de spirit, de idei, cuvinte mister etc.

Exemple:

- *Fabrica de cuvinte* – constă în crearea unor cuvinte, reale sau imaginare, din două sau trei silabe ale altor cuvinte. Exemple: din *bal-con* și *tur-bă* rezultă *contur*; din *pla-că* și *ca-să* rezultă *plasă* (cuvinte reale); din *ră-ci-tor* și *sa-ca-giu* rezultă *racagiu* (cuvânt imaginar). Cuvintele rezultate nu au nicio legătură de sens cu cele de la care s-au format, caracterul arbitrar putând fi discutat în cadrul orelor de predare, pentru a avertiza asupra falselor cuvinte compuse.

- *Cuvintele – valiză* – o variantă a fabricii de cuvinte, cu mențiunea că, în compunere nu mai intră doar silabe, ci cuvinte întregi. Există cuvinte-valiză care au un corespondent în realitate și altele care se referă la referenți construiți, imaginari. Jocul poate fi utilizat cu succes în predarea cuvintelor compuse, în explicarea unor neologisme. Exemplu: *modemul* este cuvântul rezultat din amalgamarea termenilor *modulator* și *demodulator*. Numele orașului Budapesta reprezintă aglutinarea a două cuvinte *Buda* și *Pesta*. În cea de-a doua situație, a cuvintelor imaginare, identificarea noii semnificații solicită din partea elevilor procese superioare ale gândirii și o înțelegere nuanțată a contextului în care apar acestea. Exemple de o deosebită expresivitate și de mare haz întâlnim în opera lui Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*: *furgăsi* (din *fura* + *găsi*), *nepurcele* (*nepot* + *purcele*). Dacă le vom cere elevilor să dea definiția cuvintelor nou formate și să le însoțească de un desen, vom crește gradul de atractivitate, vom valorifica mai multe tipuri de inteligențe și vom contribui la dezvoltarea imaginației, a creativității.

- *Dicționarul cuvintelor inexistente*. Inventăm cuvinte folosind procedeul derivării și al compunerii, trecem-le într-un dicționar și explicăm-le sensul. Se pot obține astfel cuvinte precum *proxicid*, *lenicid*, *plictisoicid* (ucigător de plictiseală).

- *Rebusurile*. Aceste jocuri solicită și stimulează o bună cunoaștere a vocabularului. Ele contribuie atât la dezvoltarea gândirii combinatorii (prin modul în care situațiile de pe orizontală se combină cu cele de pe verticală), cât și a celei inductive (pentru că presupune trecerea de la cunoașterea fragmentară la cea integrală a cuvintelor). Rebusul școlar (cuvintele încrucișate) poate fi folosit cu foarte bune rezultate atât pentru consolidarea, îmbogățirea cunoștințelor, dezvoltarea creativității și a tuturor proceselor intelectuale și psihice, cât și pentru evaluarea lor. Rebusul poate fi integrat în orele de limba și

literatura română, pentru captarea atenției, verificarea cunoștințelor sau sistematizarea și fixarea acestora.

Aplicații:

1. Dezlegați careul de mai jos, găsind câte un sinonim neologic pentru cuvintele date :

1. *dușmănos*
2. *citeț*
3. *noroc*
4. *greșeală*
5. *zadarnic*
6. *lacom*
7. *binevoitor*
8. *nădejde*

		S						
		I						
		N						
		O						
		N						
		I						
		M						
		E						

2. Pentru a dezlega următorul careu, găsiți paronimele cuvintelor subliniate în enunțurile date.

- a. În 1999, a fost o *eclipsă* totală de soare.
- b. O consoană se articulează *dental* atingând dinții cu vârful limbii.
- c. Unchiul meu *a imigrat* de mult în America.
- d. Cenușăreasa și-a pierdut un *condur*.
- e. Bunicii mei locuiesc într-un ținut *colinar*.
- f. El avea *cazier* curat.
- g. Comunicatul *emis* ieri a fost scurt.
- h. Privighetoarea are un *viers* plăcut.

				P			
				A			
				R			
				O			
				N			
				I			
				M			
				E			

- *Acrostihul* – reprezintă o poezie, o strofă sau enunțuri, ale căror litere inițiale alcătuiesc un cuvânt, un nume propriu, o dedicație, o propoziție.

Aplicație:

Alcătuieți o listă cu flori, respectiv plante medicinale, pornind de la termenul *vocabular*.

- Viorea
- Orhidee
- Crin
- Albăstriță
- Brândușă
- Umbra iepurelui
- Lalea
- Aloe Vera
- Răchițică

Vâscul
 Omagul
 Cimbrișor
 Anason
 Brusture
 Levănțica
 Armurariu
 Roinița
 Urzică

Jocul „Descoperă!” – profesorul desenează pe tablă un tabel în care se află diverse litere amestecate. Cere elevilor să urmărească pașii spuși de el și descoperă astfel cuvântul-cheie al lecției, după indicațiile date.

Indicațiile profesorului:

- Descoperă litera aflată la **1B – A**
- Descoperă litera aflată la **4D – R**
- Descoperă litera aflată la **3C – G**
- Descoperă litera aflată la **1C – O**
- Descoperă litera aflată la **1D – U**
- Descoperă litera aflată la **3B – L**

Astfel, elevii descoperă cuvântul-cheie: **ARGO-UL – titlul lecției**

	A	B	C	D
1	i	a	o	u
2	p	s	f	v
3	h	i	g	m
4	t	z	s	r

Jocul „Istorie din prelungiri” – Elevii sunt împărțiți în jucători, observatori și un conducător al jocului. Elevii-jucători sunt împărțiți în două grupe (sinonime/antonime) și așezați în două cercuri. Conducătorul comunică textul de pornire primului jucător. Fiecare jucător reia textul și adaugă un enunț, până se închide cercul.

Se începe cu grupa jucătorilor ce utilizează *sinonime*, conturând portretul unui personaj ce va fi plasat de următoarea grupă (cea care folosește doar antonime) în timp și spațiu, relatând o scurtă întâmplare imaginară, după aceleași reguli. Observatorii notează enunțurile jucătorilor, prelucrează povestirea, o încheie dacă a rămas neterminată, și prezintă forma finală a acesteia, dându-i un titlu potrivit. Se citește compunerea și se afișează la panoul clasei. Observatorii comentează modul în care a fost construită povestirea și stabilesc grupa câștigătoare.

Jocul „Lanțul sinonimelor/antonimelor” – Elevii se așează în cerc în fața clasei și vor descoperi toate sinonimele, parțiale și totale, ale unor cuvinte date (*a ajuta, a cânta, a petrece, a conduce*), verificându-se astfel dacă au reținut sensul fiecărui cuvânt.

Jocurile semantice sub diverse forme, pot servi la predarea, fixarea unor conținuturi, destind atmosfera, cultivă creativitatea și dezvoltă competențele de auto- și intercunoaștere.

Pentru predarea noțiunilor de vocabular se pot efectua exerciții de tipul:

- descrierea prin antonime: *Sunt guraliv, de vreme ce sunt taciturn.*
Sunt scund, de vreme ce nu sunt...
- *Găsește-ți perechea!* (nume și calitate)

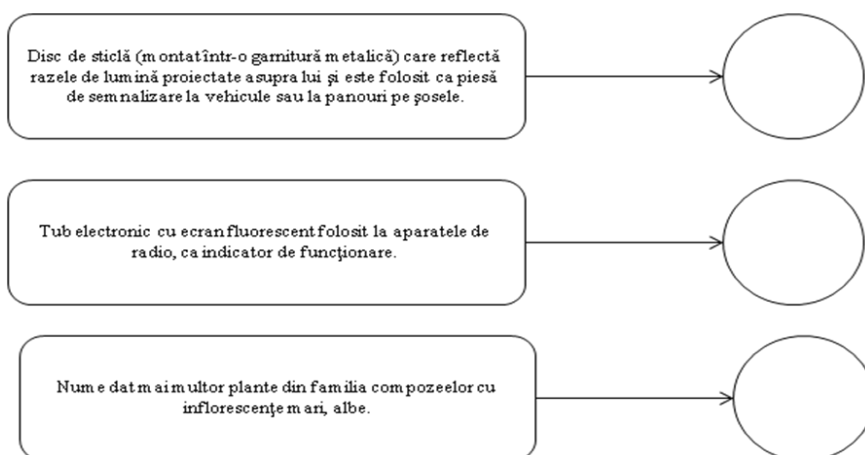
Elevul asociază persoanei sale un animal, o plantă, un obiect dintr-un câmp semantic dat/ la liberă alegere sau dintr-o clasă morfologică dată, care îl descrie. Jocul se poate adapta pentru predarea unor noțiuni de vocabular. Li se mai poate cere ca obiectul asociat să aibă aceeași inițială cu cea a numelui său.

– *Jocul definițiilor* – se poate folosi eficient pentru a fixa concepte referitoare la comunicare.

1. Un grup primește sarcina să substituie cuvintele subliniate prin definițiile lor din dicționar.
2. Perechea va trebui să identifice cuvintele care au fost înlocuite.

Aplicație:

Găsiți termenii la care se referă definițiile următoare, care sunt cuvinte compuse, în alcătuirea cărora se află substantivul *ochi*.



– *Reconstituiri*

- *Cuvinte camuflate.* Fiecare elev primește în plic trei cuvinte pe care urmează să le integreze într-un text de 5-6 rânduri. După ce redactează textul, îl citește, iar apoi colegii trebuie să ghicească cuvintele de la care a plecat.

- Completați proverbele, expresiile date folosind numele unor păsări/animale/insecte/ plante etc. Exemple:

Plouat ca...

A-și băga capul în pământ ca...

Unde nu este fum...

- *Proverbe zăpăcite*

Dați *n* exemple de proverbe și expresii. Un copil alege unele cuvinte dintr-un proverb, celălalt va completa lacunele cu termenii din alte proverbe, expresii, păstrându-se structura sintactică. O altă variantă presupune introducerea unor cuvinte uzuale în cadrul unor proverbe / expresii. Exemplu: se dau următoarele proverbe, expresii: *Bate șaua ca să priceapă iapa, Ulciorul nu merge de multe ori la apă, A risipi orzul pe găște, A avea balta pește, A tăia frunză la câini* etc., care pot deveni: *A tăia frunză la pești,*

Bate șaua ca să priceapă găscă, Ulciorul nu merge de multe ori la coafor, A risipi orzul pe broaște, A avea balta apă etc.

- *Calamburul* este un joc bazat pe echivocul rezultat din alăturarea a două cuvinte, în scopul obținerii unor efecte comice: „Banul este un nume rar” (Mihail Kogălniceanu). Deoarece calamburul se realizează prin exploatarea intenționată a mai multor fenomene lingvistice care pot crea ambiguitate, acesta poate fi un punct de plecare în predarea unor noțiuni ca: omonimia, paronimia sau polisemia.

- *Epigramele*: „Epigramele mizează pe un contrast, pe o așteptare frustrantă, care pot să fie de natură sintactică, semantică, pragmatică” [5, p. 108]. Structura unei epigrame cuprinde: o dedicație (prima parte) și un text versificat (a doua parte). Dedicatia are ca scop punerea în context, prezentarea unui personaj sau a unei situații care vor face obiectul părții versificate. Epigramele care se bazează pe relațiile semantice dintre cuvinte pot servi foarte bine predării și învățării noțiunilor de vocabular ca omonime, antonime, polisemie, iar cele care presupun raportarea la un context cunoscut de clasă se pot folosi cu succes în momentele de captare a atenției și în lecții care urmăresc însușirea altor noțiuni lingvistice. Cu ajutorul unor epigrame, cum ar fi următoarea, în care adjectivul *mic* este folosit cu două referiri: una la aspectul fizic și alta la cel moral, intelectual: „Te-ai înălțat atât de sus / iubitul meu amic / Încât să nu te miri, de jos / că-mi pari atât de mic” (A. C. Cuza), se pot sublinia relațiile antonimice *sus / jos*, dar și semnificațiile dependente contextual ale cuvintelor *mic* și *sus*.

- *Ghicitorile* – sunt procedee didactice de stimulare a creativității, în care se prezintă sub formă metaforică un obiect, o ființă, un fenomen, cerându-se identificarea acestuia prin asocieri logice. Ghicitoarea are două părți: una, în care se prezintă sintetic caracteristicile și a doua, întrebarea (Ghici ce este?). În descriere trebuie să existe cuvinte-cheie care să conducă la identificare. În funcție de clasă, ghicitorile vor avea un grad mai mare sau mai mic de încifrare. Tipuri de ghicitori:

- ✓ Ghicitori de descriere: *Ține trena substantivului; cum schimbă acesta direcția, hop și el! Cine este?* (Adjectivul)
- ✓ Ghicitori de analiză: *Este rigid și dai pretutindeni de el, tot timpul și în toate modurile. Cine este?* (Adverbul)
- ✓ Ghicitori de comparație: *Nu-ți alătură două cuvinte, nu-ți dă prefixe sau sufixe, dar îți face cadou cuvinte noi. Cum se numește?* (Conversiunea)
- ✓ Ghicitori literare: *Am două ferestre, dimineața se deschid, iar seara se închid. Ghici!* (Ochiul, ca fereastră a sufletului)

Jocul didactic este una dintre cele mai eficiente metode de învățământ, cu atât mai mult cu cât are avantaje evidente, în ciuda faptului că, cel puțin în aparență, în el primează plăcerea și destinderea. Unele dintre ele sunt enumerate și demonstrate în cartea lui Jean Chateau [1, p. 192-195]:

- jocul nu este o simplă distracție, un simplu divertisment, el educă voința, rezistența, capacitatea de a respecta anumite convenții: „A te juca înseamnă, în general, a-ți propune o sarcină de îndeplinit și a te obosi, a face un efort, pentru a îndeplini această sarcină.”

- învață elevul ce înseamnă apartenența la un grup, spiritul de echipă, responsabilitatea față de ceilalți: „Jocul e un jurământ făcut în primul rând ție însuși, apoi altora, de a respecta anumite consemne, anumite reguli. Pentru un copil mai mare, a se juca înseamnă a îndeplini o funcție, a deține un loc într-o echipă. Din acest moment, ca și munca, dobândește un caracter social. Prin intermediul jocului, copilul ia contact cu alții, se obișnuiește să țină seama de punctul de vedere al altora, să iasă din egocentrismul său original. Jocul e o activitate de grup.”

Jocul didactic poate fi utilizat în toate etapele procesului de învățământ, în scop de sensibilizare a elevilor pentru activitate, în scopul predării, învățării, consolidării, recapitulării sau chiar evaluării cunoștințelor. Natura conținutului științific, particularitățile de vârstă ale clasei, resursele materiale și de timp sunt câteva condiții în funcție de care se optează pentru un anumit tip de joc.

Bibliografie:

1. CHATEAU, Jean (1976) – *Copilul și jocul*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 217 p.
2. GEISLER, Erich (1977) – *Mijloace de educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 360 p.
3. PAVELESCU, Marilena (2010) – *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, Editura Corint, 384 p.
4. SÂMÎHĂIAN, Florentina; SARIVAN, Ligia (2006) – *Dimensiunea de gen în aria „Limbă și comunicare”*. Ghid pentru cadre didactice, București, Institutul de Științe ale Educației, 231 p.
5. SOLOMON, Marcus (2007) – *Paradigme universale III. Jocul*, Pitești, Editura Paralela 45, 352 p.

DESCÂNTECE ȘI VRĂJI DE DRAGOSTE. TIPURI DE DESCÂNTECE. STRUCTURA TEXTULUI MAGIC

Aura COMORAȘU

doctorandă, profesor gradul didactic I

Școala de Studii Doctorale, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România

orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3589-2534>

The concept of „descântec” (incantation) has been expressed in folk literature through a significant number of terms, with many researchers known to have attempted to define it. The incantation is part of a ritual, performed under certain conditions, according to specific rules, with a well-defined purpose. It has been observed that the structure of magical texts varies from one incantation to another, depending on the type of spell, serving to illustrate certain acts or things by naming or describing the performed ritual. Generally, the magical text consists of an introductory part, a main content, and a final formula. There are incantations that invoke different magical elements, such as magical plants or magical instruments, but the invocation of saints in performing these divinatory practices should not be overlooked. However, most often the invocation is directed towards destiny itself. The text of premarital spells is characterized by the magical power of the word, which provides a restoration of the imbalance caused by a lack of luck in love, either by beautifying the girl or by enchanting the young man and bringing him forth.

Cuvinte cheie: descântec (incantation), spell, magic, ritual, text magic

2.1. Încercări în definirea noțiunii de <descântec>

După cum s-a discutat și în primul capitol al lucrării, noțiunea de *descântec* a fost exprimată în literatura populară printr-un număr semnificativ de termeni, fiind cunoscut faptul că mulți cercetători au încercat să-l definească. Într-un articol publicat în *Familia* la 1870, At. M. Marienescu realizează o distincție între acești termeni, încercând a-i defini. [1, pp. 734-736]. Marienescu considera că a vrăji înseamnă „a lucra cu putera diavolului”; a fermeca înseamnă „a face ceva cu influență asupra altuia, a-l încânta”, iar a descânta semnifică „a face ca să strice influența farmecului, încântării”.

În lucrarea lui S. Fl. Marian din 1893, este realizată o clasificare a acestei specii, autorul considerând că există „patru specii deosebite”: descântecele, vrăjile, farmecele și desfacerile sunt termeni diferiți, deoarece aceste texte au un scop distinct, iar mijloacele folosite și timpul în care sunt practicate diferă foarte mult [2, p.5]. Însă, această clasificare nu a fost acceptată de toți, stârnind numeroase controverse, chiar E. Hodoș în *Prefața* la volumul *Descânțete* consideră „o astfel de clasificare a poeziei magice e <cu totul nereușită> și propune ca prin *vrajă* sau *farmec* să se înțeleagă <ceremonia săvârșită> care poate fi <însoțită și cu descântec>” [3, pp. 4-5].

În același ton, A. Gorovei afirma că: „vraja (farmecul) este totalitatea formelor ceremonialului întrebuințat de vrăjitoare, pentru a ajunge la un rezultat ce-l urmărește; descântecul este formula verbală care face parte integrantă și indispensabilă din vrajă.” [4, pp. 75-87].

Un alt cercetător care păstrează această distincție este Gh. Pavelescu, în schimb Ovidiu Bârlea este de părere că „Marian a încercat o distincție amănunțită între categoriile descânteceleor, care nu s-a impus, căci descântecul denumește numai textul literar, pe când practicile aferente sunt numite vrajă, farmec, facere sau desfacere, după orientarea lor ofensivă sau defensivă, nocivă sau favorabilă”[5, p. 236].

Mai târziu, Bârlea revine asupra acestei probleme ivite în încercarea de a defini conceptul de *descântec*, observând unitatea dintre text și practicile magice: „În folcloristica noastră s-au delimitat cu claritate două compartimente, înțelegându-se prin descântec forma literară, iar prin celelalte –vraja, farmec, făcătură – practica aferentă, pe când descântecul înglobează totalitatea acestora, de la substanțe și acțiuni, până la textul însoțitor” [6, p. 7]. Astfel, se remarcă la Bârlea includerea în noțiunea descântecului a întregului ritual performat. Așadar, după E. Hodoș, A. Gorovei, Gh. Pavelescu, descântecul reprezintă textul (de regulă în versuri) care face parte din actul magic (numit de acești autor vrajă, farmec).

I. Candrea împărășește aceleași idei cu autorii mai sus menționați, în schimb D. Pop consideră descântecele și vrăjile „două specii diferite” [p. 166].

Gh. Vrabie încearcă să delimiteze textul de practică pornind de la originea acestora, „descântec are originea în lat. *canticum* (cu prefixul *de*, înrudit cu *incantation*). Se pare că noțiunea de *descântec* ar avea o sferă mai largă, înglobând în ea acțiuni de vindecare a unor boli fizice și sufleteși, pe când vraja ori farmecul privește mai mult acțiuni săvârșite pentru <bolile> de dragoste ori pentru chemarea unor forțe ascunse, în sprijinul unor dorințe egoiste”. [8, pp. 95-96]

În studiul *Limba descânteceleor* [9, p. 352], O. Densusianu include vrăjile în categoria descânteceleor, crezând că este de prisos diferențierea realizată de S. Fl. Marian, optând pentru termenul de „vraja”, pe care-l folosește în anumite momente. După multiple încercări de a defini descântecul putem discuta de o distincție între descântece pentru boli care nu sunt aceleași cu descântecele –vrăji, care cuprind descântecele de dragoste, de ursită sau descântecele de dezlegare a farmecelor.

După cum s-a spus farmecele fac parte din domeniul vrăjilor, menționând faptul că vrăjile mai sunt denumite și practici magice (însoțite sau nu de formule) pe care le fac fetele ca să-și ghicească ursitul (în Ajunul Sfântului Andrei, a Sfântului Vasile).

„Descântecele reprezintă acea categorie de poezie rituală, bazată pe conceptul de putere magică a cuvântului și pe dualismul bine-rău, constituind componenta principală a actului magic (descântatul) și purtătorul eficienței magice”[10, pp. 221-222].

A. Oișteanu constată că „termenii descântec, vrajă și respectiv farmec nu erau, inițial decât sinonime care desemnau același tip de acțiuni/ incantații magice. Ceea ce le deosebea era doar originea lingvistică diferită: latină, slavă și respectiv, greacă. Totuși, evoluția semantică ulterioară a acestor termeni a produs unele diferențe notabile: a vrăji și a farmeca desemnează, de regulă, practici magice ofensive, pe când

a descânta, a desface, a dezlega desemnează acțiuni magice defensive – conform și prefixului cu sens privativ *des(z)-*, care indică, de regulă, o reacție la o acțiune anterioară” [11, p. 219].

Despre sensul pozitiv și negativ al actului magic reprezentat de descântec se poate discuta prin raportarea la înțelesul de magie ofensivă (vrajă, farmec) sau magie defensivă (desfacere, dezlegat).

Ca o concluzie la cele prezentate aminim definiția dată de Nicolae Constantinescu, văzând în descântec o „specie versificată a folclorului obiceiurilor spusă (recitată) în cadrul unui ritual mai mult sau mai puțin complex, făcând distincția dintre un fenomen (descântat), ca ansamblu de practici rituale, natura executantului, a obiectelor și a substanțelor folosite, pe de o parte, și poem (descântec), ca <formă de artă>, pe de altă parte” [12, p. 143]

Se constată că s-a omis un aspect esențial în gama de definiții prezentate, și anume că menirea descântecului este de a impulsiona forța magică a cuvântului. Marcel Mauss și Henri Hubert declarau în lucrarea *Teoria generală a magiei* că: „ne îndoim că ar fi existat rituri cu adevărat mute, dar este sigur că un mare număr de rituri au fost exclusiv orale” [13, p. 69].

Descântecul face parte dintr-un ritual, fiind interpretat în anumite condiții, după anumite reguli, cu un scop bine definit.

2. 2. Tipuri de descânțece

În aceeași lucrare, Marcel Mauss și Henri Hubert observau că așa cum nu s-a încercat o clasificare a riturilor manuale, astfel nu se va recurge la clasificare nici a celor orale, necorespunzând unor grupări de fapte bine definite.

Cu toate acestea autorii încearcă o delimitare a a acestora, grupându-le în:

- a) Incantații simpatice;
- b) Rugăciuni, imnuri, în mod special, rugăciuni adresate zeilor;
- c) Incantații magice;

În ceea ce privește incantațiile simpatice, acestea cuprind două subgrupe:

1. anumite acte sau lucruri sunt numite, suscitându-le astfel prin simpatie;
2. un alt procedeu care dă naștere la o clasă de incantații simpatice este însăși descrierea ritualului manual corespunzător.

Despre incantațiile mitice aflăm că și acestea se împart în două clase:

1. narațiuni mitice exemplare;
2. rituri de origine.

O clasificare propune și A. Gorovei în *Prefață* la volumul *Descânțecul românilor*:

➤ după forma în care sunt îmbrăcate, după modul în care se practică, autorul stabilește urătoarele tipuri :[14, p.71]

- 1) Rugaminte;
- 2) Poruncă directă;
- 3) Poruncă directă cu amenințări și îngrozire;

- 4) Poruncă indirectă;
- 5) Indicare;
- 6) Blăstăm;
- 7) Comparație;
- 8) Enumerație;
- 9) Gradație;
- 10) Dialog;
- 11) Povestire;

Despre clasificarea făcută de A. Gorovei ne vorbește Ovidiu Papadima care consideră că prima parte se caracterizează printr-o afectivitate anume, iar cea de-a doua parte capătă o formă internă. De asemenea autorul constată că „o altă nesiguranță a acestei tipologiei se naște din faptul că în ea se integrează clar numai formele scurte ale descântecului. Acelea mai lungi sunt adesea foarte complexe, îmbinând mai multe dintre aceste tipuri simple”[15, p. 72]

În 1996, aceeași Sanda Golopenția-Eretescu publică un studiu monografic asupra descântecelor de dragoste intitulat „Love charms in Cornova, Bassarabia”. Totodată, acest studiu este tradus și publicat în volumul „Cornova” din anul 2000, dar și în volumul „Intermemoria: studii de pragmatică și antropologie” din 2001.

Prima parte a lucrării prezintă date generale privind campania monografică de la Cornova (1931) și proiectele de studiu ale Șefaniei Cristescu, iar a doua parte (nouă capitole) ilustrează procesul de explorare a descântecelor de dragoste cuprinse în culegerea din 1931 a Șefaniei Cristescu.

În aceste capitole cercetătoarea realizează o clasificare a descântecelor de dragoste întâlnite în satul Cornova; clasificare realizată după funcțiile lor de bază:

1. Descânțece de dragoste și frumusețe (de horă, de joc);
2. Descânțece pentru a-și afla ursitul;
3. Descânțece pentru a-și aduce ursitul;
4. Descânțece de ură;
5. Descânțece de desfăcut ura.

O altă clasificare apreciată pozitiv și de către alți cercetători este cea care include tipologiile compoziționale:

- a) Denumirea agentului nociv;
- b) Invocarea sau rugăciunea;
- c) Exorcismul sau porunca;
- d) Analogia.

În lucrarea întreprinsă de Antoaneta Olteanu, Școala de solomonie. Divinație și vrăjitorie în context comparat, observăm existența unei clasificări a farmecelor și vrăjilor de dragoste și de ursită:

- A. Aducerea ursitului;
- B. Farmece de întoarcere a ursitei/ a dragostei;
- C. Farmece de atracție și de respingere;
- D. Alungarea rivalei în moarte.

2.3. Structura textului magică

„Descântecul nu înseamnă doar o formulă orală, ci întreg complexul magic în care sunt executate, de către o persoană specializată, în vederea unui scop magic” [16, p.69]

S-a observat că structura textelor magice este diferită de la un descântec la altul, în funcție de tipul de vrajă, având rolul de a ilustra anumite acte sau lucruri prin numirea sau descrierea ritualului performat.

Suscitarea unor acte sau lucruri prin numirea lor reprezintă incantații simpatice, conform delimitărilor realizate de M. Mauss și H. Hubert în Teoria generală a magiei, în care chemarea ursitului sau alungarea rivalei se realiza prin folosirea unor verbe de acțiune la diferite moduri și timpuri (să nu poată, să-ț ardă, să răsaie, arată-ne, să visădz), reprezentând o structură imperativă urmată de o formulă finală.

În general textul magic este alcătuit dintr-o parte introductivă, un conținut și o formulă finală. Există descânțete în care se invocă diferite elemente magice, de genul plantelor magice sau instrumentelor magice, dar nu trebuie omis și chemarea sfinților în realizarea acestor practici divinatorii, însă de cele mai multe ori se recurge la invocarea chiar a ursitului.

Raportându-le la substratul mitic existent în structura unor vrăji de dragoste se remarcă un procedeu compozițional aparte prin ilustrarea locului și timpului săvârșirii ritualului. Actul ritualic este eficient doar dacă se respectă momentul temporal, locul ritualic, numărul de repetări ale textului sau gesturile, obiectele și ingredientele utilizate.

Textul vrăjilor premaritale se caracterizează prin forța magică a cuvântului, ce oferă o restabilire a dezechilibrului provocat de lipsa norocului în dragoste, fie prin înfumusețarea fetei, fie prin vrăjirea flăcăului și aducerea acestuia.

În principiu, în structura unei vrăji sunt identificate două motive recurente:

- Invocația, blestemul
- Povestirea alegorică

De altfel, în studiul din 1936, dedicat problematicii Agentului magic în satul Cornova (Basarabia), Ștefania Cristescu a observat că, dintre tehnicile magice, cel mai relevant aspect despre descântec ar fi îmbinarea concomitentă dintre riturile manuale și formula orală, condițiile lor de realizare, obiectele întrebuințate în fiecare zi.

Relevante sunt cuvintele Șefaniei Cristescu: „Acestea reprezintă stratul primar, originar al spiritualității țărănești, cele din care se pătrează mai bine pecetea sufletească a neamului nostru. Un loc de seamă în țesătura acestui strat primar al spiritualității noastre țărănești revine magicului” [17, p.262].

Închei prin a crede cu tărie că, în ciuda multor transformări și pierderi semantice, care ne fac să presupunem că societatea contemporană este insensibilă, ea, totuși, mai păstrează încă aspirația spre împlinirea exemplară, ceea ce o leagă de trecutul ei arhaic și tradițional.

Bibliografie

1. MARIENESCU, M. At. (1971) – *Poezii populare din Transilvania*, București, Editura Minerva.

2. Apud S. Fl. Marian (1893), OLTEANU, Antoaneta (1999) – *Școala de solomonie. Divinație și vrăjitorie în context comparat*, București, Editura Paideia.
3. HODOȘ, E. (1912), - *Poezii populare din Banat*, Sibiu, vol. III: *Descânțece*, Editura Asociațiunii.
4. GOROVEI, Artur (1931) – *Descânțele românilor*, București, Editura Regia M. O. Impri-
meria națională.
5. BĂRLEA, Ovidiu (1974) – *Istoria folcloristicii românești*, București, Editura Enciclope-
dică Română.
6. BĂRLEA, Ovidiu (1983) – *Folclorul românesc*, București, vol. II, Editura Minerva,
7. POP, Dumitru (1997) – *Studii de istoria folcloristicii românești*, Baia Mare, Editura Umbria.
8. VRABIE, Gh. (1999) – *De civitate rustica: studii și cercetări de etnologie și literatură po-
pulară română*, București, Editura „Grai și suflet” Cultura Națională.
9. DENSUSIANU, Ovidiu (1930) – *Limba descânteceleor*, București, vol. IV, Editura „Grai și
suflet”.
10. POP, Mihai, RUXĂNDOIU, Pavel (1976) – *Folclor literar românesc*, București, Editura
Didactică și Pedagogică.
11. OIȘTEANU, Andrei (1989) – *Motive și semnificații mito-simbolice, în cultura tradițională
românească*, București, Editura Minerva.
12. Apud Nicolaie Constantinescu, (1985), Graur Ana (2004) – *Descântecul la români: Istorie
și actualitate* (2004), Chișinău, <https://vdocuments.site/ana-graur-descantecul.htm>.
13. MAUSS, Marcel, HUBERT, Henri (1996) – *Teoria generală a magiei*, Iași, Editura Polirom.
14. GOROVEI, Artur (1931) – *Descânțele românilor*, București, Editura Regia M. O. Impri-
meria națională.
15. Apud Ovidiu Papadima (1968) Graur Ana (2004) – *Descântecul la români: Istorie și actu-
alitate* (2004), Chișinău, <https://vdocuments.site/ana-graur-descantecul.htm>.
16. PAVELESCU, Gheorghe (1998) – *Magia la români*, București, Editura Minerva,
17. CRISTESCU, Ștefania (2003) – *Descântatul în Cornova – Basarabia*, București Editura
Paideia.

EXCURSIA CA MODALITATE DE ÎNVĂȚARE EXPERIENȚIALĂ ÎN EDUCAȚIA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Elena Mihaela MOROȘAN

profesor, grad didactic I,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Suceava, România
orcid id: <https://orcid.org/0009-0002-5373-9741>

The excursion is a teaching tool of great importance in relation to the cognitive and affective development of students with CES, giving students the opportunity to observe, research, orient themselves and know directly a wide variety of aspects of the environment.

The excursion as a teaching method ensures the acquisition of knowledge, through the direct perception of the objectives and phenomena realizing the dialectical path of knowledge: in the excursions, students with CES acquire new knowledge, study the phenomena and objects in all their complexity, clarify and fix the acquired knowledge better in the classroom, by linking theory to practice; in excursions, skills and abilities to observe the phenomena of nature and social-economic life are formed and, through direct intuition, knowledge acquires a realistic character, revealing their causal links, excursions are a rich source of enrichment of geographical thinking and application of knowledge acquired during the course hours. The student can deepen certain learning contents in the field of physical or economic geography.

Keywords: *trip, student with CES, experiential learning, extra curriculum education, cognitiv development.*

În cadrul procesului de organizare, îndrumare, susținere și evaluare a activității de învățare, trebuie puse în acțiune toate mecanismele instruirii și învățării în prim plan, fiind obiectivele proiectate prin conținutul informațional, însă elevul este cel care decide asupra rezultatelor, prin efortul direct pe care îl depune – cu randamentul scontat – prin gradul de angajare, de participare la activitatea de învățare.

Pe baza observației directe asupra activității elevilor s-a constatat că aceștia sunt mai interesați și mai activi, cu cât lecția are un conținut informațional mai apropiat de posibilitatea transpunerii și utilizării în practică. Elevii preferă ca metode de lucru, conversația, problematizarea, asaltul de idei și descoperirea dirijată, să asculte prelegerea profesorului, eventual să își ia notițe (în acest caz manifestă un interes mai redus și o participare mult mai diminuată).

În procesul de evaluare s-a constatat că elevii și-au însușit repede și cu ușurință modul de lucru cu testele de evaluare, cu fișele de lucru, autoevaluarea, preferându-le ca instrumente de verificare și apreciere, celor convenționale (lucrări scrise, extemporale).

Explicându-le metodologia măsurării rezultatelor și a notării, familiarizându-i cu nivelul minim acceptabil de cunoștințe sub care elevul nu primește o notă minimă de

promovare și nu în ultimul rând, motivând aproape întotdeauna nota obținută, cazurile în care elevii se simt frustrați s-au diminuat progresiv, pe măsura însușirii normelor și valorilor procesului de evaluare.

Premisa majoră a eficienței învățării în clasă a constituit-o înțelegerea de către elevi a scopului și importanței activității desfășurate, poziția elevilor fiind aceea de participanți conștienți și activi la lecție, pe fondul motivelor interne ale învățării, ale unor interese tot mai înalte pentru această activitate. De aceea, motivația învățării se poate ridica la rang de principiu.

O deosebită importanță pentru învățământul românesc o constituie integrarea în sistem a tuturor formelor pe care le îmbracă educația, sarcină ce revine tuturor cadrelor didactice. Ca modalități de integrare, pe lângă aceea de completare a învățării în clasă cu cea individuală, se impun și alte metode (reflectate de astfel și în reforma curriculară): lecții în echipe de profesori de diferite specialități sau de specialități înrudite; introducerea de discipline opționale actuale, în planul de învățământ; deschiderea manualelor către informații suplimentare; includerea în evaluare și a raporturilor critice la influențele exterioare; abordarea interdisciplinară; atragerea comunității în parteneriatul educațional etc.

Din moment ce societatea este în continuă schimbare, generând solicitări noi față de educație, caracterul ei permanent este impus de factorii sociali (uzura morală a cunoștințelor, ca urmare a exploziei informaționale, progresul neîntrerupt al tehnicii) și de factorii individuali (necesitatea integrării dinamice în societate, sentimentul demnității umane etc.).

Educația extracurriculară își are rolul și locul bine stabilit în formarea personalității copiilor noștri. Educația prin activitățile extracurriculare urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe, punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură. Trebuința de a se juca, de a fi mereu în mișcare, este tocmai ceea ce ne permite să împăcăm școala cu viața.

Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale.

Activitățile extracurriculare contribuie la gândirea și completarea procesului de învățare, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor preșcolariilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului lor liber.

Excursia reprezintă o formă de activitate extracurriculară care face posibil contactul nemijlocit cu lumea vie, oferindu-le elevilor prilejul de a efectua observații asupra obiectelor și fenomenelor așa cum se prezintă ele în stare natural [4, p. 237].

Observațiile în natură au un rol definitoriu în învățarea geografiei, în îmbinarea teoriei cu practica, încurajând elevii să ajungă la reprezentări clare asupra obiectelor și fenomenelor geografice și să-și formeze, astfel, concepte și noțiuni geografice, formând

totodată la elevi, deprinderea de a preciza raporturile de cauzalitate între fenomene, precum și corelațiile respective.

Un rol deosebit în această direcție îl au excursiile școlare ca forme ale activității practic-aplicative. Acestea fac parte din activitatea didactică extracurriculară și sunt, alături de vizite, drumeții și expediții școlare, o activitate turistică, în același timp.

Majoritatea elevilor din generația prezentă își petrec tot mai puțin timpul în mijlocul naturii, ei preferă să stea mai mult în fața televizorului sau a calculatorului. De aceea este foarte important, ca de exemplu, să ținem unele ore în mijlocul naturii sau să organizăm excursii care să stimuleze spiritul de creație al copiilor.

În cazul elevilor cu cerințe educaționale special, prilejul de a efectua observații asupra obiectelor și fenomenelor așa cum se prezintă ele în stare naturală, asupra operelor de artă din muzee și case de creație artistică, asupra unor momente legate de trecutul istoric, de viață și activitatea unor personalități de seamă ale științei și culturii naționale și universale, asupra relațiilor dintre oameni și a rezultatelor concrete ale muncii lor, sunt ocazii destul de rare. Excursiile au menirea de a stimula activitatea de învățare, de a întregi și a desăvârși ceea ce elevii au acumulat în cadrul lecțiilor. Conținutul lor diferă în funcție și de obiectul de învățământ. Totodată, acestea formează la elevi deprinderea de a preciza raporturile de cauzalitate între fenomene, precum și corelațiile respective, iar atunci când iau parte împreună la un proiect care îi implică direct în îmbunătățirea calității mediului, elevii se vor ajuta între ei, dar și pe ceilalți, asigurând o coeziune a grupului care îi va duce la descoperirea unor lucruri noi, trăind experiențe comune.

Activitatea turistică, atât de plăcută copiilor, este strâns legată de specificul lor de vârstă, este încărcată cu numeroase valențe educative: pe lângă fortificarea biologică a organismului, ea contribuie la fortificarea morală, cultivând înalte trăsături de caracter.

Excursia reprezintă un mijloc didactic de mare importanță în raport cu dezvoltarea cognitivă și afectivă a elevilor cu CES, oferindu-le elevilor posibilitatea să observe, să cerceteze, să se orienteze și să cunoască în mod direct o mare varietate de aspecte din mediul înconjurător.

Criteriul care diferențiază activitățile turistice în tipuri distincte este forma lor de organizare. În funcție de acesta se disting:

- *plimbarea* – deplasarea elevilor pentru câteva ore în parcuri, grădini botanice sau zoologice, în păduri apropiate, pentru a vedea, descoperi sau cunoaște;
- *vizita* – o deplasare la o unitate industrială, la o fermă, la un muzeu etc.;
- *drumeția* – o deplasare fără mijloace de transport, într-o localitate sau în afara acesteia, în scopul recreerii;
- *excursia* – o călătorie cu durata de o zi sau mai multe zile, în afara propriei localități, cu un mijloc de transport, având ca scop recreerea, vizitarea și informarea.

După scopul propus, excursiile pot fi:

- *preliminare* – organizate înaintea predării unei teme, pentru a-i pregăti pe elevi să înțeleagă anumite fenomene;
- *de comunicare de noi cunoștințe*;

– *finale* – organizate după finalizarea unui capitol, în scopul consolidării, sistematizării și fixării cunoștințelor.

Excursia, ca metodă de învățământ, asigură însușirea cunoștințelor, prin perceperea directă a obiectivelor și fenomenelor, realizând calea dialectică a cunoașterii:

- în excursii, elevii cu CES dobândesc cunoștințe noi, studiază fenomenele și obiectele în toată complexitatea lor, își precizează și își fixează mai bine cunoștințele dobândite în clasă, prin legarea teoriei de practică;
- în excursii se formează priceperi și deprinderi de a observa fenomenele naturii și ale vieții social – economice și, prin intuiție directă, cunoștințele capătă un caracter realist, dezvăluind legăturile lor cauzale;
- excursiile constituie o bogată sursă de îmbogățire a gândirii geografice și de aplicare a cunoștințelor dobândite la orele de curs. Elevul poate aprofunda anumite conținuturi ale învățării din domeniul geografiei fizice sau economice [2, p. 95-97].

Excursiile contribuie la dezvoltarea simțului de observație al elevilor cu CES, al interesului pentru studiul geografiei, istoriei, literaturii române, botanicii, zoologiei, contribuie la lărgirea orizontului geografic al elevului, realizează legătura dintre teorie și practică. Excursiile oferă elevilor posibilitatea să observe, să cerceteze și să cunoască în mod direct o mare varietate de aspecte din natură, de ordin biologic sau geografic, mediul natural și factorii de mediu, să înțeleagă mai clar legătura dintre organism și mediu, să colecționeze un bogat material didactic.

Excursiile sunt un prilej de cunoaștere al elevilor cu CES. În acest cadru, elevul se simte mai puțin încorsetat de anumite norme specifice școlii sau familiei. De aceea, în excursii întâlnim mai multă voie bună și o stare de relaxare, care permite manifestarea personalității sub o formă mult mai variată. Comportamentul este o latură a individului care apare pregnant în evidență cu prilejul excursiilor. Acum se cultivă relațiile de grup, se dezvoltă spiritul de prietenie, de disciplină, se sudează legăturile dintre elevi și, nu de puține ori, aceste legături se transformă în prietenii durabile. Excursia este o chintesență a muncii educative. Ea unește în chipul cel mai fascinant toate laturile educației. Ea pătrunde cu toate acele gânduri nespuse sau neîndeplinite în alte activități [3, p. 211].

Excursiile contribuie la educarea și dezvoltarea simțului estetic, trezește dragostea pentru natură și respectul pentru frumusețile ei, stimulează curiozitatea și poate stimula spiritul de echipă al elevilor, aceștia întipărirându-și în memorie unele aspecte care poate vor fi de neuit pentru ei, și le vor întipări pentru tot restul vieții.

Interdisciplinaritatea pe care o favorizează excursia este mult mai eficientă și mai permisivă decât cea pe care o realizăm în mod obișnuit într-o oră de curs.

Criteriul care diferențiază activitățile turistice în tipuri distincte este forma lor de organizare. În funcție de aceasta se disting: plimbarea, vizita, drumetia și excursia.

Obiectivele cognitive care pot fi atinse în timpul unei excursii sunt: culegerea informațiilor prin observarea directă a mediului, cunoașterea nemijlocită a unui obiectiv natural (antropic).

Obiectivele formative realizabile de către elevi cu CES vizează câteva direcții fundamentale:

- învățarea unui comportament adecvat față de membrii grupului;
- respectarea indicațiilor conducătorului grupului, colaborarea și acordarea ajutorului colegilor;
- învățarea unui comportament adecvat față de mediu: ocrotirea plantelor, animalelor etc;
- păstrarea curățeniei, colectarea gunoaielor, respectarea panourilor de interzicere a focului, a accesului în spații ocrotite etc.;
- formarea unor deprinderi, priceperi și capacități individuale: pregătirea hranei, pregătirea celor necesare pentru drumeție, orientarea pe teren și dacă este posibil și pe hartă, deplasarea în grup, colectarea de materiale, efectuarea de observații etc.;
- exersarea unor trăsături de caracter: punctualitate, voință, perseverență, corectitudine, cinste, respect;
- dobândirea unor caracteristici fizice, în cazul în care starea de sănătate le permite: rezistență, forță, viteză.

Eficiența unor asemenea acțiuni geografice va fi cu atât mai importantă, cu cât se acordă o atenție cuvenită organizării, desfășurării și finalizării excursiilor școlare.

Faptul că excursia poate fi folosită la aproape toate obiectele de învățământ, pe toate treptele de învățământ, în toate tipurile de școli și la toate specialitățile, este înțeles în sensul că ea este cerută de anumite necesități pedagogice.

Excursia și drumeția cultivă dorința de a călători, de a cunoaște, de a ști cât mai mult, de a câștiga prin propriile forțe cunoștințe noi, de a se supune unui program de lucru în care activitatea intelectuală este împletită cu munca fizică.

Cadrul didactic are în excursie numeroase posibilități de a traduce în viață sarcinile procesului instructiv-educativ. Datorită faptului că este poate mai apropiat de elev decât în școală, reușește să-l cunoască mai bine în toate manifestările lui și, ca atare, să poată realiza mai fructuos sarcinile educației morale.

Excursia și drumeția mai contribuie într-o largă măsură și la educația estetică a elevilor, constituie un prilej de stimulare a creației artistice, de cunoaștere a artei populare etc.

Excursiile organizate de școală au multiple valențe de informare și educare a copiilor. Acestea, bine pregătite, sunt atractive la orice vârstă, pentru că se desfășoară într-un cadru nou, stârnesc interes, produc bucurie, facilitează acumularea de cunoștințe, chiar dacă reclamă efort suplimentar [1, p. 102].

Mediul de acțiune fiind deosebit, iar tehnicile de instruire altele, contribuie la dezvoltarea spiritului de observație, îmbunătățesc memoria vizuală și auditivă, formează gândirea operatorie a copilului cu calitățile ei de echilibrare, organizare și obiectivare.

Elevii se deprind să folosească surse informaționale diverse, să întocmească colecții, să sistematizeze date, învață să învețe. Acționând individual sau în cadrul grupului, elevilor li se dezvoltă spiritul practic, operațional, manualitatea, dând posibilitatea fiecăruia să se afirme conform naturii sale.

Cadrul didactic are, prin acest tip de activitate, posibilități deosebite să-și cunoască copiii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos

obiectivul principal al învățământului preprimar - pregătirea copilului pentru școală și viață.

Excursiile și drumețiile au un caracter relaxant, contribuind în mod categoric la sudarea colectivelor de elevi. După trecerea anilor, copiii își amintesc cu plăcere de întâmplările din timpul excursiilor.

De aceea, cred că organizarea unor astfel de activități trebuie continuată, constituind o latură de seamă a procesului instructiv - educativ.

Excursia este una dintre cele mai atractive, plăcute și utile activități de recreere și odihnă activă, facilitând contactul cu mediul. Prin aceste acțiuni, elevii dobândesc informații, își formează reprezentări, comportamente, trăiesc experiențe de învățare. O excursie impune o mare responsabilitate din partea celui care o organizează. De aceea, conținutul trebuie ales cu grijă, bine corelat cu scopul și obiectivele, iar perioada să fie corespunzătoare unei bune desfășurări a activității.

După întoarcerea acasă se recomandă trierea, prelucrarea, conservarea și prezentarea tuturor informațiilor culese.

Prezentarea rezultatelor excursiei se poate face prin mijloace verbale (rezumate, descrieri) și vizuale (hărți, fotografii, expoziții etc.).

Protecția naturii reprezintă una dintre cele mai importante preocupări ale zilelor noastre, manifestând trei aspecte importante: prevenirea deteriorării mediului, acțiuni de depoluare și reconstrucție, păstrarea sau întreținerea zonelor depolate. Trezindu-le interesul față de natură, putem aprinde o scânteie a sentimentului de stimă față de sine și nu trebuie să ne facem griji dacă nu putem face totul. Aprinderea unei scântei este un început bun.

Bibliografie:

1. DULAMĂ, Eliza Maria (2002) – *Modele, strategii și tehnici didactice activizante, cu aplicare în geografie*, Cluj Napoca, Editura Clusium, 304 p.
2. NICOLAE, Ilinca (2011) – *Didactica geografiei*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 176 p.
3. NICOLAE, Ilinca; MÂNDRUȚ, Octavian (2006) – *Elemente de didactica aplicată a geografiei*, București, Editura CD Press, 288 p.
4. STAN, Liliana, STEVA, Doina-Eugenia, DRAGU, Valerian, VLASOV, Doru Valentin (2003) – *Didactica geografiei*, Iași, Editura Polirom, 344 p.

EFFECTIVE LESSON MANAGEMENT AS A MOTIVATION FOR TEACHER'S DEVELOPMENT AND STUDENT'S SUCCESS

Svetlana SCARAEVA

Teacher of English

Tiraspol Humanitarian-Mathematical Gymnasium, Tiraspol, RM

orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-8026-3262>

In the realm of education, the concept of lesson management plays a crucial role in achieving the desired outcomes of teaching and learning. Effective lesson management not only benefits the teachers in their professional development but also serves as a motivation for students to succeed academically. Modern lesson and a unique approach to organizing cognitive activities emphasize collaboration, creativity, and high motivation among all participants in the educational process. Lesson effectiveness is defined as a degree of achievement of a specific goal in pedagogical activity, considering the optimal use of effort, time, and resources. It contributes significantly to the development and growth of each student, leaving a lasting impact and yielding tangible results.

Keywords: *lesson management, teacher development, student success, means of efficiency improvement, lesson typology, criteria of effectiveness, differentiation, rate of progress, classroom dynamics, engagement techniques*

In the dynamic sphere of education, effective lesson management emerges as a crucial means of efficiency improvement for educators and an important component in fostering student success. At the heart of this practice lies the efficient planning and following the structure of lesson plans, tailored to meet diverse objectives and accommodate differentiation in student abilities. These strategies not only serve as criteria of effectiveness in educational practices but also enable a significant rate of progress among students. By focusing on the intricacies of lesson typology and the adaptation of teaching strategies, educators can navigate the complexities of curriculum delivery, ensuring a learning environment that promotes inclusivity and high achievement.

This article explores the significance of effective lesson management as an impulse for teacher development and student success. It will encompass the role of lesson management in enhancing teaching skills, the strategic application of lesson planning and assessment to meet educational policies, and the important contribution of such practices to teacher effectiveness and student motivation. The article will also address the challenges that educators face in lesson management and propose practical solutions, thereby laying the groundwork for a framework of continuous improvement. By examining teaching strategies, lesson plans, and the broader context of educational policies, we aim to provide educators with insights that optimize their teaching methods for the betterment of their students' learning experiences.

These days every minute of the lesson counts and every student's potential awaits to be unlocked. So, the role of *structured lesson plans* stands as an indispensable means of effective teaching. The essence of structured lesson planning is a practice that not only brings order to teaching strategies, but also lays the foundation for meaningful engagement, academic growth, and student success. Creating a comprehensive lesson plan is fundamental for effective lesson management. Their benefits are:

1. A structured lesson plan serves as a comprehensive guide that outlines learning objectives, resources, activities, and assessments for each lesson. This essential tool ensures teachers stay on track while balancing different learning styles, student needs, and curriculum requirements.
2. Such plans offer a clear roadmap, detailing what needs to be taught, how it should be taught, and the expected outcomes. This clarity is crucial for effective lesson delivery and for students to grasp the purpose of their learning.
3. By covering all curriculum components systematically, structured lesson plans prevent the omission of essential learning outcomes, enabling students to understand the comprehensive curriculum within the school year.
4. These plans adapt to include various teaching strategies, promoting an inclusive learning environment where no student is left behind. This adaptability maximizes engagement and contributes to a focused and productive learning experience.
5. Incorporating regular assessment points within lesson plans allows teachers to monitor student comprehension, provide immediate feedback, and adjust teaching methods as necessary, fostering a feedback loop critical to student achievement [1].

These elements not only contribute to effective teaching and learning but also promote a productive and inclusive educational atmosphere.

Flexibility and *adaptability* are another essential qualities in the realm of teaching, especially in our fast changing technological world.

First and foremost, flexibility in teaching involves being open-minded and willing to embrace change. Whether it's changes in curriculum, technology, or teaching methodologies, flexible educators recognize that rigidity can hinder progress and inhibit student learning. Instead, they remain agile and adaptable, ready to modify their approach based on the needs of their students and the demands of the learning environment.

Adaptability goes hand in hand with flexibility, encompassing the ability to adjust to new situations and unforeseen challenges. In today's interconnected world, where information is constantly evolving and societal norms are in flux, adaptability is not just a desirable trait but a necessity for educators. Whether faced with disruptions like the COVID-19 pandemic or shifts in educational policies, adaptable teachers remain resilient and resourceful, finding innovative ways to engage their students and achieve learning objectives.

So, how can educators cultivate flexibility and adaptability [2] in their teaching practices? Here are some strategies:

Embrace technology. In the digital age, technology is an invaluable tool for enhancing teaching and learning. Flexible educators leverage digital resources, online

platforms, and educational apps to create dynamic and interactive lessons that cater to diverse learning styles.

Differentiate instruction. Recognizing that students have unique abilities, interests, and learning needs, flexible teachers employ differentiated instruction strategies to accommodate individual differences. This might involve varying the pace of instruction, providing alternative assignments, or offering extra support to struggling learners.

Foster a growth mindset. Encouraging a growth mindset in both themselves and their students, adaptable educators believe that intelligence and abilities can be developed through effort and perseverance. By promoting a culture of resilience and continuous improvement, they inspire students to embrace challenges and view setbacks as opportunities for growth.

Collaborate with colleagues. Collaboration is key to fostering flexibility and adaptability in teaching. By sharing ideas, resources, and best practices with colleagues, educators can tap into a collective wisdom that enriches their teaching repertoire and expands their professional horizons.

Reflect and iterate. Flexible teachers engage in regular reflection on their teaching practices, seeking feedback from students, colleagues, and supervisors. Through ongoing self-assessment and iteration, they identify areas for improvement and make adjustments accordingly, constantly refining their craft to better meet the evolving needs of their students.

By cultivating these essential qualities and embracing change as an opportunity for growth, teachers can create dynamic and responsive learning environments that empower students to thrive in an ever-changing world.

Lesson Management refers to collecting, analysing, disseminating and applying learning experiences from events, exercises, programs and reviews. Focusing on these questions, teachers may find qualitative research highly effective as it does with meanings, with how people who participate in an event or setting think about, describe, and understand what they know, think, and/or are doing [3].

Research has demonstrated a positive correlation between well-managed classrooms and student academic achievement [4]. Effective classroom management, including the establishment of clear classroom rules and the implementation of rewards and punishments, contributes to a conducive learning environment where students can perform better academically.

Teachers often encounter a variety of challenges as they navigate the complex and ever-evolving landscape of education. From managing diverse classrooms to adapting to new technologies, educators face a multitude of obstacles that can impact their effectiveness in the classroom. These challenges not only test their resilience and adaptability but also shape the way they approach teaching and interact with their students. Among these are:

1. **Behavioral Issues.** Managing student behavior in the classroom is a fundamental aspect of teaching, yet it can be quite challenging. Teachers must create and maintain a safe and productive learning environment to ensure successful teaching practices.

2. **Administrative Challenges.** Issues such as scheduling, classroom allocation, resource availability, and funding significantly impact teaching practices. These administrative challenges require practical strategies for effective management.
3. **Student Life Challenges.** Factors outside the classroom, including student relationships with peers, home life, language barriers, and socio-economic circumstances, can affect student behavior and engagement during lessons. Teachers need to maintain a respectful and sensitive approach to address these challenges [5].
4. **Diverse Learning Needs.** Each student has unique learning abilities, necessitating differentiated instruction to meet their needs. This requires additional effort and creativity from teachers to ensure all learners are engaged and thriving [6].

By embracing the challenges and solutions presented in lesson management, educators can foster an educational atmosphere that is both inclusive and engaging.

Effective classroom management is crucial for maintaining student focus on learning activities. It minimizes disruptions, allowing teachers to deliver their lessons as planned and to offer more personalized support to students, when necessary, without being sidetracked by disciplinary issues.

By implementing these strategies, teachers can overcome common obstacles in lesson management, creating a more inclusive, engaging, and supportive learning environment for all students. Classes that move from onsite to online or hybrid require different delivery methods, requiring adjustments to existing plans. Such situations highlight the importance of lesson planning in keeping the class moving smoothly from task to task regardless of the learning environment.

Bibliography:

1. *The Importance of Structured Lesson Plans in Student Achievement.* Smart Paper. Available: <https://www.smartpaperapp.com/post/the-importance-of-structured-lesson-plans-in-student-achievement> [Accessed: 19.03.2024]
2. *SEL Implementation. Flexibility and Adaptability in Teaching: Adapting to Student Needs and Enhancing Learning.* Everyday Speech. Available: <https://everydayspeech.com/sel-implementation/flexibility-and-adaptability-in-teaching-adapting-to-student-needs-and-enhancing-learning/> [Accessed: 05.03.2024]
3. Juanita Heigham, Robert A. Croker *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, 2009. p.26
4. Safiullah., Nadeem, H. A. & Asma. (2023). *Impact of Classroom Management on students' Academic Achievement at Secondary School Level in Peshawar.* Journal of Social Sciences Review, 3(2), 19-26. Available: <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.208> [Accessed: 02.05.2024]
5. *How to overcome common classroom management challenges.* ClickView. Rachel Coathup 20 September, 2021. Available: <https://www.clickview.co.uk/blog/classroom-management/challenges/> [Accessed: 20.04.2024]
6. *10 Challenges Of Teaching & How To Overcome Them.* CareCheck. Available: <https://www.carecheck.co.uk/10-challenges-of-teaching/> [Accessed: 05.04.2024]

EMBRACING FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATION SYSTEM AS A TREND FOR NATIONAL AND GLOBAL POLICY DEVELOPMENT

Noha ALVAKILI

Ph.D. student

Ministry of Education in Israel

orcid id: <https://orcid.org/0009-0009-9363-2894>

In our interconnected global society, the ability to communicate effectively in foreign languages has become increasingly essential. Beyond simply being a means of communication, foreign languages play a crucial role in fostering cultural understanding, driving economic growth, and promoting international cooperation. From fostering diplomatic relations to enhancing economic competitiveness, proficiency in foreign languages is a vital component of a nation's global strategy. This article explores how embracing foreign languages as a trend can drive the development of robust national and global policies.

Key words: *Foreign Languages; Global Policies; Nationality; Economic Cooperation.*

1. Introduction

In our interconnected global society, the ability to communicate effectively in foreign languages has become increasingly essential. Beyond simply being a means of communication, foreign languages play a crucial role in fostering cultural understanding, driving economic growth, and promoting international cooperation [15]. According to Liddicoat [12], from fostering diplomatic relations to enhancing economic competitiveness, proficiency in foreign languages is a vital component of a nation's global strategy. Abadi [1], in his article adds that cultural understanding and empathy takes place in the integration of language. According to him, learning a foreign language goes beyond grammar and vocabulary; it opens doors to new cultures, traditions, and perspectives. When individuals engage with a foreign language, they gain insights into different ways of thinking and broaden their worldview. This cultural understanding fosters empathy, tolerance, and respect for diversity, which are fundamental values in the all-globalized society.

Peercy et al [18] argues that languages are also took responsible of global communication. It means that in an era where businesses operate on a global scale and international travel is commonplace, proficiency in foreign languages is a powerful asset. Being able to communicate with clients, partners, and colleagues in their native language builds trust, strengthens relationships, and facilitates smoother transactions. In diplomatic circles, language fluency is a prerequisite for effective negotiations and collaboration on global issues. Gay & Mills [9] adds that proficiency in foreign lan-

guages significantly enhances career opportunities across various sectors. Multinational corporations seek employees who can interact seamlessly with international clients and navigate cross-cultural environments. Moreover, in fields such as tourism, hospitality, journalism, and academia, language skills are often a requirement for career advancement and professional success.

2. Main materials

The importance of foreign languages extends far beyond linguistic proficiency. It encompasses cultural enrichment, professional opportunities, cognitive development, and global citizenship. As we navigate an increasingly interconnected world, investing in language education and promoting multilingualism is not just beneficial but imperative. Embracing linguistic diversity empowers individuals, bridges cultural divides, and paves the way for a more inclusive and prosperous global community [17; 11].

The national benefits of foreign language skills. Foreign language skills are not just a personal asset but also hold immense value at the national level. Countries that prioritize and invest in language education reap numerous benefits that contribute to their cultural, economic, and diplomatic prosperity. In Mitchell's [14] research about the connection between foreign languages skills to global communication abilities, they found that being proficient in foreign languages is a hallmark of global citizenship. It enables individuals to participate actively in global conversations, engage with diverse communities, and contribute meaningfully to cross-border initiatives. In an interconnected world facing complex challenges such as climate change, pandemics, and geopolitical tensions, linguistic competence fosters collaboration and solidarity among nations and peoples. Nizamuddin & Lailatur in their article "learning multiple foreign languages in community of practice" [17] describe the ways for improving the diplomatic relations between countries. they explain that proficiency in foreign languages strengthens a nation's diplomatic capabilities. Diplomats and foreign service officers who can communicate fluently in multiple languages build rapport, facilitate negotiations, and bridge cultural gaps effectively. This linguistic diplomacy fosters trust and cooperation between nations, leading to smoother diplomatic engagements and conflict resolution efforts.

Except that, Solmaz [19] describe the importance of economic Competitiveness. The foreign language skills play a pivotal role in driving economic competitiveness. Businesses that can engage with international markets in local languages gain a competitive edge. They can negotiate contracts, navigate regulatory environments, and tailor marketing strategies to specific cultural nuances. This linguistic agility expands export opportunities, attracts foreign investments, and boosts overall economic growth. Abadi [1] argue that a workforce with diverse language skills enhances a country's global talent pool. Multinational companies seek employees who can communicate with clients, partners, and colleagues from different linguistic backgrounds. By cultivating language skills domestically, nations can attract skilled workers, encourage innovation through cross-cultural collaboration, and strengthen their position in emerging industries and markets.

The author of the article also adds that Language proficiency facilitates meaningful cultural exchange and enhances a nation's soft power. Through literature, arts, music, and media in foreign languages, countries can showcase their cultural heritage and values to the world. This cultural diplomacy fosters mutual understanding, promotes tourism, and attracts international students, researchers, and cultural enthusiasts, thus enriching the national fabric.

The necessity of learning a foreign language. In a globalized society characterized by interconnectedness and cultural diversity. Beyond the practical benefits, such as enhanced career opportunities and improved cognitive abilities, learning a foreign language fosters cross-cultural understanding, promotes empathy, and opens doors to new experiences. De Garot & Barry [5] point in a main **mandatory characteristic** for learning a foreign language in educational systems:

a. **Global Communication.** Learning a foreign language facilitates effective global communication. In an era where businesses operate on an international scale and individuals travel across borders frequently, being able to speak another language breaks down barriers and enables meaningful interactions. Whether in business negotiations, academic collaborations, or personal relationships, linguistic proficiency enhances communication and strengthens connections with people from diverse backgrounds [1; 19].

b. **Cultural Understanding and Empathy.** One of the most significant benefits of learning a foreign language is the opportunity to gain insights into different cultures. Language and culture are intricately linked, and by learning a language, individuals also immerse themselves in the customs, traditions, and values of the speakers of that language. This cultural understanding fosters empathy, tolerance, and respect for diversity, which are essential qualities in a globalized world striving for harmony and mutual respect [7; 10; 8].

c. **Career Advancement.** Proficiency in a foreign language significantly enhances career prospects and advancement opportunities. Many industries value employees who can communicate in multiple languages, as it enables businesses to expand into new markets, cater to diverse customer bases, and forge international partnerships. Additionally, language skills are often a requirement for positions in diplomacy, international relations, tourism, and language-specific sectors such as translation and interpretation.

d. **Cognitive Benefits.** Learning a foreign language has been scientifically proven to have numerous cognitive benefits. It challenges the brain, improves memory retention, enhances problem-solving skills, and boosts overall cognitive function. Bilingual or multilingual individuals often exhibit greater mental agility, creativity, and adaptability, attributes that are highly valued in both professional and personal contexts [7].

e. **Personal Growth and Enrichment.** Beyond the practical advantages, learning a foreign language contributes to personal growth and enrichment. It broadens horizons, exposes individuals to new ideas and perspectives, and fosters a sense of curiosity and exploration. Language learners often develop a deeper appreciation for linguistic diversity, leading to a more inclusive and globally-minded outlook on life.

f. **National Security and Intelligence.** Foreign language skills are indispensable in the realm of national security and intelligence. Linguists proficient in critical lan-

guages aid in deciphering communications, analyzing geopolitical developments, and gathering intelligence vital for strategic decision-making. Investing in language education for defense personnel and intelligence agencies strengthens a nation's ability to address security threats proactively.

Strategic stages for embracing foreign languages in the education curriculum.

Integrating foreign languages into the education curriculum is a strategic decision that can yield significant benefits for students, society, and global engagement. However, to maximize the effectiveness of language learning, it's crucial to identify the right stages at which foreign languages should be introduced and integrated. *The first stage* is the early childhood education (Preschool to Elementary). According to Toohey [20], the first stage for embracing foreign languages in the education curriculum is during early childhood education, starting from preschool to elementary school. At this age, children are highly receptive to new languages and can acquire language skills more naturally. *The second stage* is primary education (Middle to Upper Elementary). In the primary education stage, which includes middle to upper elementary grades, foreign language instruction can be more structured and focused. Students can engage in formal language lessons that emphasize basic grammar, vocabulary expansion, and simple conversations [9]. *The third stage* is secondary education (Middle to High School). During secondary education, which spans from middle school to high school, foreign language learning progresses to a more advanced level. Students delve deeper into grammar rules, linguistic nuances, writing skills, and complex communication tasks [20; 7]. *The fourth stage* is higher Education and Lifelong Learning. In higher education institutions, foreign language education continues to play a vital role in preparing students for global citizenship and professional endeavors. Colleges and universities offer language courses tailored to students' academic disciplines, career goals, and international interest [9; 13]. *The last stage* is continuing education and community programs. Beyond formal education settings, lifelong learning opportunities for foreign languages are essential. Community programs, language centers, online platforms, and professional development courses cater to individuals of all ages who wish to enhance their language skills or learn new languages. These accessible avenues promote lifelong language learning, cultural engagement, and cross-cultural communication proficiency among learners of varying backgrounds and interests.

From the author experience (Lecturer of foreign languages; Kaye College; Israel), embracing foreign languages in the education curriculum involves a strategic progression that aligns with cognitive development, educational milestones, and lifelong learning principles. By introducing languages early, nurturing proficiency through structured learning stages, and providing continuous opportunities for language acquisition, societies can cultivate a multilingual and culturally competent populace. The right stages for embracing foreign languages in education not only empower individuals but also promote global understanding, collaboration, and interconnectedness in an increasingly diverse world.

Empowering Multilingualism - Encourage Foreign Language Learning Among Populations. According to Canagarajah [4], encouraging the learning of for-

eign languages among populations is not only beneficial for individuals but also crucial for fostering cultural understanding, global collaboration, and economic competitiveness. Bateman [3] Conduct research about the ideal process and conclude the following some conclusions.

One of the most effective ways to encourage foreign language learning is through early introduction in the education system. Schools should incorporate foreign language classes starting from elementary levels, exposing children to the sounds, vocabulary, and basic grammar of another language. Early exposure enhances language acquisition skills and fosters a positive attitude towards language learning from a young age.

He [3] also wrote about the culturally Immersive experiences. Organizing culturally immersive experiences can greatly motivate individuals to learn foreign languages. This includes study abroad programs, language immersion camps, and cultural exchange initiatives where participants are fully immersed in the target language and culture. Immersive experiences provide authentic language practice and deepen cultural understanding, making language learning more meaningful and enjoyable.

Dussel [6] in his article describe the technological Integration, which means that harnessing technology is essential in encouraging language learning among populations. Language learning apps, online courses, and interactive platforms offer convenient and accessible ways for individuals to engage with foreign languages. Garcia [8] talk about the community engagement and support. It means to creating a supportive language learning community is crucial for sustained motivation and progress. Language clubs, conversation groups, and language cafés provide opportunities for learners to practice speaking, receive feedback, and build confidence in using the language. Community support networks, including language mentors or tutors, can offer guidance and encouragement throughout the language learning journey.

If we look at on the issue of economic interest, we can point of integration into curricula and workforce Development. Integrating foreign language learning into academic curricula and workforce development programs is essential for long-term language proficiency. Schools, colleges, and vocational training institutions should offer language courses aligned with industry demands and global communication needs. Employers can support language training initiatives and provide language-learning opportunities as part of professional development plans [16].

3. Conclusions

According to the literature review, analyzing researches, and the author experience, encouraging foreign language learning among populations requires a comprehensive approach that combines educational initiatives, immersive experiences, technological tools, community support, recognition, and a focus on global citizenship. By implementing these effective strategies, societies can empower individuals to embrace multilingualism, bridge cultural divides, and thrive in an interconnected world rich in linguistic and cultural diversity.

Embracing foreign languages in the education curriculum involves a strategic progression that aligns with cognitive development, educational milestones, and life-

long learning principles. By introducing languages early, nurturing proficiency through structured learning stages, and providing continuous opportunities for language acquisition, societies can cultivate a multilingual and culturally competent populace. The right stages for embracing foreign languages in education not only empower individuals but also promote global understanding, collaboration, and interconnectedness in an increasingly diverse world.

References

1. Abadi, C. P. Developing Speaking Skill in EFL English Course. *Journal on English as a Foreign Language* 5 (22): 2015. 133–140.
2. Anderson, B. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso. 2006. 98 – 116.
3. Bateman, B. E. Promoting openness toward culture learning: Ethnographic interviews for students of Spanish. *The Modern Language Journal*, 86(3), 2002. 318–331. doi: 10.1111/1540-4781.00152
4. Canagarajah, A. S. Code meshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 2011. 401–417. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x
5. De Groot, A. M., Barry, B. The Multilingual Community: Introduction.” *European Journal of Cognitive Psychology* 4 (4): 1992. 241–252.
6. Dussel, E. World-system and trans modernity. *Nepantla: Views from the South*, 3(2), 2006. 221–244.
7. Eugenia D., Gurney, L. Mapping language, culture, ideology: rethinking language in foreign language instruction. *Language and Intercultural Communication*, 18:3, 2018. 287–299, DOI: 10.1080/14708477.2018.1444621
8. García, C. N. Hybrid cultures, oblique powers. In M. G. Durham & D. M. Kellner (Eds.), *Media and cultural studies: Key works* (Vol. 73, pp. 422–444). 2006. Malden, MA: Blackwell Publishing.
9. Gay, L. R., Mills, G. E., Airasian, P. *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. 2012. 132 – 144. Boston: Pearson Education, Inc.
10. Kes. Y. 646 Regional Languages Identified So Far: Ministry. The Jakarta Post, August 19. 2016. <http://www.thejakartapost.com/life/2017/08/18/646-regional-languages-identified-so-far-ministry.html>.
11. Kubota, R. Learning a Foreign Language as Leisure and Consumption: Enjoyment, Desire, and the Business of Eikaiwa.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14 (4): 2014. 473–488.
12. Liddicoat, A. J. Pedagogical practice for integrating the intercultural in language teaching and learning. *Japanese Studies*, 28(3), 2008. 277–290. doi: 10.1080/10371390802446844
13. Martín-Beltrán, M., Guzman, N.L., Kidwell, T. Building a Community of Practice to Counter the Marginalization of Adolescent Language Learners.” *Language, Culture and Curriculum* 32 (2): 2019. 142–156.
14. Mitchell, R., Myles. F. *Second Language Learning Theories*. 2014. 211 – 225. London: Hodder Arnold.
15. Montante, C. C. Building Communities of Practice in a Language Situated Learning Setting. *MEXTESOL Journal* 43 (4): 2019. 1–10.
16. Murray, G., Fujishima, N. Social Language Learning Spaces: Affordances in a Community of Learners.” *Chinese Journal of Applied Linguistics* 36 (1): 2013. 141–157.

17. Nizamuddin, N.S., Lailatur, N. R. Learning multiple foreign languages in a community of practice: innovation, interconnection, and dedication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2021. 16-19. DOI: 10.1080/01434632.2022.2111435
18. Peercy, M. M., Martin-Beltran, M., Daniel, S. Learning Together: Creating a Community of Practice to Support English Language Learner Literacy. *Language, Culture and Curriculum* 26 (3): 2013. 284–299.
19. Solmaz, O. A Critical Review of Research on Social Networking Sites in Language Teaching and Learning.” *Contemporary Educational Technology* 9 (3): 2018. 315–330.
20. Toohey, K. Learning English as a Second Language in Kindergarten: A Community of Practice Perspective. *Canadian Modern Language Review* 52 (4): 1996. 549–576.

PROMOTING FOREIGN LANGUAGE LEARNING TO ENHANCE STEM DEVELOPMENT IN COUNTRIES

Noha ALVAKILI

Ph.D. student

Ministry of Education in Israel

orcid id: <https://orcid.org/0009-0009-9363-2894>

In an era characterized by globalization and rapid technological advancement, the intersection of foreign language learning and STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education holds immense potential for countries seeking to foster innovation, collaboration, and competitiveness on the global stage. In the ever-evolving landscape of education and employment, the integration of foreign languages into STEM subjects is gaining recognition as a crucial factor in fostering well-rounded individuals equipped for success in a globalized world. This article explores the strategies and benefits of promoting foreign language learning as a means to enhance STEM development in countries, highlighting the synergies between language proficiency and technical expertise.

Key words: *STEM; Foreign language; Multilingual; Innovation; Education Strategy; Integrating Language.*

1. Introduction

In an era characterized by globalization and rapid technological advancement, the intersection of foreign language learning and STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education holds immense potential for countries seeking to foster innovation, collaboration, and competitiveness on the global stage. In the ever-evolving landscape of education and employment, the integration of foreign languages into STEM subjects is gaining recognition as a crucial factor in fostering well-rounded individuals equipped for success in a globalized world. According to Aragon [8], in an increasingly interconnected world, the relationship between foreign language proficiency and STEM education is garnering attention for its potential to enhance holistic development and global competitiveness. Reinking & Martin [19] argue that researches has shown that learning a foreign language has cognitive benefits, including improved memory, attention, and problem-solving abilities. These cognitive enhancements are directly transferable to STEM subjects, where critical thinking and analytical skills are paramount. By engaging in foreign language learning alongside STEM studies, students develop linguistic flexibility and mental agility, enabling them to approach scientific and mathematical challenges with greater creativity and adaptability.

Moreover, the process of learning a foreign language encourages students to think critically about language structure and meaning, fostering a deeper understanding of

concepts such as logic, patterns, and systems – skills that are integral to success in STEM fields [12].

2. Main Materials

Building a Multilingual STEM Workforce. One of the key strategies for promoting foreign language learning in the context of STEM development is to cultivate a multilingual STEM workforce [7, 11]. Azano et al [10] adds that countries can incentivize students to pursue foreign language study alongside STEM subjects by offering language immersion programs, bilingual education initiatives, and scholarships for language learning. By equipping STEM professionals with proficiency in multiple languages, countries enhance their ability to engage in cross-border collaboration, access international markets, and leverage global expertise to drive innovation and economic growth.

Moreover, fostering a multilingual STEM workforce promotes diversity and inclusivity in STEM fields by providing opportunities for individuals from diverse linguistic and cultural backgrounds to participate in scientific research, technological innovation, and engineering projects. By breaking down language barriers, countries can tap into a broader talent pool and harness the creativity and perspectives of individuals from around the world [17]. The author suggests a strategy policy for develop this process:

Enhancing Cross-Cultural Communication. Foreign language proficiency facilitates effective communication across borders, enabling STEM professionals to collaborate with colleagues, researchers, and stakeholders from diverse linguistic and cultural backgrounds. In fields such as engineering and technology, where multinational teams are common, the ability to communicate fluently in multiple languages fosters smoother collaboration, reduces misunderstandings, and enhances productivity [4]. By breaking down language barriers, multilingual STEM professionals can leverage diverse perspectives, knowledge, and expertise to address complex challenges more effectively [2]

Accessing Global Knowledge and Resources. Proficiency in foreign languages enables STEM professionals to access a wealth of global knowledge and resources that may not be available in their native language [13]. In fields like medical research, where scientific literature is published in multiple languages, fluency in languages such as English, French, or German can provide access to groundbreaking research findings, methodologies, and best practices. Similarly, multilingualism allows STEM practitioners to engage with international databases, conferences, and academic networks, expanding their horizons and staying abreast of the latest advancements in their field.

Promoting Innovation and Creativity. The integration of foreign languages in STEM education promotes innovation and creativity by exposing students to diverse cultural perspectives and ways of thinking. Research has shown that multilingual individuals often exhibit higher levels of cognitive flexibility, problem-solving skills, and creativity compared to monolingual counterparts [1,3]. By engaging with foreign languages and cultures, STEM students learn to approach problems from different angles, adapt to new contexts, and develop innovative solutions that draw upon a broader range of knowledge and experiences.

Preparing for Global Careers. In an increasingly interconnected economy, proficiency in foreign languages is a valuable asset for STEM professionals seeking to pursue global career opportunities. Whether working for multinational corporations, international research institutions, or government agencies, STEM graduates with language skills have a competitive edge in the job market. Employers value candidates who can communicate effectively with clients, partners, and customers worldwide, as well as navigate diverse cultural norms and business practices. Moreover, foreign language proficiency opens doors to exciting international job prospects in fields such as renewable energy, environmental science, and global health, where cross-cultural collaboration is essential for addressing pressing global challenges [10; 12].

Integrating Language and Culture into STEM Curricula.

Integrating Language and Culture into STEM Curricula. In today's interconnected world, the integration of language and culture into STEM curricula is gaining recognition as a means to cultivate global competence and innovation among students. Effective strategy for promoting foreign language learning in STEM education is to integrate language and culture into STEM curricula. By incorporating elements of language instruction, cultural awareness, and global perspectives into STEM courses, educators can enhance students' appreciation for linguistic diversity and cross-cultural communication skills [4, 765 p.]. For example, STEM projects and assignments can incorporate real-world scenarios that require students to interact with foreign language texts, collaborate with international partners, and present their findings in multiple languages. Furthermore, countries can establish interdisciplinary programs that combine language study with STEM disciplines, such as computational linguistics, environmental science, and global health. These programs provide students with opportunities to explore the connections between language, culture, and STEM fields, fostering a holistic understanding of the world and preparing them to navigate the complexities of a globalized society. Akiri & Dori [5], in their research present four options of develop educational pedagogy:

The first - Enriching Learning Experiences. Integrating language and culture into STEM curricula enriches learning experiences by providing students with contextually relevant and authentic content. By incorporating materials in foreign languages and exploring STEM concepts within diverse cultural contexts, educators can engage students in meaningful and interdisciplinary learning experiences. For example, learning about mathematical principles through historical contributions from different cultures or studying environmental science through the lens of indigenous knowledge systems enhances students' understanding and appreciation of STEM subjects.

The second - Promoting Cross-Cultural Understanding. The integration of language and culture in STEM curricula promotes cross-cultural understanding by exposing students to diverse perspectives and ways of thinking. Through the study of foreign languages, students gain insights into the linguistic and cultural nuances that shape communication and interactions within global STEM communities. Moreover, exploring the contributions of scientists, engineers, and innovators from various cultural backgrounds fosters empathy, respect, and appreciation for diversity among students, preparing them to collaborate effectively in multicultural settings.

The third - Developing Global Competence. STEM education that integrates language and culture nurtures global competence among students, equipping them with the skills, knowledge, and attitudes needed to navigate complex global challenges. By fostering communication skills in multiple languages, as well as intercultural communication skills, students learn to collaborate with peers from diverse backgrounds, adapt to different cultural norms, and negotiate shared solutions to global problems. This holistic approach to education prepares students to become responsible global citizens who are capable of contributing positively to a diverse and interconnected world.

The fourth - Fostering Innovation and Creativity. The integration of language and culture into STEM curricula fosters innovation and creativity by encouraging students to approach problems from multiple perspectives. Exposure to diverse linguistic and cultural contexts sparks curiosity, stimulates critical thinking, and inspires students to explore unconventional solutions to real-world problems. By embracing different ways of knowing and understanding, students develop the creativity and adaptability needed to address complex challenges and drive innovation in STEM fields.

Adans & Gupta [3] concluded it by say that integrating language and culture into STEM curricula is essential for fostering global competence, innovation, and collaboration among students. By providing contextually rich and culturally diverse learning experiences, educators can prepare students to succeed in a multicultural and interconnected world. As countries continue to prioritize the integration of language and culture within STEM education, they will cultivate a new generation of STEM professionals who are not only technically proficient but also culturally competent and globally minded.

Investing in Language Education Infrastructure.

Investing in language education infrastructure is a strategic imperative for countries seeking to cultivate a workforce that is globally competitive and culturally adept. According to Abraczinskas et al [2], to effectively promote foreign language learning in STEM education, countries must invest in language education infrastructure, including language learning resources, teacher training programs, and technology-enhanced learning platforms [7, 14]. By providing schools, colleges, and universities with the necessary tools and support to deliver high-quality language instruction, countries can ensure that students have access to comprehensive language learning opportunities from an early age. Vangrieken, Meredith & Packer [21] adds that countries can leverage technology to expand access to language education and facilitate remote learning opportunities for students in underserved areas. Online language courses, virtual exchange programs, and language learning apps can complement traditional classroom instruction, enabling students to develop language proficiency at their own pace and connect with speakers of other languages around the world.

In Hasiloglu & Calhan [14] research which made in some schools in Europe, the found that effective language education infrastructure begins with ensuring universal access to high-quality language learning resources. This includes developing comprehensive language curricula, investing in language teaching materials and technologies, and providing professional development opportunities for language educators. By ex-

panding access to language learning resources in schools, universities, and community centers, countries can empower individuals of all ages and backgrounds to develop proficiency in foreign languages, thereby enhancing their global competence and employability.

Claudia et al [12] argue that integrating foreign language instruction into the core curriculum of schools and universities is essential for fostering multilingualism among students. Countries can invest in language immersion programs, bilingual education initiatives, and exchange programs to provide students with immersive language learning experiences. Additionally, offering a wide range of foreign language courses and proficiency exams enables students to develop proficiency in multiple languages, enhancing their versatility and adaptability in an increasingly interconnected world.

Investing in language education research and innovation is critical for advancing pedagogical practices and enhancing learning outcomes. Countries can establish research institutes, grant programs, and collaborative networks to support research in language acquisition, bilingual education, and language technology. By leveraging cutting-edge research and technology, educators can develop innovative language teaching methods, digital learning tools, and adaptive learning platforms that cater to diverse learning styles and preferences [1].

The education committee of OECD organization in 2020 [18] publish that encouraging lifelong language learning is essential for maintaining and expanding linguistic proficiency among individuals throughout their lives. Countries can invest in adult education programs, continuing education initiatives, and online language learning platforms to provide individuals with opportunities to improve their language skills at any stage of life. Additionally, offering incentives such as tax credits, scholarships, and certification programs can incentivize individuals to pursue language learning and enhance their global competitiveness in the workforce.

Barroso et al [11] based their article on the phenomenon of driving economic growth and global competitiveness. He said that investing in language education infrastructure not only enhances individual opportunities but also drives economic growth and global competitiveness. Proficiency in foreign languages enables countries to participate more effectively in the global economy, attract foreign investment, and engage in international trade and diplomacy. Moreover, a multilingual workforce enhances innovation, creativity, and cultural exchange, leading to a more dynamic and resilient economy.

From the professional experience of the author, promoting foreign language learning to enhance STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) development in countries requires a strategic approach that addresses various stakeholders and leverages existing educational infrastructure. Here are key steps to achieve this goal:

1. **Policy Support and Integration:** Government support is crucial for promoting foreign language learning in STEM education. Policies should be developed to integrate language learning into STEM curricula at all educational levels. This could involve mandating foreign language courses as part of STEM degree requirements or offering incentives for schools to implement bilingual STEM programs.

2. **Teacher Training and Professional Development:** Providing training and professional development opportunities for STEM teachers to integrate foreign language instruction into their curriculum is essential. Workshops, seminars, and certification programs can help educators develop effective strategies for teaching STEM concepts in a foreign language and fostering language proficiency among students.
3. **Curriculum Design and Resource Development:** Collaborating with educational experts to design STEM curricula that incorporate foreign language learning is critical. Developing bilingual textbooks, digital resources, and instructional materials tailored to STEM subjects can enhance the learning experience and support language acquisition.
4. **Language Immersion Programs:** Implementing language immersion programs within STEM schools or establishing bilingual STEM academies can provide students with immersive language learning experiences. These programs offer opportunities for students to learn STEM subjects in a foreign language while developing language proficiency through practical application and hands-on projects.
5. **Partnerships and Collaborations:** Collaborating with foreign language institutions, cultural organizations, and international partners can enrich language learning opportunities for STEM students. Establishing exchange programs, joint research projects, and cross-cultural collaborations can expose students to diverse linguistic and cultural perspectives, enhancing their global competence and collaboration skills.
6. **Technology Integration:** Leveraging technology to support foreign language learning in STEM education is essential. Educational technology platforms, language learning apps, and virtual classrooms can provide students with interactive and personalized language learning experiences, enabling them to practice language skills outside of the classroom and at their own pace.
7. **Community Engagement and Outreach:** Engaging parents, community members, and industry stakeholders in promoting foreign language learning in STEM education is key. Organizing language and cultural events, STEM fairs, and outreach programs can raise awareness about the benefits of bilingualism and STEM integration, garnering support from the broader community.
8. **Assessment and Evaluation:** Developing assessment tools and metrics to measure language proficiency and STEM performance is crucial for evaluating the effectiveness of language learning initiatives. Regular assessment and evaluation enable educators to identify areas for improvement and make informed decisions about curriculum design and instructional strategies.

By implementing these key steps, countries can promote foreign language learning to enhance STEM development, equipping students with the linguistic and technical skills needed to thrive in an increasingly globalized and interconnected world.

3. Conclusion

In conclusion, promoting foreign language learning is essential for enhancing STEM development in countries and preparing future generations to thrive in a globalized world. By cultivating a multilingual STEM workforce, integrating language and culture into STEM curricula, and investing in language education infrastructure, countries can empower students with the linguistic skills, cultural competence, and global mindset needed to succeed in STEM fields and contribute to the advancement of society. As countries continue to prioritize language learning as a strategic asset for STEM development, they will undoubtedly reap the benefits of a more interconnected, innovative, and inclusive society.

The integration of foreign languages into STEM education is essential for building a multilingual workforce that is equipped to thrive in an interconnected and culturally diverse world. By emphasizing the importance of linguistic proficiency alongside technical skills, educators can prepare STEM students to excel in global careers, drive innovation, and make meaningful contributions to society. As countries continue to prioritize multilingual STEM education, they will not only foster a more inclusive and collaborative workforce but also position themselves at the forefront of scientific discovery and technological advancement on the world stage.

References:

1. ABAWI, Zeid., & EIZADIRAD, Alisson. (2020). Bias-free or biased hiring? Racialized teachers' perspectives on educational hiring practices in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19(3), 36-49.
2. ABRACZINSKAS, Michel., WINSLOW, Eitan., OSWALT, Kien et al (2021). A population-level, randomized effectiveness trial of recruitment strategies for parenting programs in elementary schools. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(3), 385-399.
3. ADANS, Jian., & GUPTA, Prinson. (2017). Informal science institutions and learning to teach: An examination of identity, agency, and affordances. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 121-138. <https://doi.org/10.1002/tea.21270>
4. ADIBELLI – SAHIN, Elias., & DENIZ, Hershel. (2017). Elementary teachers' perceptions about the effective features of explicit-reflective nature of science instruction. *International Journal of Science Education*, 39(6), 761-790. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1308035>
5. AKIRI, Eiron., & DORI, Yehuda. (2022). Professional growth of novice and experienced STEM teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 1, 129-142
6. AKIRI, Eiron., TAL, Moish., PERETZ, Roni., (2020). STEM graduate students' systems thinking, modeling and scientific understanding: The case of food production. *Applied Sciences*. 10, 21-40. DOI: 10.3390/app10217417
7. ANTINK – MEYER, Antonis., BROWN, Rami. (2017). Second-career science teachers' classroom conceptions of science and engineering practices examined through the lens of their professional histories. *International Journal of Science Education*, 39(11), 1511-1528.
8. ARAGON, Samuel (2016). *Teacher shortages: What we know*. Education Commission of the States.
9. AZANO, Arthur., BRENNER, David., DOWNEY, Julios., EPPLEY, Katlin. (2021). *Teaching in rural places: Thriving in classrooms, schools, and communities*. Routledge.

10. AZANO, Arthur., DOWNEY, Julios, & BRENNER, David. (2019). Preparing pre-service teachers for rural schools. In: J. Lampert (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 101-112). Oxford University Press.
11. BARROSO, Leinberger., BICER, Alberto., CAPRARO, Mendirin., FORAN, Grant, LINCOLN, Nite. (2017). Run! Spot. Run! Vocabulary development and the evolution of STEM disciplinary language for secondary teachers. *ZDM – Mathematics Education*, 49(2), 187–201. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0826-4>
12. CLAUDIA, Repetto, FLAVIA, Anna., DI, Natali, VILLANI, Daniela et al. (2023) The use of immersive 360° videos for foreign language learning: a study on usage and efficacy among high-school students, *Interactive Learning Environments*, 31:4, 1906-1921, DOI: 10.1080/10494820.2020.1863234
13. FITZGERALD, Meir., THEILHEIMER, Richard. (2013). Moving toward teamwork through professional development activities. *Early Childhood Education Journal*. 41, 2, 103-113. DOI: 10.1007/s10643-012-0515-z
14. HASILOGLU, Maimar., ÇALHAN, Ustaoglu, (2020). Determining the views of the secondary school science teachers about the use of social media in education. *Journal of Science Education and Technology*. 29, 3, 346-354. DOI:10.1007/s10956-020-09820-0
15. HUDSON, Piter. (2013). Mentoring as professional development: Growth for both mentor and mentee. *Professional Development in Education*. 39, 5, 771-783. DOI: 10.1080/19415257.2012.749415
16. LOPEZ- BELMONTE, Jesús., ANTONIO – JOSE, Moreno-Guerrero, LOPEZ, Juan., FRANCISCO, Javier Hinojo-Lucena (2023) Augmented reality in education. A scientific mapping in Web of Science, *Interactive Learning Environments*, 31:4, 1860-1874, DOI: 10.1080/10494820.2020.20.1859546
17. MIWA, Takeuchi, PRATIM, Sengupta, MARIE – CLAIRE, Shanahan., JENNIFER, Adams & MARYAM, Hachem. (2020) *Transdisciplinary in STEM education: a critical review*. *Studies in Science Education*, 56:2, 213-253, DOI: 10.1080/03057267.2020.1755802
18. [18] OECD (2020). Education 2030 Curriculum, Content Mapping: An Analysis of the Netherlands curriculum proposal. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030CCM_analysisNL_Dcurriculumproposal.pdf
19. REINKING, Albert., MARTIN, bibo. (2019). Five ways to integrate STEM. *New Teacher Advocate*, 26, 3, 22-23
20. SIRAKAYA, Mustafa., DIDEM, Alsancak Sirakaya (2022) Augmented reality in STEM education: a systematic review, *Interactive Learning Environments*, 30:8, 1556-1569, DOI: 10.1080/10494820.2020.1722713.
21. VANGRIEKEN, Kristina., MEREDITH, Charls., PACKER, Kyndt. (2017). Teacher communities as a context for professional development: a systematic review. *Teaching and Teacher Education*. 61, 47-59. DOI: 10.1016/j.tate.2016.10.001

DEVELOPMENT OF READING COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITY STUDENTS THROUGH PROFESSIONAL TEXTS (ENGLISH LANGUAGE AS AN EXAMPLE)

Umidjon Yulchivoyevich SOLIYEV

Senior teacher

Namangan State Institute of Foreign Languages, Uzbekistan

orcid id: <https://orcid.org/0009-0009-7229-3926>

This article is devoted to the methodical problem of teaching reading in English classes, and the description of the methodical problem of teaching reading in English classes is widely covered. It has been suggested that teaching the language based on English texts in English classes is a more effective method, but the development of reading competence in teaching English as the specific purposes.

The article presents the scientific researches and expected results on the use of English texts in vocationally oriented English teaching.

This article is important for foreign language teachers in the process of language teaching, for students studying a foreign language in the preparation of qualification work.

Key words: *language learning, reading, types of reading, speech activity, text, teaching to read in English.*

Currently, in connection with the development of all spheres of society, there is a need for an in-depth analysis of the development path of our country, the current situation on the world market has changed dramatically, and competition in the context of globalization is becoming stronger [1;1].

The importance of reading in our life in the modern era of globalization cannot be overestimated. In the modern era of digital technology, a person receives a lot of information through reading; in addition, this type of speech activity forms the basis of intercultural communication and modern communication in general. It is worth noting that in learning a foreign language, reading is not only a goal, but also a means of learning. In general, the success of learning a foreign language directly depends on how well the student has mastered the reading technique at the beginning of his studies. This is determined, firstly, by the interdependence of all types of speech activity, and secondly, by the specifics of reading as a type of speech activity.

In world practice, taking into account language experience and the conditions of professional education, improving the quality and effectiveness of education is becoming increasingly important. In particular, the content of teaching English in non-philological areas is ESP (English for Special Purposes), teaching of some subjects in English in non-philological universities SLIL (Stand for Content and Language Integrated

Learning), EMI (English as a Medium of Instruction), STEM (Science, Technology, Engineering, Math), the development of online education and the introduction of educational forms such as DPAP (Digital Practices and Assessment Pedagogy) are of particular importance and explain the need to study these forms, foreign experience and conduct joint research.

The development of speech skills when studying a foreign language (reading, writing, speaking, listening comprehension) of students of higher educational institutions of the Republic of Uzbekistan, forms the ability to freely communicate in this language within the framework of their educational field and a comprehensive education system aimed at the development and formation of relevant skills. Tasks such as “the need to train modern personnel who speak several foreign languages, conduct scientific work in foreign languages, and improve language teaching methods” have been identified.

Based on the growing need for polyglot personnel in a market economy, organizing methodological work, studying foreign experience, improving the methods of teaching English in higher educational institutions in the areas of economics, including the development of oral and written speech of students, which is a very important element in personality formation.

The role of reading in English in the education of the individual is incomparable; it is speech activity and a type of action on the path to obtaining spiritual and educational support. Learning to read, which is considered a type of receptive speech activity, has an educational goal.

Reading is the process of translating information from a graphic code into a completely different sound code, a type of speech activity aimed at perceiving written speech information expressed in literal symbols, understanding its content and mastering it.

The motive of reading is communication, and the goal is to obtain information. This status of reading in English encourages students to approach it as an independent type of speech activity, increasing its practical significance. The correct approach to reading as an independent type of speech activity also helps to determine its communicative function. But among English language teachers there is still a tendency to perceive the concept of practical language acquisition as the study of oral speech, that is, the development of communicative competence, and not as language acquisition for practical purposes. This incorrect methodological approach leads to a reduction in practice of the role of reading in English as a tool for the formation of oral speech.

Among the researchers, fundamental scientific research in the field of language pedagogy in teaching reading was carried out by M. Vest, I. M. Berman, V. A. Buksbinder, Z. I. Klichnikova, S. K. Folomkina, Ya. Ya. Jalolov, N. V. Barishnikova and M. L. Weisburd. These studies examined in detail such methodological issues as the features of teaching the type of speech activity of reading in English, the role and significance of teaching reading in English in the acquisition of information, and also expressed valuable opinions on them. [16;210]

The methods of teaching English in current programs show that reading is taught as both a goal and a means. In order to correctly interpret teaching reading as a goal and

a means, it is necessary to pay attention to some stages in organizing the methodology of teaching reading.

Teaching in English in the non-philological direction of universities serves as a tool for the formation of all types of reading. At the initial stage, the main attention is paid to reading aloud, and gradually they become accustomed to reading silently. It makes methodological sense to devote more time and effort to internal study. Reading aloud is mainly useful for long-term retention of learned language units in memory. At the first stages of learning English, types of reading aloud and silently are taught.

Teaching reading to students of non-philological specialties is organized as a process of language learning; through the text, the student tries to assimilate and obtain new and useful information from it. We all know that obtaining information is the driving force of cognitive activity. The result of reading activity is a tool leading to knowledge. Of course, in order to assimilate the information of the text read, the student must have reading skills in English. Reading skill is a three-stage activity consisting of the stages of seeing a speech unit, reading it and understanding its meaning. Mastery of all three levels indicates the formation of reading competence [13; 231].

The approach to reading as an independent type of speech activity allows us to determine its practical and communicative function. Limitation of teaching time in a foreign language in non-philological areas of higher education, the uniqueness of curricula, the lack of a natural language environment, and the age characteristics of students do not allow reading any text in English. Therefore, in practice it is necessary to correctly define goals and objectives in this area. This increases the practical significance of studying in English. Learning a language for practical purposes largely depends on the future goal of the English language learner, the direction of the educational institution and his ability to obtain information in practical activities. Theory and practice have proven that reading for the purpose of obtaining information is, firstly, a practical goal, and secondly, an educational means.

Familiar reading (fluently reading) involves obtaining useful and interesting information from an English text and understanding its general content. During introductory reading, the content of the English text is read with a superficial understanding, and also familiarization with the general content occurs. With this type of reading, the text is read fluently, quickly and superficially. With this type of reading, up to 75% of the information should be understandable. It is recommended that such texts be large in size and contain fluent language.

Tasks to control introductory reading may include the following: (1) tell the main content of the text (Retell the main content of the text); (2) find the keywords of the text (Find keyword and expressions of the text); (3) list the facts that served as the basis for the author's conclusions (Name the main facts...); (4) determine which of the events reflected in the text are primary and which are secondary (Find the main facts of the text), etc.

Close reading means the study and analysis of text, including the expressive means of language. Academic reading is a type of reading that involves reading the content of a text, learning all the details of the content of the text, and studying the information/data

thoroughly. This type of reading requires full understanding of the information received and subsequent reconstruction. Understanding is taken to a higher level. You can reread difficult parts of the text that the student did not understand. Training is carried out first in the classroom and then at home. Translation is used as one of the methods for checking understanding. Usually, complex parts of the text are translated. It is recommended that the text size for this reading should not be too large. The information contained in the text is carefully studied. When studying, the student must be able to express his attitude to the content of the text, think critically, interpret, and comparatively analyze information.

Skimming reading is a type of reading aimed at creating a general idea of the content of the text. This type of reading was defined by the famous methodologist M. West as “understanding the cream of the content of the text,” “observant reading in search of a specific topic.” In this type of reading, the reader needs to read the text completely and quickly, starting with more headings and subheadings. Observational reading requires knowledge of language material, as well as a search for information such as a certain number or a quote from the text. Observational reading is a type of reading based on finding the answer to a question in the text, understanding that the information obtained during reading must be used in the future [4; 84]. The above types of familiarization, study and introductory reading are widely used to obtain useful information about regional studies in the upper strata of society when teaching English.

Learning English for practical purposes allows not only to use it in future professional activities, but also to develop the student’s general culture and thinking. To this end, increasing the effectiveness of English classes requires regularly informing students about the geography, history, economics and political system, as well as the literature of the countries where the language is being studied. The above objectives also encourage us to look at reading in English as the main means of obtaining information.

Typically, students of non-philological specialties at universities feel the need to read more interesting and educational texts related to their profession and field of activity. However, reading such texts is much more difficult than reading ordinary conversational or literary texts. The reason for this is the increased use of official symbols and industry terms in professional texts. When a student reads such texts, he can determine the meaning of an unknown word based on the context, and he can answer tasks given in the text based on the base words.

In the methodology of teaching English, the following requirements are imposed on the content of the text intended for reading: (1) Attention is paid to the educational value of the text. One of the goals of teaching English is education, instilling public morality, that is, texts are selected aimed at moral education; (2) Texts are selected that serve to increase students’ life knowledge, that is, to enrich their worldview. This is one of the important conditions for the development of a student’s cognitive activity. Reading text that is rich in information creates attraction in the reader. Since the student is in a hurry to learn, if his inclination to study is stimulated, his interest in the subject will increase; (3) It is required that the text recommended for reading objectively reflects scientific events; (4) The highlighted text must relate to the student’s area of activity

(see figure). Meeting the student's needs is an important measure to encourage speaking activity in English. Therefore, the content of the text must correspond to the spiritual level of the student and meet his cognitive and emotional needs [14; 432].

Thus, in addition to the practical purpose, training also plays a large role in the realization of professional, educational and developmental goals. Students' observation skills increase and their ability to analyze/synthesize language material and text content improves. Reading aloud is an important step in learning pronunciation and listening comprehension. In addition, it is considered as a tool for developing reading and speaking skills. Questions and answers on the content of texts read, storytelling, and conversations are widely used. Students learn to speak through reading, acquiring reading skills in English in non-philological areas of education of higher educational institutions, firstly, they prepare students for oral communication in this language, and secondly, they improve their acquisition of language competence, which serves the general level of their development and foreign language teaching.

To summarize, we can highlight the features of teaching reading in non-philological educational areas of universities, which we define in this study:

1. For non-philological educational areas of higher educational institutions, texts related to the socio-economic, artistic, political, cultural, educational and professional spheres are selected as educational material.
2. The role and place of studying a foreign language in non-philological educational areas of higher educational institutions, the program requirements for it are more complex than those given in university textbooks on teaching a foreign language, in particular in teaching how to work with text (reading, understanding, analysis).
3. Studying in English allows students to communicate in the target language, receive information in certain areas, and improves their overall level.
4. Students are regularly informed in English about the field they are studying and the profession they want to acquire in the future.
5. The choice of subjects for reading depends on the general level of students and stages of learning; learning to read in English is interpreted as a practical goal and an educational tool.

Bibliography:

1. O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining PF-4947-son Farmoni. 2017 yil 7 fevral.
2. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar mahkamasining "Ta'lim muassasalarida chet tillarni o'qitishning sifatini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi 610-son Qarori. O'zbekiston Respublikasi qonun xujjatlari to'plami. 12 (792) son. 2017. –b. 167-169.
3. O'zbekiston Respublikasida xorijiy tillarni o'rganishni ommalashtirish faoliyatini sifat jihatidan yangi bosqichga olib chiqish chora-tadbirlari to'g'risida O'zbekiston Respublikasi Prezidentining PQ-5117- sonli qarori 2021 yil 19 may.
4. ABDUJABBAROVA, Z.R. Kasb-hunar kollejlari o'quvchilariga ingliz tilida qo'shimcha matnlar o'qitish texnologiyasi Ped. fan. nomz. ... dis. - Toshkent: TDPU, 2007. b. - 84

5. АРЕФЬЕВ, Р.С. Формирование готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.: Дис. ...канд. пед. наук. - Сочи, 2004. - 190 с.
6. АРШИНОВА, Н.И. Формирование иноязычной лингвистической компетенции студентов вуза с применением средств компьютерных технологий: английский язык как вторая специальность: Дис. канд. пед. наук. - Петрозаводск, 2007. - 189 с.
7. БИМ-БАД, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл. 2002. с. 202-203.
8. БОДАЛЕВ, А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь под общей редакцией А.А.Бодалева.- М.: Когито-центр, 2011. - 2280 с.
9. ВАЙСБУРД, М.Л., ВЛОХИНА, С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностранные языки в школе. -1997.-№2.-с. 84-93.
10. ВЯТЮТНЕВ, В.М. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / В.М. Вятютнев // Иностранные языки в школе. - 1975. - № 6. - с. 55-65
11. YOQUBOV, I. Amaliy ingliz tili metodikasi. -Т.: 2009. - 288 b.
12. JALOLOV, J. J. Chet til o'qitish metodikasi. Chet tillar oliy o'quv yurtlari (fakultetlari) talabalari uchun darslik. -Т.: O'qituvchi, 1996. - 368 b.
13. JALOLOV, J. J. Chet til o'qitish metodikasi. Chet tillar oliy o'quv yurtlari (fakultetlari) talabalari uchun darslik. -Т.: O'qituvchi, 1996. - 231 b.
14. JALOLOV, J.J. Chet til o'qitish metodikasi. Chet tillar oliy o'quv yurtlari (fakultetlari) talabalari uchun darslik qayta ishlangan va to'ldirilgan 2-nashri. -Toshkent: O'quvchi, 2012. - 432 b.
15. SAYDALIYEV, S. S. Chet til o'qitish metodikasidan ocherklar. -Namangan: NamDU, 2000. - 210 b.

EVALUAREA PERCEPȚIEI DEȚINUȚILOR FAȚĂ DE EFICIENȚA PROGRAMELOR DE REINTEGRARE PSIHOSOCIALĂ REALIZATE ÎN PENITENCIAR

Ecaterina POPA

asistent universitar doctorand

Universitatea Danubius, Galați, România

orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3096-0582>

Taking as the field of approach the prisoners' perception of the effectiveness of the psychosocial reintegration programs carried out in the penitentiary, the author aimed to highlight the importance of the prisoners' participation in the psychosocial reintegration programs, as well as their continuation after the execution of the sentence. Recognizing the usefulness of participating in reintegration programs as important by implementing the information received during the programs is a first step in efforts to instill in inmates to use their time spent in the prison environment constructively by working on their behavioral change.

Key words: *psychosocial reintegration programs, prisoners, behaviour, penitentiary environment*

Legat de lumea deținuților și interiorul mediului penitenciar, autorul definește *detenția sau privarea de libertate ca fiind măsura pe care organele judiciare competente o pun în aplicare în cazurile în care există probe și indicii justificate că o persoană a săvârșit o faptă prevăzută și condamnată de legea penală*. Dacă în societate are loc o încălcare și o tulburare a normelor și valorilor sociale de ordin penal sau legal din partea unei persoane, atunci apare ca un mijloc de control social o penalizare socială sub forma privării de libertate a persoanei care a încălcat legea.

Executarea unei pedepse care, uneori, durează mulți ani, presupune un anumit loc de detenție, loc cunoscut sub denumirea specială de penitenciar. Prin **penitenciar** se înțelege instituția specială, cu scopuri, funcții și structuri proprii, necesară executării acestor pedepse aplicate de instanțele de judecată. Mediul penitenciarului apare ca o instituție, ca fiind un ansamblu de reguli juridice cu un caracter stabil, fiind o instituție ierarhică și disciplinată, un spațiu al autorității, impunându-se deținuților o supunere aproape totală [9].

Comportamentul deținuților este unul natural, de adaptare dar condițiile la care se adaptează sunt artificiale, astfel că pot apărea reacții patologice ca dependența de structura instituțională, care *constrânge libertatea și autonomia asupra alegerilor și deciziilor*[8]. Deși nu toți deținuții pot fi constrânși, cei mai mulți internalizează regulile închisorii, devenind dependenți de acestea în contextul în care le conferă siguranță. Chiar deciziile zilnice, banale, sunt raportate la regulile instituționale, limitându-și ca-

pacitatea de alegere și decizie; deținuții nu au capacitatea de a iniția comportamente sau de a judeca. Chiar și atunci când sunt puși în libertate, pot întâmpina dificultăți în luarea deciziilor, de a avea autocontrol asupra propriilor alegeri[4]. Are loc, astfel, o *diminuare a gamei contactelor fizice, psihice și psihosociale* fiind o particularitate a vieții din mediul penitenciar. Se consideră că aceste limitări ale vieții în mediul penitenciar provoacă următoarele tipuri de comportamente la persoanele din regimul de detenție.

Șocul încarcerării împreună cu subcultura carcerală, în scurtă vreme îl fac pe deținut să-și formeze – nu neapărat în mod explicit – o viziune despre propria persoană și să găsească, așa cum susține N. Mitrofan, o „strategie de supraviețuire”[6].

Observăm că manifestarea *comportamentelor agresive* reprezintă o practică frecventă în mediul carceral. Considerăm că, ponderea acestor manifestări, la deținuții aflați în mediul carceral, diferă, în funcție de educație, cultură, mentalitate, de percepția pe care o are deținutul vizând riscul și gravitatea actului infracțional, de modul de implicare a autorităților în prevenirea și sancțiunea faptei, vârsta și sexul individului implicat în săvârșirea actului infracțional, factorii privind personalitatea, stilul de viață avut anterior, stilul dobândit în penitenciar, factorii de mediu, dar și de atitudinea deținuților vizavi de acest proces.

Pentru reintegrarea psihosocială a deținuților se apelează la o serie de legi care facilitează în mod corect și onest executarea pedepsei private de libertate și totodată reintegrarea socială a deținuților în societate. Legea 254 din 2013[2], cu modificările și completările ulterioare, iar Hotărârea Guvernului nr. 157 din 2016[1] privind Regulamentul de aplicare a Legii nr. 254 din 2013 sunt două din cele mai importante legi privind executarea pedepselor. Scopul acestora conform legii 254/2013, Art. 3 (1), „Scopul executării pedepselor și a măsurilor educative privative de libertate este prevenirea săvârșirii de noi infracțiuni. (2) Prin executarea pedepselor și a măsurilor educative privative de libertate se urmărește formarea unei atitudini corecte față de ordinea de drept, față de regulile de conviețuire socială și față de muncă, în vederea reintegrării în societate a deținuților sau persoanelor internate”[3].

Programele și activitățile recuperative se adresează tuturor deținuților, fiind adaptate perioadelor specifice ale traseului execuțional-penal, vârstei deținuților, capacității acestora de dezvoltare și înțelegere, nevoilor individuale educative, de asistare psihologică și socială ale fiecărei persoane aflate în detenție[10]. Aceste activități au ca obiective adaptarea la viața instituționalizată, pregătirea școlară și profesională, susținerea morală, reabilitarea comportamentală și cultivarea respectului față de sine, dezvoltarea mijloacelor de exprimare și a capacității de a comunica cu alții, asistență și monitorizare în vederea reintegrării socio-profesionale după punerea în libertate.

Proiectarea și desfășurarea *programelor psihosociale* care, în concepția lui James McGuire, sunt „un ansamblu de activități având un obiectiv precis și implicând un număr de elemente interlegate”[5] sau „o serie planificată de ocazii de învățare pentru deținuți, cu scopul general de a le reduce riscul de recidivă”[5], se concretizează în: expuneri, convorbiri individuale și de grup, studiu de caz, discuții libere, realizarea unor cercuri tehnico-aplicative și artistice, studiu de lectură individuală, crearea documentarelor pe diferite teme, organizarea și prezentarea unor materiale publicistice proprii

așezământului penitenciar, valorificarea educativă a exercitării dreptului la informare a deținuților, etc.

În contextul celor expuse, reliefăm **scopul cercetării** care constă în percepția deținuților asupra programele de reintegrare psihosocială.

Cercetarea noastră a prevăzut **evaluarea percepției deținuților față de eficiența programelor de asistență psihologică, socială și educațională realizate în penitenciar**. Prin această parte a cercetării am vrut să vedem dacă programele de asistență psihologică și socială care se desfășoară în penitenciar îi ajută pe deținuți să-și îndrepte comportamentul.

Din răspunsurile oferite la întrebările din *Chestionarul de evaluare a satisfacției privind eficiența programelor psihosociale*, de deținuți la finalul efectuării programelor psihosociale, s-a evidențiat o identificare corectă a programelor psihosociale a căror rulare au condus la conștientizarea unor emoții negative în proporție de 100% și au reușit rezolvarea acestora, și s-a apreciat utilitatea programelor și/sau activităților la care au participat în perioada detenției, în proporție de 93%. Diferența de 7% se constată a fi la deținuții a căror participare, deși benevolă, au dat dovadă de indiferență, nereușind să se integreze și să își identifice nevoile cu scopul de a și le rezolva. Aceștia au motivat participarea ca fiind utilă datorită creditelor obținute și a petrecerii timpului, mai mult ca divertisment („mă plictisesc în cameră și vroiam să ies și eu puțin să mai aud o vorbă”).

În urma analizării datelor statistice se constată următoarele:

Cu privire la gradul de participare la programe, așa cum rezultă din Figura 1, avem: 73% dintre deținuți au perceput că participarea lor a fost foarte bună, 20% dintre deținuți au declarat ca fiind participarea una bună, 7% dintre deținuți participare lor o percep ca medie, 0 deținuți –slabă. Datele din chestionarul de evaluare a programelor ne indica faptul ca deținuții apreciază ca fiind bună și foarte bună participarea lor în cadrul programelor, aceasta traducându-se prin deschiderea pentru obținerea de informații utile necesare schimbărilor comportamentale.

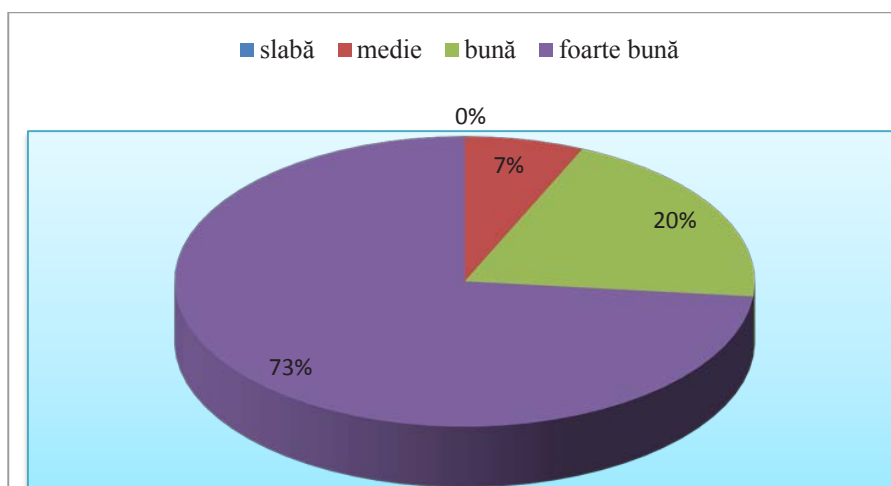


Fig. 1. Percepția deținuților cu privire la implicarea lor în programe psihosociale

Analizând motivele pentru care au participat rezultă din Fig. 2 următoarele : 27% dintre deținuți au motivat participarea la activitățile programelor de reintegrare pentru că le consideră folositoare, utile; 53% dintre deținuți au participat pentru a obține recompense; 3% dintre deținuți au participat pentru că au ieșit și alții, 7% dintre deținuți pentru că li s-a propus, 10% dintre deținuți pentru ca să scape de plictiseală.

Componenta calitativă indică și ea faptul că programele psihosociale sunt percepute ca fiind foarte utile prin prisma numărului de credite (recompenselor) ce poate fi obținut în urma participării, a modalității diferite de petrecere a timpului, dar și a cunoștințelor, informațiilor obținute.

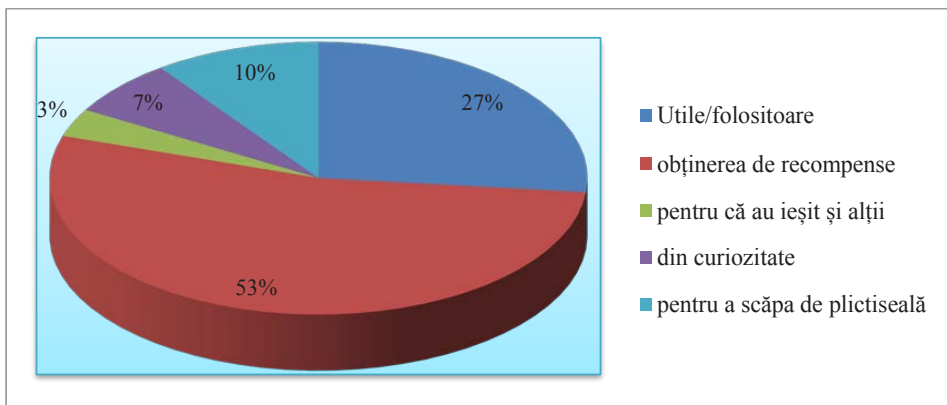


Fig. 2. Motivele pentru care au participat la programe

În Figura 3. observăm gradul în care deținuții apreciază utilitatea programelor, astfel din perspectiva deținuților: 93% dintre deținuți au răspuns afirmativ la utilitatea programelor, 7% dintre deținuți au răspuns negativ. Utilitatea programelor psihosociale urmate este percepută ca fiind mare, cu aplicabilitate în viața de zi cu zi, mai ales după părăsirea penitenciarului. Astfel, persoanele private de libertate intenționează să utilizeze/utilizează cunoștințele și abilitățile dobândite pe parcursul programelor psihosociale.

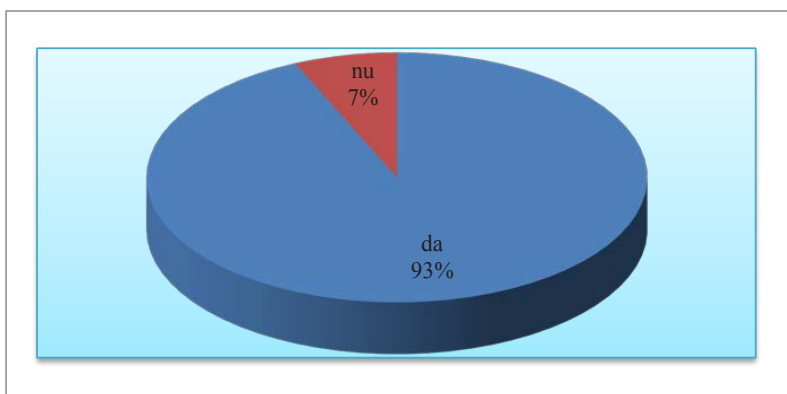


Fig. 3. Reprezentarea grafică a utilității programelor psihosociale

Pentru participarea la programe deținuții și-au acordat note de la 1 la 10 astfel: 50% dintre deținuți și-au dat note de 10; 30% dintre deținuți și-au oferit note de 9 și 20% dintre deținuți note de 8. Nu au fost deținuți care să își acorde note mai mici de nota 8. Notele ridicate acordate de deținuți referitor la participarea la programe relevă faptul că în profida faptului că au participat pentru obținerea unor recompense, aceștia conștientizează importanța deschiderii la informații noi, implicarea în activitățile din cadrul grupului, determinându-i să fie mai cooperanți, să stabilească relații bazate pe încredere și sinceritate.

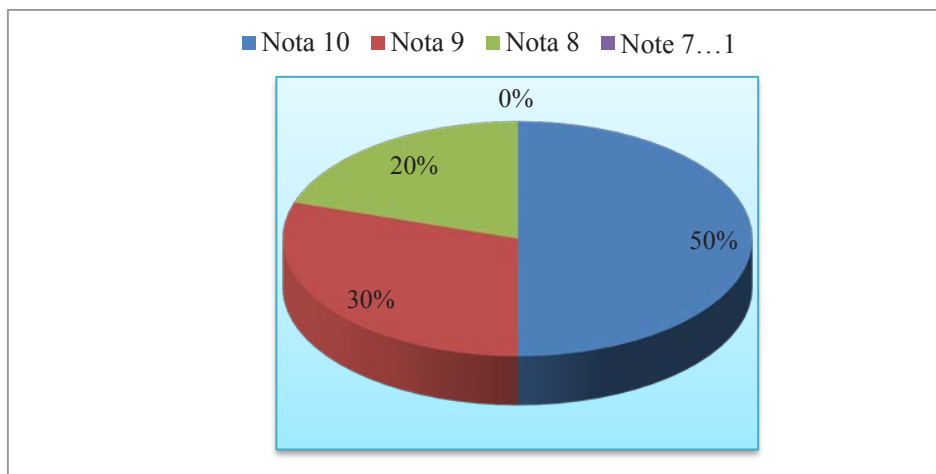


Fig. 4. Reprezentarea grafică a notelor acordate de deținuți pentru participarea la programe

Deși cercetarea se referă la perioada privării de libertate nu putem să nu observăm deficiențele cu privire la continuarea acestor programe după eliberarea deținutului din penitenciar. Dacă aceste programe desfășurate în mediul penitenciar nu sunt continuate în perioada postdetenție și foștii deținuți nu sunt monitorizați și susținuți de societate, se pot pierde valorile prosoziale acumulate în timpul detenției. Instituțiile penitenciare își arată deschiderea către societate prin demersurile ONG-urilor care oferă cursuri de formare profesională, dar acestea sunt insuficiente. Serviciile sociale din comunitate care pot asigura asistență post penală și consiliere sunt diferite de la o localitate la alta, în funcție de resursele financiare existente la nivelul comunității respective. Colaborarea serviciilor de asistență psihosocială din penitenciare cu serviciile locale de asistență socială și de ocupare a forței de muncă, precum și cu serviciile de probațiune este limitată. Mulți practicieni din domeniile de tratament și reintegrare socială recunosc că intervențiile de sprijin pentru reintegrare ar trebui să lege serviciile instituționale cu serviciile comunitare. Totuși sunt puține dovezi că intervențiile care doar trimit infractorii către servicii comunitare ajută în mod eficient procesul de reintegrare. Oferirea de referințe, mai degrabă decât îngrijirea ulterioară substanțială, este în general ineficientă. Mai eficient, trebuie să existe legături între programele instituționale și intervențiile co-

munitare pentru a asigura continuitatea sprijinului [11], astfel încât să existe un sistem integrat de susținere a foștilor deținuți.[7]

Demersurile de reintegrare psihosocială parcurse de deținuți produc anumite schimbări în pattern-urile comportamentale ale acestora: deținuții sunt mai curioși și au mai multe informații despre un anumit subiect și despre propria persoană, adoptă într-o mai mare măsură comportamente pro-sociale pe parcursul executării pedepsei, înțeleg sprijinul pe care pot să-l ofere specialiștii și îl solicită, la nevoie, sunt mai receptivi la nevoile lor și a celor din jur, au abilități mai bune de gestionare a emoțiilor negative și a situațiilor conflictuale, sunt mai asertivi, mai cooperanți atât cu alți deținuți, cât și cu personalul, mai responsabili. Totuși consolidarea și menținerea acestor schimbări pozitive comportamentale în timpul și, mai ales, după executarea pedepsei și punerea în libertate este dificilă.

Reducerea ratei recidivei este, nu doar un indicator al eficienței programelor de reintegrare psihosocială care au grupuri țintă deținuții, ci și un indicator al sănătății comunității. Societatea este solul pe care încearcă să-și fixeze rădăcini sănătoase persoana liberată din detenție, folosind semințele oferite de sistemele prin care a trecut (penitenciar, probațiune, servicii sociale etc.). Constatăm că nu întotdeauna „solul” e pregătit pentru rolul său, iar aceasta deschide un câmp larg de acțiune care poate fi o direcție de tratat, probabil, în alte lucrări.

Bibliografie

1. HOTĂRÂRE Nr. 157/2016 din 10 martie 2016 pentru aprobarea *Regulamentului de aplicare a Legii nr. 254/2013 privind executarea pedepselor și a măsurilor privative de libertate dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal* [accesat 18.10.2023]. Disponibil: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/sites/37/rapoarte/hg%20157%20-%20extras.pdf>.
2. LEGE Nr. 254 din 19 iulie 2013 *privind executarea pedepselor și a măsurilor privative de libertate dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal* [accesat 18.10.2023]. Disponibil: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/sites/37/rapoarte/l%20254%20-%20extras.pdf>.
3. LEGE Nr. 254 din 19 iulie 2013 *privind executarea pedepselor și a măsurilor privative de libertate dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal* [accesat 18.10.2023]. Disponibil: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/sites/37/rapoarte/l%20254%20-%20extras.pdf>.
4. *Manual de probațiune*. Coord. SCHIAUCU, V., CANTON, R. București: Ed. Eurostandard, 2008. 449 p. ISBN 978-973-88918-0-7.
5. MCGUIRE, J. Defmir les programmes correctionnelles. În: *FORUM*, 2000, nr.2, p.6. [citat 18.01.2023]. Disponibil: <https://www.csc-scc.gc.ca/research/forum/e122/e122b-fra.shtml>.
6. MITROFAN, N. *Psihologie judiciară*. București: Ed. Șansa, 1992, p. 309. ISBN 978-973-46-1393-9.
7. MOLDOVEANU, A. *Integrarea și reintegrarea deținuților*. București: Universitatea București, 2011. [citat 8.01.2023]. Disponibil: https://www.academia.edu/4637340/Reintegrarea_deținutilor.
8. POPA, E. Comportamentul deținuților în mediul penitenciar. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale dedicate aniversării de 20 de ani de la fondarea Facultății*

Științifice și ale Educației. Chișinău, 5-6 decembrie, 2019. Chișinău: ULIM (Tipogr. «Print-Caro»), 2020, pp. 223-236. ISBN 978-9975-3371-7-5.

9. POPA, E. Cum afectează detenția persoanele private de libertate prin prisma psihologului de penitenciar. În: *Lucrările Simpozionului internațional Educație prin sănătate*, Ediția a III-a, Bacău, 2018, pp. 32-35. ISSN 978-606-94362-9-5.
10. POPA, E. The Role of Psychosocial Programs Carried out in the Penitentiary Environment. In: *New Trends in Psychology*, 2019, nr. 2, pp. 57-64. ISSN 2668-0696.
11. *Reintegrarea socială a infractorilor și prevenirea criminalității*. [citată 20.05.2020]. Disponibil: https://www-publicsafety-gc-ca.translate.googleusercontent.com/scl-rntgrtn/indexen.aspx?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ro&_x_tr_hl=ro&_x_tr_pto=sc.

ÎNCRIMINAREA INFRAȚIUNILOR ELECTORALE ÎN LEGISLAȚIA REPUBLICII MOLDOVA ȘI A ALTOR STATE

Igor SOROCEANU

Formator în domeniul electoral, Magistru în Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8719-0454>

Preventing, by any means, the free exercise of the right to vote or to be elected, as well as attacking, by any means, the premises of the polling station, offering or giving money, goods or other benefits for the purpose of determining the voter to vote or not vote for a certain list of candidates or a certain candidate. Regarding the legal object, we note that, in the end, the purpose for which criminal offenses in electoral matters were created is to protect social relations regarding the exercise of the right to vote and to be elected, as well as the integrity, transparency and equidistance of electoral procedures [6].

Keywords: *election ballot, voters, illegalities, legal norm, subject of law, criminal liability, etc.*

Introducere. Democrația implică desfășurarea unor alegeri libere și corecte, crearea unui mediu politic în care cetățenii să aibă posibilitatea de a participa în mod activ în procesul de luare a deciziilor. În zilele noastre, dreptul de a alege și a fi ales este recunoscut și garantat de majoritatea țărilor lumii, el reprezintă baza fiecărei societăți democratice. Pentru obținerea acestor drepturi, de-a lungul istoriei, s-a dus o luptă aprigă între conducători și cei conduși. Oamenii au văzut în dreptul de a alege și de a fi aleși posibilitatea de a-și hotărî independent soarta și șansa de a exclude dictatura unei singure persoane sau a unui grup restrâns. „*Votul este cel mai puternic instrument pe care l-a avut omul vreodată pentru a învinge nedreptatea*” Lyndon Johnson [1].

Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării. La momentul actual, importanța și scopul de elaborare a prezentului demers științific, apar din intenția autorului de a releva în prim-plan unele repere doctrinare și legislative în domeniul analizei răspunderii față de infracțiunile electorale, instituite în legislația Republicii Moldova și a altor state. Totodată este și necesitatea stringentă de efectuare a unei analize ample referitor la esența subiectului cercetării.

Materiale utilizate și metode aplicate. În procesul elaborării articolului științific ne-am ghidat de mai multe și diverse metode de cercetare științifică care au făcut posibilă investigarea corespunzătoare a subiectului titlului, dintre care putem enumera: metoda analizei, metoda sintezei, metoda deducției, metoda sistemică, metoda istorică, precum și metoda comparativă.

Baza teoretico-juridică a demersului științific cuprinde materialul definitoriu precum ar fi legislația națională și internațională aferentă tematicii de studiu și surse biblio-

grafice ale lucrărilor de specialitate naționale și internaționale – care direct sau indirect, abordează esența și conținutul subiectului supus cercetării.

Corelația cu specialitatea de drept. Dreptul parlamentar este o instituție de drept constituțional deoarece cuprinde norme juridice care reglementează o categorie distinctă de relații sociale fundamentale care vizează formarea și funcționarea parlamentului. Noțiunea de drept parlamentar a apărut la începutul secolului al XIX-lea. Pentru a defini pe deplin dreptul parlamentar vom lua în considerare următoarele aspecte :

- a) dreptul parlamentar este o instituție de drept constituțional care cuprinde un ansamblu distinct de norme constituționale ;
- b) normele de drept care formează instituția dreptului parlamentar au un obiect specific de reglementare [1].

Rezultatele obținute în baza analizelor științifice efectuate. Infrafracțiunile electorale (date din legislație).

CPRM, Articolul 181. Împiedicarea exercitării libere a dreptului electoral sau a activității organelor electorale.

Împiedicarea prin orice mijloace a exercitării libere a dreptului electoral sau împiedicarea activității organelor electorale:

- a) săvârșită prin locarea sau atacarea localurilor secțiilor de votare prin orice mijloc și în orice formă;
- b) săvârșită prin sustragerea urnelor de vot sau a documentelor electorale;
- c) săvârșită cu periclitarea vieții persoanei ;
- d) însoțită de vătămarea gravă a integrității corporale sau a sănătății;
- e) soldată cu alte urmări grave, se pedepsește cu amendă în mărime de la 550 la 750 unități convenționale sau cu muncă neremunerată în folosul comunității de la 180 la 240 de ore, sau cu închisoare de pînă la 3 ani.

CPRM, Articolul 181¹. Coruperea alegătorilor.

(1) Oferirea sau darea de bani, bunuri, servicii ori de alte foloase în scopul determinării alegătorului să își exercite sau să nu își exercite drepturile electorale în cadrul alegerilor parlamentare, prezidențiale, locale ori în cadrul referendumului, se pedepsește cu amendă în mărime de la 550 la 850 unități convenționale sau cu închisoare de la un an la 5 ani, iar persoana juridică se pedepsește cu amendă în mărime de la 4000 la 6000 unități convenționale cu privarea de dreptul de a exercita o anumită activitate sau cu lichidarea persoanei juridice.

(2) În categoria bunurilor prevăzute la alin.(1) sunt incluse și băuturile alcoolice, produsele din tutun și produsele alimentare.

(3) Nu intră în categoria bunurilor prevăzute la alin.(1) materiale și obiecte de agitație electorală, achitate din fondul electoral, ce poartă numele și prenumele candidatului, respectiv denumirea partidului politic, semne sau simboluri ale concurenților electorali, precum: afișe, pliante, cărți poștale, calendare, caiete, ilustrate, pixuri, brichete, cutii de chibrituri, insigne, ecusoane, CD-uri, DVD-uri, suporturi de stocare USB, fanioane, steaguri, cărți, pungi, tricouri, chipiuri, eșarfe, fulare, a căror valoare pentru o unitate nu depășește două unități convenționale.

CPRM, Articolul 181². Finanțarea ilegală a partidelor politice sau a campaniilor electorale, încălcarea modului de gestionare a mijloacelor financiare ale partidelor politice sau ale fondurilor electorale.

Falsificarea rapoartelor privind gestiunea financiară a partidelor politice și/sau a rapoartelor privind finanțarea campaniilor electorale în intenția de a substitui sau a ascunde identitatea donatorilor, volumul mijloacelor acumulate ori destinația sau volumul mijloacelor utilizate, se pedepsește cu amendă în mărime de la 550 la 850 de unități convenționale sau cu închisoare de pînă la 3 ani, în ambele cazuri cu privarea de dreptul de a ocupa anumite funcții sau de a exercita anumite activități pe un termen de pînă la 5 ani.

Utilizarea de resurse administrative (bunuri publice), inclusiv favorizarea sau consimțirea la utilizarea ilegală a resurselor administrative (bunurilor publice) în campaniile electorale, dacă au fost cauzate daune în proporții mari, se pedepsește cu amendă în mărime de la 4000 la 6000 de unități convenționale sau cu închisoare de pînă la 3 ani, în ambele cazuri cu privarea de dreptul de a ocupa anumite funcții sau de a exercita anumite activități pe un termen de la 2 la 5 ani.

Extorcarea sau obținerea prin extorcare a donațiilor pentru partidele politice și/sau pentru fondurile electorale, se pedepsește cu amendă în mărime de la 550 la 850 de unități convenționale sau cu muncă neremunerată în folosul comunității de la 100 la 200 de ore, sau cu închisoare de pînă la 4 ani, în toate cazurile cu privarea de dreptul de a ocupa anumite funcții sau de a exercita anumite activități pe un termen de la 1 la 5 ani.

Utilizarea contrar destinației a alocațiilor de la bugetul de stat pentru partidele politice sau a mijloacelor din fondul electoral, dacă aceasta a cauzat daune în proporții mari, se pedepsește cu amendă în mărime de la 4000 la 6000 de unități convenționale sau cu închisoare de la 1 la 5 ani, în ambele cazuri cu privarea de dreptul de a ocupa anumite funcții sau de a exercita anumite activități pe un termen de la 2 la 5 ani.

Acceptarea cu bună știință a finanțării partidului politic sau a concurentului electoral din partea unui grup criminal organizat sau a unei organizații (asociații) criminale, se pedepsește cu amendă în mărime de la 850 la 1350 de unități convenționale sau cu închisoare de la 1 la 6 ani, în ambele cazuri cu privarea de dreptul de a ocupa anumite funcții sau de a exercita anumite activități pe un termen de la 2 la 5 ani.

CPRM, Articolul 182. Falsificarea rezultatelor votării.

Votarea unei persoane: fără a avea acest drept, fie de două sau mai multe ori, fie prin introducerea în urnă a mai multor buletine de vot decît are dreptul, fie prin utilizarea unui act de identitate fals sau a unui buletin de vot fals, se pedepsește cu amendă în mărime de la 550 la 750 unități convenționale sau cu muncă neremunerată în folosul comunității de la 100 la 200 de ore, sau cu închisoare de pînă la 2 ani.

Falsificarea, prin orice mijloace, a rezultatelor votării, se pedepsește cu amendă în mărime de la 650 la 850 unități convenționale sau cu muncă neremunerată în folosul comunității de la 180 la 240 de ore, sau cu închisoare de pînă la 3 ani [5].

Esența noțiunii de corupție electorală. Corupția electorală este o formă a corupției în activitatea politică. La rândul său, coruperea alegătorilor reprezintă o formă a corupției electorale, însă nu se confundă cu aceasta. De obicei, coruperea alegătorilor vizează un număr mare de persoane influențate; în ipoteza corupției electorale, nu este

neapărat să fie exercitată influența asupra unui număr mare de persoane. De exemplu, în cazul coruperii membrilor unui organ electoral, se poate influența asupra unei singure persoane sau asupra câtorva persoane, pentru ca, de exemplu, în ziua alegerilor, să fie închis localul secției de votare și să fie suspendată votarea, în lipsa unor condiții legale pentru aceasta.

În afară de coruperea alegătorilor, corupția electorală cunoaște următoarele forme: finanțarea ilegală a campaniilor electorale; utilizarea resursei administrative; coruperea membrilor organelor electorale, a persoanelor autorizate să asiste la operațiunile electorale, a persoanelor de încredere ale concurenților electorali, a mandatarilor financiari ai concurenților electorali, a reprezentanților mass-media care reflectă mersul campaniei electorale etc. Nu este exclus ca aceste forme ale corupției electorale să însoțească coruperea alegătorilor. În general, orice comportament de corupție generează un lanț vicios, vulnerabilități și obișnuință. Deaceia, cel care corupe se va lăsa corupt, atunci când va avea ocazia.

Toți cei care cumpără voturi în cadrul campaniilor electorale sunt predispuși să fie remunerați ilicit, atunci când se vor afla în funcție la primărie, în consiliul local sau în Parlament. Pentru a se revanșa față de finanțatorii din campania electorală, care le-au donat bani pentru a cumpăra voturi, decidenții politici, odată aleși, vor încredința acestor sponsori contracte publice, deci își vor răsplăti finanțatorii cu banii publici strânși la bugetul de stat din taxele și impozitele pe care toți cetățenii le plătesc. Cercul vicios se închide și fiecare alegător care își vinde votul va plăti înapoi, sub formă de taxe și impozite ce sunt deturnate de la scopurile publice, pentru a intra fraudulos în buzunare particulare, în contracte de servicii și lucrări publice mult supraevaluate și făcute prost pe bani foarte mulți, pe drumuri care se strică imediat ce au fost inaugurate. Mai mult, contribuțiile la buget sunt înzecit mai mari decât banii primiți pentru vot [1], [6].

Incriminarea infracțiunilor electorale în legislația altor stat. De cele mai multe ori, statele cu o democrație consolidată și statornică au sisteme de drept care protejează eficient instituțiile statului de drept și schimbul democratic al puterii de stat în cadrul unei competiții electorale oneste.

Datorită gradului de maturitate juridică a sistemelor de drept, a legilor penale din Germania, Austria și Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord, studiarea aspectelor ce țin de reglementarea și incriminarea faptelor de corupere a alegătorilor și altor infracțiuni electorale, în legislația statelor enumerate, prezintă interes deosebit și merită a fi supuse unei succinte analize. *Germania. Codul penal a Republicii Federale Germane* nu a dedicat un capitol aparte incriminării infracțiunilor electorale. Acestea sunt oarecum sistematizate în cadrul capitolului 4 a părții speciale a Codului penal, capitol intitulat „Faptele penale îndreptate împotriva organelor constituționale și cele privind alegerile și procesul de vot” („Straftaten gegen Verfassungsorgane sowie bei Wahlen und Abstimmungen”). La articolele 107–108e ale Codului penal legiuitorul german stabilește reglementări menite să asigure ordinea și corectitudinea desfășurării alegerilor și a referendumurilor. Astfel, sunt incriminate următoarele componente de infracțiune: împiedicarea exercitării dreptului electoral 370 (art.107); falsificarea rezultatelor alegerilor (art.107a); falsificarea documentelor ce țin de procesul de vot (art.107b); încălcarea

secretului votului (art.107c); împiedicarea prin violență a exercitării votului (art.108); inducerea intenționată în eroare („amăgirea”) a alegătorilor în procesul exercitării drepturilor electorale (art.108a); coruperea în procesul exercitării drepturilor electorale (art.108b); coruperea în cadrul exercitării votului în alegerile parlamentare europene, alegerile federale, alegerile landurilor, precum și în organele primare de asigurări sociale (art.108e). Din analiză concluzionăm că pentru existența componente de infracțiune este irelevant dacă alegătorul a votat (sau nu) în modul cerut de mituitor.

În legislația penală germană „oferirea, propunerea sau promiterea cadourilor sau a avantajelor” trebuie să poarte un caracter concret, individual, de la persoană la persoană, de aceea, promisiunile candidaților electorali din cadrul campaniei electorale referitoare la anumite beneficii sociale, sau cele privind realizarea anumitor interese, de altfel firești în cadrul luptelor politice și competiției democratice pentru putere, nu pot constitui componenta infracțiunii de corupere a alegătorului [2].

Ca și în cazul art. 108d al Codului penal german, legea penală austriacă stabilește la art.261 domeniul de aplicare al articolelor care incriminează coruperea alegătorilor și încălcarea drepturilor electorale. Astfel, acestea se aplică procesului de alegere a președintelui, în alegerile organelor reprezentative generale și în organele de formare a imaginii statutare (organisme reprezentative) ale societăților profesionale (în legislația *Austriei* „societățile profesionale” sunt echivalentul „uniunilor profesionale” din legislația Republicii Moldova), în alegerile generale și directe a autorităților executive ale comunităților, în alegerile desfășurate pentru Parlamentul European, precum și în referendumuri. Încă o similitudine cu legislația germană, ține de faptul că semnătura persoanei pe actele juridice de înaintare a candidatului pentru alegeri, precum și semnătura persoanei pe actul/documentul de înregistrare a inițiativei populare are același regim juridic ca și exercitarea dreptului de vot în cadrul scrutinului electoral sau referendumului. Pentru a disciplina și mai mult clasa politică, legislația austriacă referitoare la finanțarea partidelor politice, reprezentată de Legea federală privind finanțarea partidelor politice din 2012 vine cu reglementări concrete, stabilind că „statul promovează partidele politice în activitățile lor de participare la procesul decizional politic la nivel federal prin alocarea anuală a subvențiilor” [3].

Specificitatea legislației *Mării Britanii* a fost formată într-o perioadă îndelungată de timp, fiind modelată de particularitățile dezvoltării istorice (mare putere colonială) și structurarea administrativ-teritorială (normele având grad diferit de aplicabilitate în Irlanda de Nord și Scoția). În afară de faptul că Marea Britanie nu are o constituție scrisă, Marea Britanie nu are nici un cod penal după exemplul codurilor existente în statele Europei continentale. Lipsa unui cod penal face ca faptele de natură penală, inclusiv infracțiunile electorale, să fie stabilite și incriminate în diverse legi speciale. Analiza prevederilor Legii reprezentării populare din 1983 este primordial deoarece stabilește răspunderea penală pentru încălcarea drepturilor electorale. Coruperea alegătorului în legislația britanică este incriminată ca un element al unui concept mult mai extins de „practici corupționale” din cadrul campaniei și scrutinului electoral. Sunt reglementate ca „practici corupționale” coruperea alegătorului (art.113), influențele necorespunzătoare (art.115) și „personația” (art.60). Conform Legii reprezentării populare din

1983[9], coruperea alegătorilor poate avea loc în cadrul alegerilor pentru Parlamentul Regatului Unit, Parlamentul European, în carul alegerilor municipale și a referendumurilor desfășurate. Articolul 113 al Legii în cauză incriminează coruperea alegătorilor. Se consideră că persoana mituiește alegătorul dacă recurge la practicile corupționale. În definierea „practicilor corupționale” alin.(2) stabilește că acestea pot consta din acordarea în mod direct sau indirect, de la sine sau în numele altuia (fiind intermediar): a) a banilor, a funcțiilor pentru un alegător sau pentru o terță persoană, pentru a-l determina pe acel alegător să voteze într-un anumit fel, sau să se abțină de la vot; b) efectuarea unei acțiuni din cele indicate la lit.a) pentru un anumit alegător, datorită faptului că aceasta a votat într-un anumit mod sau s-a abținut să voteze; c) a cadourilor sau altor bunuri, așa cum a fost menționat mai sus, pentru alegător sau pentru orice persoană, pentru a-l determina să voteze într-un anumit fel, sau pentru a-l returna de la alegeri; sau dacă, în urma oricărui astfel de cadou sau achiziție, cum este menționat mai sus, sau oricărei promisiuni făcute, el obține întoarcerea oricărei persoane de la alegeri sau votul alegătorului respectiv [4].

Conform alin.(1) art.2 al Constituției Republicii Moldova, adoptată de Parlamentul Republicii Moldova la 29.07.199418, „suveranitatea națională aparține poporului Republicii Moldova, care o exercită în mod direct și prin organele sale reprezentative, în formele stabilite de Constituție”. Potrivit alin.(1) art.38 al Legii fundamentale, „voința poporului constituie baza puterii de stat. Această voință se exprimă prin alegeri libere, care au loc în mod periodic prin sufragiu universal, egal, direct, secret și liber exprimat”. Tocmai votul universal, egal, direct, secret și liber exprimat este cel care constituie expresia cea mai înaltă a suveranității naționale ce aparține poporului Republicii Moldova. Printre principiile, care se află la baza unor alegeri libere și corecte, se numără cel de libertate a alegătorilor de a-și forma o opinie. Una dintre fațetele acestui principiu o reprezintă libertatea alegătorilor de a-și forma o opinie fără influențe de natura oferirii sau dării de bani, bunuri, servicii ori de alte foloase în scopul determinării alegătorului să își exercite drepturile sale electorale într-un anumit mod în cadrul alegerilor parlamentare, locale ori în cadrul referendumului. Pe de altă parte, coruperea alegătorilor constituie o formă de abuz a participantului la procesul electoral de statutul pe care-l deține. Această formă de abuz reprezintă o premisă a coruptibilității viitorilor reprezentanți ai autorităților electivă: cei, care privesc votul alegătorului ca pe o marfă, odată aleși, vor fi tentați să-și vândă în mod ilegal atribuțiile sale (bazate pe autoritatea funcției și posibilitățile legate de această autoritate) unor persoane fizice sau juridice, unor grupuri sau organizații criminale. Toate acestea vin să demonstreze însemnătatea protejării ordinii de drept prin intermediul art.181 CPRM. Din analiza alin. (3) art.1811 CPRM, rezultă că nu reprezintă obiectul material sau imaterial al infracțiunii de corupere a alegătorilor acele bunuri care îndeplinesc cumulativ următoarele condiții:

- 1) reprezintă materiale sau obiecte de agitație electorală. Potrivit art.1 al Codului electoral al Republicii Moldova, adoptat de Parlamentul Republicii Moldova la 21.11.199721, prin „agitație electorală” se înțelege acțiunile de pregătire și difuzare a informației, care au scopul de a-i determina pe alegători să voteze pentru unii sau pentru alți concurenți electorali. Reiese că, prin „materiale sau

obiecte de agitație electorală” se are în vedere materialele sau obiectele ce conțin informația necesară determinării alegătorilor să voteze pentru unii sau pentru alți concurenți electorali;

- 2) poartă numele și prenumele candidatului, respectiv denumirea partidului politic, semne sau simboluri ale concurenților electorali;
- 3) se concretizează în: afișe; pliante; cărți poștale; calendare; caiete; ilustrate; pixuri; brichete; cutii de chibrituri; insigne; ecusoane; CD-uri; DVD-uri; suporturi de stocare USB; fânioane; steaguri; cărți; pungi; tricouri; chipiuri; eșarfe; fulare. Accentuăm că lista enunțată supra are un caracter exhaustiv. De aceea, oricare alte materiale sau obiecte de agitație electorală (chiar dacă: sunt achitate din fondul electoral; poartă numele și prenumele candidatului, respectiv, denumirea partidului politic, semne sau simboluri ale concurenților electorali; au o valoare pentru o unitate care nu depășește două unități convenționale) pot să reprezinte obiectul material sau imaterial al infracțiunii prevăzute la art.1811 CPRM;
- 4) sunt achitate din fondul electoral.Conform art.38 al Codului electoral, concurentul electoral deschide la bancă un cont cu mențiunea „Fond electoral”, virând în el mijloace financiare proprii, sume bănești primite de la persoane fizice și persoane juridice din țară. Virarea acestor sume în contul concurentului electoral poate fi efectuată numai cu acordul prealabil al acestuia. Plafonul mijloacelor ce pot fi virate în fondul electoral al concurentului electoral se stabilește de către Comisia Electorală Centrală (alin.(2)); concurentul electoral confirmă la Comisia Electorală Centrală persoana responsabilă de finanțe (trezorerul). Concurentul electoral care nu deschide un cont la bancă cu mențiunea „Fond electoral” informează despre aceasta Comisia Electorală Centrală (alin.(3)); persoanele juridice pot vira sumele bănești pe contul „Fond electoral” numai prin transfer,cu o notă informativă despre existența sau inexistența cotei străine în capitalul statutar (alin.(4));
- 5) valoarea lor pentru o unitate nu depășește două unități convenționale. Dacă lipsește măcar una dintre cele cinci condiții enunțate supra, bunurile respective vor constitui obiectul material sau imaterial al infracțiunii specificate la art.181¹ CPRM. În alt context, în afară de bani și bunuri, serviciile și alte foloase sunt cele care pot reprezenta obiectul material sau imaterial al infracțiunii de corupere a alegătorilor [1], [5].

Concluzii și recomandări. Primul aspect care se constată prin cercetarea materiei este că infracțiunile electorale au rămas aproape neschimbate de-a lungul istoriei, iar modalitatea de incriminare a faptelor în materie este similară în dreptul comparat. Această realitate este pe undeva previzibilă având în vedere faptul că modalitatea de realizare a scrutinului s-a modificat foarte puțin de-a lungul anilor. Un proces electoral presupune, și a necesitat întotdeauna, o listă de alegători, o campanie electorală, candidați și persoane cu drept de vot, buletine, urne etc.

Interesant este că infracțiunile electorale protejează integritatea votului și corectitudinea rezultatului său indiferent de modalitatea, loială ori nu, în care este conce-

put în mod fundamental sistemul electoral. Astfel, votul fără drept era sancționat și în condițiile existenței censului drept criteriu de delimitare a persoanelor care au drepturi electorale. La fel și atunci când votul era rezervat doar bărbaților, ori doar unor categorii etnice sau rasiale. Ce înțelegem de aici este că, înainte de toate, infracțiunile electorale au menirea de a proteja democrația exclusiv în situația în care sistemul electoral însuși este conceput pornind de la principiile unui vot de acest tip: universal, egal direct, liber etc.. Altfel, va constitui o modalitate în plus ca cei privilegiați să își poată perpetua puterea. De asemenea se remarcă existența unor situații în care existența unor proceduri electorale apare mai mult ca o metodă de promovare decât ca un mecanism democratic. Astfel faptele apar incriminate în contextul unor regimuri politice evident nepreocupate de liberul exercițiu al drepturilor electorale [6].

Prin urmare infracțiunile electorale pot să protejeze efectiv corectitudinea și integritatea votului doar în măsura în care autoritățile statelor fac eforturi pentru a le aplica, altfel nu reprezintă altceva decât forme fără fond. Codul penal alege să confere infracțiunilor electorale mai degrabă un caracter general, acesta condiționând foarte rar comiterea infracțiunii de o anumită calitate a subiectului activ. O astfel de manieră de reglementare a infracțiunilor electorale este rar întâlnită în sistemele penale contemporane. Tocmai de aici a rezultat și clasificarea acestora în funcție de calitatea subiectului activ, în: fapte comise de funcționarii publici; fapte comise de funcționarii electorali; fapte comise de candidați, membri ai partidelor politice ori simpatizanți ai acestora; și fapte ce pot fi comise de orice persoană. Pentru a remedia situația, ar trebui să se intervină prin introducerea în titlul privind infracțiunile electorale a unui text care să determine pedepsirea mai severă a comiterii oricăror altor fapte de natură penală în contextul, ori în legătură, cu desfășurarea unui scrutin [1].

Referințe bibliografice:

1. Codul penal al Republicii Moldova nr.985 din 18.04.2002. Poate fi accesat la următorul link: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=121991&lang=ro, (accesat: 22.02.2024);
2. Codul penal al Republicii Federative Germane. Poate fi accesat la următorul link: <https://www.gesetze-im-internet>, (accesat: 21.02.2024);
3. Legea austriacă privind lupta contra corupției din 1964, „Antikorruption-4.sgesetz das am 29 April 1964”. Poate fi accesat la următorul link: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1964_117_0/1964_117_0.pdf, (accesat: 21.02.2024);
4. Legea reprezentării populare a Marii Britanii din 1983. Representation9.of the People Act 1983, Poate fi accesat la următorul link: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1983/2>, (accesat: 20.02.2024);
5. Manea Teodor, Teza de doctorat cu titlul: Infracțiunile electorale, România. Universitatea din București, Facultatea de Drept, 2017.
6. Tanas Ghenadie, Analiza juridico-penală a legislației în unele state cu o democrație consacrată privind incriminarea infracțiunilor electorale și coruperii alegătorilor, Universitatea de Stat din Moldova, 2018.

INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE HYBRID

**"New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages
for Specific Purposes in Education"**

VIIth Edition

Chisinau, April 19, 2024

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education", international scientific conference hybrid (7 ; 2024 ; Chisinau). International scientific conference hybrid "New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education", 7th Edition, Chisinau, April 19, 2024 / scientific committee: Adriana Cazacu [et al.]. – Chișinău : [Editura USM], 2024. – 335, [1] p. : fig., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

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

ISBN 978-9975-62-755-9 (PDF).

37:81/821.09(082)=00

N 56

Machetare computerizată: *Tatiana Capliuc*

Bun de tipar 11.07.2024. Formatul 70×100^{1/12}.
Coli de tipar 28. Comanda 15sp.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009
e-mail: cep1usm@mail.ru; usmcep@mail.ru