

**Universitatea de Stat din Moldova
Facultatea de Litere
Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Agenția Universitară a Francofoniei**

*CONFERINȚA NAȚIONALĂ
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ
ONLINE*

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

EDIȚIA a V-a

în data de 13-14 mai 2022, USM, Chișinău, str. A. Mateevici, 60 A

Chișinău 2022

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

"Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii", conferință națională cu participare internațională online (5; 2022; Chișinău). Conferința națională cu participare internațională online "Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii", Ediția a 5-a, 13-14 mai 2022, USM, Chișinău / comitetul științific: Cazacu Adriana [et al.]; comitetul organizatoric: Pascaru Daniela [et al.]. – Chișinău: S. n., 2022 (CEP USM). – 374 p.: tab.

Antetit.: Univ. de Stat din Moldova, Fac. de Litere, Dep. Lb. Engl. și Lb. Fr. de Specialitate, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă", Agenția Universitară a Francofoniei. – Texte, rez.: lb. rom., engl., fr., și alte lb. străine. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 50 ex.

ISBN 978-9975-159-83-8.
082=00
N 84

ISBN 978-9975-159-83-8

COMITETUL ȘTIINȚIFIC AL CONFERINȚEI:

- Cazacu Adriana**, doctor în filologie, conferențiar universitar, Secretar de stat în domeniul învățământului superior și al cercetării la Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova;
- Dandara Otilia**, doctor habilitat, profesor universitar, Prim-prorector, Prorector pentru Activitatea Didactică și Studențească, USM;
- Usatâi Ludmila**, doctor în filologie, conferențiar universitar, Decanul Facultății de Litere, USM;
- Nasufi Eldina**, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea din Tirania, Albania;
- Abaoub Nadia**, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea din Manouba, Tunisia;
- Gradu Diana**, doctor în filologie, conferențiar universitar, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, Romania;
- Parhomenco Lilia**, doctor în pedagogie, consultant superior, Direcția Politică în domeniul Învățământului Superior, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării;
- Ciocoi Tatiana**, doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea Litere, USM;
- Zbanț Ludmila**, doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea Litere, USM;
- Pascaru Daniela**, doctor în pedagogie, lector universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM;
- Solcan Angela**, doctor, conferențiar universitar, Prorector pentru Activitatea Didactică Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”;
- Budnic Ana**, doctor, conferențiar universitar, Decan Facultatea Limbi și Literaturi Străine, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”;
- Golubovschi Oxana**, doctor, conferențiar universitar, șef catedra Filologie Engleză, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”;
- Herța Lilia**, doctor, lector universitar, catedra Filologie Engleză, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”;
- Grădinaru Angela**, doctor în filologie, conferențiar universitar, Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, Facultatea Litere, USM;
- Guțu Ioan**, doctor în filologie, conferențiar universitar, Departamentul Lingvistică Romanică și Comunicare Interculturală, Facultatea Litere, USM;

Șaganean Gabriela, doctor în filologie, conferențiar universitar, Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, Facultatea Litere, USM;

Roșcovan Nina, doctor în filologie, Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, Facultatea Litere, USM;

Bahneanu Vitalina, doctor în filologie, conferențiar universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM;

Duhlicher Olga, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM;

Gîncu Irina, doctor în pedagogie, lector universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM;

Macovei Dorina, doctor în pedagogie, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM;

Fiodorov Victoria, doctor în filologie, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM.

COMITETUL ORGANIZATORIC AL CONFERINȚEI:

Pascaru Daniela, doctor în pedagogie, lector universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM;

Bahneanu Vitalina, doctor în filologie, conferențiar universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere;

Butucel Lia, asistent universitar, master în filologie, drd., Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM.

Cazacu Parascovia, masterandă, asistent universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM.

Ornovetchii Tatiana, asistent universitar, master în filologie, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM.

Nița Mariana, lector universitar, master în filologie, drd., Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM.

Tulei Angela, lector universitar, master în pedagogie, drd., Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate, Facultatea Litere, USM.

ORGANIZAREA COMUNICĂRILOR

- Comunicări individuale (15 minute + 5 minute dezbateri/ întrebări)
- Prezentări plenare (30 minute)

OBIECTIVELE CONFERINȚEI

Conferința națională cu participare internațională cu genericul „Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii”, ediția a V-a este adresată cadrelor didactice și de cercetare din mediul universitar și academic, doctoranzilor și tuturor celor interesați de domeniul dat, în special celor care activează în domeniul predării limbilor străine pentru scopuri specifice (afaceri, inginerie, medicină, agronomie, drept, biologie și pedagogie, etc.), în vederea schimbului de experiență, a identificării necesităților specifice și a optimizării calității predării/cercetării. Conferința se va axa pe probleme generate de cercetările din domeniul limbajelor de specialitate și va reuni specialiști din domeniu pentru schimbul de experiențe și al rezultatelor cercetărilor personale pentru promovarea dezvoltării profesionale și a cooperării interuniversitare.

Întrunirea își propune un schimb eficient de idei cu privire la didactica limbajelor de specialitate, dezvoltarea competențelor comunicative în predarea și învățarea limbajelor de specialitate, evaluarea și testarea studenților, certificarea competenței lingvistice pentru acces în licență, masterat și doctorat, elaborarea cursurilor on-line și promovarea unui mediu de învățare virtual.

Din perspectiva contextului multicultural, care devine o realitate a prezentului, avem scopul de a încuraja dezbateri pe tema dezvoltării competenței de comunicare profesională în limbi străine, a manierei în care aceasta se raportează la piața muncii și își pune amprenta asupra interacțiunii profesionale, dar și a contactelor interculturale în general. Conferința își propune următoarele obiective:

- reliefa importanței dezvoltării competenței de comunicare profesională într-o limbă străină pentru construirea și promovarea identității profesionale a fiecărui individ;
- dezvoltarea și promovarea interesului față de cercetările din domeniul limbajelor de specialitate;

- atragerea cercetătorilor în elaborarea și prezentarea de comunicări inovatoare;
- crearea unui cadru adecvat de expunere a rezultatelor științifice;
- formarea unui cadru teoretic adecvat pentru elaborarea strategiilor didactice în domeniul limbajelor de specialitate;
- prezentarea celor mai noi tendințe în domeniul cercetării umaniste specialiștilor din domeniul respectiv din Republica Moldova și de peste hotare;
- încurajarea schimbului de experiență între cercetători și diseminarea rezultatelor cercetărilor la nivelul întregii societăți;

Conferința are drept scop formarea unor grupuri în cadrul cărora cercetătorii vor colabora pentru a crea și întreține un dialog interdisciplinar. Accentul de bază va fi pus pe împărtășirea experienței acumulate de cercetători, care vor reprezenta diferite instituții de învățământ din Republica Moldova, România, Albania, Tunisia, și din alte universități.

Conferința națională cu participare internațională „Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii”, ediția a V-a, tinde să promoveze învățarea limbilor străine, acestea fiind pașaportul unei persoane către alte culturi și dezvoltarea unei cariere internaționale.

Ținând cont de realitățile din Republica Moldova, prin specificul ei, această conferință își propune să evidențieze realitățile sociale și culturale prin studii de caz care vor fi expuse de participanți, dar și să propună noi perspective și tehnici de abordare complexă a realităților social-umane. Conferința pune accentul pe dialogul interuniversitar ce va continua și în cadrul următoarelor ediții datorită cercetărilor în domeniu la care vor face recurs participanții din diferite instituții universitare, atât din Republica Moldova precum și din alte țări, și valorificarea rezultatelor cercetării și stimularea colaborării internaționale, într-un domeniu atât de actual și important ca Limbajele de specialitate.

BEAUTE DE L'ESPRIT, VERTU DE L'ACTION. LA CULTURE FRANÇAISE, UNE CULTURE EUROPEENNE

Diana GRADU

Maître de Conférences

Université Alexandru Ioan Cuza de Iasi, Roumanie

Culture includes all of the values, norms and goals of a human community, the actions and works that this animates them. In other words, culture expresses the creative activity of man and his freedom. The best definition of France is given by its culture. It presupposes the existence of man, a fundamentally free entity within a culture. The permanent desire of man to understand and evaluate in order to find their own meaning.

The French are intelligent and sensitive, the French male is effeminate and decadent, the French women are charming and light, French culture is a culture of wogs, its strength lies in its capacity for assimilation.

Keywords: *civilization, culture, evolution, heritage, French spirit.*

Quelques définitions

Le terme de **civilisation** est, dans toutes les langues, assez ambigu. Par civilisation, notion chargée d'ethnocentrisme, on comprend le stade auquel sont arrivées les cultures pendant leur évolution. Ce qui distingue une civilisation d'une culture est la « révolution urbaine », à savoir l'apparition de la cité (de la ville) en tant que centre des activités économiques, politiques, sociales et cérémoniales. Par la suite, on peut parler de civilisations précolombiennes (aztèque, maya, inca) ou de civilisation chinoise, mais de cultures dogon, pueblo, etc. Parfois, on comprend par civilisation un état de la société qui présente des traits culturels spécifiques : civilisation paléolithique, hellénistique ou indienne. Le terme de civilisation est utilisé aussi en tant qu'aire culturelle.

La civilisation, *lato sensu*, est une somme de modes de vie individuels et collectifs, d'actes, d'œuvres, d'événements vécus et conçus par un ensemble de gens qui vivent, d'une génération à l'autre sur un territoire

donné, à l'intérieur d'une longue histoire. Il s'agit d'une totalité, plus ou moins cohérente, d'un ordre, plus ou moins parfait, saisis et affirmés de manière consciente, par des idées, sentiments, mœurs, valeurs. Une civilisation est un ordre spirituel, animé par la conscience collective.

La civilisation, *stricto sensu*, est représentée par les sciences, *id est* par la totalité des procédés de connaissance qui visent un objet de référence spécifique, la réalité naturelle et les résultats de ces procédés, autrement dit les techniques et/ou la technologie.

Quant à la **culture**, ce terme englobe les notions d'ethnie, de tribu, de société ou de civilisation. On a enregistré, jusqu'à présent, plus de 300 définitions, mais, il faut dire que la culture se retrouve au sein de la civilisation *lato sensu*. La culture comprend la totalité des valeurs, des normes et des buts d'une communauté humaine, les actions et les œuvres que celle-ci les anime. Autrement dit, la culture exprime l'activité créatrice de l'homme et sa liberté. La meilleure définition de la France est donnée par sa culture. Elle suppose l'existence de l'homme, entité foncièrement libre à l'intérieur d'une culture. Le désir permanent de l'homme de comprendre et d'évaluer afin de trouver son propre sens voit son apogée dans une philosophie, le plus souvent vécue.

Les héritages

L'héritage grec

Le miracle grec, qui continue à préoccuper les cultures et les civilisations actuelles, devient encore plus incitant si l'on se rapporte à la Grèce d'aujourd'hui, un état européen de petites dimensions (132000 km², un quart de la superficie de la France), ayant un sol aride et un climat excessif, peu de ressources naturelles et un rôle modeste dans l'économie mondiale.

Dans cet espace s'est développée une civilisation remarquable, l'un des fondements des civilisations européennes actuelles. Ce miracle s'est produit entre VIII^e et IV^e siècles avant J.-C., dans des domaines comme la politique, la philosophie, la culture, les sciences et les arts.

Les Grecs anciens ont été parmi les premiers capables à résoudre un grand nombre d'interrogations capitales pour l'intelligence humaine.

La Grèce antique n'a jamais existé en tant que formation d'état unifiée. Et pourtant, elle est l'inventrice d'un type d'état original, la cité (polis, en grec), espace qui va devenir le réceptacle des expériences sociales et

politiques essentielles. Au IV^e siècle les conquêtes d'Alexandre le Grand vont étendre le monde hellénistique jusqu'aux Indes.

Même si, du point de vue politique, les Grecs étaient très divisés, ils avaient la conscience permanente d'appartenir à la même communauté, distincte par rapport aux Barbares (ou ceux qui n'étaient pas Grecs). Hérodote disait, au V^e siècle avant J.-C. « Nous avons le même sang, la même langue, les mêmes sanctuaires et les mêmes mœurs ». Cette civilisation commune, l'hellénisme, s'est développée pendant plus d'un millénaire, entre la mort d'Alexandre le Grand (323 avant J.-C.) et la fin du 1^{er} siècle avant J.-C.

La civilisation grecque ne constitue pas, pourtant, un modèle absolu. Comme toutes les civilisations de l'Antiquité elle était basée sur le travail des esclaves. A Sparte, les nouveau-nés fragiles étaient sacrifiés, coutume considérée aujourd'hui inacceptable et atroce. Le monde grec a connu beaucoup de conflits, de luttes fratricides et de guerres.

L'apogée de la civilisation grecque est placée au V^e siècle avant J.-C. Un survol sur l'histoire grecque nous permet de mentionner la période archaïque, avec la naissance des poèmes l'*Illiade* et l'*Odyssee* (VIII^e siècle avant J.-C.) et la création de la cité-état ; la période classique (V^e – IV^e siècles) nommée l'époque de Périclès et de Socrate marque la suprématie grecque dans le domaine de la culture et de la philosophie, mais elle est, en égale mesure, affectée par les guerres entre Sparte, Athènes et Thèbes. Le roi Philippe de Macédoine conquiert la Grèce pendant la deuxième moitié du IV^e siècle. Son fils, Alexandre le Grand va élargir de manière impériale les frontières de la civilisation grecque.

L'héritage politique grec

La cité grecque (polis), vrai laboratoire d'expériences politiques a transmis à la postérité le modèle de quelques régimes : la monarchie, l'oligarchie, la tyrannie et la démocratie. Les premiers théoriciens des systèmes politiques ont été Platon et Aristote. Ce dernier, en analysant l'exemple d'Athènes, considérait que l'évolution normale d'une cité (état) part de la monarchie pour arriver à la démocratie, en passant par l'aristocratie et la tyrannie. En effet, la majorité des cités grecques a assisté à la disparition de la monarchie sous la pression de grands propriétaires de terres qui ont imposé un régime aristocratique ou oligarchique.

Le vocabulaire politique français remonte au grec ancien où le terme même de politique vient du grec *politiki*, qui signifie *l'art de gérer les problèmes de la cité* et, par extension, de l'état. *Monarchie* vient de *monos*, un seul, et *archia*, autorité ; *aristocratie* vient de *aristos*, le meilleur et *cratia*, pouvoir ; *oligarchie* dérive de *oligoï*, un nombre réduit de, et *archia*, autorité.

De toutes les cités grecques, Sparte est restée bloquée dans un système oligarchique où le pouvoir était concentré dans les mains de 30 personnalités notables de la cité, élus jusqu'à la fin de leur vie, en formant un sénat restreint et 5 magistrats annuels. Une assemblée du peuple (Apella), qui contenait tous les citoyens (Les Égauls), désignait les dirigeants de la cité, mais en suivant une procédure étrange : les citoyens s'exprimaient par des cris. C'est, certes, une caricature d'élections démocratiques. Le citoyen de Sparte se trouvait, dès sa tendre enfance, à la charge de l'état, qui, grâce à un système éducatif dur, l'obligeait de consacrer sa vie aux armes, en laissant aux autres, non citoyens, le devoir de nourrir la cité. La tyrannie (de *tirannos*, maître) a été empruntée de l'Asie Mineure et s'est développée en Grèce entre VIIe-VIe siècles.

Si, jusqu'à la fin de la période classique, les régimes politiques grecs excluaient la majorité des citoyens des problèmes d'état et publics, au VIe siècle avant J.-C. apparaît, à Chios, et puis à Athènes, un nouveau régime qui confie le pouvoir politique aux citoyens : la démocratie (du *demos*, peuple et *kratein*, commander, conduire). Le fondement du régime démocratique est, selon Aristote, la liberté. Celle-ci est interprétée comme égalité en droits pour tous. Cette égalité a été possible grâce à une nouvelle organisation administrative de la cité d'Athènes, divisée en 100 communes, regroupées en 10 tribus. Ces mesures administratives ont éliminé l'influence dominante de l'aristocratie et ont permis, à tous les citoyens, riches ou pauvres, de participer de manière concrète et active, à la vie politique. Les citoyens d'Athènes désignaient les responsables du pouvoir exécutif et juridique (une première séparation des pouvoirs) et prenaient en commun les décisions importantes (voter les lois, participer à la guerre, etc.). Pourtant, ce régime politique avait ses limites : le droit de participer aux assemblées du peuple était réservé à quelques milles citoyens (sur 40000 citoyens d'Athènes), les paysans d'Attique (environ 300000) en étaient exclus, tout comme les femmes, les métèques et les esclaves.

L'héritage culturel grec

La civilisation grecque est une civilisation de l'homme, fait qui a conduit à la définition de la pensée grecque par le terme d'humanisme. Protagoras (450-410) a énoncé la célèbre phrase « L'homme est la mesure de toute chose ». Cette formule sera critiquée par Platon, car elle oppose à l'idée de vérité absolue une multitude de points de vue. Protagoras mettait sous le signe de doute l'existence des dieux, et, par la suite, il a été obligé de quitter Athènes. L'homme se trouvait au centre des préoccupations des Grecs, dans tous les domaines : politique, littéraire, artistique et même religieux, car les dieux grecs sont les répliques fidèles de l'image de l'homme. Sophocle dit qu'il n'y a d'autre merveille que l'être humain.

Socrate, Platon et Aristote, en tant que les plus connus philosophes d'Athènes ont voulu réaliser une connaissance complète de l'homme. L'inscription *Nosce te ipsum (Gnothi seauton)* du temple d'Apollon devient la devise de Socrate. Il a inventé la méthode de trouver / découvrir la vérité grâce au dialogue, méthode qui s'appelle maïeutique. La vérité se trouve, parfois, à l'intérieur du soi. Accusé d'avoir renié les dieux et d'avoir corrompu les jeunes gens d'Athènes, Socrate a été condamné à mort, une mort volontaire, par le suicide, en buvant la coupe de ciguë.

Platon a fondé, à Athènes, une école philosophique dont l'activité a été connue grâce à Aristote. En partant, en principal, des dialogues, Platon crée un système philosophique sur le binôme question / réponse et énonce des idées restées éternelles. Pour lui, les idées sont des formes intelligibles, éternelles et parfaites mais mal reflétées par le monde sensible.

Aristote a été le magister d'Alexandre le Grand. À part cette renommée, il a fondé L'École des péripatéticiens et a introduit le réalisme dans la philosophie. Il est le créateur de la logique formelle et de la poétique. Considéré le père de la métaphysique, Aristote va devenir, pendant le Moyen Âge européen, le mentor des philosophes et des théologiens scolastiques.

L'interrogation permanente des philosophes grecs sur l'homme et sur sa condition au monde, a mené vers une conception de vie basée sur la sagesse et sur la modération. Si la philosophie grecque exalte la force de la raison, elle est, en même temps, une leçon de modestie et de morale.

Les Grecs antiques ont créé, également, la science de l'histoire, grâce à Hérodote, surnommé Le Père de l'Histoire et grâce à Thucydide, l'auteur de *La Guerre du Péloponnèse*.

Il ne faut pas oublier que les Grecs antiques ont eu une grande école d'éloquence et de discours politique. On retient, par la suite, le nom de Démosthène, l'un des plus grands orateurs de l'Antiquité.

La littérature grecque porte l'empreinte du même intérêt pour l'homme et pour le déchiffrement du sens de son existence. Les poèmes homériques ne sont pas seulement une épopée de la Guerre de Troie, mais aussi la célébration du courage. En même temps, tous les sentiments humains y sont analysés. Les genres littéraires qui appartiennent à la Grèce, du point de vue de leur naissance, sont circonscrits au même type d'humanisme. La littérature grecque antique est diverse et riche : les comédies d'Aristophane imposent des archétypes des personnages à retrouver plus tard dans le théâtre européen, les tragédies d'Eschyle et d'Euripide ont inspiré des auteurs français du XVIIIe et du XXe siècle.

Esopé, créateur de fables (VIIIe-VIe siècles), inspirera plus tard La Fontaine. Fénelon, au XVIIIe siècle, donne suite, de manière fabuleuse et narrative, au quatrième livre d'Odyssée, sous le titre *Télémaque. Suite au quatrième livre d'Odyssée*.

Le XXe siècle reprend les mythes antiques dans le théâtre de Jean Cocteau, d'André Gide, de Paul Valéry, de Jean Giraudoux, de Jean-Paul Sartre et de Jean Anouilh.

La pensée scientifique de la Grèce antique a fait son apparition en Asie Mineure (Ionie), entre le VIIIe et le VIe siècle et s'est développée en Alexandrie, pendant l'époque hellénistique. Les principes fondamentaux des mathématiques ont été formulés par Thales de Millet, au VIIIe siècle. Millet est la ville la plus importante d'Asie Mineure, à partir du VIIIe siècle avant J.-C., où il y a aussi une école de philosophie dont les représentants à retenir sont Thales, Anaximandre et Anaximène. Les fondements des mathématiques ont été complétés, de manière inspirée, par Pythagore, Euclide et Archimède. Tous les trois ont contribué, par des théorèmes, des lois, des concepts, à l'évolution de l'humanité et chaque adolescent de nos jours connaît leurs apports essentiels à l'histoire de la science.

Les Grecs ont le mérite incontestable d'avoir créé l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie.

Le cœur de la civilisation hellénistique a été la cité d'Alexandrie, ville et port de l'Égypte à la Méditerranée. L'une des merveilles du monde antique est sa célèbre bibliothèque (700000 volumes).

L'esprit scientifique des Grecs se fait voir aussi dans la médecine, grâce à Hippocrate, le plus connu médecin de l'Antiquité et dont la profession de foi reste encore valable pour tous les médecins du monde.

Le volet pratique de la pensée grecque est moins évident, si l'on compare avec la philosophie. On ne peut pas parler d'une révolution technique chez les Grecs. Ils restent les maîtres incontestables de la pensée théorique, des concepts et des abstractions.

L'art grec ne se limite pas seulement aux temples, aux statues ou aux pots de toutes sortes. La civilisation mycénienne, la période géométrique et archaïque, la civilisation hellénistique ont produit des œuvres remarquables. L'art grec a su assimiler les influences venues d'Égypte, de Mésopotamie, de Crète. Malheureusement, il y a peu de témoignages artistiques directs. En matière de peinture et de sculpture il n'y a que le silence ou les copies (le sculpteur Miron en est un exemple).

La colline Acropole, qui domine la capitale Athènes, est parée d'Érechthéion, gloire de l'architecture grecque antique. Mais le voyageur est charmé aussi par les Propylées et par le Parthénon. Phidias, l'inégalable sculpteur grec, a surveillé les travaux de construction des merveilles athéniennes susmentionnées.

L'art grec a été hérité, tout d'abord, par les Romains, et, après la pause forcée du Moyen Âge, il est entré dans le patrimoine de la Renaissance, par un travail de récupération et d'inspiration.

L'héritage romain

Rome, cette cité de l'Italie centrale, a réussi à conquérir, successivement, toute la péninsule italique, et ensuite, l'ensemble méditerranéen. La République initiale cède la place à l'Empire qui contient, entre ses frontières, l'Ecosse et l'Euphrate. À l'intérieur de ce territoire étendu, une civilisation profondément urbaine fleurira, portant l'empreinte de l'hellénisme.

Établis au VIIIe avant J.-C. dans le Latium, les latins étaient loin du niveau de civilisation de leurs voisins, au sud, les Grecs, au nord, les Etrusques. Le mérite latin consiste dans le génie de coagulation de ces civilisations supérieures, ajoutées de manière heureuse à l'esprit romain. Les Etrusques ont quitté Rome en 480 avant J.-C.

La République a été marquée, dès le début, par les conflits entre l'aristocratie et le peuple. Ce dernier a obtenu l'égalité politique au début du III^e siècle avant J.-C., mais la Constitution romaine était encore oligarchique, car le pouvoir était détenu par quelques nobles et quelques représentants du peuple, mais riches.

Les guerres puniques (264-146) ont transformé Rome en maîtresse absolue du bassin méditerranéen. La marche triomphale des conquêtes a continué avec la Macédoine (III^e siècle avant J.-C., avec la domination sur tout l'espace oriental grec (I^{er} siècle avant J.-C.) et, en 58-52, Jules César conquiert la Gaule. Ces réalisations romaines ont entraîné une forte hellénisation de la vie culturelle de la Ville (*Urbs*).

L'évolution vers l'Empire est annoncée par les dictatures de Sylla (82-79) et de Jules César (49-44). En 31 avant J.-C., Auguste (Octavianus Augustus) devient le premier empereur romain. L'Empire créé a eu, pendant plusieurs siècles, un sort heureux, grâce à l'armée et à l'administration. L'extension de la citoyenneté romaine a facilité l'intégration de tous les peuples de l'Empire et a produit une cohésion plus forte devant les ennemis de l'extérieur. Après le siècle d'or marqué par la dynastie des Antonins (96-192), l'Empire est de plus en plus sujet à des attaques barbares. La faiblesse politique des derniers rois romains, l'apparition du christianisme (début du IV^e siècle) et, surtout, sa reconnaissance, en tant que religion officielle de l'Empire, ont conduit – entre autres – à la disparition de cette entité extraordinaire qui a été, si longtemps, l'Empire romain. Il est partagé entre la partie occidentale qui périclète en 476, sous les pressions barbares, et la partie orientale qui survit encore presque un millénaire, en cédant à la force armée de Mehmet II, en 1453.

Les Gaulois étaient des Celtes venus de l'Europe centrale et établis entre le Rhin et les Pyrénées, au II^e millénaire avant J.-C. On ne peut pas parler d'une nation gauloise car ils étaient constitués de plusieurs tribus dominantes. L'unité religieuse gauloise était assurée par les Druides, des autorités sacerdotales qui veillaient au respect des cérémonies et du culte, mais aussi à l'éducation et à l'application des lois.

La Gaule était très alléchante pour les Romains. La conquête de cette province s'est produite en deux étapes, en 125-117 et entre 58-54. Pourtant, la Gaule Romaine n'est pas un exemple d'occupation agressive, mais un modèle de cohabitation heureuse entre deux civilisations. Certes,

il ne faut pas oublier l'épisode d'Alésia et le sacrifice de Vercingétorix, *le premier résistant de l'histoire de la France*.

Si l'on paraphrase *Grecia capta ferum victorem cepit*, on pourrait dire que la Gaule, *capta, cepit ferum victorem*, où le vainqueur est le même empire romain que dans le cas de la Grèce. Et, certes, par la création de la France, l'ancienne Gaule est d'autant plus victorieuse, en dépit de la « conquête » du Ier siècle avant J.-C. La civilisation gallo-romaine a laissé des traces, car les Romains ont construit un réseau extraordinaire de viaducs, de routes, de voies fluviales. Le territoire de la nouvelle province est couvert de grandes villes, de châteaux d'eau, de marchés, d'amphithéâtres, de bains publics, d'arcs de triomphe, etc. Les plus importants vestiges gallo-romains se trouvent à Arles, à Narbonne, à Nîmes, à Orange.

La romanisation rapide et efficace de la Gaule a été réalisée grâce aussi à l'implantation tenace du latin sur le territoire nouvellement conquis. Le latin a remplacé l'étrusque et le grec, et, il est devenu le véhicule de l'administration, de l'école, de la religion et du droit. En France, le latin juridique résiste jusqu'au XVIe siècle, quand il est remplacé par le français, grâce à une ordonnance de François Ier.

La Rome antique a transmis à l'Europe la notion moderne *d'état souverain*, basé sur une administration centralisée et sur un *droit écrit*. À la France elle a laissé un vocabulaire politique assez consistant (*dictateur, censeur, consul, préteur, édile, questeur, tribun, légat, Sénat, fascisme*, etc.) et la nostalgie de l'Empire (le plus nostalgique fut Napoléon Bonaparte). Le modèle républicain romain a été avancé comme modèle absolu par les révolutionnaires de 1789, en dépit du fait que les *res publica* romains n'ont jamais été un exemple démocratique (voir Athènes).

En ce qui concerne la littérature latine, l'héritage transmis à la postérité française n'est pas fameux, en dépit de la renommée des auteurs classiques : Virgile, Horace, Cicéron, Tacite. La littérature française du XVIIe siècle ne fait que traiter de manière burlesque ses glorieux prédécesseurs (Paul Scarron, *Le Typhon ou la Gigantomachie, Le Virgile travesti en vers burlesques*). Si la littérature latine a peu de crédit, l'histoire romaine est à l'honneur. Pierre Corneille écrit une série de tragédies à sujets romains : *Horace, Cinna, Polyeucte, La Mort de Pompée, Nicomède*. Jean Racine lui fait concurrence : *Britannicus, Bérénice*.

La fusion inspirée entre vainqueurs (les Romains) et les vaincus (les Gaulois) s'est produite avec la Renaissance Carolingienne, au VIII^e siècle après J.-C.

L'héritage chrétien

L'histoire des Juifs, petit peuple sémitique du vieil Orient, installé initialement en Canaan, qui a connu l'émigration en Égypte, le retour en Palestine, l'avènement d'un royaume fleurissant à l'époque de Saul, de David et de Solomon, puis la scission, la domination assyrienne et babylonienne, la conquête romaine et finalement la dispersion au monde entier, est intéressante en tant que point de départ pour trois religions contemporaines : le judaïsme, le christianisme et l'islamisme.

De tous les peuples de l'Antiquité, les Juifs ont été les seuls monothéistes, adeptes de la religion d'un Dieu unique, Créateur de l'univers.

La double affirmation de l'unicité de Dieu et du choix du peuple élu par ce même Dieu constitue l'essence de la religion judaïque. Dieu s'est montré à Moïse, sous le nom de IHVH.

Les chrétiens ont transformé IAHVE en Jéhovah. La perfection de ce Dieu interdit sa représentation et la prononciation de son nom. C'est un Dieu assez exigeant et vengeant, qui inspire la peur, pas l'amour. Et pourtant, l'amour entre tous les mortels est de mise pour la religion judaïque. Elle est l'expression de la conviction des Juifs qu'ils sont élus par Dieu pour mettre en œuvre ses projets sur Terre.

Les Juifs attendent la venue d'un Mé sie, descendant de David, le Rédempteur promis dans le Vieux Testament. Il doit guérir le monde de tous ses maux et, surtout, libérer les Juifs de leur sort inexorable, les éternels errants de l'humanité.

Sur ce terrain d'attente contractée, entrent en « scène » Jésus-Christ et le christianisme. C'est la religion de ceux qui croient à la venue d'un Mé sie, envoyé par Dieu et, surtout, c'est la religion de ceux qui croient à la Résurrection de Jésus-Christ. Cette bénite Résurrection est la préfiguration du salut des tous les mortels, la Rédemption éternelle.

La vie de Jésus-Christ se trouve racontée et écrite dans les quatre Évangiles, mises en circulation au I^{er} siècle après J.-C. par Saint Mathieu, Saint Marc, Saint Luc et Saint Jean.

La grande dissémination chrétienne commence, au fait, après la mort de Jésus-Christ. Il a produit un désordre essentiel dans le monde et ce

désordre justement va ordonner l'univers, grâce à la religion de l'amour, de l'humiliation, du salut, la religion des pauvres et des démunis dont les meilleures promesses tenues sont aux Cieux. Jésus-Christ dirige son amour vers les moins chanceux, vers les *peccatores*, car Il croit que le Royaume de Dieu leur appartient.

Sa Résurrection est célébrée aux Pâques, trois jours après sa mort, il suit l'Ascension et puis la Pentecôte, jour de la transmission du Saint Esprit et de la promesse de la Résurrection pour tous les mortels.

Ce sont les repères de la religion chrétienne, l'une des sources de la civilisation européenne. Entre Ier et IV^e siècle, le christianisme comprend l'ensemble du monde romain, en devenant, grâce à l'Empereur Constantin, la religion officielle, soutenue par une église riche et influente.

La christianisation de l'Europe médiévale est un long processus qui commence au Ve siècle et qui dure jusqu'au XIV^e siècle. Ce processus est marqué par la division en deux rites, roman et grec orthodoxe, suite à la Grande Schisme de 16 juillet 1054, lors d'une bulle papale par laquelle le Patriarche Michel Ier Cérulaire est excommunié par le Pape Léon IX. Les essais ultérieurs d'unification ont échoué, et, à partir du XVI^e siècle, la chrétienté médiévale traversera une crise profonde. C'est bien cette crise qui justifiera, partiellement, l'apparition des églises réformées et protestantes.

L'unité religieuse de l'Europe restera longtemps détruite et cette perte entraînera des guerres religieuses et civiles sanglantes.

Culture française, esprit français, mises européennes

Jusqu'à la fin du Moyen Âge il n'y avait pas une philosophie française, anglaise, allemande, etc., mais une philosophie européenne dont l'instrument d'expression était le latin. Les maîtres philosophes étaient itinérants et ils exprimaient, de manière timide, les cultures, nationales. L'usage du français a contribué à l'apparition des caractères propres à la philosophie française, à savoir la rigueur des structures logiques, l'exigence de clarté, le degré élevé d'analyse et de synthèse et d'abstraction, etc. Au XVIII^e siècle, Rivarol, dans son *Discours sur l'universalité de la langue française* (1784) voulait transformer le français en langue universelle.

À partir du XVII^e siècle, la philosophie française prend distance par rapport à la culture grecque et à la culture latine, en devenant l'expression

d'une culture moderne. Cette prise de conscience aboutira, en passant par la dispute entre les Antiques et les Modernes, à une philosophie du progrès et de la liberté de pensée. Le premier qui marque le triomphe de la pensée indépendante c'est Michel de Montaigne (1533-1599), auteur des *Essais* (1580-1595). René Descartes (1596-1650) dans *Discours sur la méthode* (1637) avance l'idée du progrès grâce aux sciences. La même idée est reprise par Blaise Pascal (1623-1662). Dans ses *Pensées* (publication posthume, 1670) Pascal évoque les Anciens et les générations précédentes, dont les épaules servent aux héritiers (symboliques) pour voir plus loin dans le temps et pour progresser. La philosophie de l'histoire a été inventée par Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), celui qui a mis en circulation l'idée et le terme de perfectibilité, un autre nom donné à la liberté créatrice. Des écrits de Jean-Jacques Rousseau on retient *Discours sur les sciences et les arts* (1750), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754), et le fameux *Contrat social* (1762, *Du Contrat social ou Principes du droit politique*).

On retrouve des parallélismes et des prolongements de la pensée de Rousseau (en matière de philosophie politique) chez Condorcet (1743-1794) surtout dans *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (publication posthume, 1795). Les philosophes allemands Immanuel Kant (1724-1804) et Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) vont continuer et approfondir ces idées de philosophie politique.

Le XIXe siècle sera dominé par le positivisme d'Auguste Comte (1798-1857), celui qui fonde aussi la sociologie, en tant que discipline indépendante. Dans ses œuvres *Cours de philosophie positive* (6 volumes, 1830-1842), *Système de politique positive* (4 volumes, 1851-1854), *Catéchisme positiviste* (1852), en dépit d'une conception biologisante et mécaniciste, Auguste Comte affirme l'unité du genre humain et l'unicité du devenir de son histoire. La pluralité des civilisations et des cultures – négligée par Auguste Comte – sera mise en évidence, après 1850, par les découvertes de la linguistique et de l'ethnologie et de la sociologie comparée.

La civilisation occidentale a quelques traits dominants, façonnés, modelés aussi par le Moyen Âge, et retrouvés dans les grandes tendances de la culture française.

Il s'agit, tout d'abord, de l'idée d'un ordre éternel du monde, un ordre préétabli, harmonieux et intelligible où la science et la métaphysique font

corps commun et où la justice, la beauté et le bonheur s'unissent. C'est l'héritage gréco-latin.

Deuxièmement, on parle de l'idée de Dieu unique, éternel, créateur d'un monde où l'homme, en tant qu'être imparfait, vit, en égale mesure, le péché et la rédemption, car il est capable de pardon, de salut et d'espoir. C'est l'héritage judéo-chrétien.

Troisièmement, on constate la permanence de l'effort de connaître et de maîtriser la nature afin de construire un ordre du monde typiquement et essentiellement humain. Cet effort, qui tend à créer une forte civilisation matérielle, au détriment des valeurs humaines ou sacrées, par la perte de la finalité humaniste de chaque culture, est accompagné, contrôlé et équilibré par l'effort parallèle de maintenir et de défendre l'originalité et la liberté de création de chaque culture particulière.

Les valeurs spécifiques de la culture française sont dominées par la clarté qui définit l'esprit philosophique français. Il ne faut pas oublier la définition des idées claires chez Descartes, l'importance donnée à la méthode, placée de manière continue dans un ordre du monde où la raison se constitue en principe d'existence et en principe d'intelligibilité. On y ajoute l'esprit de liberté qui affermit l'esprit critique et l'esprit d'opposition et qui s'incarnent dans l'affirmation du moi, dans la manifestation de l'individualité, dans la maîtrise de soi et dans le sens de sa propre responsabilité. Nous avons toujours la possibilité du choix, de dire oui ou non, d'affirmer le libre arbitre. Cette liberté intellectuelle est le fruit d'une décision ferme et constante d'agir au sens du bien, de la générosité, de l'estime justifiée envers les autres, d'agir aussi en respectant la vérité et la raison. De même, l'indépendance et la primauté de l'esprit se retrouvent dans tous les secteurs de la culture française.

L'esprit se manifeste comme substance et comme principe d'existence et d'éclaircissement. L'humanisme français est un art de penser et de vivre : les formes et la méthode sont aussi importantes que le contenu. L'esprit français signifie ordre et grâce, rigueur et simplicité, clarté et propension vers l'essentiel. Il peut unir le respect pour le particulier et pour l'original à la volonté d'universalité.

Une civilisation est la présence du passé dans notre présent. Notre vie actuelle est le résultat d'un long processus historique, transmis de génération en génération, modifié et enrichi, de manière progressive, par des apports nouveaux et dont nous sommes les héritiers.

En ce qui concerne la France (et l'Europe, en général), il s'agit d'un riche héritage historique. L'organisation politique actuelle, c'est-à-dire la démocratie, la notion d'état, la centralisation, la souveraineté du peuple, etc., ont leurs racines dans la civilisation grecque.

Il ne faut pas ignorer, également, l'apport de la civilisation romaine, en question de droit, d'état, d'unité impériale, de villes romaines.

Le modèle de la monarchie absolue, présent dès le Moyen Âge, a laissé des traces, tout comme les grands courants d'idées du XVI^e siècle, l'humanisme, la Renaissance, la Réforme. Il faut y ajouter les grandes conquêtes de la Révolution française, l'idée de liberté, de souveraineté et d'état moderne.

Le système de production actuel, capitaliste, trouve ses origines au XVI^e siècle et dans la Révolution Industrielle.

Les croyances religieuses – le monothéisme, l'organisation de l'Église, en tant qu'institution, la construction des monuments religieux, la Réforme et ses conséquences sur la civilisation européenne – remontent à l'histoire du peuple juif et à la religion du Dieu unique. Le christianisme et la promesse du salut viennent après, et, certes, la civilisation médiévale continue ce processus d'évolution, en conservant la dimension chrétienne.

* * *

Quelles sont les caractéristiques de l'esprit français ? En quoi réside son génie ? C'est une question incontournable pour celui qui vit en France un peu plus de temps qu'un touriste et qui a des contacts plus étroits avec la civilisation et la culture françaises et, surtout, avec les gens.

En même temps, c'est une question à réponse multiple, qui monte la tête des intellectuels sérieux. On pourrait avoir des réponses labyrinthiques, contradictoires car, chacun des nous a une certaine idée sur la France.

La solution la plus simple est de se borner à donner quelques réponses sur l'âme française. Les Français sont intelligents et sensibles, le mâle français est efféminé et décadent, les Françaises sont charmantes et légères, la culture française est une culture de métèques, sa force réside dans sa capacité d'assimilation. Enfin, la France a perdu pied dans l'Histoire, elle est encore arrogante, mais son économie craque, son prestige diminue. Ce sont des opinions exprimées devant un verre de vin, dans une discussion mondaine, pendant un voyage, que sais-je ? En fait, il s'agit des idées faciles, des généralisations fausses, hâtives, imprudentes.

Il suffit de voir dix adolescents à Paris, sur Boul'Mich, les cheveux longs et extrêmement minces, pour conclure amèrement que les héritiers de Charlemagne et de Napoléon sont devenus des séraphins unisexués, que l'ancien instinct gaulois est disparu, que le peuple qui a fait trois révolutions dans l'intervalle d'un siècle, en obligeant les pays d'Europe à modifier frontières, mentalités et hiérarchies, ce peuple radical et brave s'est transformé tout d'un coup dans une entité conservatrice, complexée et décadente.

Ceux qui font appel à de telles caractérisations semblent être liés aux subtilités et aux vices du crépuscule. Esprit de finesse, goût, intelligence, vocation de la nuance, d'accord, mais ces qualités ne servent à rien dans un siècle comme le nôtre, s'il n'y a pas, également, de force, de volonté de construire un système, de ténacité, de persévérance pour mener à bonne fin les grands projets, de discipline individuelle pour bénéficier de l'organisation collective, attitudes décisives tant dans un état de crise que dans les moments pacifiques.

Néanmoins, on devrait observer que la psychologie d'une nation ne se réduit pas à celle d'un individu, que l'esprit français n'est pas borné à une collectivité restreinte, sans tenir compte de ses origines et de son niveau d'instruction et de culture. Un seul individu pourrait représenter, à la rigueur, une mentalité collective, mais il ne peut absolument pas être représentatif pour un peuple dans son ensemble. Le peuple seul peut se représenter grâce à sa civilisation, à sa culture et à son histoire.

C'est pourquoi les chercheurs prennent en compte – quand ils essaient de parler de l'esprit de la France – plusieurs facteurs : données naturelles, religion, civilisation, culture, acquis matériels.

Ce miroir à la main, je peux invoquer des notions plus subtiles, plus impondérables telles l'esprit de la race, le comportement et le tempérament national. Ernest Robert Curtius (*Essai sur la France*, Grasset, 1932) dit qu'une caractéristique de l'esprit français serait le plaisir d'identifier ses particularités. Très française, donc, la passion pour les définitions et les catégories. Dans cette perspective, il est intéressant de voir ce que disent les Français sur leur esprit. Apparemment, beaucoup de choses, du sublime jusqu'à la négation absolue.

La France est un pays profondément chrétien, héritière de la civilisation romaine (Rabelais), la France est une nation qui s'ennuie (Lamartine) et qui porte l'empreinte de son destin prééminent, malade du complexe de

la suprématie (Hugo : France, France, sans toi le monde serait seul !). Montesquieu croit que le Français a un culte pour l'homme, Voltaire en est plus sceptique, il dit que les Français ne sont pas faits pour la liberté et qu'ils en abusent. Jean-Jacques Rousseau conteste à ses compatriotes l'aptitude pour la musique. Pour Chateaubriand, le Français est vaniteux, frivole et sociable, il médite peu sur l'ensemble, mais il observe les détails. Autrement dit, un Français a l'esprit de la nuance, mais pas celui de la synthèse. Stendhal va dans la même direction : le Français comprend l'art avec finesse, mais il ne le sent pas, donc il n'a pas d'accès aux profondeurs de l'art, in ne l'assume pas, il ne s'implique pas dans l'existence de l'objet. Baudelaire est encore plus dure : français veut dire vaudevilliste, le sublime l'effraye. Hugo, esprit plus pathétique et plus optimiste (« Ma patrie, ma gloire et mon unique amour »), balaye tous les schémas en déclarant que l'âme française est plus forte que l'esprit français. D'autres parlent de la vocation de l'universalité.

Les opinions des étrangers sur l'esprit français ne ratent pas, fatalement, la finesse, l'ironie, le rationalisme, le classicisme fondamental. Les Français auraient de l'esprit patriotique, mais pas de sens civique, ils sont prévoyants, mais pas visionnaires, ils ont de l'esprit, mais pas d'humour. Disons que tous ces propos ont leur degré de relativisme et il faut être traités *cum grano salis*.

Au-delà de cette froideur orgueilleuse et lucide dont parle Harold Nicolson, je pourrais concentrer les attributs de l'esprits français en quelques lignes, à titre de conclusions partielles sur ce sujet.

1. Les Français possèdent l'esprit de finesse, l'esprit géométrique mais pas d'esprit philosophique.

2. Ils ont la vocation de l'universalité, mais pas le sens de l'universel, du cosmique.

3. Ils prêchent une morale circonscrite à l'art de vivre, mais ils n'ont pas une vision cohérente et originelle sur le monde. Ils n'ont pas d'esprit prophétique, ils ne se sentent pas troublés et inquiétés par le mystère de l'univers ; c'est pourquoi, ils sont forts en prose et en théâtre, mais ils n'ont pas une lyrique et une musique d'envergure.

4. Les Français ont du tempérament et par son intensification, ils arrivent aux préoccupations frivoles (haute-couture). Ils ont créé une vraie industrie des plaisirs et une véritable civilisation du sourire.

5. Les Français sont gourmands, ils cèdent une bataille pour un

repas fin. Aucun peuple n'accorde tant d'importance à la cuisine et à son protocole que les Français, race à appétit colossal. Nulle part au monde il n'y a une préoccupation si obsessionnelle pour éviter l'embonpoint. Napoléon mangeait peu et ne s'attardait pas à table.

6. En étant individualistes, les Français ne peuvent pas se soumettre à une discipline de fer, ils ne sont pas, par conséquent, de combattants sérieux, ils perdent régulièrement les guerres.

Et pourtant, on ne peut concevoir l'Europe sans la France, sans son génie, son sens de mesure, sa pondération et son rationalisme. Sans la diversité extraordinaire de ses régions géographiques, sans la variété de ses habitants venus de partout et intégrés dans ce territoire, sans la beauté de ses châteaux et sans la saveur de ses plats et la finesse de ses goûts.

Références Bibliographiques

1. AUGUSTE COMTE, *Cours de philosophie positive*, (6 volumes, 1830-1842)
2. BLAISE PASCAL, *Pensées*, (publication posthume, 1670)
3. ERNEST ROBERT CURTIUS, *Essai sur la France*, Grasset, 1932
4. JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Discours sur les sciences et les arts*, (1750)
5. RENE DESCARTES, *Discours sur la méthode*, (1637)

A BRIEF OVERVIEW OF THE MANNER-OF-MOTION VERBS IN “THE GRUFFALO” AND IN ITS ROMANIAN TRANSLATION

Olesea BODEAN-VOZIAN

PhD

<https://orcid.org/0000-0002-2945-0318>

Moldova State University

In the last decades, multiple studies have devoted their attention to motion conceptualisation, Leonard Talmy's seminal work in typology having a great contribution to it. L. Talmy divided languages into verb-framed (VF) and satellite-framed (SF), depending on how they express Path, the “core schema” of a motion event [7]. The VFLs tend to encode Path in the verb and the Manner in a gerund, adverb or omit it, while SFL express Path of motion in a verb particle called satellite and the Manner of motion in the verb. The goal of the study is to analyse the way in which motion events identified in “The Gruffalo”, a global best-selling phenomenon, were conveyed into Romanian, by examining the original story against the official and unofficial Romanian translations. The focus is on the linguistic means available in the Romanian language to express motion. All the Path and Manner verbs used in the story were explored, nevertheless, the emphasis was put on the Manner component and the techniques applied by translators to render it in Romanian.

Keywords: *English; Romanian; motion events; Path and Manner verbs; prototypical lexicalisation pattern; translation.*

Reading children's books leaves neither children nor adults indifferent and successful books often present an interplay between image and text, offering the readers a virtual setting to actively “participate” in the construction of the story. However, we shall consider the case of translated books and the role of the translator in rendering a product, that is, a text adapted into the target language. Accordingly, the process of translation can rearrange the original relationship between text and image and thus change the setting and the relationship that the child/reader established with the

story. Translators often highlight the difficulty of polishing the language enough to make it elegant as the original or translating convincingly, so that the words sound as though they were originally written in the language they're translated into, and they agree that some translations are more attentive, loving, and better, but what's gained in literary translation is that the book is accessible to a whole new audience [3].

In this article, we chose to analyse an example of a story with an intertwined text-image structure which is pleasant to ear and has research and didactic potential, namely, *The Gruffalo*, by Julia Donaldson (1999). This is one of the most famous contemporary books for children, in particular in the English world which was translated into Cornish in 2021 and the Cornish translation joins 105 other language versions of the story about a cunning mouse which tricks a series of larger animals before meeting the eponymous fearsome-looking tusked monster [2].

“Gruffalo” was used during the research conducted by Coventry University experts who focused on the opportunities to combine movement and storytelling activities to understand if this can boost pre-school children’s key motor skills and language ability. M. Duncan, a professor part of the team stated that they chose “Gruffalo” as it was a very popular book with the age range 3-4, and “the storyline and the characters within it gives great scope for both movement and language activities. The story acts as ‘mental anchor’ for children taking part in the movement activities” [4]. The study – published in the *European Physical Education Review* – involved 74 pre-school children from three nurseries in the Midlands. The group of youngsters who took part in the combined movement and language sessions joined in activities involving fundamental movement skills – such as jumping, leaping, hopping, sliding, galloping, sipping, throwing and catching. These activities were based on the different characters in the book – a mouse, owl, fox, snake and Gruffalo. They also took part in sessions discussing the story which were designed to enhance their use of descriptive language regarding the characters, their movements and their emotions [1].

Thus, this is a book that children appreciate because of the story and because of the main character. It is full of stylistic devices that do not represent a difficulty in the process of cultural adaptation of the book. Although repetitive, the story narrates about a series of complex events and characters bearing human traits and qualities and ends on a happy

note. Judging by the translation, it complies with the source text (ST), although the style of the text is slightly different and the action in the target text (TT) is more dynamic and livelier (due to the choice of lexemes, a series of motion verbs (the Romanian translation seems to use comparable expressive manner of motion verbs, however, not always these would be the exact equivalents for the English manner of motion verbs, which has an impact on the readers of the two texts (original and translation) and due to the rhythm and rhymes (iambic and dactylic metrical foot in both texts) which makes it more memorable. The translation gained a lot from the fact that the translator is a writer as well and he perfectly conveyed the style of the author without any distortion, remaining faithful to his own language and his poetic individuality.

For the purposes of this study, 30 motion events were identified in the source text and compared against the examples from Florin Bican's Romanian official version¹ and the unofficial translation of the story made by Mirel Palada², a Romanian sociologist who is known to a part of the public for his work as a translator of poetry for children. Attention was paid to the type of verb used (Path or Manner), to the way the Manner information was encoded in the target text and which translation strategies were applied by both translators.

For instance, in the 30 examples in the ST that were selected, we found:

- manner-of-motion verbs (*to slide*);
- path verbs (*walk*);
- special structures (*to be going to...*);
- phrasal verbs (*to be off*);
- set expressions (*to take a stroll*).

The number of Path verbs predominates the narrative and it is not a classical case for an English language text, since English represents a manner-rich language, i.e., its speakers have the possibility to choose from a vast and expressive range of manner-of-motion verbs, the class of which is enriched due to conversion, self-contained motion verbs, verbs of sound emission and metaphors. Two possible reasons behind this choice could be suggested: either because the text is intended

¹ „Gruffalo”, traducere de Florin Bican, editura Cartea Copiilor 2016, București, România.

² <http://turambarr.blogspot.com/p/grumpiloilul.html>

for children who only start learning manner-of-motion verbs and the focus is, therefore, on Path verbs, or it is a situation when there is a deliberate avoidance of rendering the Manner through verbs. Since Manner is always available to speakers, sometimes, there are situations of oversaturation and hence, speakers try to identify possibilities to replace manner-of-motion verbs with deictic verbs (*come* and *go*): *He comes out the pipe* instead of *He rolls out the pipe* (which is much more appropriate for the English context) or with gestures: during a conversation, the verb describing the Manner is replaced with a gesture or, gestures simultaneously accompany the manner-of-motion verb. For example, when a speaker produces this utterance: *the ball was rolling*, they might draw imaginary circles with their hand or finger to describe the action of rolling while speaking.

In the target text, we have identified the following verbs:

- manner-of-motion verbs (*a se strecura*);
- path verbs (*a merge*);
- set expressions (*a o lua la picior*);
- other verbs (*a dispărea*)

Unlike English, Romanian has a smaller vocabulary of expressive manner-of-motion verbs and in addition, they cannot convey the same fine nuances that English manner-of motion verbs display. Some English verbs do not have Romanian equivalents and therefore Romanian uses analytical structures consisting of verbs such as *a ieși*, accompanied by adverbs showing the manner of movement (*zburând*). As we can see from Table 1, the Romanian corpus (both versions) mostly includes Path verbs with a few cases when Manner is rendered either in the verbs (*a fugi*, *a zbura*, *a se tupila*, *a se strecura*) or in the adverbs (*fugind*, *în zbor*). If we compare the two translations, we can notice that the unofficial one includes more manner-of-motion verbs compared to the official one. In the TT, there is a special type of motion verb – *a se ridica*. It is specific because it combines the Manner component with the Path component. So, it is an intermediate verb between manner-of-motion and path verbs. However, the Path is the dominant element and it expresses movement towards a Goal.

Table 1. Comparative Corpus

	English	Romanian (official)	Romanian (unofficial)
1.	<i>A mouse took a stroll through the deep dark wood</i>	<i>Un șoricel mergea prin codru-ntunecos.</i>	<i>Un șoarece mic plecă la plimbare [...]</i>
2.	<i>Where are you going to, little brown mouse?</i>	<i>Un 'te duci, șoarece brun?</i>	<i>Un 'te duci tu, măi șoricelule măi?</i>
3.	<i>Come and have lunch in my underground house.</i>	<i>Hai să iei prânzul la mine, sub pământ, unde am casă.</i>	<i>Hai mai bine cu mine-n vizuina mea de vulpoi [...]</i>
4.	<i>It's terribly kind of you, Fox, but no – I'm going to have lunch with a Gruffalo.</i>	<i>[...] Merg să iau masa de prânz cu Gruffalo.</i>	<i>[...] Mă duc să iau prânzul cu un grum-pilo.</i>
5.	<i>I'm off! Fox said.</i>	<i>Atunci, eu o s-o întind.</i>	<i>[...] Ooo ceee... Ooo ce-am mai plecat!</i>
6.	<i>Goodbye, little mouse, and away he sped.</i>	<i>Rămas-bun, drag șoricel, i-a strigat vulpea fugind.</i>	<i>[...] și cât ai zice „vulpoi” era deja dispărut.</i>
7.	<i>On went the mouse through the deep dark wood.</i>	<i>Și a mers el mai departe prin cel codru-ntunecos.</i>	<i>Și uite-așa își continuă șoricelul a sa plimbare.</i>
8.	<i>Where are you going to, little brown mouse?</i>	<i>Un 'te duci, șoarece brun?</i>	<i>Un 'te duci tu, măi șoricelule măi?</i>
9.	<i>Come and have tea in my treetop house.</i>	<i>Hai la mine la un ceai, în copac, unde am casă.</i>	<i>Hai mai bine cu mine în vârf de copac.</i>
10.	<i>It's terribly kind of you, Owl, but no – I'm going to have tea with a Gruffalo.</i>	<i>Mulțumesc, dar nu pot să vin acum, merg degrabă să-mi iau ceaiul cu Gruffalo.</i>	<i>Mă duc să servesc ceaiul cu un grum-pilo.</i>
11.	<i>Goodbye, little mouse, and away Owl flew.</i>	<i>Rămas-bun, drag șoricel, i-a spus bufnița din zbor.</i>	<i>La revedere, șoricelule! Acuși plec, chiar acu'! Și fără tărăboi, în aer se ridică greoi</i>

12.	<i>On went the mouse through the deep dark wood.</i>	<i>Și a mers el mai departe prin cel codrun-tunecos.</i>	<i>Și uite-așa își continuă șoricelul a sa plimbare</i>
13.	<i>Where are you going to, little brown mouse?</i>	<i>Un 'te duci, șoarece brun?</i>	<i>Un 'te duci tu, măi șoricelule măi?</i>
14.	<i>Come for a feast in my logpile house.</i>	<i>Hai la mine, la ospăț, sub bușteni, unde am casă.</i>	<i>Hai mai bine cu mine aici, sub buturugi.</i>
15.	<i>It's wonderfully good of you, Snake, but no – I'm having a feast with a Gruffalo.</i>	<i>Mulțumesc, dar nu pot să vin acum, căci voi merge la ospăț cu Gruffalo.</i>	<i>Mă duc la o petrece-re cu un grumpiloi.</i>
16.	<i>It's time I hid.</i>	<i>Păi atunci, fug să mascund.</i>	<i>Eu am luat-o din loc!</i>
17.	<i>Goodbye, little mouse, and away Snake slid.</i>	<i>Rămas-bun, șoarece drag și s-a tupilat în prund.</i>	<i>La revedere, șșșșoarece dragă! Am o treabă presantă! Și cât ai zice „șarpe” era deja cu totul și cu totul în altă parte.</i>
18.	<i>Just walk behind me and soon you'll see, everyone is afraid of me.</i>	<i>N-ai decât să mă urmezi și ai să vezi ...</i>	<i>Ia, hai cu mine, mergi în spatele meu și o să-ți dai seama cum tremură toți când mă văd.</i>
19.	<i>You go ahead and I'll follow after.</i>	<i>Bine, ia-o înainte. Vin din urmă-ți, pe cărare.</i>	<i>Du-te tu în față și vin și eu după tine.</i>
20.	<i>They walked and walked till the Gruffalo said, “I hear a hiss in the leaves ahead.”</i>	<i>Cum mergeau, aud din față ca un șuier</i>	<i>Și au mers și au mers până grumpiloiul spuse cu voce înceatăă [...]</i>
21.	<i>Why, Snake, hello!</i>	<i>Șarpe, vino chiar acum!</i>	<i>Hei șarpe, salut!</i>
22.	<i>Off he slid to his logpile house.</i>	<i>Și s-a strecurat târâș sub bușteni.</i>	<i>La revedere șoarece! Și-ntre buturugi se făcu nevăzut.</i>

23.	<i>They walked some more till the Gruffalo said, “I hear a hoot in the trees ahead.”</i>	<i>Cum mergeau aud din față ca un vaier</i>	<i>Și-au mai mers și-au mai mers până când grumpiloii rosti:</i>
24.	<i>Why, Owl, hello!</i>	<i>Buho, vino chiar acum</i>	<i>Hei, bufniță, salut!</i>
25.	<i>And off he flew to his treetop house.</i>	<i>Și a dispărut în zbor, în copac, la ea în casă.</i>	<i>Și drept în vârf de copac zbură imediat.</i>
26.	<i>They walked some more till the Gruffalo said, I can hear feet on the path ahead.</i>	<i>Cum mergeau aud din față pași în iarbă.</i>	<i>Și-au mai mers și-au mai mers până când grumpiloii spuse:</i>
27.	<i>Why, Fox, hello!</i>	<i>Vulpeo, vino chiar acum!</i>	<i>Hei, vulpe, salut!</i>
28.	<i>And off he ran to his underground house.</i>	<i>Și a dispărut pe dată sub pământ, la ea în casă.</i>	<i>Și-n vizuina sa dispăru.</i>
29.	<i>Gruffalo crumble!</i>	<i>Să mă bagi, vrei, la cuptor?</i>	<i>Fulgi de grumpiloi cu ciocolată! se smiorcăi grumpiloii nostru, pierit.</i>
30.	<i>And quick as the wind he turned and fled.</i>	<i>S-a întors iute pe călcâie și a luat-o la picior.</i>	<i>Și repede ca vântul se-ntoarse și drept pe-aici a fugit.</i>

Examining the translation strategies, we identified cases when one or both Romanian translators would use a motion verb, while this is absent in the ST – *It’s terribly kind of you, Fox, but no – I’m going to have lunch with a Gruffalo. [...] / **Merg** să iau masa de prânz cu Gruffalo. / [...] **Mă duc** să iau prânzul cu un grumpiloi.*

*Why, Fox, hello! / Vulpeo, **vino** chiar acum! / Hei, vulpe, salut!*

Another interesting case is the transformation of motion verbs (Path and Manner) from the ST into either a motion verb (Path) + set expression (Manner) or two motion verbs (Path and Manner) –

*And quick as the wind he **turned and fled**. / **S-a întors** iute pe călcâie și **a luat-o la picior**. / Și repede ca vântul **se-ntoarse** și drept pe-aici **a fugit**.*

Repetition of motion verbs in translation was identified in two cases, although the ST would convey the motion through a single verb, *to walk* – *Și-au mai mers și-au mai mers / Și au mers și au mers*.

The following motion event – *It's time I hid* was rendered through two motion verbs in the first version – *Păi atunci, fug să m-ascund* and through a set expression in the second one – *Eu am luat-o din loc!*

Conclusions.

So, what we have observed as a result of the analysis of the examples is the frequency of cases of encoding a single semantic element in the verb, both in English and in Romanian. In addition to the two major lexicalization patterns, both languages have micro-typing whereby most of the semantic elements of a movement event are encoded. Recent studies have shown that there is a link between constructions that convey the motion event and the lexical capacity of the language, i.e. the number of motion verbs available to speakers. A. M. Verkerk [7] demonstrated this based on a study of 20 Indo-European languages. Based on the assumption that SFLs have a richer lexicon of manner-of-motion verbs compared to VFLs, the latter have a richer vocabulary of verbs expressing the Path compared to SFLs. However, in his studies, S. Ozsalıřkan [5, p. 85] mentions that both types of languages should have a similar number of verbs expressing Phrase, since such a vocabulary „does not provide too many options for detailed descriptions”.

References

1. <https://neurosciencenews.com/movement-language-gruffalo-6996/>
2. <https://www.cornish-times.co.uk/news/childrens-story-the-gruffalo-has-now-been-translated-into-cornish-136906>
3. <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-industry-news/article/84362-building-bridges-the-art-of-children-s-book-translation.html>
4. <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/06/170628095846.htm>
5. OZSALIŐKAN, Seyda (2005b) – *On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: is metaphor*

an early emerging cognitive and linguistic capacity? Journal of Child Language, vol. 32 (2), p. 291-318.

6. TALMY, Leoard (1985) – *Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms*. In: Language Typology and Syntactic Description 3: Grammatical Categories and the Lexicon. T. Shopen (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, p. 57-149.
7. VERKERK, Anne-Marie (2014) – *The correlation between motion event encoding and path verb lexicon size in the Indo-European language family*. Folia Linguistica Historica 35, p. 307–358.

ABORDAREA LIMBAJELOR SPECIALIZATE PRIN PRISMA VARIAȚIEI DIASTRATICE A LIMBII

Liliana BOTNARI

doctor în filologie

ORCID: 0000-0002-9909-2982

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”

Varietatea limbajului, atât în plan diacronic, cât și sincron, prezintă câteva diferențe: diferențe în timp – diacronice, diferențe în spațiul geografic – diatopice, diferențe între straturile sociale – diastratice, diferențe între tipurile de modalitate expresivă – diafazice și diferențe între forma orală și scrisă a limbii – diamezică. În lucrarea de față vom aborda limbajele specializate prin prisma variației diastratice, ca diferențe între straturile sociale, or, actualmente, progresul tehnic și al științei duc la apariția noilor tehnologii, invenții, care, la rândul lor, produc dezvoltarea limbajelor specializate și extinderea inventarului de termeni existent. Stratificarea diastratică se produce în plan socio-cultural, iar în cazul limbajului tehnic-profesional, în directă conexiune cu specializarea locutorilor, care necesită un anumit fel de instruire pentru a însuși limbajul de specialitate specific domeniului profesional respectiv.

Cuvinte-cheie: *variație diastratică, stratificare diastratică, sociolect, limbaj specializat, limbaj tehnico-profesional.*

Language variety, diachronically and synchronically speaking, presents several differences: chronological differences – the diachronic variety, differences in geographical space – the diatopic variety, differences between the socio-cultural layers – the diastratic variety, differences between different types of expressive modalities, represented by the diaphasic variety and differences between oral and written language – the diamesic variety. Our research will focus on specialized languages in terms of diastratic variation, as differences between the socio-cultural layers of a linguistic community. Currently, technical and scientific progress leads to the creation of new technologies, and inventions, which will generate the development of specialized languages and expand the inventory of existing terms. The diastratic stratification happens in the socio-cultural area, but in the case of the technical-professional language, it occurs in direct connection with the specialization of the speakers, which requires special

learning in order to acquire the specialized language specific to the respective professional field.

Keywords: *diastratic variation, diastratic stratification, sociolect, specialized language, technical-professional language.*

Există o eterogenitate a formelor lingvistice, acestea fiind selectate în funcție de circumstanțe, de interlocutori, de intenția discursivă sau de capacitatea receptorului de a decoda mesajul, de mediul social, geografic, de backgroundul istoric și cultural al locutorului sau de registru pe care îl utilizează. O limbă coexistă împreună cu comunitatea lingvistică care o vorbește, ea este inseparabilă de condițiile care influențează sau afectează societatea respectivă.

Analizând natura și cauzele schimbării lingvistice, E. Coșeriu amintește că limba nu este ceva static, un organism autonom, independent de indivizii vorbitori, iar „schimbarea (sau variația) aparține limbajului prin definiție: este un fapt axiomatic”. [8]. În acest sens, *variația* poate fi definită drept formă de manifestare a variabilității unei limbi naturale observabilă în diversitatea utilizărilor lingvistice ale unei comunități, fiind determinată de conjunctura politică, geografică sau socioculturală a acesteia, iar *variantea* este una dintre modalitățile de a numi altfel același lucru, care, ajungând a fi obișnuită pentru un vorbitor sau un grup de vorbitori, extinzându-și aria de utilizare sau frecvența în uz, devine *varietate* lingvistică.

Diferențele atestate la nivelul diverselor clase sociale, medii culturale sau profesionale sunt cele care conturează limitele *varietății diastratice* a limbii – dialectele sociale generate în funcție de *dimensiunea diastratică*. Cuvântul *diastratie* este de etimologie greacă – „dia”, distincție; „stratum”, strat – și se referă la studiul practicilor lingvistice ale unei comunități prin prisma diversității sociale sau demografice. În acest sens, distingem diferențieri involuntare – cele ce sunt specifice claselor sociale cu un nivel al culturii diferit, cele dintre mediul rural și mediul urban – , dar și altele manifestate în mod voluntar, caracterizându-se printr-o puternică funcție de incluziune (acceptare) și de excluziune (respingere) socială, care se atestă în cadrul grupurilor sociale ce vor să se diferențieze, să se separe de restul populației, evidențiindu-și personalitatea, intențiile și mizând pe o anume interpretare a limbajului lor. În cazul dat, dialectul social se referă în special la diversitatea vocabularului, a inventarului de termeni lexicali utilizați și mai puțin la nivelul gramatical al limbii.

Analizând stratificarea socială a limbajului, Mirela-Ioana Borchin observă: „Studiile sociolingvistice demonstrează că fenomenul variației lingvistice este motivat situațional, în contexte de comunicare, în care relațiile sociale dintre parteneri impun adoptarea unui anumit stil de către utilizatorii de limbaj. Vorbitorul își adecvează anumite aspecte ale discursului lui la așteptările interlocutorului.” [5]. Prin urmare, locutorul este cel care coordonează selecția mijloacelor de exprimare, cel care stabilește gradul de variație a limbajului său, în funcție de context, de mediul socio-cultural sau de aptitudinile de decodificare a mesajului transmis de către interlocutor.

Variația diastratică, menționează lingvistul I. Milică [12], este reprezentată de către „dialectele sociale” – limbajele profesionale, argoul și jargonul, „realizări ale co-relației limbă – societate” [ibidem], care se concretizează în *sociolecte* și/sau *tehnolecte*. În aceeași ordine de idei, K. Bochmann și V. Dumbravă [3] consideră că *sociolectul* caracterizează un anumit grup social sau etnic, o anumită comunitate sau clasă, de exemplu, „limba elevilor, limba muncitorilor sau limba profesională a specialiștilor dintr-un anumit domeniu, limba engleză a negrilor din SUA, care se identifică drept vorbitori ai „Black English Variety”; *idiolectul* este o varietate ce reprezintă modul de exprimare într-o anumită situație de vorbire: formală, publică, distantă, selectă, informală, intimă, familiară, neglijentă și așa mai departe; iar *cronolectul* – o varietate ce se raportează, din punct de vedere lingvistic, la factorul timp, adică felul de vorbire al reprezentanților diferitor generații (al celor mai în vârstă, al adulților, al adolescenților sau al copiilor).

Remarcând absența unui termen care să denumească idiomul intermediar dintre sociolect și idiolect, J. Pons [15], propune termenul *microlect* – „un minisociolect” – un grup restrâns de două sau trei persoane pot constitui un microlect, iar un sociolect regrupează, cel puțin, un microcosmos social. Frontierele cantitative dintre acestea sunt greu de trasat, însă referitor la cele calitative, autorul afirmă că sociolectul corespunde unui grup social, care are o identitate recunoscută de către alte grupuri sociale, o condiție sine qua non din punct de vedere social, fapt ce nu poate fi confirmat în cazul microlectului.

În continuare, vom ilustra dependența variației diastractice de vorbitor și interesele acestuia prin prisma concepției lingvistului J.-M. Klinckenberg [10], care afirmă că limba poate varia într-un anumit moment

și loc în funcție de factorii sociali: 1) situația socială a locutorilor; 2) contextul comunicării.

Situația socială a interlocutorilor înglobează în sine 2 aspecte: poziția individuală a locutorului, dar, mai ales, interacțiunea acestuia cu alți interlocutori. Referindu-se la primul aspect, J.-M. Klinkenberg menționează că fiecare vorbitor dispune de o varietate de resurse expresive, iar selecția îi aparține, aceasta variind în funcție de situațiile sociale. Cercetătoarea propune drept exemplu-argument cazul a 2 elevi, care fac parte din clase sociale diferite și cărora le-a fost propusă sarcina de a elabora un discurs așa-zis „universal”: copilul ce aparține unui mediu social favorizat va ști să detașeze discursul său de circumstanțe, pe când celălalt elev va utiliza semnificații mai puțin universale. Interacțiunea dintre locutori rezidă în selecția dintre multitudinea de varietăți, de mijloace de exprimare: vorbitorul alege sociolectul adecvat (sau pe care îl crede el adecvat) situației de comunicare. Așadar, un profesor se va adresa elevilor săi într-un mod, pe când colegilor săi sau directorului – în altul. În această ordine de idei, lingvista sus-menționată constată că o primă caracteristică a sociolectului este stabilirea unui raport cu interlocutorul său: prin tutuire sau adresare formală – prin „dumneavoastră”.

Contextul comunicării este reprezentat, de asemenea, prin trei aspecte: *contextul social*: ansamblu de situații, locuri și circumstanțe, care determină un anumit stil lingvistic – formal sau informal; *contextul instrumental*: forma de comunicare – scrisă sau orală; și *contextul referențial*: conținutul comunicării/tema, subiectul discutat (politic, religios, științific etc.).

Relevante ne par și observațiile lingvistei Elena Constantinovici, care observă că la baza oricărei comunicări se află o situație de comunicare concretă: „Pentru a constata și a discuta faptul înglobat de situație, participanții își exprimă intențiile lor de comunicare. Prima intenție în inițierea conversației este atragerea atenției participanților la comunicare care se face (...). Urmează alte intenții, precum: intenția de a exprima corect enunțul din punct de vedere fonetic, intenția de a redacta corect comunicarea din punct de vedere gramatical, semantic și stilistic. Urmează intenții pragmatice de convingere a interlocutorului în sinceritatea atitudinii lui față de faptul relatat etc. Universul discursului este creat, prin urmare, din intenții, cauze și efecte comunicaționale la nivel real sau ontic” [7]. Așadar, contextul social nu poate fi separat sau izolat

de interacțiunea dintre interlocutori. Doi prieteni comunică într-un mod atunci când sunt în vacanță într-o țară în care nimeni nu le cunoaște limba, în alt mod în prezența membrilor familiei lor și absolut altfel când au un oaspete important în casa lor, iar selecția formei de limbaj sau a sociolectului se face în funcție de context, de situația de comunicare, de statutul interlocutorului, precum și de domeniul de activitate sau de interes al acestora.

Studiul sociolectelor se referă indubitabil la determinarea principalelor varietăți sociale – așa-zisele „limbaje specializate” sau limbaje tehnico-profesionale. *Limbajul tehnico-profesional* reprezintă sociolectul utilizat de către unele categorii socioprofesionale, constituind un inventar de termeni caracteristici unui anumit domeniu, unor activități tehnico-științifice, precum: medicină, industrie, tipografie, cosmetologie, sport, politică etc. Limbajele tehnico-profesionale impun funcției de comunicare a limbii aceeași restrângere, consideră D. Irimia [9], aici lingvistul referindu-se la nivelul de comprehensiune redus al acestor termeni, or limbajele tehnico-profesionale sunt niște sisteme lingvistice proprii domeniilor de activitate profesională enumerate anterior, constituind una dintre variantele diastratice ale limbii. „Să se încadreze într-un domeniu de activitate bine definit, să îndeplinească o funcție importantă și să posede caracteristici specifice, prin care să se deosebească de alte variante ale limbii” [14], susține M. Pamfil, sunt trăsăturile și caracteristicile care confirmă că un anumit inventar de cuvinte identificat formează un limbaj specializat. Totuși, menționăm că nu întotdeauna unitățile lexicale caracteristice unui limbaj tehnico-profesional aparțin doar acestuia, întotdeauna vor exista unele puncte de tangență cu alte limbaje, termeni universali, comuni mai multor domenii conexe. În acest context, D. Bogdan-Dascălu menționează că toate domeniile de activitate, precum: matematică, fizică, chimie, biologie, anatomie sau lingvistică, filozofie, psihologie etc., „deși atât de diferite între ele, (...) au în comun faptul fundamental de a fi științe și de a beneficia, în consecință, de o modalitate specifică de exprimare, pentru denumirea căreia se folosește termenul limbaj științific” [4]. Pe de altă parte, Cristina Athu observă că limbajele de specialitate dau dovadă de o anumită dualitate: „Indiferent de domeniul de activitate profesională, toate terminologiile sunt formate atât din cuvinte din limba comună, cât și din cuvinte strict specializate, care individualizează fiecare limbaj de specialitate. (...) Considerând termenii din domeniul chi-

miei, botanicii, filosofiei, de exemplu, putem observa că terminologiile au un caracter convențional, ele reprezentând fie cuvinte din vocabularul general, cărora li se atribuie semnificații speciale în funcție de domeniul de utilizare, fie cuvinte noi (neonime) formate după reguli stricte, proprii limbii respective și în acord cu părerea specialiștilor – autori ai unei teorii, invenții sau descoperiri.” [1].

Așadar, varietatea limbajelor specializate rezidă în diversitatea domeniilor de activitate umană, a preocupărilor caracteristice acestora, fiecare dintre ele având propriul set de caracteristici lingvistice, propriul vocabular format din migrarea diverselor unități lexicale din limba comună în limbajele speciale, care capătă noi semnificații și o arie de utilizare mai restrânsă, vizând doar un anumit grup social, care practică activitatea științifică, profesională respectivă. Ca și în cazul argotismelor [6], limbajele specializate sunt caracteristice unui anumit contingent de vorbitori, depășind competența lingvistică propriu-zisă a unui vorbitor „obișnuit”, implicând un alt tip de cunoaștere, mai avansată, științifică și specifică diferitor domenii de activitate. Contrar altor varietăți de limbă, limbajele specializate sunt caracteristice unui grup social bine structurat, ai cărui membri, în mod colectiv, dispun de același sistem semiotic al limbajului utilizat, acesta permițând buna funcționare a activității grupului.

Referindu-se la nomenclaturile specifice domeniilor tehnico-științifice, E. Mincu remarcă: „Cunoașterea lucrurilor într-o anumită sferă de activitate este indispensabilă în procesul de formare a specialistului, spre deosebire de cunoașterea limbii propriu-zise, și constituie un efort special pentru o cunoaștere suplimentară: în medicină – cunoașterea terminologiei medicale; în tehnică – cunoașterea terminologiei tehnice etc. Efortul suplimentar este orientat în cunoașterea instrumentului de activitate care variază de la un domeniu la altul.” [13]. Astfel, un vorbitor care activează într-un anumit domeniu învață și asimilează limbajul specific acelui domeniu, specializându-se, doar atunci devine un membru al grupului respectiv, doar atunci el poate înțelege informațiile cu caracter științific și tehnic pe care i le transmit ceilalți membri, „convertindu-se” într-un specialist în domeniu. Limbajul științific este unul lipsit de afectivitate, caracterizându-se, în special, prin corectitudinea scrisului, utilizându-se varianta literară a limbii, prin precizie, prezentând un set de informații exacte și la subiect, prin obiectivitate și impersonalitate, prin claritate, prin comunicarea de cunoștințe și noțiuni fixe, logice, reprezentate

prin unități lexicale lipsite de încărcătură afectivă, care pot avea o altă semnificație decât cea din limba uzuală, de exemplu: termenii anatomici *ciocănel* – Elementul cel mai extern din lanțul de oscioare aflat în cutia timpanului [11]; *scăriță* – 1. Instrument în formă de potcoavă utilizat pentru reducerea unei fracturi sau pentru menținerea unei reduceri. 2. Oscior intern al cutiei timpanului, situat intern față de nicovală și întinzându-se până la fereastra ovală [ibidem]; *nicovală* – Oscior din cutia timpanului, situat între ciocan în afară și înainte, și scăriță spre înăuntru. Toate aceste unități lexicale specifice limbajului medical au o cu totul altă semnificație în limba uzuală, conform „Dicționarului explicativ al limbii române”, ediția 2009, reprezentând: *ciocănel* – forma diminutivală a substantivului *ciocan* – unealtă manuală de lovire, de forme și dimensiuni variate, formată dintr-un corp de metal, de lemn, de cauciuc dur etc.; *scăriță* forma diminutivală a substantivului *scară*, unul dintre sensurile căruia este – obiect (de lemn, de fier, de frânghie etc.) alcătuit din două părți laterale lungi și paralele, unite prin piese paralele așezate transversal la distanțe egale și servind pentru a urca și a coborî la alt nivel; *nicovală* – unealtă de oțel sau de fontă folosită în atelierele de forjă pentru sprijinirea pieselor de metal supuse prelucrării, în operațiile de deformare plastică prin batere cu ciocanul; toate aceste noțiuni, prin analogie sau asociere, s-au metaforizat desemnând altceva decât sensul primar al cuvântului. De fapt, prin intermediul exemplelor anterioare, am abordat natura semnificatului și variația acestuia în cadrul unui limbaj specializat, or anume variația semnificatului și se manifestă cel mai des în cazul limbajelor tehnico-științifice.

În aceeași ordine de idei, V. Bahnaru afirmă: „De obicei, unitățile terminologice sunt monosemantice, lipsite de valori conotative și, respectiv, de sensuri figurate, au circulație internațională și nu dispun, în mod curent, de sinonime.” [2]. Prin urmare, un termen, precum cele enumerate anterior, odată ce a fost „împrumutat” din limbajul comun, pentru a desemna o anumită realie, își păstrează acea unică conotație în cadrul limbajului de specialitate, atestându-se în dicționarele terminologice doar ca unitate monosemantică, monoreferențială.

O mare parte dintre noțiunile limbajelor specializate reprezintă unități lexicale împrumutate din alte limbi, de exemplu greacă sau latină, sau care sunt formate cu afixoide savante latine sau grecești etc.: *neuromuscular*, *kinetoterapie*, *aquaaerobică*. Însă, în ultima perioadă, mai ales în dome-

niul economic, se atestă o influență pronunțată a limbii engleze. Astfel, unități lexicale englezești – termeni științifici, pătrund în limbajul economic pentru a desemna un nou fenomen sau concept, fiind „împrumutate”, de la specialiștii englezi sau americani, atât noțiunea, cât și fenomenul: *marketing, leasing, software, holding, jogging, shaping, kangoo jumps, fitness, nursing, peeling* etc. Cristina Athu [1] urmărește procesul de pătrundere a afixelor internaționale în limbajele tehnico-științifice, precum prefixele *com, contra-, ex-, hiper-, inter-* etc. sau sufixele *-ism, -ist* etc. Lingvistica menționează și formarea mai multor termeni prin compunere: *profit-fantomă, profit-redistribuit* sau *co-interesare, eurovalută, macro-economie*, sau prin utilizarea infinitivelor lungi: *asigurare, acreditare*. Referitor la domeniul științelor exacte – matematică, fizică, informatică –, specialiștii din domeniu apelează și la diverse simboluri, litere sau cifre.

În concluzie, limbajele specializate reprezintă forme ale varietății diastratice, care însă nu sunt cunoscute de întreaga comunitate vorbitoare a unei limbi, ci necesită un proces de predare/însușire complex, de formare a specialiștilor în domeniu, cunoscători ai sistemelor lingvistice proprii activității lor profesionale. Actualmente, limbajul tehnico-profesional al limbii române atestă o dezvoltare și o diversificare accentuată, datorită progresului înregistrat în activitatea umană din diverse domenii științifice, datorită modificărilor și revoluțiilor științifice: unele concepte (proces, activități, unelte, gadgeturi, mijloace de transport, medicamente etc.) sunt înlocuite prin altele mai performante, mai utile, schimbările acestea cerând în mod imperativ noi denumiri. Mai mult, termenii noi formați capătă popularizare și pot să ajungă, prin intermediul mass-mediei, în limbajul comun, fiind accesibili nu doar grupului social specializat din care „s-au desprins”.

Notă: Articolul a fost realizat în cadrul proiectului de cercetare 20.80009.1606.01 *Valorificarea științifică a patrimoniului lingvistic național în contextul integrării europene*, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al MEC

Referințe bibliografice

1. ATHU, Cristina (2010) – *Delimitarea terminologiilor de specialitate* [online], în: EURO-7. MENTOR, București, Vol. I, No.2/ iunie 2010 – English version. [citat 12.04.2022]. Disponibil:<http://>

- euromentor.ucdc.ro/NR1_v2/DELIMITAREA%20TERMINOLOGIIILOR%20DE%20SPECIALITATE.pdf
2. BAHNARU, Vasile (2009) – *Elemente de semasiologie română*, Chișinău, Editura Știința, 286 p.
 3. BOCHMANN, Klaus, DUMBRAVA, Vasile (2002) – *Limba română vorbită în Moldova istorică*. Vol. I, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 202 p.
 4. BOGDAN-DASCĂLU, Doina (2006) – *Limba publicistică actuală: de la perspectiva funcțională la cea funcționalistă*, Timișoara, Artpress, 137 p.
 5. BORCHIN, Mirela-Ioana (2004) – *Vademecum în lingvistică*, Timișoara, Editura ExcelsiorArt, p. 222.
 6. BOTNARI, Liliana (2019) – *Argotisme și jargonisme – varietăți sociolectale ale limbii*, în: *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria „Științe umanistice”, Nr.10 (130), Chișinău, CEP USM, p. 72-76.
 7. CONSTANTINOVICI, Elena (2010) – *Rolul formulelor de adresare în organizarea comunicării*, în: *Filologia modernă: realizări și perspective în context european*. Limbă, limbaj, vorbire (In memoriam acad. Silviu Berejan și acad. Grigore Vieru). Ediția 3, 10-12 noiembrie 2009, Chișinău, Institutul de Filologie, p. 167-172.
 8. COȘERIU, Eugeniu (1995) – *Introducere în lingvistică* (trad. E. ARDELEANU, E. BOJOGA), Cluj, Editura Echinoc, 144 p.
 9. IRIMIA, Dumitru (2011) – *Curs de lingvistică generală*, ediția a III-a, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 468 p.
 10. KLINKENBERG, Jean-Marie. (1999) – *Des langues romanes* (2-e édition) [online], Paris, Bruxelles, Ducolot, p. 29-58. [citat 23.09.2017]. Disponibil: http://ae-lib.org.ua/texts/klinkenberg_la_variete_linguistique_fr.htm#3
 11. MĂNUILĂ, Ludmila, MĂNUILĂ, Alexandru et. al. (1998) – *Dicționar medical*, București, Editura CERES, 557 p.
 12. MILICĂ, Ioan (2012) – *Norma argotică* [online], în: *Argotica*, I. Secțiunea Varia, Craiova, Editura Universitaria, p. 134-154. [citat 09.04.2019]. Disponibil: http://cis01.central.ucv.ro/litere/argotica/argotica.nr.1/Milica/Milica_Norma_argotica.pdf
 13. MINCU, Eugenia (2017) – *Terminologia medicinalis romaniae*, Chișinău, Editura Pontos, 276 p.

14. PAMFIL, Matei, SPORÎȘ, Valerica (2010) – *Stilistica limbii române. Note de curs și aplicații*, Sibiu, Techno Media, 131 p.
15. PONS, Julien (2007) – *L'articulation entre les conditionnements internes et externes en phonologie diachronique illustrée par l'évolution du phonétisme hispanique. Traité de phonologie diachronique* [online], Université Paris-Sorbonne. École doctorale V. Concepts et langages, Thèse, 745 p. [citat 27.02.2021]. Disponible: <http://www.theses.paris-sorbonne.fr/thesepons.pdf>

COLOURS FROM CULTURAL PERSPECTIVE

Svetlana CORCODEL

<https://orcid.org/0000-0002-3186-2717>

Master în Studii Europene, lector universitar
Moldova State University

The world of English idiomatic expressions is huge and diverse, and every aspect of their study certainly deserves attention. In order to understand the depth of this process, it has been necessary to find out what an 'idiom' is from various perspectives: semantics, structure and culture.

The study stresses the importance of idiomatic translation that is probably one of the most challenging types of translation because there are no expressions for which dictionaries have exact equivalents.

The most important thing to keep in mind is the cultural difference the translator encounters during the translation process as well as understanding all the peculiarities, similarities and differences of the two languages in order to choose the appropriate translation strategies and achieve the same meaning as in the source text. Besides, the translator requires creativity, skills, willingness, and perseverance to search for the best equivalent.

Keywords: *idiomatic expression, semantic relationship, difficulties of translation, target language, source language, origin, challenge.*

Introduction: *“Colours speak all languages”*

Joseph Addison (1672-1719)

Using our eyes, we are able to distinguish a great range of colors that play an important role in our life. Everywhere we look, we see colors and very often, we ask each other “Which is your favorite color?” This shows that daily we interact with words, which denote color. It is important to mention that colors do not only name physical objects but we also give them a meaning and a certain connotation, which is different in various cultures.

Humans appeared, were developed and evolved in a chromatic environment; in a coloured physical world. Over the time, the colours

have been studied as a basis for philosophical meditation, for inspiring artistic creations or have played an important role in the spiritual and religious life. From century to century, various people have experienced, learned and innovated designing new shades about colours and their meanings or about the role and influence of certain colours in everyday life. These facts made the colour step by step a fundamental feature of the universe in which we live. The seven colours of the rainbow correspond to the seven musical notes, the seven heavens, the seven planets, the seven days of the week, etc.

Results and Discussions:

The colours have become symbols of culture and traditions. Thus, the intention of reproducing some component parts of a particular culture of a country, using a specific colour is essential. The significance of colours throughout history are very different from one culture to another, and the rules of the past explain largely, why certain colours are preferred today for some occasions and considered unsuitable for others.

Nevertheless, all cultures see and describe the world differently. Due to this fact, a single colour may have different meaning in different cultures. Another unpleasant moment regarding this topic is that not all concepts can be expressed in some languages, i.e. a certain country may not have at all a certain colour, because the language barrier can affect one's perception of colour.

However, any colour across the globe can be read as a word, or interpreted as a signal, a sign, or a symbol. The 'reading' of colour can be subjective, individual, collective, and common to large social groups or cultural and historical regions.

According to Cirlot, there is a superficial classification of colours suggested by optics and experimental psychology. The first group embraces warm 'advancing' colours, corresponding to processes of assimilation, activity and intensity (red, orange, yellow and, by extension, white), and the second covers cold, 'retreating' colours, corresponding to processes of dissimulation, passivity and debilitation (blue, purple and, by extension, black), green being an intermediate, transitional colour spanning the two groups [2, p. 52].

However, what about nations? What do these colors symbolize for them? In which area does one color have a specific meaning? Let us take

each color apart in order to see what they mean for different cultures.

Further, we are going to dwell upon each colour in details, being based on two dictionaries of colours and symbolism. The first dictionary belongs to I. Patterson and is called the “Dictionary of Colours”. The second is related to symbolism of Romanian’s beliefs and traditions.

1. Red. The colour of blood. ‘Red’ derives from the Indo-European root *r(e)udh*, meaning ruddy and perhaps from the more immediate Sanskrit word *rudhira* meaning ‘blood’ [5, p. 325].

According to Patterson’s dictionary, red is “the colour of revolution and communism; of tomatoes, strawberries, fire appliances, stop lights and London buses. Red is one of the three additive primary colours. An indicator of danger and a symbol of courage as well as revenge; associated in medieval times with the Zodiac signs Aries and Scorpio and with the planet Mars – the red planet” [5, p. 325]. In English folklore, red represents good luck, health and happiness although it is also associated with the devil and blood and as an evil omen.

According to Antonescu, it has similar meaning in the Moldavan culture: “it is the magical colour of folklore, a symbol of blood, life, purifying fire, of the sun, love, joy and life [1, p. 575]. Another impressive feature of this colour from the religious point of view is that the Easter Eggs are painted in red because they symbolize the God’s blood.

According to W. B. Yeats, (1865-1939) red is the colour ‘of magic in almost every country’. Whereas to write to someone in red ink is regarded by some as insulting (writing in blood), in India, red is the colour of many official documents and of personal greeting cards [5, p. 325].

2. Orange combines the energy of red and the happiness of yellow. It is associated with joy, sunshine, and the tropics. Orange represents enthusiasm, fascination, happiness, creativity, determination, attraction, success, encouragement, and stimulation [3].

In England it is the colour of William (III) of Orange and of the Ulster Orangemen; the colour of goldfish and of Penguin Books from 1935 [5, p. 280]. Republic of Moldova, as well as, its neighbours, considers orange, as the colour of fall and harvest, while in American culture, orange is the colour of advertisements and fast food restaurants.

Certain countries also associate orange with wealth. In the Netherlands, for example, it is the national colour and represents the Dutch Royal

family, but in many Middle Eastern countries, such as Egypt, orange is associated with mourning.

In Japanese and Chinese cultures, orange signifies courage, happiness, love, and good health. In Indian cultures, it is the symbol of fire. The orange-coloured spice and saffron are considered lucky and sacred. Buddhist monks' robes are often orange [6].

3. Yellow is the colour of sunshine. It is associated with joy, happiness, intellect, and energy. Yellow produces a warming effect, arouses cheerfulness, stimulates mental activity, and generates muscle energy. Yellow is often associated with food. Bright, pure yellow is an attention getter, which is the reason taxicabs are painted this colour [3]. Yellow is seen before other colours when placed against black; this combination is often used to issue a warning.

In the United Kingdom, it is the colour of the daffodil, egg yolk and the rind of ripened lemons. When Her Majesty the Queen visited Brunei in July 1998, she apparently avoided wearing yellow – a colour reserved for the Sultan. In electrical wiring, the colour designates the earth. The favourite colour of the artist J. M. W. Turner (1775-1851) and his hallmark [5, p. 424].

In China, yellow was the colour used by the emperor but in the West it has pejorative connotations. It is a slang term for cowardly, hence *yellow-bellied* (laş), and slang for jealous. The colour represents jealousy, cowardice and adultery in symbolism. The colour of the medieval fool [5, p. 425].

4. White is the colour of snow. A colour associated with peace and purity and formerly with wealth – it were only the rich who could afford to wear clothes made from white cloth, since they needed such frequent washing.

In English folklore, the white colour is associated with innocence although it also symbolises death and bad luck. According to superstition, it is unlucky to give white flowers (particularly with red flowers) to someone who is ill. The colour of the outer ring in archery. In printing, any space on paper, which has no print. The albumen of the egg. Having no hue; light in colour; as regards tea or coffee, having milk added [5, p. 411].

In the Moldovan culture, white is the privileged colour of the rites of passage, which marks the mutations of the being, according to the classical scheme of any initiation: death and rebirth. The white of the

sunrise and the white matter of death, which absorbs the being and brings it into the cold, lonely world, leads it to absence, to the night vision, to the disappearance of consciousness and diurnal colours [1, p. 4]. It is associated with angels, good health, new beginning, and at the same time with coolness and cleanliness because it is the colour of snow.

In Western cultures, white symbolizes purity, elegance, peace, and cleanliness; brides traditionally wear white dresses at their weddings, but in China, Korea, and some other Asian countries, white represents death, mourning, and bad luck, and is traditionally worn at funerals.

5. Blue. The colour of the sky or of the sea. One of the three primary colours (but not until the 16th century). In some languages, there is no name for the colour and it was not regarded by the ancients as a primary colour. It has been confused linguistically with the yellow colour – *flavus* being both the root of ‘blue’ and Latin for yellow. In the Russian language there is no one word for blue, but two words one meaning dark blue and the other light blue, which are regarded as different colours [5, p. 57].

It symbolizes trust, loyalty, wisdom, confidence, intelligence, faith, truth, and heaven. However, it can also represent depression, loneliness, and sadness (hence having “the blues”). A symbol of piety; associated in medieval times with the Zodiac signs Pisces and Sagittarius, with the planet Jupiter, and with darkness [4, p. 34].

In English folklore blue represents loyalty, is the colour for baby boys and is supposed to bring good luck to brides who heed the superstition to wear on their wedding day ‘something old, something new, something borrowed, something blue’. Blue is the colour of the ring second from the centre in archery. Conservative – in relation to the Tory Party in the UK [5, p. 59].

Blue eye-shaped amulets, believed to protect against the evil eye, are common sights in Turkey. In Hinduism blue is strongly associated with Krishna, who embodies love and divine joy [7].

6. Purple. A mixture of red and blue, a symbol of rank and the colour of the robes of emperors kings and nobility, because it was extracted from sea snails. Associated in medieval times with the Zodiac signs Virgo and Gemini and with the planet Mercury [5, p. 316].

Just as black is the traditional colour for death and grieving in many cultures, purple shares the same meaning in some European nations, including the United Kingdom and Italy, as well as Brazil, Thailand,

India, and among many Catholics [6]. In the Moldovan culture, on the one hand, purple symbolizes self-control, patience, trust in truth, but on the other hand, coffins are frequently decorated with purple colours.

However, in the United States, purple - the symbol for honour and courage - is represented by the Purple Heart, the military's highest award given to soldiers, sailors, marines, and aviators for their acts of bravery [6].

7. Green. The colour of growing grass. From the Old English 'gréne' and the Old Teutonic root 'grô' from which we derive 'grass' and 'to grow'. A symbol of hope; associated in medieval times with the Zodiac signs Libra and Taurus and with the planet Venus. It is the holy colour of Islam and used on the flags of many Muslim countries. Associated once with fertility and springtime and now with environmentalism [5, p. 186].

In English folklore green is widely supposed to be unlucky especially as regards items of clothing – 'wear green and you will soon wear black' [5, p. 186].

The Republic of Moldova, as well as the most Eastern cultures relates green with spring, new and eternal life, new beginnings, fertility, youth, health, and prosperity. As red, green is found in its national clothes and decorating elements for house. However in the Moldovan culture, green has also negative connotation as it is the colour of bile disease, and people tend to avoid green eyed gypsies, because it is said that the might hypnotise one.

8. Black having the colour of coal; the blackest looking object will be one which reflects the least light; the absence of any light; dark; enveloped in darkness; lacking in hue; the opposite of white. The colour of mourning. White, however, is the colour of mourning in China, India and parts of the Far East. A symbol of penitence; associated in medieval times with the Zodiac signs Capricorn and Aquarius and with the planet Saturn. The colour of the ring, the second from the outer ring in archery [5, p. 43].

Technically, black is not a colour, but the absence of all colours. Although black traditionally represents death, evil and gloom it also represents good luck in English folklore – chimney-sweeps, black cats and coal are all supposed to bring good fortune.

Thus, due to the respective cultural background and tradition, some phrases containing color words have far surpassed their original meanings, forming different connotations in cultures.

Conclusions:

Colour symbolism remains one of the powers of the chromatic universe. According to our research the symbolic significance of the colours contains universal-human elements, and at the same time distinctive features, cultural-religious connotations. The power of colour symbolization encompasses a very wide area, as colours can be associated, in different parts of the world, with primordial elements, with the space-time dimension.

The background knowledge of such cultural differences of the meaning of a particular colour is very important in the process of translation, because the lack of this knowledge can lead to stranding of the final translation result and the risk of offending the entire target audience.

By knowing the symbolism of different colours around the world, the translator will be able to render the information to the audience in a way that is both culturally appropriate and effective.

References

1. ANTONESCU, R. B. (2016) – *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, Iași: Tipo Moldova, 1313 p.
2. CIRLOT, J. E. (1962) – *A Dictionary of Symbols*, Second Edition, London: Routledge, 400 p.
3. COLOR WHEEL PRO - *Color Theory*, <http://www.color-wheel-pro.com/color-meaning.html>.
4. COWIE, A. P. and MACKIN R.I. (1993) – *Oxford Dictionary of English Idioms. Vol. 2. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*, Oxford: Oxford University Press, 686 p.
5. PATTERSON, I. A. (2004) – *A Dictionary of Colours*. India: Replika Press, 520 p. <http://www.abema.org.br/novosite/uploads/754ea390cce6e174e9be5f04867b8cbe.pdf>
6. SMARTERTRAVEL, (Jan. 26, 2017) – *What Colors Mean in Other Cultures*, http://www.huffingtonpost.com/smartertravel/what-colors-mean-inother_b_9078674.html
7. WANG Ch. J. (April 3, 2015) – *Symbolism of Colors And Color Meanings Around The World*, 371 p. <https://www.shutterstock.com/blog/color-symbolism-and-meanings-around-the-world>

CURENTELE ARTISTICE DIN SECOLUL AL XIX-LEA: INTERACȚIUNI ȘI DIFERENȚE

Emilia TARABURCA

doctor în filologie, conferențiar universitar

ORCID: 0000-0003-1555-1545

Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere,
Centrul Științific Didactic Literatura Universală și Comparată

Evoluția literară reprezintă un sistem dinamic, în permanentă dezvoltare și transformare, o structură deschisă care include diverse tipuri de relații în care niciodată nu conține lupta, dar și interacțiunea, dintre vechi și nou, proces ce asigură continuitatea și trecerea de la o formă la alta.

Prezenta cercetare urmărește relațiile de acest tip ale curentelor și fenomenelor literare (mai exact, ale romantismului, realismului, naturalismului, parnasianismului și estetismului) din secolul al XIX-lea. O atenție specială se acordă urmării trăsăturilor similare și diferențelor, raportului: "realism – clasicism", "realism – romantism", "realism – naturalism", "parnasianism – romantism", "parnasianism – naturalism", "estetism – parnasianism". În contextul analizei realismului, se explică mai multe variante ale acestui curent artistic, apărute în diverse contexte istorice și culturale, precum: "realismul critic", "realismul romantic", "realismul socialist" și "realismul magic".

Cuvinte-cheie: *proces literar, interacțiune, romantism, realism, naturalism, parnasianism, estetism.*

ARTISTIC CURRENTS OF THE 19th CENTURY: INTERACTIONS AND DIFFERENCES

Literary evolution represents a dynamic system, in perpetual development and transformation, an open structure that includes various types of relations in which never ceases the battle, but also the interaction between old and new, a process that ensures continuity and transition from one form to another.

The present research follows this type of relations between literary currents and phenomena (more precisely, of Romanticism, Realism, Naturalism, Parnasianism and Aestheticism) of the 19th century. Special attention is paid to the follow-up of similar features and differences, to the ratio: "Realism – Classicism", "Realism – Romanticism", "Realism – Naturalism", "Parnassianism

– Romanticism”, “Parnassianism – Naturalism”, “Aestheticism – Parnassianism”.

In the context of Realism analysis, several variants of this artistic current are explained, which have appeared in various historical and cultural contexts, such as: “Critical Realism”, “Romantic Realism”, “Socialist Realism” and “Magical Realism”.

Keywords: *literary process, interaction, Romanticism, Realism, Naturalism, Parnassianism, Aestheticism.*

Procesul literar se constituie, asemenea unui organism viu, în permanentă dezvoltare, „în permanentă „criză” și în permanentă „tranziție”” [4, p. 83], dintr-o rețea de relații interdependente. Nu reprezintă un fenomen static, ci o desfășurare continuă, dinamică, un sistem deschis în care fermentează o neconținută luptă, dar și o interacțiune între vechi și nou, între tradiție și inovație. În plan cronologic, are loc continuitatea unor componente, dispariția altora, reînvierea unor posibilități nerealizate sau uitate, erupția neașteptată a unora și efectul întârziat al altora. Reprezintă o structură deschisă care include diverse sisteme de relații (dispariție, continuitate, asimilare, recurență ș.a.) cu o tensiune permanentă între diferite straturi, proces care provoacă trecerea de la o formă la alta.

Raportul „realism – clasicism”

1. Dacă aplicăm teoria lui F. Nietzsche, lansată în studiul „*Nașterea tragediei*” [3], și realismul, și clasicismul se includ pe axa apolinică a artei care se caracterizează prin tendința spre armonie, echilibru, luciditate, claritate, ordine, rațiune, măsură, lumină etc. (în comparație cu cea dionisiacă în care se include romantismul și care se caracterizează prin tendința spre exaltare, impuls, iraționalitate, pasiune, afect, zbucium, haos, obscuritate etc.)

2. Ambele curente artistice parcă pornesc de la formula „dorim să descriem obiectiv realitatea”, dar dacă clasicismul, din întreaga realitate selectează și prezintă doar aspectele ei frumoase, acelea care pot servi ca exemplu demn de a fi urmat, atunci realismul zugrăvește realitatea în toată multitudinea manifestărilor sale, atât frumoase, cât și urâte, chiar manifestă un interes mai sporit pentru dezvăluirea și critica aspectelor ei negative.

3. Și clasicismul, și realismul apelează la rațiune, doar că pentru clasicism principiul rațiunii, concomitent cu tendința spre armonie,

proporționalitate, claritate și echilibru, a presupus elaborarea unor reguli/norme și urmărirea respectării lor. Realismul, în această ordine de idei, a considerat că omul rațional este omul liber și a oferit o mai mare libertate, atât scriitorului, cât și cititorului, libertatea de a selecta și prezenta materialul de lucru și libertatea la propriile opinii și concluzii.

4. Și pentru realism, și pentru clasicism este specific principiul tipizării, dar nu coincide în totalitate conținutul acestuia. Tipizarea în clasicism nu se încheie într-un cronotop și prezintă modele general-umane, universale; presupune accentuarea unei trăsături de caracter, foarte des întâlnită, care rămâne aceeași de la începutul până la sfârșitul operei, oricât s-ar întâmpla. De exemplu, în comedii: avarul, ipocritul, mizantropul ș.a.; în tragedii: patriotul, înțeleptul, cumpătatul ș.a. Spre deosebire de acesta, personajul tipic din realism este tipic pentru un timp istoric și un spațiu geografic concrete; acesta se poate schimba în funcție de mediu și circumstanțe și, de regulă (exceptii ar fi unele personaje balzaciene), nu se limitează la o singură și predominantă trăsătură de caracter.

5. Și clasicismul, și realismul urmăresc scopul educativ, dar se deosebesc la nivel de țintă: pe cine educă. În clasicism finalitatea constă în educarea cetățeanului supus statului absolutist (cu alte cuvinte, regelui), în timp ce personajul realist, cu un mod de gândire mai liber și mai critic, a depășit această normă și are alte priorități, interesele personale fiind mai importante decât cele ale statului.

Raportul „realism – romantism”

Realismul apare ca reacție la romantism și este gândit ca antipodul acestuia. Dar, cu toate că are mai multe trăsături care se deosebesc, sunt și unele care se aseamănă, aceste 2 curente literare și artistice, aflându-se nu doar în raport de opoziție, ci și de interacțiune.

Romantism – realism: deosebiri

	Romantismul	Realismul
1.	Prezintă personaje excepționale în împrejurări excepționale	Prezintă personaje tipice în împrejurări tipice
2.	Urmărește conflictul dintre ideal și realitate	Urmărește conflictul dintre individ și societate

3.	Idealul romantic, de regulă, este inaccesibil, se află pe alte tărâmurii, în vis, imaginație etc. (este un fel de "floare albastră")	Idealul realist este accesibil, e dedus din viața reală și te poate mobiliza pentru a-l atinge
4.	Manifestă interes sporit pentru trecut și pentru țări exotice, pitorești	Manifestă un interes mai mare pentru prezent și pentru țara de baștină a autorului
5.	De regulă, omul nu este determinat de mediu	Omul (modul lui de gândire și de comportament) este determinat de mediu (social, istoric etc.).
6.	Accent se pune pe sensibilitatea subiectivă, pe imaginație, vis, sentimente etc.; mizează pe subiectivism	Accent se pune pe conștiința lucidă care se bazează pe informație din viața reală; mizează pe obiectivism
7.	Baza filosofică - materialismul	Baza filosofică – filosofia idealistă
8.	Stilul romantic se caracterizează prin abuz de ornamente și exces de exagerări colorate	Stilul realist tinde spre o modalitate de redare cât mai simplă și mai clară, pe înțelesul tuturor.
9.	Mizează pe un cititor mai elevat și mai instruit	Mizează pe un auditoriu larg de cititori

Trăsături comune:

1. Și realismul, și romantismul manifestă o atitudine critică față de realitatea cotidiană, însă personajele romantice preferă să evadeze în vis, în universuri imaginare, în țări pitorești și exotice, în trecut, în poveste etc., în timp ce cele realiste o studiază, i se contrapun și luptă cu ea.

2. Și realismul, și romantismul percep realitatea ca pe un proces ce se află într-o permanentă mișcare și transformare și nu static.

3. Realismul a fost influențat de analiza psihologică, specifică romantismului.

În anii 30-40 din secolul al XIX-lea în unele literaturi europene au coexistat elemente din romantism cu cele din realism. Aceasta este perioada când romantismul, ca curent artistic, a început să se retragă, iar realismul, dimpotrivă, să se impună. Din acest motiv, uneori în creația aceluiași scriitor, chiar în aceeași operă, se depistează elemente din ambele: excepțional + tipic, subiectiv + obiectiv, imaginar + real, vis + realitate etc.

Pentru acest fenomen, critica literară a adoptat termenul de **realism romantic**. Acesta se întâlnește în opera lui Stendhal, P. Mérimée, Ch. Dickens, J. Conrad, N. Gogol ș.a.

Printre cele mai frecvente teme și motive ale literaturii realiste sunt acelea care vizează vicierea moravurilor societății, transformările sociale, mai exact, inegalitatea socială, puterea banului, polarizarea socială și materială, dezumanizarea, patima înavușirii, parvenirea, averea/moștenirea ș.a. Accentul pe critica aspectelor negative ale societății și ale condiției umane a determinat termenul de **realism critic**. Acesta definește anume realismul de la mijlocul și din a II-a jumătate a sec. al XIX-lea, întâlnit în opera lui H. de Balzac, W.M. Thackeray, G. de Maupassant ș.a.

La mijlocul secolului al XIX-lea realismul deseori era considerat o literatură subversivă, o manifestare periculoasă a spiritului de opoziție contra situației social-politice existente, dat fiind faptul că majoritatea scriitorilor realiști criticau ordinea socială și condiția omului în societate și nu-și ascundeau principiile democratice. Unii critici afirmau că a fi realist înseamnă a fi socialist, fapt care nu corespundea adevărului. Mai corect, această afirmație s-ar aplica, în parte, realismului în literatura rusă. Acesta s-a dezvoltat în urma realismului francez și englez, mai extins, în a II-a jumătate a sec. al XIX-lea, și într-o măsură mai mare a fost angajat în lupta socială, chiar contribuind la formarea opiniilor politice.

În sec. XX, în statele fostului bloc socialist, a fost promovat așa-zisul **realism socialist**, o formă de literatură angajată, portavoce a regimului, având ca scop promovarea doctrinei comuniste prin glorificarea luptei revoluționare și a „muncii eroice a poporului”, accentul punându-se pe colectivizarea agriculturii și industrializarea țării; toate acestea – pentru educația ideologică în spiritul socialismului. Reprezentanți: M. Gorki, N. Ostrovski, M. Șolohov ș.a.

De asemenea, în sec. XX, în arealul sud-american (în primul rând), se dezvoltă o formă de literatură, denumită **realism magic**: un realism de tip nou, în care fantezia și realitatea, miraculosul și banalul, nu se opun, ci, dimpotrivă, compun un tot întreg, atunci când trecutul precolonial coexistă cu prezentul postindustrial, iar descrierile cele mai realiste se împletesc cu elemente ale supranaturalului și oniricului, cu motive din basme și mituri. Reprezentanți: M.A. Asturias, A. Carpentier, G.G. Marquez.

Naturalismul a apărut ca o replică la subiectivismul și idealizarea din romantism și s-a impus din dorința de a crea o literatură nouă, absolut obiectivă, care să prezinte adevărul gol, fără pudoare, al vieții. S-a considerat varianta de vârf a realismului, radicalizând principiile estetice ale acestuia până la cele mai urâte, cele mai dure și mai brutale aspecte ale realității. A declarat importanța decisivă a laturii biologice în dezvoltarea ființei umane și a anunțat că accentul decisiv în prezentarea personajului literar se va pune pe esența lui care vine de la natură: biologie, fiziologie, ereditate.

În pictură termenii „realism” și „naturalism” deseori se foloseau interschimbabil, cu aceeași încărcătură semantică. De exemplu, pictorul realist G. Courbet a fost criticat și pentru „naturalismul” operelor sale care a șocat morala publică, obișnuită cu imagini mai subtile și mai idealizate.

Raportul ”realism – naturalism”

Ca sisteme literare, realismul și naturalismul demonstrează mai multe trăsături comune. În primul rând, ambele pornesc de la obiectivism și zugrăvirea veridică a realității. Dar se depistează și deosebiri. Printre acestea rezumăm:

1. Realismul urmărește, în primul rând, determinismul social. Naturalismul – pe cel biologic, atunci când caracterul și comportamentul personajului e influențat nu atât de mediul social, cât de ereditate, fiziologie, instincte. Astfel, realismul se bazează pe cauzalitatea externă (mediul social), naturalismul – pe cea internă (ereditatea, tot felul de patologii etc.)

2. În realism personajul reprezintă un tip social (burghezul, aristocratul, arivistul, parvenitul etc.), în naturalism – un caz patologic (alcoolicul, istericul, criminalul, taratul etc.); uneori, romanul naturalist parcă reproduce un studiu de caz patologic.

3. Realismul analizează caractere umane, naturalismul prezintă, în primul rând, temperamente umane.

4. Realismul zugrăvește personaje și situații tipice, pe cele mai frecvent întâlnite, cele mai reprezentative. Naturalismul, din intenția de obiectivitate absolută, dorește să prezinte absolut totul, și cel mai, s-ar părea că, nesemnificativ detaliu, parcă să „fotografieze” realitatea, astfel

încât să nu fie omis nimic. Însă, în această abundență de date și fapte pot să nu fie observate acelea care sunt cele mai importante, se poate pierde esențialul.

5. Realismul este interesat nu doar de mediul social în care se manifestă personajele, ci și de psihologia lor. Naturalismul se concentrează pe stările fizice, dereglările psihice, manifestările instinctului, accidentele nervoase, cazurile patologice.

6. Criticând viciile realității, realismul, de regulă, nu cade în extreme, nu alunecă în funest; chiar poate prezenta și idealul. Naturalismul însă, accentuând doar pe degradare, mizerie, murdărie, brutalitate, vicii, probleme, prezentate în cel mai dezgolit mod, împărtășește o concepție pesimistă, aproape fatalistă despre existență și om.

Parnasianismul apare în anii 60 din sec. al XIX-lea, perioadă când în Franța proza este foarte populară și influentă, iar poezia aproape este marginalizată. Astfel, unul dintre scopurile acestei școli literare a constat în reabilitarea poeziei în timpul de dominație a romanului.

Raportul ”parnasianism – romantism”

Parnasianismul s-a dezvoltat ca o replică la romantism, și chiar dacă se urmăresc unele similitudini cu acesta, deosebirile sunt mai evidente.

✓ Ca și romanticii, parnasienii sunt preocupați de propriul *eu* în care se retrag. Dar, spre deosebire de romantici, nu apelează la subiectivism, nu practică confesiunea intimă, nu reproduc propriile trăiri, emoții și sentimente, ci mizează, în primul rând, pe impersonalitate.

L. de Lisle: *”Să-și plimbe cine-o vrea inima-însăngerată
Prin fața ta, o public lipsit de îndurare!
Pentru a cerși râsul sau mila ta netoată...
De-ar fi să mă înghită pe-o neagră veșnicie
O groapă fără glorie și muta-mi superbie,
Tribut nu ți-aș plăti, nici vis, nici jale-amară,
Viața nu ți-aș da-o distracție să-ți fie
Și n-aș dansa nicicând pe scena ta vulgară.”* (*”Paiatele”*) [1]

Emotivității și exaltării romantice parnasianismul îi contrapune calmul olimpian

✓ Dacă romantismul transforma natura în coparticipant la emoțiile personajului, acordându-i dimensiuni lirice, atunci parnasianismul

urmărește reproducerea aspectului exterior al acesteia, receptând realitatea la nivel senzorial. Peisajul nu mai este cântat ca o stare sufletească, ci ca o realitate obiectivă, apreciată pentru valorile ei plastice cu imagini vizuale de un bogat cromatism, redată descriptiv, cu exactitate, foarte scrupulos.

✓ Romantismul percepe și zugrăvește realitatea ca pe un proces în permanentă mișcare, transformare, creare și distrugere, distrugere și creare, în timp ce parnasianismul, care își caută inspirația în modelele frumuseții antice, în arhetipuri, în frumosul consfințit de veacuri, preferă formele statice, nemișcate. Chiar și atunci când se zugrăvește prezentul, se preferă cadrul static, liniștit, împăcat, dar, în același timp remarcabil, maiestuos, precum în poezia ”*Elefanții*” de Leconte de Lisle: falnicele animale au trecut, și totul a rămas așa cum a fost până la ele.

✓ Romantismul a promovat principiul libertății absolute în artă, parnasianismul însă l-a respins, considerând că acesta duce la neglijarea formei operei de artă, căreia i-a dat prioritate.

Raportul ”parnasianism – naturalism”

Cu naturalismul parnasianismul se afla nu doar în relație de opoziție, ci și de continuitate.

✓ Parnasianismul exclude preocuparea pentru aspectele sociale ale vieții, specifică realismului și naturalismului, detașându-se de problemele lumii exterioare. Astfel, dacă naturalismul urmărește o cât mai mare apropiere de realitate în manifestările ei cele mai vulnerabile și urâte, până la biologic și fiziologic, pentru a o reflecta minuțios și exact în opera sa, atunci parnasienii doresc să evadeze din această realitate cu problemele ei, evitând orice aspect de ordin social. Se retrag în propriul *eu*, însă nu în cel subiectiv, ci în cel impersonal.

✓ Ca și naturalismul, parnasianismul proclamă impersonalitatea în artă, doar că punctul lor de plecare/argumentul este diferit. Scriitorul naturalist se vede asemenea unui medic, însărcinat cu misiunea de a disecca plăgile societății, fără a formula judecăți personale. Cel parnasian, în funcție de caz, poate recurge la meditații filosofice generale, dar refuză să-și deschidă sufletul mulțimii pe care o disprețuiește, demonstrând, în felul acesta, un fel de aristocratism intelectual. De exemplu, prin operele sale Leconte de Lisle a acuzat poezia care se conformează gustului mediocru al unui public fără educație estetică.

✓ Ca și naturalismul, parnasianismul reproduce minuțios, în detalii, aspectele exterioare ale vieții, dar dacă naturalismul urmărește, în primul rând, urâtul, dezgustătorul, brutalul, atunci parnasianismul dimpotrivă, caută cele mai frumoase manifestări ale naturii și/sau ale geniului uman.

✓ Mișcarea științifică a timpului i-a influențat nu doar pe naturaliști, ci și pe parnasieni prin dorința de a transpune în creație principiile științei, prin efortul de a apropia arta de știință. În felul acesta, atât parnasianismul, cât și naturalismul au ignorat imaginația și afectivitatea omului de artă.

În plan literar, **estetismul** a apărut în opoziție cu *naturalismul* care și-a propus să prezinte viața și omul până la cele mai urâte și brutale detalii și chiar cu realismul care s-a inspirat din realitatea obiectivă cotidiană, zugrăvind-o așa cum este, sub toate aspectele ei, urmărind, ca finalitate, scopul educativ și, punând, în felul acesta, arta în serviciul unor idealuri extraestetice: sociale, ideologice, morale etc. Estetismul demonstrează o orientare antiacademică, antiprozaică, antinaturalistă și antiutilitaristă. 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 [2, p. 626].

Estetismul demonstrează mai multe similitudini cu simbolismul și parnasianismul. Ca și acestea, se include în tipul de „*artă pentru artă*”, adică al artei pure, opuse oricărei utilități, inclusiv celei morale, având ca scop crearea frumosului dezinteresat. 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 comunitar. Estetismul și parnasianismul se apropie și prin atenția deosebită, acordată formei și stilului operei de artă și este, mai degrabă, un fenomen elitist, îndepărtat de păturile largi ale societății. Ambele mizează pe un aristocratism estetic, considerând că Arta și Artistul sunt superiori mulțimii și creând doar pentru acei care-i vor putea înțelege, pentru egalii lor.

Referințe bibliografice

1. LISLE, Lecont de (2021) – *Paiățele* [Accesat: 10.06.2022]. Disponibil: <https://revistaderecenzii.com/2021/07/17/>
2. MARINO, Adrian (1973) – *Dicționar de idei literare. Vol.1.* București, Editura Eminescu, 1090 p.
3. NIETZSCHE, Friedrich (2018) – *Nașterea tragediei*, București, Cartex, 160 p.
4. PAVLICENCU, Sergiu (2001) - *Tranziția în literatură*, Chișinău, Centrul editorial USM, 88 p.

DEZAMBIGUIZAREA CONTEXTUALĂ A TERMENILOR EDITORIAL-POLIGRAFICI

Svetlana CALARAȘ

<https://orcid.org/0000-0002-7326-853X>

Master în Filologie, doctorand, lector asistent

Universitatea de Stat din Moldova

După câte știm, paradigma textului este caracterizată de fixarea semnificației termenilor. Textul ne ajută să facem diferență între sensul paradigmatic și sintagmatic al unui semn lingvistic. Caracterul intrinsec al termenului este condiționat de raportul textului cu emițătorul textului și, consecvent, de raportul textului cu destinatarul textului. Fiind o unitate lingvistică, termenul este un mijloc de comunicare și un element cognitiv. Astfel, ca mijloc de comunicare, termenul indică semnificația comunicării în terminologie, de aici vine și necesitatea studierii termenului în context. Prin urmare, pentru a demonstra comportarea contextuală a termenilor editorial-poligrafici, trebuie nu doar să cercetăm definițiile lexicografice și terminografice, dar și să urmărim cum acești termeni se actualizează atât în texte specializate, cât și în texte nespecializate.

Cuvinte-cheie: dezambiguizare, termen, text, editorial-poligrafic, specializat, context.

Astăzi, tipărirea este văzută ca o combinație de mijloace tehnice pentru producerea de produse tipărite: cărți, ziare, reviste etc. Datorită faptului că orice limbă națională reflectă înțelepciunea și experiența de viață a națiunii, limbajul specializat al științei, tehnologiei și producției transmite cunoștințele și experiența întregii omeniri. În legătură cu dezvoltarea intensivă a producției de imprimare și computerizarea majorității proceselor, numărul termenilor speciali este în creștere.

Terminologia consacrată nu interferează cu înțelegerea reciprocă a specialiștilor, introducerea noilor termeni creează anumite dificultăți în comunicare. Un număr mare de noi concepte și termeni tehnici apar în tipărire, mulți dintre cele vechi suferă diverse modificări, ceea ce face

posibilă urmărirea cât mai completă și clară a tendințelor dezvoltării moderne, a modalităților de formare a unor noi unități terminologice și a legilor nominalizării limbajului pe materialul terminologiei engleze a producției de imprimare.

Mulți specialiști din domeniul terminologiei refuză să accepte că regulile sintactice sunt importante pentru terminologie, și mai ales că aceste reguli ar trebui să facă parte dintr-o teorie terminologică corectă. În același timp, ei folosesc regulile sintactice în munca lor de terminologie. În cartea sa “Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie” [1, p. 2], Wüster explică ideile sale cu privire la importanța sintaxei în terminologie, el susține că regulile inflexiunii și sintaxei nu sunt importante pentru terminologie, dar adaugă că regulile sintactice ar trebui luate din limbajul comun. Alt exemplu, Felber [2, p. 98] prevede: „Numai termenii conceptelor, adică terminologiile, au relevanță pentru terminolog, nu regulile de inflexiuni și sintaxa.” Chiar dacă a tradus o mare parte din lucrarea lui Wüster în limba engleză, nu a menționat pretenția lui Wüster că regulile sintactice ar trebui să fie împrumutate din limbajul comun. Cabré [3, p. 33] la fel afirmă că „pentru terminologie, termenii sunt de interes pe cont propriu și nici o inflexiunea (furnizată de forma morfologică potrivită acestei utilizări în context), nici sintaxa (care le inserează în contextul gramatical potrivit) nu au importanță”. Și ilustra lingvистa ignoră faptul că terminologii folosesc sintaxa în munca lor.

Alt lingvist și terminolog faimos, Kageura, nu ignoră în totalitate relevanța sintaxei. El subliniază că termenii sunt plasați în sfera vorbirii (=parole) și, ca atare, sunt afectați de regulile sintaxei, dat fiind faptul că distribuția regulilor sintactice din terminologie aparțin sferei vorbirii. [4, p. 18]

Mai mult decât atât, natura complexă a termenilor a fost neglijată de către teoria tradițională. Termenii au fost identificați ca părți ale lexiconului, fiind unități lingvistice, mijloace de comunicare și elemente cognitive. Dacă termenii formează o parte a lexiconului, ei pot fi definiți ca unități lexicale ce conțin informație fonologică, morfologică și sintactică. Termeni ca unități lingvistice prezintă aceleași caracteristici ca și cuvintele și, prin urmare, ele se caracterizează ca având caracteristici gramaticale. Termenii ca mijloace de comunicare indică semnificația comunicării în terminologie.

Dat fiind faptul că comunicarea nu poate avea loc fără respectarea regulilor sintaxei, teoria terminologiei nu poate respinge regulile sintactice. Termenii ca elemente cognitive permit percepția conceptelor și relația lor cu alte concepte. În plus, ele permit crearea definițiilor - o altă sarcină majoră a muncii terminologice. Fără a respecta regulile sintactice, scrierea definițiilor ar fi practic imposibilă. Astfel, termenii trebuie studiați în context, de aici vine și necesitatea cunoașterii regulilor morfologice și sintactice: „Funcționalismul este principiul de bază al sintaxei de tip tradiționalist și aceasta deoarece toate unitățile sintactice, inclusiv elementele lor constituente, sunt descrise prin luarea în considerare a rolului lor în procesul comunicării lingvistice.” [5, p. 3-16]

În același timp, *metoda sintactică* de formare a termenilor este un mijloc productiv de completare a terminologiei editorial-poligrafice moderne. Astfel, o mare parte din inventarul terminologic este formată folosind această metodă, ceea ce indică preponderența sintagmelor terminologice în contrast cu termenii formați dintr-un singur cuvânt (simpli și complecși): *metalogravură, plumbotipie, silabogramă*. O răspândire mai largă au avut-o termenii hibridi formați din două, trei, și chiar patru sau cinci cuvinte (*piatră litografică, piciorușul literei, clișeu paginat deschis, responsabil de carte, machetă-original a manuscrisului, metodă de editare fără șpalturi, procedeu de editare fără corectură*), ca urmare a complexității proceselor, obiectelor și fenomenelor producției de tipărire.

Expresiile terminologice polimembre sunt cele mai caracteristice pentru noile tehnologii din industria tipografiei, precum și pentru combinațiile terminologice împrumutate din terminologia informaticii computerizate. Baza pentru crearea sintagmelor terminologice polimembre sunt termeni generici și specifici, atât poligrafici de bază, cât și împrumutați din diverse domenii ale științei și tehnologiei. În paralel cu formarea de sintagme terminologice polimembre în TEP, există un proces de reducere a expresiilor de acest fel. Pentru toate grupele tematice ale sistemului terminologic editorial-poligrafic este caracteristic procesul de abreviere, în care predomină prescurtările inițiale.

Astfel, fiecare propoziție are structură lineară, orice propoziție din limba română poate fi reprezentată cu un aranjament specific a părților sale constitutive, a elementelor gramaticale din care este compusă. Sensul propoziției, conform opiniei lui Chomsky [6], derivă în mare marte

(dar nu în totalitate) din structura sa profundă efectuată prin intermediul regulilor semantice de interpretare, iar realizarea fonetică a propoziției rezultă din structura superficială efectuată prin intermediul regulilor fonologice:

Proiectul colecției redă cel mai bine talentul editorului.

Talentul editorului este cel mai bine redat de proiectul colecției.

În acest context, putem spune că sintaxa este generativă, reflectând asupra aspectului creativ și productiv al limbii, în timp ce fonologia și semantica sunt interpretative, atribuind o interpretare semantică și fonetică structurilor abstracte generate de sintaxă.

După câte știm, paradigma textului este caracterizată de fixarea semnificației termenilor. „Limbajul este prin natura sa ambiguu, iar principiul suprem după care se face dezambiguizarea este recursul la context.” [7, p. 347]

Textul ne ajută să facem diferență între sensul paradigmatic și sintagmatic al unui semn lingvistic. Caracterul intrinsec al termenului este condiționat de raportul textului cu emițătorul textului și, consecvent, de raportul textului cu destinatarul textului. Cum am mai spus anterior, fiind o unitate lingvistică, termenul este un mijloc de comunicare și un element cognitiv. Termenul ca mijloc de comunicare indică semnificația comunicării în terminologie, de aici vine și necesitatea studierii termenului în context.

Contextul creează premisele pentru extinderea semnificației lexicale a unui termen și crearea unui înțeles special pe baza sa. Datorită compatibilității neobișnuite, apar seme ascunse, termenul dobândește nuanțe lexicale specifice, devine un cuvânt conotativ desemnat (conotația este o componentă suplimentară a sensului unei unități lexicale, care include figurativitatea, emoționalitatea, evaluarea și marcarea stilistică). Astfel, prima condiție pentru actualizarea componentei conotative a semnificației unui termen într-un text este un context care are o capacitate generatoare puternică.

În mod concret, pentru a demonstra comportarea contextuală a termenilor editorial-poligrafici, trebuie nu doar să cercetăm definițiile lexicografice și terminografice, dar și să urmărim cum acești termeni se actualizează atât în texte specializate, cât și în texte nespecializate [8, p. 165].

Prin urmare, există termeni univoci și termeni ambigui. Drept exemplu, termenul selectat *editor* funcționează ca substantiv, fiind definit ast-

fel: „Persoană (fizică sau juridică) având sarcina de a edita o carte, o revistă etc.”[DOOM, 2010] Definiția terminografică nu se deosebește mult de cea lexicografică: „Persoană fizică, juridică ce răspunde de editarea unei lucrări.” [9, p.192] Acest sens este redat și în contextul specializat: „În antichitate funcția de *editor* a fost exercitată ocazional, dar cu timpul se simțea tot mai mult necesitatea unui permanent mijlocitor între scriitor (autor) și cititor.” [10, p. 40] sau în manualele specializate ale facultății de Jurnalism: „*Editorul* este persoana care concepe politica editorială curentă și pe aceea de perspectivă, gestionează procesul de transformare a informației sociale în operă jurnalistică și elaborează conceptul fiecărei noi apariții a publicației” [11, p. 72]

În textul juridic-administrativ, care este și acesta strict specializat, stând la baza documentelor oficiale, definiția editorului este, la fel, lipsită de ambiguitate: „Persoana care are drepturi asupra unei operă în calitate de *editor*, înregistrat în conformitate cu prezenta lege, este în drept să-și pregătească și să-și lanseze lucrarea în formă de producție tipărită.” [12, p. 6] sau în Legea nr. 939-XIV din 20 aprilie 2000 „Cu privire la activitatea editorială”, unde avem definiția: „editor – persoană juridică sau fizică specializată în pregătirea manuscriselor pentru tipar” [13, p. 13].

Pe lângă faptul că semul „persoană care editează o lucrare” este păstrat în ambele surse specializate citate, observăm că în TEP termenul *editor* este folosit în sintagme mai ample. Doar contextul, în cazul dat, reglează uzul termenului și indică apartenența terminologică a acestuia.

Același sens este găsit și în sursele mass-media, deci nespecializate:

“Am solicitat atunci și crearea unui grup de lucru mixt al *editorilor de presă* și difuzorilor de presă.” [14]

“*Editorii* prezenți la întrevedere au explicat premierului că aproape jumătate din costul unui număr de ziar este înghițit de distribuitori, o altă parte, în volum de circa 40%, este înghițită de tipografie și furnizorii de hârtie, iar redacțiile și reporterii, care creează produsul propriu-zis, rămân cu 10 la sută din vânzări.” [idem]

În acest context, sensul termenului *editor* este susținut de termeni editorial-poligrafici co-ocurenți: *presă, difuzori, ziar, distribuitori, redacții, reporteri*. Deși posibilitățile sale combinatorii sunt limitate (editor de presă, editor de literatură artistică, editor de știri, etc.), observăm că acest termen își păstrează, chiar și în astfel de contexte, valoarea denotativă indicată în definiția sa lexicografică, astfel indicând un grad sporit de

independență contextuală. Probabil că un alt termen, de exemplu derivatul acestuia – *a edita*, ar fi demonstrat o mobilitate contextuală mult mai mare decât termenul de față, ceea ce ar demonstra că contextul este foarte important în aprecierea sensului termenului cercetat. Acest fapt depinde, în mare parte, de monosemia și monoreferențialitatea termenului dat. Cu cât acesta este mai polisemantic și mai răspândit în limbajul comun, cu atât este mai mobil din punct de vedere contextual, și, ca rezultat, mai ambiguu.

O altă cauză a conotației este nivelul de cunoaștere al destinatarului. Credem că o lipsă de înțelegere a sensului unui cuvânt special este compensată de suprapuneri conotative; totuși, contextul nu contribuie întotdeauna la formarea unei conștientizări adecvate a semnificației acestui termen. Trebuie subliniat că sub influența contextului respondenții formează adesea o înțelegere incorectă a semnificației unui termen.

Deseori, dezambiguizarea contextuală a termenilor are loc cu ajutorul textului specializat și cu cât textul este mai specializat (dicționare, monografii, manuale, suporturi de curs, periodice specializate, etc.), cu atât este mai clar și mai puțin ambiguu sensul termenului. De exemplu, majoritatea termenilor cărora le este caracteristică polisemia extra- și interdomenială, pot fi confunđați cu omologii săi semantici (*concept, reproducere, spațiu, șablon*, etc.), pe când termenii ultraspecializați monosemantici, de tipul: *andruc, biguire, calandrare, coligat, galvanografie, leucografie, litocromie, oleofilizare, postfață, punct de raster* etc., nu pot fi confunđați cu nimic.

Acești termeni ultraspecializați pot fi înțeleși doar prin intermediul definițiilor din dicționarele specializate. Textul editorial-poligrafic, aparent accesibil, datorită multor cuvinte din limbajul comun, totuși este greu de decodat fără ajutorul unui dicționar explicativ. Pentru un cititor de rând, textul este destul de greu de înțeles, de decodat, păstrându-se o parte substanțială de cod restrictiv, destinat cititorului specializat.

Astfel, putem afirma cu vehemență că dezambiguizarea contextuală a TEP, poate fi înfăptuită prin evitarea termenilor polisemantici, insistând asupra termenilor monosemantici și monoreferențiali. Polisemia sporește ambiguitatea termenilor. Totuși, acest scop este greu de atins, dat fiind faptul că o mare parte de termeni EP posedă un caracter polisemantic, datorită resemantizării (terminologizării) sau redomenializării (reterminologizării) termenilor. Creațiile terminologice noi care desemnează

concepte unice, existente doar într-un anumit domeniu, se numesc *neonime*. Creațiile terminologice apărute în urma resemantizării unui lexem, fie că este din lexicul comun (terminologizare), sau din lexicul specializat al altui domeniu (reterminologizare), se numesc *neosemante*.

Mai mult decât atât, relațiile dintre extralingvistic și lingvistic, dintre sensul paradigmatic și cel sintagmatic, dar și dintre text, context și dicționar, au o importanță majoră în dezambiguizarea termenilor editorial-poligrafici.

Selectarea doar a termenilor monosemantici, sau ultraspecializați, adică a neonimelor, ar fi, în mod ideal, posibilă, dar foarte restricționată după volum: o propoziție, un paragraf, dar nu și un text, deoarece unele concepte nu au alte reprezentări, decât acelea reprezentate de termenii polisemantici, de neosemante. Evitarea neosemantelor ar însemna imposibilitatea descrierii eficiente a fenomenelor și proceselor editorial-poli-grafice.

Astfel, textul are rolul de instrument de dezambiguizare a TEP, cu ajutorul căruia receptorul poate distinge mesajul textului generat de emițătorul textului, iar decodarea mesajului se face cu ajutorul dicționarelor sau altor texte de specialitate.

Am constatat că definițiile lexicografice pot fi considerate doar puncte de plecare în analiza semică, deoarece nu oferă toată informația necesară pentru o analiză semică completă, unele seme fiind explicite, iar altele – implicite. Definiția lexicografică rămâne punctul de pornire pentru orice analiză care se dorește științifică și riguroasă, dar are totuși anumite neajunsuri. Trebuie să operăm cu o selecție dintre aceste informații, reținând numai elementele necesare, și să completăm prin informațiile oferite de analiza comparativă.

Mai mult decât atât, pentru a dezambiguiza semnificațiile cuvintelor polisemantice care aparțin aceluiași câmp sau mai multe câmpuri, ar trebui să se facă o analiză contextuală a unităților dintr-un anumit câmp lexico-semantic. Analiza paradigmelor lexico-semantice de acest tip este utilizată cu succes, în special în procesul de identificare a structurii semantice a cuvintelor polisemantice pentru prezentare în dicționarele explicative.

Așadar, în comparație cu vocabularul uzual, terminologiile sunt relativ închise, întrucât cu ajutorul termenilor se transmit cunoștințe cât mai precise într-un anumit domeniu. Termenii sunt unități lexicale, or-

ganizate sistematic, aparținând unui domeniu de specialitate; ei sunt de regulă monoreferențiali și monosemantici și, în mod ideal, ar trebui să fie independenți de context (dar rareori sunt). Prin aceste caracteristici, termenii se deosebesc de cuvintele din limba comună, care se caracterizează printr-o largă expresivitate și accesibilitate, servind comunicării obișnuite.

Terminologia oricărui domeniu al științei, inclusiv al domeniului editorial-poligrafic, este întotdeauna dinamică. Din unități lexicale obișnuite, cuvintele devin termeni (terminologizare), și invers, termenii devin cuvinte din vocabularul comun, schimbând-și sensul, fenomenul fiind cunoscut ca determinologizare. Aceste două procese sunt continue și interconectate, care ajută la menținerea echilibrului în limbă. În timpul terminologizării înțelegem procesul de folosire a cuvintelor sau frazelor sonore care există deja în limbă pentru a descrie un obiect sau un fenomen nou cu scopul de a comunica eficient în limbajul specializat. Acest nume are un caracter secundar, deoarece cuvintele generatoare de sunet, ce denumesc un obiect reprezentat de ele sunt bazate pe asimilarea sau contiguitatea lor. Ceea ce este specific acestui fenomen, este că structura semantică a cuvântului suferă modificări complete sau parțiale din cauza schimbării semantice de calitate.

Drept exemplu ne pot servi termenii secundari, care sunt cuvinte uzuale (cuvinte-netermeni) preluate din fondul general al limbii, unde au alte sensuri lexicale – *albitură*, *alineat*, *așternut*, *autor*, *carbon*, *cilindru*, *garnitură*, *gravură*, *paternitate*, *tambur*, *zaț* etc. Aceasta este o procedură generală prin care un cuvânt sau o frază din limbajul general este transformată într-un termen care desemnează un concept într-un limbaj de specialitate, adică are loc fenomenul de dezintegrare semantică a unui cuvânt, ce duce la apariția noilor sensuri a acestui cuvânt, de ex.:

albitură – (limbaj general): 1. (la pl.) totalitatea rufelor (de pat, de corp etc.); lenjerie; 2. nume generic dat exemplarelor mici de plătică, babușcă etc.; albișoară; 3. (reg.) nume dat rădăcinilor de pătrunjel și de păstârnac.

(limbaj specializat): mici piese de plumb care servesc la completarea spațiului alb dintre litere, cuvinte sau rânduri; (p.ext.) spațiu alb între rânduri;

spațiu – (limbaj general): 1. formă obiectivă și universală a existenței materiei; 2. întindere nemărginită care cuprinde corpurile cerești; văz-

duh; porțiuni din atmosferă; întinderea, locul care ne înconjoară; 3. limitele între care se desfășoară o acțiune; cadru;

(limbaj specializat) : interval alb lăsat între cuvintele sau rândurile culese; (p. ext.) unealtă cu care se realizează acest interval etc. [DEX 2009]

O sursă inepuizabilă de termeni noi este folosirea cuvintelor deja existente în limbă, cărora li se atribuie un sens specializat. Acest lucru se realizează prin metaforă (albitură, așternut, paternitate, tambur etc.), metonimie (carbon, olandă, centaur, sepie etc.), sinecdocă (șagrin, Badier, Baskerville, Claderon, Garamond etc.), deci prin terminologizarea lor.

Termenii secundari pot fi considerați omonime, dat fiind faptul că același cuvânt desemnează mai multe concepte. Breal spunea că, diacronic, polisemia provine din faptul că noul sens sau valorile pe care cuvintele le dobândesc în timpul utilizării nu elimină în mod automat pe cele vechi – polisemia este, prin urmare, rezultatul inovației semantice. Noul și vechiul sens există în paralel. Și totuși, sincron, sau în timpul utilizării limbii, polisemia nu există cu adevărat – are loc selecția de sens în procesul de înțelegere a contextului. Cel mai important factor care aduce cu sine multiplicarea sensului diacronic și care ajută la „reducerea” multiplicării sensului sincron este contextul discursului. [15, p.205]

Polisemia este pe larg răspândită în limba română și este considerate, pe bună dreptate, ca fiind una dintre trăsăturile sale caracteristice condiționate de particularitățile structurii sale. Principala sursă de dezvoltare a polisemiei regulate este transferul metaforic și metonimic, care este un lucru obișnuit și pare să fie fundamental într-o limbă vie. Polisemia este sursa cea mai fertilă a ambiguităților în limbaj.

Una din tezele actuale referitoare la dinamica limbii și la studiul acesteia în contemporaneitate, susținută majoritar de cercetători, rezidă în faptul că dezvoltarea științifică și explozia informațională au determinat nu numai încetățenirea unor procese specifice acestei dinamici, dar și, după cum e firesc, schimbarea viziunii asupra termenilor (care, de altfel, reprezintă principala masă a elementelor de vocabular noi/recente), preschimbarea teoriei terminologice inițiale, în special, a celei a lui Wüster, conform căreia cuvintele căpătau calificarea de termen numai dacă întruneau calitățile unei etichete și, respectiv, pentru ele nu erau acceptate relațiile semantice de polisemie, sinonimie sau antonimie.

În prezent, însă, lingviștii tind tot mai mult spre acceptarea ideii că unitățile terminologice împărtășesc numeroase trăsături comune cu alte unități ale limbii naturale. Se admite chiar și faptul că termenii speciali, ca semne lingvistice specifice – unități ale limbajelor specializate tehnico-științifice, sunt foarte dinamici și, în virtutea „migrației conceptelor”, au capacitatea de a trece, cu ușurință, dintr-un domeniu specializat în altul, achiziționând sensuri noi și reterminologizându-se.

În același timp, chiar dacă în mod tradițional se considera că termenii unui domeniu sau ai unei științe se caracterizează prin univocitate, precizie și non-ambiguitate, practica demonstrează totuși că, în sincronie, se conturează clar posibilitatea lor de a se polisemiza, termenii dezvoltând fie o polisemie internă, fapt remarcat de lingviști ca modalitatea prin care un termen capătă mai multe sensuri în cadrul aceluiași domeniu de practică socială și care se manifestă, de obicei, la cuvintele ce denumesc conceptele cu frecvență mare, fie o polisemie externă, care se atestă atunci când termenii dintr-un domeniu intră în relație cu limba comună, generală sau cu terminologiile din alte domenii.

Considerând termenii din domeniul editorial-poligrafic, putem observa că terminologiile au un caracter convențional, ele reprezentând fie cuvinte din vocabularul general, cărora li se atribuie semnificații speciale în funcție de domeniul de utilizare (de ex. *imprimare* – fixarea sunetelor pe un mijloc tehnic, și *imprimare* – tipărirea textului și imaginilor pe hârtie, sau *publicare* – tipărirea unei opere pe hârtie, și *publicare* – deschiderea accesului public la o opera etc.), fie cuvinte noi (neonime) formate după reguli stricte, proprii limbii respective și în acord cu părerea specialiștilor – autori ai unei teorii, invenții sau descoperiri (de ex. *galvanotipie*, *fle-xografie* etc.). În comparație cu vocabularul uzual, terminologiile sunt relativ închise, întrucât cu ajutorul termenilor se transmit cunostințe cât mai precise într-un anumit domeniu.

Postulatul wüsterian despre monosemantismul termenului nu se confirmă de realitatea lingvistică în domeniul terminologiei. Problema polisemiei pentru utilizatorii terminologiei editoriale-poligrafice a fost rezolvată prin asigurarea definițiilor pentru toate accepțiunile polisemului și furnizarea contextelor pentru accepțiunile înregistrate. În opinia noastră, omosemia (sinonimia) nu împiedică comunicarea specializată dacă omosemantemul (sinonimul) exprimă același concept și nu provoacă schimbări semantice pentru conținutul exprimat în text.

E. Mușeanu subliniază că frecvența sensului denotativ, cât și al celui conotativ, este la fel de importantă și poate afecta condiția primordială de monosemantism și monoreferențialitate al termenului, și nu este respectată la nivel de text, cu atât mai puțin la nivel de dicționar. [16] Cu toate acestea, *omosemia* (sinonimia) (mai mulți termeni definesc un concept) și polisemia (un termen are mai multe semnificații) nu sunt fenomene des întâlnite în textele de specialitate, deoarece pot afecta precizia comunicării specializate.

Cu toate acestea, polisemia mai des apare în cuvinte generice decât în termeni specifici, ale căror înțelesuri sunt mai puțin supuse variației. Iar contextul face sensul explicit, cu alte cuvinte, îl scoate în evidență. Aceasta nu înseamnă că cuvintele polisemantice au sensuri numai în context.

De exemplu: termeni generici (hiperonimi) – *instrument, unealtă, slovă, software, tipar, clișeu, machete, dispozitiv* etc. **vs.** termeni specifici (hiponimi) – *instrument de zețuire, clape de linotip, ductor, șpalt* etc. Fenomenul hipero-/hiponimiei se exprimă în terminologia editorial-poligrafică prin ierarhizarea noțiunilor conform principiului wüsterian parte-întreg și neowüsterian gen-specie. Exemple de sinonime: *instrument, unealtă = instrument de zețuire, șpalt, dălțiță; tipar = tipar onset / ofset / înalt / adânc, etc.; software = Microsoft Windows, Adobe Photoshop, etc.*

În concluzie, contextul editorial-poligrafic creează premisele pentru extinderea sensului lexical al termenului și apariția pe această bază a unui sens specializat. Datorită contextului, termenul dobândește nuanțe lexicale specifice și devine un cuvânt desemnat conotativ (conotație numim componenta suplimentară a valorii semantice a unității lexicale, care include: imaginea, emoționalitatea, evaluarea și marcarea stilistică). Astfel, o condiție importantă de receptare a termenilor editorial-poligrafici este actualizarea sensului conotativ al textului specializat într-un context anumit.

Mai mult decât atât, un alt motiv pentru apariția conotației este nivelul de cunoștințe al receptorului mesajului textual. Credem că o înțelegere insuficientă a sensului unui cuvânt specializat este compensată de stratificările conotative în subconștientul receptorului; în timp ce contextul editorial-poligrafic nu contribuie întotdeauna la conștientizarea adecvată a termenului.

Așadar, polisemia și sinonimia sunt fenomene care ar trebui evitate în terminologie, deoarece duc la ambiguitate, ceea ce intră în contradicție cu idealul terminologic – monosemia și univocitatea termenilor.

Referințe bibliografice

1. WÜSTER, E. (1991) – *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie*, 3 Edition, Romanistischer Verlag, Bonn.
2. FELBER, H. (1987) – *Manuel de terminologie*, UNESCO. Paris, Inforterm, 216 p.
3. CABRĒ, M. T. (1999) – *Terminology. Theory, methods and applications*. John Benjamins Publishing Company.
4. KAGEURA, K. (2002) – *The dynamics of terminology*. John Benjamins Publishing Company, p. 18. apud *The General Theory of Terminology: A Literature Review and a Critical discussion*, by Kirsten Packeiser, Cand.ling.merc, International Business Communication, Copenhagen Business School, July 2009.
5. BĂRBUȚĂ, Ion (2012) – *Note privind sintaxa și semantica părților de propoziție*. Buletin de Lingvistică. Chișinău, AȘM, nr.13. p.3-16.
6. CHOMSKY, N. (1965) – *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, The MIT Press.
7. UNGUREANU, V. (2008) – *Dezambiguizarea contextuală a sinonimelor*, Filologia modernă, p. 347
8. TOMESCU, Speranza (2008) – *Terminologia militară: delimitări, caracteristici, relații cu alte limbaje*. București, Ed. Centrului Tehnic-Editorial al Armatei, 420 p.
9. DĂIESCU, C. (2002) – *Istoria tiparului*. Timișoara, Worldpress, p. 211.
10. LESCU, Mihai (2005) – *Activitatea editorială. Ciclu de prelegeri*. Chișinău, CCRE “Presa”, 104 p.
11. STEPANOV, Georgeta (2018) – *Bazele jurnalismului. Manual*. Chișinău, Fac. Jurnalism și Științe ale Comunicării, CEP USM, 194 p.
12. SCOBIOALĂ, V., NASTAS, V. (2008) – *Procese editoriale. Anexe. Partea I-a*. Chișinău, Universitatea Tehnică a Moldovei, 164 p.

13. SCOBIOALĂ V., NASTAS V. (2008) – *Procese editoriale. Partea I-a*. Chișinău, Universitatea Tehnică a Moldovei, 148 p.
14. <https://www.zdg.md/editia-print/investigatii/posta-cu-handicap-killerul-ziarelor>
15. BAHNARU, Vasile (2013) – *Lexicologia practică a limbii române*. Chișinău, S.n., 490 p.
16. MUȘEANU, Elena (2015) – *Theories on Lexical vs Textual Terminology for Economic Terms*, în volumul *Contextual Identities: A Comparative and Communicational Approach*. UK, Cambridge Scholars Publishing.

DISCURSUL ÎN MEDIA ȘI ACTUL DE COMUNICARE

Dimitria CAMEN

Doctorandă

Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava

În comunicare sunt evidențiate imaginile pe care vorbitorii și le fac despre ei înșiși, despre discursul lor, despre suportul discursului, despre limba pe care o utilizează, despre destinatar și despre realitatea socială în care se realizează actul de comunicare.

Necesitatea comunicării îl provoacă pe locutor să fie parte integrantă a societății și astfel să identifice elementele care servesc intențiilor comune, fără însă a-și sacrifica sinele pe altarul uniformității. Discursul mediatic reflectă convergența tuturor componentelor legitimate în cadrul social, descriind, totodată, acțiunile prin care sunt reactualizate prescripțiile, regularitățile, dar și modul transgreației acestora cu riscul contradicțiilor, conflictelor și chiar a excluderii sociale.

Cuvinte-cheie: *discurs, comunicare, locutor, discurs mediatic*

Doctrinile în comunicare, raționalizarea situației de comunicare și vorbitorul

Contemporaneitatea este, cu siguranță, marcată, în toate aspectele sale, de amploarea fenomenului comunicațional, ca sistem dinamic care își revendică statutul de tendință generală transpusă în forme și variante diverse. Reflecție a complexității universului cotidian, varietatea mesajelor și a informațiilor cu care individul este confruntat în mod constant este de-a dreptul covârșitoare. Drept consecință a acestei realități, se conturează prospectiv două direcții opuse, în primul rând se conturează atitudinea individului pus în fața neputinței de a îmbrățișa și de a observa contextul, în al doilea rând este remarcată capacitatea extinderii orizonturilor cunoașterii, care reprezintă, de altfel, particularitatea firii umane.

Astfel, luând în considerare faptul că dezvoltarea fără precedent a rețelelor de comunicare a determinat conturarea unui spațiu profund fragmentat, A. A. Moles consideră că singura opțiune a individului este acceptarea faptului „că nu poate cunoaște totul, apoi că nu există o cale ușoară spre universul cunoștințelor științifice, nu există cheie sau secrete care să permită integrarea comprehensiunii a orice ar fi, în câteva formule magice” (1974: 254).

Din cele câteva idei pe care le-am expus până în acest moment, ne dăm seama că, în comunicare, există cel puțin o rezonanță variabilă reflectată de poziția oscilantă a individului, care, prin faptul că își asumă succesiv rolurile de emițător și destinatar, trebuie să țină seama de specificitatea tuturor mecanismelor care asigură transmiterea eficientă a mesajelor.

În legătură cu acest aspect, C. Kerbrat-Orecchioni (1990: 77), făcând referire la modelul liniar al comunicării verbale propus de R. Jakobson¹, afirmă că în comunicare sunt reflectate imaginile pe care locutorii și le fac despre ei înșiși, despre discursul lor, despre suportul discursului, despre limba pe care o folosesc, despre destinatar și despre realitatea socială în care are loc interacțiunea verbală. Prin urmare, se înțelege că a comunica presupune, în definitiv, cunoaștere și adecvare la o serie de detalii de tip contractual, stabilite și respectate în vederea înțelegerii reciproce.

Pornind de la acest cadru, în care sunt integrate mecanisme psihologice, sociologice și lingvistice, putem grupa conceptele proprii comu-

¹ Roman Jakobson (1963-1973) propune un *model liniar al comunicării verbale*, pornind de la considerentul potrivit căruia în orice situație de comunicare în care intervine limbajul verbal, există posibilitatea identificării unui *emițător*, a unui *receptor* și a unui *mesaj*, acesta din urmă fiind posibil prin existența unui *cod*, a unui *context* și a unui *mod de contact*. Referindu-ne concret la limbajul verbal, *limba* ar constitui *codul*, *contextul* ar fi *situația de comunicare* în care *mesajul* trebuie să joace un rol, iar *modul de contact* ar putea fi *acustic* sau *scris*. Sursa comunicării, precizează R. Jakobson, trimite un mesaj în al cărui codaj sunt structurate cele șase funcții ale limbajului. *Funcția emotivă* sau *expresivă* exprimă dorința; *funcția referențială* permite transmiterea informațiilor; *funcția conativă*, centrată pe receptor, reflectă indicii prin care locutorul acționează asupra interlocutorului; *funcția poetică*, centrată pe limbaj, asigură producerea efectelor de stil; *funcția fatică*, centrată pe canal, are ca obiectiv crearea și menținerea contactului cu interlocutorul și, în cele din urmă, *funcția metalingvistică*, care este centrată pe cod, permite adaptarea și ajustarea propriului discurs. Potrivit lui Mihai Dinu, cele șase funcții concepute de către R. Jakobson coexistă practic în orice comunicare. „Diferă de la caz la caz numai ierarhia lor de importanță, stratificarea rezultată constituind un criteriu de clasificare al evenimentelor verbale” (1994, pp. 56-57).

nicării în funcție de instanțele care desfășoară procese de identificare, de selecție, de transmitere și interpretare a semnelor. Prin urmare, comunicarea, „ca proces care implică o interacțiune și are anumite efecte, producând o schimbare” (S. Craia, 2004: 11), poate fi descrisă ca proces dinamic în desfășurarea căruia individul își construiește o poziție în raport cu lumea pe care o observă și o reflectă în conștiință, ca mai apoi să o poată evalua și înțelege. Derulând aceste procese de înțelegere și relaționare, actorii comunicării se prezintă, înainte de toate, ca elemente ale unei interacțiuni „mediată prin limbaj și modalități gestuale” (J. Cane, 2000: 64).

Integrând ansamblul proceselor prin care indivizii se intercondiționează reciproc (Gregory Bateson, 1988: 6), mesajul comunicat va dobândi o dimensiune interpretativă, reflectată atât în atitudinile și opiniile exprimate, cât și în reacțiile pe care le produce. Potrivit acestei orientări, Carmen Vlad remarcă faptul că teoriile comunicării ies „dintr-un pat al lui Procust unidirecțional, tehnicist, pentru a evolua, (...) în sensul unei comprehensiuni dinamice, sincronizate, intersubiective și sistematice în același timp” (C. Vlad, 1994: 17).

Comunicarea, integrarea colectivă a locutorului

Dacă vorbim de un implicit al comportamentelor sociale sau al fenomenelor culturale, aducem obligatoriu în discuție comunicarea. Aceasta din urmă stabilește condițiile elementare care privesc instituirea relațiilor interumane, permițând, prin mijloacele de expansiune la nivel planetar, accesarea către alte comunități lingvistice, sociale, culturale, economice, politice, istorice etc. Facilitarea intrării în contact cu alte medii a determinat fundamentarea unei conștiințe individuale și, în același timp, colective, dând naștere unor interacțiuni simbolice, care au la bază un contract de comunicare bine definit. Astfel, omul modern conștientizează existența unei serii de asemănări și deosebiri între anumite medii, actele de comunicare fiind „fundamental supradeterminate de constrângerile situațiilor în care se înscriu” (G. Lochard, H. Boyer, 1998: 14).

Convinși fiind că toate elementele comunicării sunt interdependente, teoreticienii Școlii de la Palo Alto (P. Watzlawick, et alii, 1979) definesc comunicarea în termeni de interacțiune socială și receptivitate, care au loc datorită motivațiilor și intereselor comune ce acționează, la un mo-

ment dat, la nivelul unui grup social și în raport cu care, pot fi explicate practicile sociale, reprezentările, simbolurile și dimensiunile axiologice, ca părți integrante ale reprezentării evenimentelor istorice și culturale. În consecință, „comunicarea presupune utilizarea unui context simbolic și, pornind de la acesta, actorii pot introduce o altă perspectivă – un alt unghi de abordare a situației / temei discuției” (C. Beciu, 2011: 22).

Pentru acești autori, comunicarea reprezintă, de altfel, matricea în interiorul căreia sunt identificabile toate activitățile umane, fenomenele comunicaționale fiind, înainte de toate, fenomene fundamentale sociale. Cu alte cuvinte, interlocutori, limbaj, spațiu, timp și relații constituie elementele indispensabile în demersul analizei procesului comunicațional.

Nevoia de a comunica îl determină pe individ să fie parte integrantă a societății și astfel să găsească elementele care servesc intențiilor comune, fără însă a-și sacrifica sinele pe altarul uniformității. Prin urmare, dacă separarea în zone distincte a subiectivității și alterității nu poate constitui o premisă, în orice comunicare individul va acționa conform unei dialectici afirmare-negociere. Astfel, în orice act comunicațional pot fi identificate elementele care atestă faptul că individul „încearcă să influențeze, în grade diverse, informația semenilor săi, poziționarea individuală, mobilizarea celuilalt, calificarea relației cu acest celălalt, precum și să specifice normele de referință ale situației de schimb” (A. Mucchielli, 2015: 86).

Realizată în actul comunicării, socializarea reprezintă, în fapt, dispoziția fiecăruia dintre indivizi în sensul identificării cu o ipostază imediat reperabilă de către semenii lui. În legătură cu elementele care înlesnesc identificarea socială, A. Mucchielli remarcă faptul că în fiecare spațiu social, în funcție de epocă și condiții istorice, pot fi identificate „personaje sociale, stereotipuri constitutive pentru imaginarul social, care servesc la înțelegerea celorlalți” (2015: 169).

Actul de comunicare având fundament în convenția de comunicare

Definită ca raport instituit în cadrul triadei identitate, alteritate și context, comunicarea reprezintă spațiul construcției individului, dar și cel al stabilirii unei ordini sociale. Ca interacțiune și exercitare a influenței asupra altor indivizi, comunicarea este proces dinamic și spațiu al schimbului, în cadrul căreia pot fi identificate fenomenele și mecanismele care

privesc „procese precum construcția socială a semnificațiilor, negocierile simbolice în jurul definiției evenimentelor și problemelor publice, raportul dintre limbaj / discurs și poziția actorului într-un câmp social, reglementarea socială a discursurilor, dar și a situațiilor de comunicare” (C. Beciu, 2011: 13).

Toate aceste aspecte sunt legate, în definitiv, de construirea unui cadru comun, altfel spus, de stabilirea unor reguli care privesc punerea în relație, în primă fază, a interlocutorilor înscriși în actul comunicării, apoi, a acestora cu regulile și principiile sociale care guvernează actele comunicaționale și, nu în ultimul rând, a cunoașterii cu limbajul.

Cu alte cuvinte, comunicarea depinde de o serie întregă de coordonate care permit înțelegerea specificității diferitelor situații de comunicare și a tipurilor de discurs pe care acestea le mobilizează. Legat de aceste lucruri, P. Charaudeau, teoretizează noțiunea de contract de comunicare² (contrat de communication 1995: 155), vehiculând ideea existenței unei reciprocități normate între actanții oricărei situații de comunicare.

Conform acestei viziuni, contractul de comunicare va reprezenta „le cadre de la mise en oeuvre de l’acte de langage dans une perspective d’intercompréhension et d’influence par la sélection des données de la situation, à l’intérieur d’un espace de contraintes et d’un espace de stratégies, déterminant ainsi l’enjeu de l’échange langagier” (ibidem, p.160).

Potrivit modului în care este prezentat, contractul de comunicare afirmă că socializarea individului este un proces activ de prelucrare și construire progresivă a unor obiective date. Astfel, relația identitate / alteritate se formează ca urmare a punerii în act a unor scheme referențiale în cadrul cărora se negociază atributele identitare. Negociind termenii acordului și recunoscând totodată „le projet d’influence dans lequel ils sont engagés qui les oblige à rendre compte de leur légitimité, de leur crédibilité et de leur visée de captation” (ibidem, p.159), subiecții înscriși în actul comunicării încearcă să-și afirme apartenența la grup prin acceptarea convențiilor stabilite, în baza reprezentărilor, cunoștințelor și credințelor pe care le împărtășesc.

Înțeles astfel, contractul de comunicare pare să vizeze preponderent

² Așa cum apare în studiile lui Alex Mucchielli, *contractul de comunicare* este adus în discuție de fiecare dată când există o intenție de „informare, de poziționare, de influențare și mobilizare, de calificare a relației, de fixare a unor norme” (2015: 184).

practicile sociale și reprezentările complementare acestora, care, potrivit lui P. Ricoeur, figurează „ca o componentă simbolică într-o structurare a legăturii sociale și a identităților a căror miză sunt” (2001: 227).

Referința constantă la categoriile identității și cele ale subiectivității amintește faptul că, deși se desfășoară în anumite circumstanțe prestabilite, comunicarea este departe de a putea fi catalogată drept proces previzibil și determinat atât ca formă, cât și ca orientare.

Cooperarea este, fără îndoială, o dimensiune necesară comunicării, complementară însă dimensiunii creative a fiecărui individ, ca expresie a libertății locutorilor de a se exterioriza utilizând «de parole intériorisées, dépendent de leur milieu, leur formation, leur éducation» (S. M. Ardeleanu, 2006: 44).

Discursul mediatic circumstanță concretă și metaforică

Preluând termenii lui P. Ricoeur³, am putea spune că ni se impune ca evidență a reflecției noastre asupra comunicării mediatice un proces de alterare a poziției individului, dar și a colectivității în raport cu întreaga paradigmă universală și istorică. Tocmai de aceea, comunicarea mediatică este, potrivit afirmațiilor lui V. Vișinescu, „pătrunsă de filozofia lui nu (Gaston Bachelard), în sensul că adevărul nu trebuie să rezulte din simple afirmații, ci din dialoguri controversate, prin care se interrelaționează lucruri știute cu lucruri neștiute, aspecte constructive cu aspecte negative, afirmații de suprafață cu afirmații persuasive” (2003: 31).

Ca spațiu al interrelaționării, așadar a comunicării între inivizi și forțele sociale, discursul mediatic relevă convergența tuturor elementelor legitimate în cadrul social, descriind, totodată, operațiunile prin care sunt reactualizate prescripțiile, regularitățile, dar și modul transgregării acestora cu riscul contradicțiilor, conflictelor și chiar a excluderii sociale.

Iar acest lucru ne interesează în mod deosebit, deoarece aceste acțiuni pot fi considerate emblematice, prin faptul că pun în lumină, prin cuvânt, comportamentul individual în contextul discursului mediatic, care este un spațiu deopotrivă material și simbolic. Limbajul devine astfel modul prin care sunt transpuse discursiv fenomenele care țin de „activitatea evenimentelor și imaginarul fictiv” (G. Lochard, H. Boyer, 1998: 11).

³ Paul Ricoeur se referă la *alterarea* individului și a colectivității în raport cu practica și manipularea meomiriei (2001: 90).

În articularea celor două dimensiuni specifice discursului mediatic, limbajul afirmă P. Charaudeau, «est à la fois notre mythe et notre réel. Il se construit à la confluence du dit et du non dit (de l'explicite et de l'implicite). Il n'est pas seulement le dit, il n'est pas seulement le non dit. Il naît de la relation entre les deux» (1995, Ce que communiquer veut dire, sursă electronică).

Altfel spus, între realitatea socială și perspectiva mitică, discursul mediatic își va găsi resurse expresive în lumea legendei și a modelelor arhetipale, în tabloul imaginilor și tradițiilor, care traversează de secole istoria. Prin urmare, în relatarea și ierarhizarea evenimentelor, în modelarea structurilor informaționale, obiectivității i se vor asocia efecte de „dramatizare” și „ludic” (G. Lochard, H. Boyer, 1998: 40-41).

De asemenea, între informare, evocare sau povestire, discursul mediatic pune în lumină dublul aspect al dimensiunilor strategice, orientate în aceeași măsură, către prezentul evenimentelor, fără a ignora însă, memoria colectivă și prospecția. De altfel, pentru Sophie Moirand discursul mediatic substituie rolul arhivei, devenind locul predilect al construcției memoriei colective (S. Moirand, 2007: 2). Mentalitățile, gândirea, normele comportamentale, mediul social în integralitatea lui se va regăsi, prin urmare, înscris în memoria exhaustivă a discursului mediatic.

Potrivit lui P. Charaudeau, acestei modalități specifice de a înțelege și caracteriza discursul mediatic îi corespunde un anumit tip de analiză, în cadrul căruia vor putea fi relevate și puse în relație structurile semio-discursive (1995: 19) cu reprezentările asociate unui anumit spațiu de producere a discursurilor, acestea reprezentând «de discours de représentation constituant les imaginaires socio-discursifs qui alimentent et rendent possible fonctionnement de la machine médiatiques» (1995: 19).

În lumina acestei perspective, ne propunem, în continuare, selectarea elementelor care pot dezvălui modul în care este construit sensul în discursul mediatic.

Bibliografie

1. ARDELEANU, Sanda- Maria, 2006, *De l'éphémère du discours politique, în Anadiss, I, Suceava, Editura Universității din Suceava*, pp. 40-56.

2. BECIU, Camelia, 2000, *Politica discursivă. Practici politice într-o campanie electorală*, Iași, Editura Polirom.

3. CAUNE, Jean, (1998) 2000, *Cultură și comunicare*, Traducere de Mădălina Bălășescu, Editura Cartea Românească.
4. CHARAUDEAU, Patrick, 1995, *Le dialogue dans un modèle de discours, în Cahiers de linguistique française*, No.17, Genève, Université de Genève.
5. CRAIA, Sultana, 2004, *Introducere în Teoria Comunicării*, București, Editura Fundației România de Mâine.
6. DINU, Mihai, (1994) 2014, *Comunicarea, Repere fundamentale*, București, Editura Orizonturi.
7. JAKOBSON, Roman, 1963, *Essais de linguistique générale*, Les Editions de Minuit, Paris.
8. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1990, *Les interactions verbales*, Tome I., Armand Colin, Paris.
9. LOCHARD, Guy, BOYER, Henri, 1998, *Comunicarea mediatică*, Traducere de Bogdan Geangalău, Iași, Editura Institutul European.
10. MOLES, Abraham A., (1967), 1974, *Sociodinamica culturii*, Traducere I. Pecher, București, Editura Științifică.
11. MOIRAND, Sophie, 2007, *Les discours de la presse quotidienne, Observer, analyser, comprendre*, Paris, Presses Universitaires de France.
12. MUCCHIELLI, Alex, (1995) 2015, *Arta de a comunica, metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*, Traducere de Giuliano Sfichi, Gina Puică și Marius Roman, Iași, Editura Institutul European.
13. RICOEUR, Paul, (2000) 2001, *Memoria, istoria, uitarea*, Traducere de Ilie Gyuresik și Margareta Gyuresik, Timișoara, Editura Amarcord.
14. VIȘINESCU, Victor, 2003, *Stilistica Presei*, București, Editura Victor.
15. VLAD, Carmen, 1994, *Sensul, dimensiune esențială a textului*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
16. WATZLAWICK, Paul, HELMICK-BEAVIN, J., JACKSON, DON D., 1979, *Une logique de la communication*, Edition du Seuil.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI CERINȚELE PIETEI MUNCII PENTRU TINERII CU DIZABILITĂȚI

Mihaela TOMA

Drd.

<https://orcid.org/0000-0002-9912-6089>

Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol este abordată importanța educației incluzive pentru elevii/tinerii cu dizabilități în vederea integrării lor pe piața muncii și să corespundă măcar parțial, cerințelor acesteia. Pornind de la principiile egalității de șanse în rândul tuturor categoriilor de beneficiari a educației și asigurarea accesului și participării active în orice instituție de învățământ, facilitându-le o educație adecvată și de înaltă calitate, în corelație directă cu tipul și gradul de dizabilitate cu care se confruntă fiecare în parte. De asemenea, trebuie să beneficieze de servicii suplimentare de sprijin, o echipă care să colaboreze strâns între ei, pentru a veni în ajutorul elevului/tânărului cu dizabilități, atât personal didactic specializat, cât și medical, personal auxiliar. Încă din timpul școlarizării, elevii cu dizabilități trebuie să li se insufle sentimentul de responsabilitate, având în cadrul activităților școlare/extrașcolare, în sala de clasă anumite reguli pe care să le respecte, să își formeze și să exerseze anumite abilități, priceperi și deprinderi de lucru, măcar un cumul minim, transformate în competențe ce îi vor ajuta în viața cotidiană.

Cuvinte-cheie: *integrare profesională, tineri cu dizabilități, educație incluzivă.*

Procesul incluziunii și implementarea educației incluzive, presupune multiple provocări, plecând de la nivel managerial și a personalului de conducere, care deține un rol major în introducerea practicării educației incluzive în clasele din învățământul de masă pentru a le facilita accesul și participarea elevilor cu cerințe educaționale speciale la o educație adecvată și de calitate, precum și oferirea de șanse egale, alături de elevii tipici din aceste școli.

Personalul de conducere este cel care ar trebui să manifeste o atitudine pozitivă, alături de empatie, toleranță, acceptare față de copiii cu cerințe

educaționale,ca aceștia la rândul lor să le-o insuflă cadrelor didactice care au fost solicitați de către părinții elevilor cu CES în vederea incluziunii lor în sala de clasă alături de elevii tipici.

În primul rând,cadrele didactice din învățământul de masă ar trebui să li se ofere oportunitatea de a se perfecționa profesional, prin intermediul unor cursuri de formare care să vizeze dizabilitățile elevilor cu nevoi speciale ce urmează a fi integrați în instituția de învățământ respectivă,pentru a putea să practice o educație incluzivă adecvată și adaptată pentru elevii cu cerințe educaționale,să acumuleze informații noi despre particularitățile specifice ale acestor elevi în funcție de tipul și de gradul deficienței cu care se confruntă.

Totodată este benefică formarea profesională în domeniul educației speciale pentru cadrele didactice din învățământul de masă,întrucât aceștia și-ar putea diminua sau chiar înlătura ideile preconcepute despre copiii cu cerințe educaționale,în general,respectiv ar putea avea la rândul lor o influență pozitivă asupra părinților elevilor tipici în vederea informării și sensibilizării acestora despre aceste situații speciale ale copiilor în cauză,dar și a elevilor tipici,de a-i încuraja să interacționeze,să socializeze,să stabilească relații de prietenie,să îi ajute când aceștia le cer ajutorul la anumite sarcini sau în diferite situații în care ei întâmpină dificultăți.

O planificare optimă,din momentul în care se ia decizia la nivelul unei instituții din învățământul de masă,de a fi incluși copii cu cerințe educaționale trebuie să aibă la bază o comunicare deschisă între personalul școlii,părinții elevilor tipici și cei a-i elevilor cu nevoi speciale,evitându-se astfel,conflictele ulterioare ce pot interveni pe parcurs între aceștia.

În vederea obținerii unui progres școlar în rândul elevilor cu cerințe educaționale speciale este obligatoriu lucrul în echipă în cadrul școlii,team-teaching,prin implicarea mai multor cadre didactice din școală sau și din afara ei, chiar din învățământul special,spre exemplu de la care ar putea învăța noi tehnici și metode de lucru interactive,activ-participative în cadrul procesului instructiv-educativ al elevilor cu dizabilități.Pentru aplicarea practicilor incluzive pentru elevul cu cerințe educaționale speciale,presupune colaborarea eficientă între cadrele didactice de la clasă,profesorul de sprijin,consilierul școlar,psihologul școlii,logoped,personalul medical și implicit un parteneriat strâns între

personalul școlii și părinții elevilor cu cerințe educaționale speciale, în vederea întocmirii unui plan individualizat personalizat sau plen educațional individualizat în funcție de nevoile speciale pe care le posedă, în corelație cu vârsta mintală, ținând cont de discrepanța dintre cea cronologică, la elaborarea acestor planuri de intervenție trebuie să participe toți actorii implicați în acest proces.

Astfel, oferindu-le un anumit procent de independență, elevilor cu nevoi speciale, contribuie la micșorarea sentimentului de inferioritate în comparație cu persoanele tipice, li se amplifică stima și încrederea de sine. Aceștia vor alege anumite ateliere de lucru la care vor să participe, în funcție de domeniul de activitate preferat, iar alături de alte persoane din cadrul comunității locale vor lucra un program redus, sub supraveghere și le va fi asigurată, în prealabil, o pregătire profesională inițială și continuă, în anumite centre de zi specializate, pentru persoane cu dizabilități. Ulterior, la finalizarea studiilor, tinerii cu dizabilități au posibilitatea de a fi integrați profesional în cadrul societății [2].

Un aspect deosebit de important îl constituie incluziunea socială a tinerilor cu cerințe educaționale, încă de pe parcursul demersului educațional, prin participarea și implicarea lor în activități ce se desfășoară anual la nivelul comunității locale. Prin activitățile extracurriculare, elevii cu cerințe educaționale speciale, vor valorifica experiențele personale în acțiuni de viață cotidiană, ce vor contribui la dezvoltarea unui minim de cunoștințe și aptitudini, abilități, competențe ce le vor folosi, atât în viața de zi cu zi, cât și după angajare, în activitatea profesională. Pe plan social, educația ajunge să fie un element esențial și indispensabil a tuturor indivizilor, iar la nivel individual, un factor determinant al dezvoltării personalității, independența individului și formarea autonomiei personale.

Incluziunea socială se bazează pe adaptarea individului la cerințele societății ce se află în continuă schimbare, iar aceasta presupune echilibrul dintre asimilare și acomodare, fiind circumstanța prin care un individ sau un grup de persoane reușesc să se integreze într-un mediu nou social, astfel tinerii cu dizabilități au nevoie de sprijin și atitudini de acceptare din partea celorlalți indivizi în vederea îndeplinirii acestui scop [3].

De regulă, pentru elevii/tinerii cu dizabilități se folosesc următoarele metode: clasice, cum ar fi: conversația, demonstrația, expunerea; metode

moderne:problematizarea, expunerea prin intermediul mijloacelor multimedia; metode intuitive sunt fundamentate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor și fenomenelor realității sau a înlocuitorilor acestora;metode de comunicare orală, expositive –explicația, descrierea; metode activ- participative,ce promovează procesul de explorare personală și interacțiunea cu ceilalți colegi.

În utilizarea acestora se recomandă să se țină cont și de următoarele,în activitatea cu elevii/tinerii cu cerințe educaționale speciale este utilă folosirea unui limbaj adecvat, conform nivelului comunicării verbale,ce presupune expunerea clară, precisă și concisă; sistematizarea ideilor;utilizarea diferitelor procedee și materiale didactice intuitive; dinamizarea elevilor prin întrebări de verificare pentru a identifica gradul de înțelegere a conținuturilor de către aceștia și pentru a relua anumite secvențe sau a veni cu o serie de completări,cu noi explicații și clarificări atunci când este nevoie să se facă această operațiune.

Cel mai frecvent folosite sunt următoarele:metodele de simulare (bazate pe jocul didactic și dramatizare) ce pot fi implementate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline,cât și în formarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu deficiențe mintale și senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situații și conjuncturi de viață simulate (activități de tip „jocul de-a...”) trezește motivația și favorizează participarea activă, emoțională a elevilor, fiind considerat și un mijloc de socializare și interrelaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută elevii să cunoască și să aprofundeze semnificația elementelor de bază ale unui eveniment sau proces,cu ajutorul profesorului,expunând elevilor obiectele și fenomenele realității cu scopul de a le garanta o bază perceptivă concret-senzorială.Demonstrația și tipurile acesteia moderne,se folosește,preponderent,mai ales în cazul elevilor cu dizabilități, o practică uzuală la toate disciplinele de învățământ și la toate activitățile de terapie educațională care se derulează sub îndrumarea cadrului didactic. Alături de metoda demonstrației, exercițiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de antrenare a deprinderilor.

În contextul activităților specifice educației speciale, mai ales pentru copiii cu deficiențe de intelect, tulburări asociate (autismul, sindromul Down) sau pentru cei cu tulburări senzoriale, metoda imitației și pro-

cedul înlănțuirii și modelării ocupă un loc esențial, prin corelația dintre compatibilitatea existentă între specificul acestora și particularitățile de învățare ale acelor categorii de subiecți, pe de o parte, dar și importanța calității acestor metode și procedee, foarte adecvate și eficiente în situațiile de prezentare, antrenare și consolidare ale noilor cunoștințe și deprinderi din diverse discipline pe care elevii trebuie să le însușească, pe de altă parte[1].

La nivel profesional, incluziunea tinerilor cu CES, care au absolvit zece clase în cadrul învățământului special constituie o problemă semnificativă în societatea actuală, deoarece este scăzut nivelul de creare a noi locuri de muncă pe piața muncii, în general, iar pentru aceste cazuri, specifice, necesită o abordare diferită a cerințelor pieței muncii, asigurarea adaptării unor condiții de muncă optime, precum și a programului de lucru, în raport cu tipul și gradul dizabilității.

De asemenea, se recomandă aplicarea unui test Holland încă din timpul școlarizării sau o adaptare după acest format de test, pe înțelesul elevilor cu cerințe educaționale speciale, în cadrul orelor de consiliere și orientare, pentru a identifica la tinerii cu dizabilități, interesele și aspirațiile lor, domeniul și profesia spre care se orientează în corelație directă cu abilitățile, aptitudinile, priceperile, deprinderile și competențele dezvoltate, respectiv capacitatea de a aplica cunoștințele teoretice asimilate pe parcursul demersului educațional în practică, pentru a rezolva unele situații-problemă sau a unor conflicte minore ce pot să apară între angajați.

Pe parcursul traseului educațional, personalul didactic, în cadrul activităților extracurriculare pot desfășura activități de voluntariat cu elevii în anumite fabrici, instituții private, unde să exerseze, să învețe etapele de lucru, să execute câteva ore de lucru săptămânal, în practică, pentru a se obișnui cu modul de lucru, să interacționeze cu ceilalți angajați, să își testeze rezistența la efort fizic, răbdarea în a finaliza sarcina dată, observarea comportamentului în timpul lucrului individual sau în echipă, respectarea regulilor propuse și a programului de lucru stabilit, ce îl vor ajuta, ulterior, să se integreze mai ușor la locul de muncă pe care îl va obține după finalizarea studiilor.

Se remarcă, nevoia de consiliere psihologică din partea unui specialist și de servicii medicale permanente, evidențierea beneficiilor pe care le au angajatorii în urma angajării unui anumit număr de persoane cu dizabilități, dar și identificarea avantajelor pe care le au tinerii cu dizabi-

lități prin încadrarea lor profesională,dezavantajele și riscurile care pot să intervină pentru ceilalți angajați.

Concluzii

Orice persoană are dreptul la educație și la integrare socio-profesională de calitate,prin oferirea de suport moral și financiar din partea familiei și susținere din partea tuturor cetățenilor din societate.

Educația incluzivă deține un loc foarte important în evoluția copilului cu nevoi speciale,pe toate planurile dezvoltării sale.

Referințe bibliografice

1. GHERGUȚ, Alois (2013)-*Sinteze de psihopedagogie specială-Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Iași, ediția a III-a, Polirom, pp.124,125.
2. GHERGUȚ, Alois, FRUMOS, Luciana (2019) - *Educația incluzivă - Ghid metodologic*, Iași, Polirom, pp.357-365.
3. PĂUNESCU, Constantin ș.a. (1997) - *Terapia educațională integrată*, București, Pro Humanitate, 273 p.

EDUCAȚIA PERMANENTĂ- PREMISĂ ȘI REZULTAT AL SOCIETĂȚII CUNOAȘTERII

Ina IONAȘCU

The present day economy is an economy of knowledge, with multicultural character that requires a new and different approach to learning mode, and if we want to be an active part of such economy, we have to be willing to accept the changes, adapt to them quickly, to change existing methods of learning, if we are not to be overrun, we must align to current trends by time and rapid social and economic changes . A knowledge-based society refers to the type of society that is needed to compete and succeed in the changing economic and political dynamics of the modern world. It refers to societies o therefore rely on the knowledge of their citizens to drive the innovation, entrepreneurship and dynamism of that society's economy.

Keywords: *lifelong learning, knowledge society, dynamics, changes, entrepreneurship.*

Lumea actuală este o lume de globală împletire a tuturor aspectelor. Toate fenomenele sociale, ecologice, biologice, psihologice, spirituale, depind tot mai mult unele de altele, incluzându-se reciproc. De-a lungul istoriei expansiunii umane pe glob, aceasta nu a fost întotdeauna, poate niciodată așa. Astăzi, expansiunea s-a încheiat, omenirea a depășit capacitatea ecosistemului global, iar creșterea diferitor planuri, niveluri, împletiri, țesături continuă cu viteză exponențială - firește, nu spre nemaie-existente spații neocupate, ci spre intervale mai puțin dense, spre interstiții, articulații, conexiuni, suprapuneri elastice, dar menținute cu efort din ce în ce mai mare - ceea ce mărește enorm numărul interacțiunilor și determină modificări sub presiune, care reclama alte abordări din partea indivizilor, a colectivităților, a națiunilor, a omenirii globale. Lumea devine din ce în ce mai mică. În condițiile acestea de masă critică, vechea paradigmă a devenit inaplicabilă. Lumea are nevoie de o viziune nouă a realității, ceea ce înseamnă că modul de percepție însuși trebuie să se schimbe [1, p.31-32].

Vechile principii ridică problema cum se pot respecta normele, cum să se obțină ascultarea și supunerea, cum să se dobândească răspunsurile corecte. Noile principii, dimpotrivă, conduc spre întrebări, urmărind cum se poate motiva învățarea permanentă, cum se poate consolida autodisciplina, cum se poate stârni curiozitatea și cum pot fi încurajați oamenii de toate vârstele la riscul creativ [2, p.224].

Astăzi, obiectivele educației și procesele educative sânt atât de complexe, încât numai o concentrare a eforturilor întreprinse de mai multe definiții, concretizate în ceea ce numim cetate educativă, prin redistribuirea învățământului către mai mulți factori, ar putea crea acțiuni ale căror rezultate să fie mulțumitoare. Încât, *o restructurare a atribuțiilor diferitor compartimente ale socialului*, cu privire la cerințele educative, pare a fi de bun augur. Desigur că această restructurare este dificilă, problematică, și presupune, cum sugerează unii analiști [9, p.226].

Contextul cultural- și, prin extensie, cel social – trebuie astfel dimensionat încât el însuși să inducă influențe educative directe, vizibile.

Învățarea e evoluție, e procesul prin care facem fiecare pas al căii noastre. Învățarea e transformare, o transformare ce are loc o dată cu fiecare integrare de informații noi de către creier, o dată cu fiecare achiziție de noi aptitudini. Toate celelalte sânt instruire, școlarizare. Noua paradigmă promovează atât descoperirile științei moderne, cât și descoperirile transformării personale, și omul n-are decât să învețe cât e de greu să înveți ceea ce trebuie să înveți, iar apoi s-o învețe.

Procesul mondializării constituie unul dintre fenomenele cele mai controversate ale lumii actuale. Înțeles, uneori, ca o cale de dispariție a particularităților și de impunere a unor modele generalizatoare, alteori, ca o mișcare de unificare naturală a structurilor și modurilor de acțiune, mondializarea a reverberat într-un mod specific și la nivelul strategiilor de realizare a educației.

Globalizarea aduce după sine o schimbare a raporturilor politico-economice și socio-culturale, pe linia *recompunerii permanente a socialului*, a fluidizării acestuia în consens cu ultimile lui sensuri de evoluție. Departate de a impune staticism și închidere, ea presupune mișcare și deschidere permanentă către piste posibile. Globalizarea presupune o translocăție a modelelor și proceselor, o disipare a acestora la scara întregii omeniri [2, p.78].

Interdependențele de ordin economic, ca și expansiunea tehnicilor informaționale, dispariția granițelor nete dintre comunități și culturi aduc

după sine astfel de puneri de acord, realizate mai mult sau mai puțin inspirat din punct de vedere acțional. Astfel, mondializarea, în măsura în care se va impune de „jos în sus”, ca un mers firesc de extensiune, de unificare și compatibilizare a practicilor, de experimentare și a altceva, constituie un fenomen pozitiv. Este un semn de *racordare a lumii la un sens mai profund*, de depășire a limitelor proprii, de pregătire a terenului pentru trăirea laolaltă a indivizilor, comunităților, omenirii.

Mondializarea vine cu noi moduri de gestionare a diversității pe mai multe axe: *individual –comunitar* (suntem toți diverși ca indivizi, dar omogeni când societatea soliciță forme de agregare spre aceleași valori), *vechi-nou* (activarea unor valori tradiționale, dar într-o nouă stilistică, eventual prin re-interpretare), *local-internațional* (prin activarea simultană atât a unor valori specifice mediului comunitar, cât și a unora preluate din alte culturi, deseori distante fizic și spiritual). Mondializarea poate, în principiu, să stimuleze pluralizarea sau particularizarea.

Globalizarea antrenează o comprimare a lumii, a spațiului și a timpului, îngrămădind toată istoria omenirii „*într-un aici și acum*”. Se speră că tot ce a fost și este ar încăpea acum, în momentul dat, ștergându-se diferențele manifestate în timpuri și spații diferite. Diferențele de gândire, de vizare a lucrurilor, de mentalități, de credințe, de limbi, de etnii sunt reduse la maximum sau sânt desființate. Evenimentele produse altădată sut prezentate ca și cum s-ar întâmpla acum, iar evenimentele ce se derulează undeva în lume sunt ubicue, transmise „în direct” pe toate ecranele televizoarelor.

Fiecare persoană se definește *plural*, în funcție de circumstanțele prezentării sale. O dată este membră a unei comunități stabile, definite etnic, religios, spiritual, psihologic, altă dată trebuie să-și etaleze o „față” dilatată, extensivă, ce depășește cadrele naturale de alcătuire.

În condițiile instituirii unei *sociabilități mondiale*, trebuie să ne dezvoltăm identități multiple, absorbante, înglobante. Important este să știm când, cât și până la ce punct. „*Din cauza transformărilor în interior ale statelor-națiuni, care contribuie la transformarea acestora în spații de diversificare socioculturale a indivizilor, în strânsă legătură cu dezvoltarea sistemului mondial al societăților naționale, identitățile personale se complică; devin multiple, composite, amestecate, schimbătoare, fruct al unei acțiuni de construire simbolică conexas la dialogul inerent modernității și postmodernității dintre EU și ALTUL*”[2, p.80].

Astfel, cunoașterea nu rămâne doar o trăsătură a economiei actuale, ci devine un principiu generativ, cu caracter autoorganizator al societății, al mersului ei înainte .

În acest context, cunoașterea nu mai constituie o podoabă pe care și-o arogă unii sau alții, un accesoriu de fațadă, cu caracter simbolic, care va conferi putere suplimentară, indirectă celor ce se cred a o deține ; în societatea modernă, *orice formă de cunoaștere*, dar și de acces la ea reprezintă o forță propriu-zisă, creează noi oportunități de a acționa, de a întreprinde ceva concret, de a schimba o stare de lucruri. Achizițiile cunoașterii aduc o mai mare marjă de mișcare, de alternative acționare, de libertate. Nu se poate întreprinde nimic dacă nu se pleacă de la o anumită „infrastructure”. A cunoaște mai mult înseamnă a te ghida după aliniamente date, suplimentare, a fi cu un pas mai în față, a reconfigura în cunoștință de cauză transformările ulterioare.

Dintre trăsăturile cele mai importante ce caracterizează societatea actuală, postmodernă și bazată pe cunoaștere, putem enumera (mai ales pe cele cu implicații în plan educational. ca provocări de abordat) [6, p. 1-27]:

- schimbări rapide și complexe pe toate planurile care fac viitorul *improbabil*, răspunsul educațional la această situație fiind tendința de instrumentare a educației, în sensul mutării accentului în politicile educaționale neoliberale pe formarea deprinderilor și competențelor (de bază) care să permită continua adaptare la „*societatea de risc*” (așa cum o denuțește U. Beck) ;

- schimbări rapide în lumea muncii, ceea ce presupune că, pentru a asigura prosperitatea economică, inovația și performanța, este necesar să se schimbe proporțional rata și frecvența cu care oamenii învață, deoarece observăm o creștere a numărului de locuri de muncă necesare un nivel superior de calificare profesională și competențe tot mai complexe, respectiv o cerere crescută de forță de muncă în domenii care nu existau acum câțiva ani. Tendința de apariție a noi joburi, care nu există încă, este o accelerată;

- educația formală din instituțiile educaționale pierde tot mai mult monopolul, apărând necesitatea de a valorifica mai multe experiențe nonformale și informale de învățare, respectiv noi medii de învățare, plasate tot mai mult în afara instituțiilor educaționale (de exemplu, locul de muncă, mediu virtual etc.). Majoritatea informațiilor sânt acumulate

prin învățare non/informală, oportunitățile fiind tot mai diverse, odată cu facilitarea accesului la informație și cu bombardamentul informațional de pe toate canalele mass-media. Pentru a evita duplicarea învățării și pentru a reduce costurile educației formale inutile, odată ce individul a învățat în alt contexte, pentru a stimula învățarea continuă, validarea învățării și a competențelor dobândite în toate contextul de viață, dublată de evidențierea beneficiilor învățării de-a lungul întregii vieți, este o preocupare intensă în ultimul deceniu ;

- tehnologiile de informare și comunicare facilitează globalismul informațional, com primirea timpului și a spațiului, accesarea informațiilor în timp real și cocrearea ei, accesul la resurse educaționale deschise, la platforma virtuală de învățare ;

- se comunică și se interacționează/cooperează tot mai mult în rețele, parteneriatele instituționale fiind facilitate de tehnologiile de informare și comunicare, dar impuse și de necesitatea de a conjuga eforturile, de a face schimburi de experiențe pentru a ține pasul cu noul, pentru a face față concurenței ;

- se internaționalizează piața muncii și se extind mecanismele de piață în economiile naționale, dar și în ofertele de servicii, cele educaționale, de exemplu, resimțind tot mai mult această influență (Mayo, 2018);

- valorile și producțiile culturale se globalizează, sânt rapid cunoscute în toate colțurile lumii, dar procesul de convergență culturală globală induce și efecte de specificitate culturală;

- se generalizează cultura de consum, aceasta fiind activ promovată și stimulată prin adaptarea produselor și a serviciilor, dar generează totodată și efecte negative asupra mediului și asupra unei dezvoltări sustenabile. În același timp, consumul este și expresia unui anumit stil de viață, chiar și serviciile educaționale devenind un element al comodității și supunându-se mecanismelor consumului;

- se manifestă o preocupare tot mai mare pentru evidențierea transparenței și a valorii adăugate a investițiilor în educație, pentru măsurabilitatea și evaluarea impactului, noul management public, respectiv politicile educaționale fundamentale pe date reclamă această necesitate.

- Desigur, multe dintre beneficiile educației adulților nu pot fi cuantificate imediat, aceasta ducând la o *vitregire* a educației populare a adulților sau pentru dezvoltare personală și social-comunitară [6 p.87].

Putem enumera și alte fenomene complexe cu care se confruntă societatea actuală, fenomene care prin amploarea, gravitatea și acuitatea lor reclamă eforturile conjugate, susținute pentru a le ameliora impactul. Iată câteva dintre aceste fenomene reunite generic în ceea ce numim *problematika lumii contemporane*, cu impact (in)direct asupra dezvoltării educației adulților (UNESCO, 2019; Boeren, 2019):

- *sărăcia* rămâne o barieră în calea participării la educație, cât și o consecință a lipsei acesteia. O cincime din populația lumii trăiește într-o sărăcie abjectă (o proporție de două treimi fiind constituită din femei), iar o treime din populație supraviețuiește cu mai puțin de un dolar pe zi;

- *migrația transfrontalieră* este în creștere, din rândul emigranților sau refugiaților fiind unii expuși la fenomene precum analfabetismul, discriminarea, sărăcia, marginalizarea socială;

- *deteriorarea mediului natural și social*: asistăm la deteriorarea procesului democratic și la declinul respectării drepturilor omului, la amplificarea focarelor de tensiune (războaie și globalizarea terorismului), dar și la diminuarea alarmei a resurselor naturale și la amplificarea efectelor poluării, educația pentru dezvoltare durabilă impunându-se ca soluție educațională integrată ;

- *apare un nou tip de civism*, de control al societăților civile asupra guvernantei, prin rețele sociale de comunicare și interacțiune. Este un efect pozitiv și negativ deopotrivă, pe de o parte, poate determina o mai amplă implicare civică și reacție în timp real, dar a atras, pe de altă parte, și o manipulare, o radicalizare și penetrarea unei divizări sociale, a terorismului. etc.;

- *creșterea numărului analfabeților*; mai ales în țările din Asia și Africa, unde aproape 45% din populație sânt tineri, cu acces precar la educație. Acestora li se adaugă și analfabeții funcționali, chiar și Europa având peste 80 de milioane de cetățeni în această situație;

- *investițiile în educație* au scăzut peste tot în lume, chiar și în țările dezvoltate. Cea mai afectată, desigur, este educația adulților, deși majoritatea țărilor au învățarea de-a lungul întregii vieți ca principiu care să stea la baza conceperii sistemului educațional. Prin prisma resurselor și facilităților, a eforturilor guvernamentale de a asigura accesul la educație, nediscriminativ pe toate viețile, acest principiu pare a nu avea acoperire în realitate cu extensia dorită

- Asistăm, în contrapondere, la controlul pieței asupra educației, cu accent pe dimensiunea vocațională, în detrimentul pregătirii generale. Privatizarea bunurilor publice și a serviciilor nu aduce întotdeauna cu sine calitatea ofertelor educaționale, mai ales pentru cei care nu pot plăti pentru servicii de calitate, aspecte valabile în special pentru învățământul terțiar și educația adulților [6, p.124;]

- *grupurile sociale vulnerabile* au o participare la educație încă sub așteptări, deși studiile arată corelația directă dintre participarea la educație și calitatea vieții. Dezideratul educației adulților ca educație pentru toți este încă o utopie dacă nu raportăm la procentul adulților care participă la educație de-a lungul întregii vieți, în special al celor aparținând grupurilor vulnerabile social. Inegalități de acces, inegalitățile social-educative se adâncesc, acutizând fracturi și polarizări sociale.

Ca răspuns la problemele sociale menționate, constatăm că, *funcția generală* a educației permanente, exprimată în mod obiectiv, constă în „*extinderea învățării de-a lungul vieții, orientată spre un scop*”. Realizarea sa implică reintegrarea culturii cu învățământul. Învățământul devine un scop în sine, care urmărește împlinirea umană și valorile umaniste cultivate, în mod special, de educația permanentă.

Educația permanentă poate fi definită din trei perspective, ca *proces pedagogic*, ca *demers individual* și ca *principiu de politică a educației* [2, p. 49].

În *prima perspectivă*, „educația permanentă este un proces de perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata întregii vieți a oamenilor, în scopul îmbunătățirii calității vieții atât a indivizilor, cât și a colectivității lor”. *Ca proces*, educația permanentă integrează toate formele de învățare – formală, nonformală, informală – care asigură progresul individual și social în toate etapele și domeniile existenței umane în societatea postmodernă, care tinde să devină educativă.

În *cea de-a doua perspectivă*, educația permanentă reprezintă un demers individual prin care personalitatea umană urmărește să-și armonizeze diferitele stadii și conținuturi ale instruirii în vederea atingerii unui echilibru psihosocial, în plan profesional, intelectual, moral, cultural. Are în vedere asigurarea continuității în formarea și dezvoltarea fiecărei personalități, perfectibilă prin inițiativele sale de autoînvățare, autoinstruire și chiar de autoeducație.

În cea de-a treia perspectivă, educația permanentă constituie un principiu de politică a educației, angajat în reorganizarea sistemului de învățământ, ca parte a acestuia la nivelul structurii sale de bază sau a structurii sale de relație, cu mediul social economic, cultural, religios, politic, comunitar, military, etc. Afirmarea universală a acestui principiu va conferi educației permanente resurse multiple de dezvoltare operațională, în funcție de condițiile socioeconomice, politice și culturale diferite, de numeroase variabile intra și extraeducaționale, proprii fiecărei societăți și comunități umane.

Articularea pedagogică a celor trei perspective permite înțelegerea educației permanente ca *direcție principală de evoluție a educației în contextul afirmării paradigmei curriculumului în societatea postmodernă*. Astfel, educația permanentă încearcă să vadă educația în totalitatea ei, căutând să integreze toate formele sale (formală, nonformală, informală) și să articuleze toate structurile și stadiile educației pe *dimensiunea verticală* (temporală) și *orizontală* (spațială).

În calitate de *concept pedagogic fundamental*, educația permanentă reprezintă acea orientare valorică, normativă și prescriptivă, asumată la nivel social și individual, pentru integrarea tuturor conținuturilor generale (moral-intelectual-tehnologic-estetic-fizic) și a formelor generale ale educației (formală-nonformală-informală), în noi modalități flexibile de organizare a activității sau de restructurare a acesteia, funcționale pe tot parcursul și în fiecare moment al existenței umane.

Funcția centrală a educației permanente constă în integrarea optimă a conținuturilor și a formelor generale ale educației pe tot parcursul existenței umane și în fiecare moment de evoluție a acesteia. Ea permite realizarea celor două funcții principale care vizează, pe de o parte, adaptarea și inovația, iar pe de altă parte, corectarea la scara întregului sistem de educație/învățământ.

Structura generală a educației permanente vizează cele două coordonate, care permit distribuția resurselor pedagogice ale conținuturilor și formelor generale ale educației de-a lungul întregii existențe umane și în fiecare moment și etapă de evoluție a acesteia, în plan *psihologic, individual și social*.

După cum am menționat anterior, aceste obiective speciale nu pot fi atinse integral în cadrul educației formale, ci în raporturi de complementaritate cu educația nonformală. Educația permanentă valorifi-

că nu numai acțiunile pedagogice elaborate în mod planificat, organizat, pe orizontala (dar și pe verticala) sistemului și a procesului de învățământ. În egală măsură, în raport de context, educația permanentă este deschisă orizontal (dar și vertical) spre toate influențele informale conștientizate sau atrase la nivelul structurii acțiunilor pedagogice formale și/sau nonformale.

În plan epistemologic, educația permanentă poate fi interpretată la nivelul continuității posibile și necesare între calitatea sa de concept pedagogic fundamental și cea de concept metodologic cu valoare de principiu general de politică a educației.

La nivel teoretic, educația permanentă reprezintă un concept pedagogic fundamental, dar și operațional. În calitatea de concept pedagogic fundamental, educația permanentă reprezintă un *demers epistemologic de tip integrator*, care înglobează toate aspectele actului educativ, referitoare la conținuturile și formele generale, distribuite temporal și spațial, vertical și orizontal, pe tot parcursul existenței și în fiecare moment ale existenței, la nivel global și deschis la scara societății, în general, a sistemului de educație/învățământ, în special.

La acest nivel, definitoriu pentru conceptul fundamental de educație permanentă, integrarea este orizontală și verticală.

În calitate de *concept pedagogic operațional*, educația permanentă reprezintă un demers de tip descriptiv care extinde aplicațiile sale asupra tuturor aspectelor educației, la nivel de *sistem* și de *proces*, cu obiective specifice promovate în spațiul *școlar și extrașcolar*, la *toate vârstele școlare și psihologice*, ale copilului, (prea)dolescenței, tinereții, maturității etc. [7, p. 79-81].

Conținutul conceptului pedagogic de educație permanentă reflectă trei fenomene noi care marchează trăsăturile definitorii ale educației postmoderne. Astfel, în premieră istorică, educația ajunsă în etapa postmodernă:

- tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice, devenind o sursă de dezvoltare strategică și inovatoare a societății;
- își propune să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există, anticipând evoluții și revoluții în plan științific și tehnologic, cultural și comunitar;
- se confruntă cu mecanismul eficienței economice în contextul căreia diferite societăți încep să respingă un mare număr de produse oferite

te de educația instituționalizată, ceea ce stimulează resursele formative deschise *la scara întregului sistem social* [3, p. 54-56].

La nivel practic, în sens normativ, educația permanentă devine un principiu de acțiune care proiectează transformarea societății însăși într-o „*cetate educativă*”. Acest concept construit metaforic, complementar cu cel de educație permanentă, conferă responsabilitate pedagogică tuturor organizațiilor sociale (economice, politice, culturale, religioase etc.), nu doar celor școlare; precum și tuturor comunităților umane (familia, poporul, națiunea etc.).

În sens metodologic, ideea de educație permanentă este „*cheia de boltă a cetății educative*”. Este ideea de bază a politicilor educative pentru anii ce vin, atât în țările dezvoltate, cât și pentru țările în curs de dezvoltare. Ea va duce practic la restructurarea sistemului de educație și de învățământ, prin redistribuirea rațională și eficientă a instruirii într-un timp și spațiu pedagogic global corespunzător întregii existențe umane.

Astfel, la nivel practic, în plan normativ și metodologic, educația permanentă promovată în perspectiva paradigmei curriculumului, dobândește semnificația majoră de principiu de politică a educației în societatea postmodernă. În plan normativ, educația permanentă este un principiu organizator pentru toate tipurile de educație, dezvoltate la nivelul sistemului de învățământ. În plan metodologic și operațional, educația permanentă furnizează un sistem integral pentru toate tipurile de educație, dezvoltate la scara procesului de învățământ prin diferite discipline școlare/universitare [8, p. 66].

În concluzie, conceptul de educație permanentă definește o direcție principală de dezvoltare a educației, subordonată paradigmei curriculumului (în calitate de direcție fundamentală), angajată la scara întregii societăți, a sistemului de educație și de învățământ, conceput la nivel global și deschis.

Educația permanentă, analizată la *nivel conceptual*, într-un context pedagogic și social deschis, are următoarele caracteristici:

1) *Integrare* pedagogică funcțională a tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației, pe orizontală (spațială) și verticală (temporală) a sistemului de educație, a sistemului și a procesului de învățământ, realizată în termeni de continuitate, distribuție rațională a resurselor pedagogice, interdisciplinaritate, interrelaționare și interacțiune între cultura generală cultura de profil și cultura profesională/de specialitate etc.

2) *Universalitate*, susținută pedagogic la nivel de democratizare a educației prin promovarea unor structuri de organizare deschise, flexibile, adaptabile la cerințe multiple, alternative, populare; opuse celor elitiste, ierarhice și predominant selective; bazate pe inovație didactică și experiment social etc.

3) *Individualizare*, realizată pedagogic prin gradualizarea obiectivelor, cunoașterea resurselor pedagogice, valorificarea educabilității, dezvoltarea motivației interne, flexibilitate și diversitate în conținut și metodologie, deschidere spre autoeducație (învățare dirijată, autoînvățare, interînvățare, autoevaluare, evaluare participativă, evaluare cooperativă etc.).

Bibliografie

1. Wurtz, Bruno, *New Age*, Editura de Vest, Timișoara, 1992.
2. Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, București, Polirom, 2014.
3. Faure, Edgar și colab., *A învăța să fie*, Editura didactică și Pedagogică, București, 1974.
4. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994.
5. Popovic, K., *The Skills: A Chimera of Modern European Adult Education*, Londra, 2014.
6. Sava, Simona, Paloș, Ramona, *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*, Polirom, 2019.
7. Lessard, Claude, *Globalisation et education*, Montreal, 1998.
8. R.H. Dave, "Fundamentele educației permanente", Editura didactică și Pedagogică, București, 1991.
9. Sicinski, Andrzej, "Objectifs éducatifs et valeurs culturelles", Unesco, Paris, 1984.

EUFEMISMUL – COMPONENTĂ INDISPENSABILĂ A LIMBAJULUI POLITIC

Gabriela ȘAGANEAN

dr.conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0001-7772-2405>

Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, USM

The article focuses on euphemisms in the political discourse as emotionally neutral words or expressions used instead of words or expressions that seem indecent, rude, or tactless to the speaker. From the perspective of pragmatics, the process of euphemisation is a strategy of masking unwanted information that allows veiling unpleasant facts through the use of various linguistic mechanisms that give the sender the opportunity to attenuate or, conversely, to consolidate a forbidden concept or a reality in a certain context or in a certain pragmatic situation. The receiver's primary role involves not only recovering the meaning of the message, information, but also the sender's intention. Therefore, the receiver has a double responsibility: on the one hand he must decode the message and understand what the sender meant, but on the other hand he evaluates the alternatives of the intentionally transmitted statement, and as a result through his response building a message that generates a polite dialogue/feedback.

Cuvinte-cheie: *political discourse, euphemism, manipulation, sender, receiver.*

Printre procedeele cu un rol hotărâtor pentru reliefarea mesajului unui discurs politic se include eufemismul. În limbajul de lemn, eufemismul lexical joacă un rol foarte important: de a camufla o realitate neplăcută. Alegerea termenului eufemistic nu se face la întâmplare, ci urmărește justificarea ideologică a realității.

Am propus în lucrarea de față o abordare a comunicării și anume a celei politice, unde prezența eufemismului are un singur scop – manipularea publicului. Limbajul apare în acest caz ca un instrument eficient ce permite emițătorului să confere realității evocate în alocuțiunea sa dimensiunile convenabile pentru sine și atractive pentru public. Căci

mesajul emis poate fi interpretat de către destinatar în diverse moduri, în funcție de împrejurările în care a fost transmis (importanța anumitor calități ale emitentului, nivelul intelectual, cultural al receptorului). De cele mai dese ori, dacă susține atitudinile receptorului, mesajul determină răspunsuri cognitive în favoarea ideilor emițătorului. Iar când auditoriul este supus unui mesaj contraatitudinal și i se sugerează poziția pe care trebuie să o susțină, se atrage creșterea rezistenței la persuasiune și tendința de păstrare a comportamentului inițial. În acest context se arată tot mai importantă arta oratorului de a transfigura realitatea într-un text concret. „Comunicarea participă la elaborarea unui univers comun (public) de referință—care nu mai este deci predefinit—, acesta servind drept bază pentru intercomprehenșiune, care devine adevărata miză de profunzime a comunicării. În acest sens, comunicarea permite generalizarea și atingerea unei „raționalități publice”. Limbajul servește la clarificarea interactivă a acestei lumi construite în comun, el ajutându-ne să câștigăm în inteligibilitate în ceea ce privește acțiunile, intențiile noastre și faptele (de altfel, limbajul participă la construirea respectivelor acțiuni, intenții și fapte, acesta fiind principiul „sensului încarnat” al acțiunii). Nu mai există o „bună comunicare”. Principala funcție a comunicării este construirea unei lumi intersubiective ce servește drept fundament intercomprehenșiunii și deci vieții colective”[4, p.70].

Așadar, cuvântul a fost dintotdeauna folosit nu doar pentru a releva adevărul, dar și pentru a-l masca. Eufemismul este un exemplu tipic de ascundere a adevărului, fiind definit drept “cuvânt sau expresie care, în vorbire sau în scris, înlocuiește un cuvânt sau o expresie neplăcută, jignitoare, necuviincioasă sau obscenă, respectând paralelismul de sens” [6]. Această practică dobândește în politică și diplomație caracteristicile unei calități.

Ceea ce am putut constata este dimensiunea definitorie a limbajului politic pe care T. Slama-Cazacu o califică drept „limitare a capacității comunicative” a mesajelor sugerate. G. Orwell numește această particularitate „obnubilarea gândirii”. Prin ascunderea aspectelor defavorabile celor ce propagă limba de lemn (eufemismul, după cum am menționat, este o parte componentă indispensabilă a acesteia), se realizează o certă manipulare. Aceasta, deosebită de persuasiune sau de argumentare, este inducerea, în speță pe cale verbală, a unor reacții ale receptorului care pot chiar să contravină interesului acestuia, dar sînt menite să fie, în orice

caz, în favoarea emițătorului. Pentru realizarea manipulării sunt folosite îndeosebi strategii comunicaționale, pentru înșelarea receptorului, pentru insidioasa subjugare a acestuia, prin „stăpînirea minții” pe o cale neobservată, aproape subliminală.

Fiecare cuvînt are o semnificație a sa, desemnînd un obiect, un sentiment, un timp, o stare ce este comună atît celui care o exprimă, cît și celui care o receptează. Însă, adeseori, această forță a cuvîntului e utilizată pentru a manipula, pentru a ascunde total sau parțial o realitate incomodă, pentru a exercita putere asupra cuiva sau pentru a induce acceptarea unei poziții altminteri inacceptabilă. Uneori manipularea e un simptom de dereglare a conștiinței, alteori transmite realități ce provoacă spaimă sau camuflează conținuturi dezagreabile, în toate aceste cazuri trebuie să recunoaștem, însă, că ea presupune o artă ce implică folosirea eufemismului ca instrument principal de zugrăvire a realității și în cercetarea noastră interpretarea noțiunii de “libertate”.

Politicianul ca un adevărat orator trebuie să-și perfecționeze în permanență textul cuvîntării apelând la expresii plastice, inedite, fapt dominant în susținerea atenției publicului, pe cînd exprimarea ștearsă, perimată estompează valoarea conținutului, producînd plictiseală. Prevalatoare din acest unghi de vedere sînt discursurile susținute de președinți la momentul inaugurării lor în post. În susținerea acestui fapt, invocăm exemplul discursului susținut de G. Bush pe 20 ianuarie 2005. Mesajul emis este menținerea spiritului libertății atît în SUA, cît și pe întregul glob pămîntesc. Această idee nu este formulată direct, ci prin intermediul unor eufemisme pregnant conturate: *there is no justice without freedom, and there can be no human rights without human liberty* sau *liberty will come to those who love it*. Președintele american face aluzie în aceste enunțări atît la realitatea existentă în țara sa: problema rasismului, prea dese atacuri teroriste ș.a., cît și la problemele marcate pe plan internațional. Intuim în aceleași exemple intenția politicianului de a-și justifica acțiunile deja înfăptuite sau pe cale de a fi realizate. Spre a conferi discursului mai multă plasticitate, sunt utilizate metafore cu același scop de eufemizare a realității: *By our efforts, we have lit a fire as well – a fire in the minds of men. It warns those who feel its power, it burns those who fight its program, and one day this untamed fire of freedom will rich the darkest corners of our world*. Astfel este marcată ideea de bază a cuvîntării, oratorul încercînd să apeleze mai mult la inimile ascultă-

torilor decât la gândurile lor. Expresiile sunt prea abstracte, “a aprinde focul libertății” fiind o metaforă ce ar putea fi interpretată în mai multe moduri. Realitatea pe care o ascunde acest eufemism rămâne necunoscută. Președintele își continuă discursul pe aceeași cale a abstractizării, eufemizării: *Life is fragile, evil is real, courage triumphs...* Oamenii sunt îndemnați să dea dovadă de curaj pentru a învinge răul și pentru a reda vieții securitate, stabilitate. Nu sunt menționate evenimentele tragice din 11 septembrie, dar aluzia la această dată transpare în fiecare din cuvintele enunțate. Accentul pus anume pe menținerea libertății și securității statului poate fi, așadar, justificat. În momentul când populația încă purta viu în suflet ecoul tragediei, președintele încearcă prin discursul său să-i fie mai aproape și ce e cel mai important să-i inspire curaj de a depăși această situație dificilă. Sesizam faptul că el nu se simte vinovat de cele întâmplate: *Violence cross the most defended borders*. Ni se sugerează un adevăr incontestabil: deși protejat foarte bine, statul nu a putut înfrunta atacul terorist; securitatea fiecărei persoane depinde în primul rând de ea însăși și îndemnul președintelui este de a ține cont de acest adevăr și de a-i deveni părtași în lupta împotriva terorismului (“the heinous crime” cum îl califică secretarul Națiunilor Unite, Kofi Annan).

O interesantă interpretare a noțiunii de “libertate” ca pilon primordial pe care trebuie să se edifice sistemul de guvernare o regăsim în discursul Violetei Barrois De Chamorro fostă președintă în Nicaragua, susținut la ceremonia de inaugurare în funcție. În alocuțiunea rostită, doamna președintă, la fel ca și omologul său din SUA, pune accent pe ideea luptei pentru libertate ca valoare supremă a unui popor. *There cannot be any Nicaraguan without freedom because Nicaragua’s soul and reason to exist is freedom*. Se reliefează în această afirmație o imagine metaforică ce sugerează o nouă treaptă în dezvoltarea țării marcată de obținerea independenței. Acest eveniment de importanță majoră pentru istoria statului nu a putut să nu se repercurteze pozitiv asupra stării de spirit a populației.

Sesizăm că pornind anume de la conceptul de “libertate”, doamna președinte își construiește planul de activitate pentru mandatul său, ceea ce insinuează o subtilă eufemizare a realității. *Freedom will never imply a bored fatherland of puppets who think alike*. Discursul se încheie cu o adresare către popor, având scopul unei implicări emoționale a auditoriului, unde dacă e să ne întoarcem la terminologia aceluiași Prardet,

președintele tinde să apară în postura “salvatorului”: *Nicaraguans, the eyes of the world are on us...I am proud to be a Nicaraguan... and I have the solidarity of the Nicaraguans*. Intenția oratorului e de a ajunge la un contact cât mai eficient cu ascultătorii săi și de a obține o reacție favorabilă din partea lor. Acesta și trebuie să fie, de fapt, scopul oricărui discurs politic. Iar eufemizarea realității, evocarea ei în contururi mai luminoase, este un mijloc ce facilitează apropierea emițătorului de receptor.

Am surprins frecvența eufemismelor în discursurile lui G. Bush și al Violetei Barrois De Chamorro, rolul acestora în conturarea mesajului unei cuvântări și, mai ales, pentru camuflarea adevăratelor gânduri ale oratorului prin reliefaarea unei realități atrăgătoare pentru public. Aceasta este forța magică a limbajului. Așadar, dacă conținutul limbajului politic provoacă aceleași răspunsuri din partea unor grupuri diferite, forma sa provoacă aceleași răspunsuri din partea maselor care îl asculta. Consolidând încrederea în realitatea participării publicului la luarea deciziilor și în rolul primordial al rațiunii, acesta este convins să accepte o anumită politică. Chiar și în fața unei înfrîngerii într-o anumită problemă, este întărită convingerea că dezbaterile și argumentările s-au adresat publicului și l-au protejat evitând sau minimalizând o politică publică arbitrară, irațională sau care servește propriilor scopuri.

Urmărind aceeași problemă a luptei împotriva terorismului, reflectată în discursurile analizate mai sus, cităm unele expresii din discursul lui Kofi Annan, secretarul O.N.U. susținut la Amsterdam pe 24 septembrie 2001. Oratorul nu utilizează pe parcursul discursului său nici o dată cuvântul “terorism” (răul social din lume), “the heinous crime” (crimă oribilă) “unspeakable horror” (oroare inexprimabilă) s.a. Dacă de obicei, eufemismul vine să diminueze dimensiunea negativă a noțiunii, atunci în alocuțiunea lui Kofi Annan aceasta intensifică dramatismul expresiei. Atmosfera devine tot mai tensionantă. Dacă discursul lui G. Bush era adresat maselor, atunci cel al secretarului O.N.U. se orientează către reprezentanții statelor membre ale organizației date, numită de orator “the indispensable common house of our human family”. Mesajul este însă același: de a-și uni forțele în lupta împotriva dușmanului comun – terorismul. Coincide și evenimentul evocat – “the tragic events from September, 11th”, calificate drept o lovitură nu numai împotriva unui oraș sau unei țări, ci împotriva tuturor statelor (“a blow not against one city or one country, but against all of us”). Rolul eufemismului este de a atrage

atenția ascultătorilor asupra mesajului celor expuse, de a-i implica sufletește. Evenimentele tragice la care se face aluzie sunt evocate mai mult ca o dramă personală a fiecărui ascultător decît una politică, națională. În acest caz pur și simplu a face constatări nu este suficient, este chiar dificil. Este vorba despre acel “autocontrol preliminar” ce obligă oratorul să se situeze pe poziția ascultătorilor, să mediteze și asupra mijloacelor care ar face comunicarea mai accesibilă. E vorba despre recurgerea la explicarea sensului termenilor, la confirmarea prin exemple a tezelor teoretice formulate în discurs.

Îndemnul la luptă împotriva acestor inamici ai libertății și civilizației, este insinuat, de asemenea, printr-un enunț cu o subtilă nuanță eufemistică: *Because the peoples believe in the future, few peoples will own the future.* Nu trezește dubii faptul că fiecare dintre persoanele prezente în sală, fiecare ascultător se simte liber, capabil de a-și croi viitorul, iar atunci cînd această libertate este amenințată, el nu va putea rămîne indiferent. Oratorul conștientizează acest lucru, de-aceia și pune accent în discursul său anume pe aspectul dat.

De remarcat că atenția ascultătorilor poate fi captivată mai ușor chiar din primele momente ale contactului, ale enunțării discursului, cînd își face efectul elementul noului, al necunoscutului. Dar el dispare treptat atunci cînd oratorul trebuie să creeze o dominantă care să mențină atenția. Aceasta poate fi actualitatea, caracterul logic al celor expuse. Și totuși omul nu este o mașină. Lui nu-i poți ordona să asimileze ceea ce pentru el nu prezintă interes. E posibil ca unii ascultători să-și canalizeze atenția în altă direcție avînd altă dominantă. Și apoi, oamenii sunt diferiți. Astfel, unii asimilează mai ușor latura teoretică, alții receptează doar exemplele. Totuși, există o legitate care nu trebuie ignorată: factorul emoțional îl anticipează pe cel rațional, iar într-un auditoriu neomogen o mare parte din ascultători sunt mai receptivi la factorul emoțional. În asemenea situație măiestria oratorului va consta în îmbinarea chibzuită a acestor factori, raționali și emoționali.

Așadar, toate abilitățile (de savant, de pedagog și de orator) trebuie puse în aplicare chiar la prima etapă de contact. Astfel, oratorul își va demonstra capacitatea de a se restructura îndată ce o cer circumstanțele. Lui nu i se permite să-și arate nemulțumirea, dispoziția proastă. Dimpotrivă, în orice împrejurări el trebuie să fie calm și bine dispus, căci ascultătorii le observă pe toate. Dacă vorbitorul e o fire deschisă, comu-

nicativă, binevoitoare, atunci el îi câștigă mai lesne pe cei din fața sa, deoarece dispoziția lui li se transmite acestora înlăturînd astfel bariera ce sta în calea contactului. Însă există și oratori care preferă o ținută de mentor, manifestînd un fel de dispreț față de cei care nu sînt de acord cu opinia lor. În asemenea cazuri ia naștere o ostilitate reciprocă.

Tonalitatea exprimării nu trebuie să fie una neutră. Ea se va racorda perfect la mesajul discursului susținut, la starea de spirit emanată de acesta. Reliefaarea acestei stări este nuanțată de prezența eufemismelor, anume aspectul pe care tinde să-l accentueze vorbitorul. Unele note, poate mai apropiate de realitate, sunt camuflate, altele, în schimb sunt subliniate.

Sesizăm o tendința de mascare a realității, mistificarea acesteia, impunerea ei tuturor formelor de comunicare socială și tuturor membrilor societății, posibilitatea de a-i manipula pe aceștia din urmă, de a le anihila gîndirea proprie, de a le induce moduri de gîndire ce nu ar contraveni intereselor destinatarilor puterii politice. Și ceea ce ne atrage atenția este predilecția politicianilor pentru tehnicile proprii limbii de lemn, care în pofida părerii că a încetat să existe, continuă să domine în alocuțiunile politicianilor de rang înalt.

Analiza discursurilor politicianilor ne permite să observăm că aceștea de cele mai dese ori camuflează adevărul în expresii ce ar provoca auditoriului atitudini pozitive. Unul dintre procedeele la care se face apel spre a atinge acest scop este eufemismul – figură retorică presupunînd substituirea expresiilor crude, dezagreabile sau obișnuite cu altele de o nuanță mai atenuantă. Eufemismul nu manifestă aici doar funcția expresivă. El asigură un contact psihologic mai pronunțat dintre orator și auditoriul său.

Bibliografie

1. HOLDER, Richard (2008) - *Oxford Dictionary of Euphemism*, New York, Oxford University Press, 432 p.
2. LEECH, Geoffrey (1983) - *Principles of Pragmatics*, London and New York, Longman, 250 p.
3. OSGOOD, Charles, SEBEEK, Thomas (1965) - *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*, Bloomington-Baltimore, Indiana University Press, 234 p.

4. MUCCHIELLI, Alex, (2005) - *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Traducere de Mihaela Calcan. Iași: Polirom, 156 p.
5. SLAMA –CAZACU, Tatiana (1954) - *Principiul adaptării la context*. In *Studii și cercetări lingvistice*, 5, nr. 1-2, pp. 201-215.
6. <https://dexonline.ro/definitie/eufemism>, accesat la data de 15.06.2022.

IMPACTUL PSIHOEMOȚIONAL ȘI ARTISTIC AL SIMBOLULUI CROMATIC

Ana GHEORGHITĂ

asistent universitar, doctorandă

<https://orcid.org/0000-0002-7768-7256>

Universitatea de Stat din Moldova

Fiecare persoană preferă anumite culori, cel puțin una și nu mai mult de două-trei, în funcție de domeniul în care sunt utilizate culorile respective – în vestimentație, decor, creație etc. Sentimentul agreabil sau dezagreabil, provocat de o anumită culoare, se poate schimba în timp. Dar, oricum, culoarea preferată de un anumit individ sau de un autor de texte artistice, poate transmite multe despre caracterul și starea psihoemoțională ale acestuia. Astfel, în prezent culoarea roșie este descrisă, aproape unanim, ca fiind emoțională, incitantă și stimulativă; culoarea galbenă – calmă, senină și veselă; cea albastră – tristă, deprimantă etc. Impactul simbolisticii cromatice antice și interpretarea acesteia în diverse culturi sunt confirmate de teoriile moderne privind corelația dintre culoare și stările emoțional-volitivă nu numai în raport cu individul, ca entitate unică, ci și în cazul unor comunități întregi.

Cuvinte-cheie: *simbol cromatic, text artistic, emoție, psihic, conștiință.*

Abstract: *Each person prefers certain colors, at least one and not more than two or three, depending on the field in which those colors are used - in clothing, decoration, creation, etc. The pleasant or unpleasant feeling, caused by a certain color, may change over time. But, anyway, the color preferred by a certain individual or by an author of artistic texts, can transmit a lot about his character and psycho-emotional state. Thus, in present, red color is described, almost unanimously, as being emotional, inciting and stimulating; yellow color – calm, serene and joyful; the blue one – sad, depressing, etc. The impact of ancient chromatic symbolism and its interpretation in various cultures are confirmed by modern theories concerning the correlation between color and emotional-volitional states not only in relation to the individual, as a single entity, but also in the case of entire communities.*

Keywords: *chromatic symbol, artistic text, emotion, psychic, conscience.*

Simbolistica cromatică se bazează pe caracteristicile obiective ale psihicului, pe asemănări dintre obiecte materiale și fenomene, adesea simple sub aspect asociativ: *verdele* semnifică primăvara, renașterea, trezirea la viață, speranța; *albastrul* – cerul, puritatea; *galbenul* – soarele și viața; *roșul* – focul și sângele; *negrul* – întunericul, frica, neclaritatea, moartea. O astfel de abordare se bazează pe experiența cotidiană a omului, completată cu viziuni mitologice, religioase și estetice, ca parte a culturii poporului respectiv.

Impactul simbolisticii cromatice antice și interpretarea acesteia în diverse culturi sunt confirmate de teoriile moderne privind interrelația dintre culoare și stările emoțional-volitivă nu numai în raport cu individul, ca entitate unică, ci și în cazul unor comunități întregi. Corespunderea culorii unei stări psihologice dominante a fost studiată de M. Luscher, I. Goethe și mulți alți oameni de cultură pasionați de domeniile psihologiei și filosofiei [2].

O adeptă a lui C. G. Jung, I. Jacobi, se exprimă foarte elocvent în această privință: „Înzestrarea culorilor cu funcțiile (psihice) corespunzătoare variază de la un grup cultural sau grup de oameni la altul și, uneori, de la persoană la persoană; cu toate acestea, de obicei albastrul, culoarea cerului senin, semnifică meditație; galbenul, culoarea Soarelui – o intuiție fulminantă, care se manifestă asemeni unui fulger, sursele și tendințele a ceea ce se întâmplă; roșul, culoarea sângelui care pulsează, se mișcă încontinuu, a focului neiertător, a neliniștii și exploziei de emoții; în timp ce verdele, culoarea cea mai apropiată de pământ, tangibilă, accesibilă percepției directe a lumii vegetale, corespunde funcției percepției” [1].

Pornind de la această afirmație, prin prisma definițiilor utilizate de I. Jacobi, putem atribui culorilor semnificații generalizate. Funcțiile culorilor se modifică permanent sub influența diversilor factori, dar, de regulă:

- => albastrul semnifică meditația;
- => galbenul semnifică intuiția;
- => roșul exprimă emoțiile;
- => verdele corespunde funcției perceptive.

Fiecare persoană preferă anumite culori, cel puțin una și nu mai mult de două-trei, în funcție de domeniul în care sunt utilizate culorile respective – în vestimentație, decor, creație etc. Sentimentul agreabil sau dezagreabil, provocat de o anumită culoare, se poate schimba

în timp. Dar, oricum, culoarea preferată de un anumit individ sau de un autor de texte artistice, poate transmite multe despre caracterul și starea psihoemoțională ale acestuia.

Este ușor să remarcăm faptul că atribuirea anumitelor funcții emotiv-volitivite culorilor corelează cu aspectul/componenta subiectivă a simbolisticii cromatice, altfel spus, cu elementul constitutiv al acesteia, care se face responsabil de esența ei schimbătoare. În același timp, I. Jacobi analizează și componenta obiectivă a simbolisticii cromatice, utilizând trei verbe pentru a o desemna: a semnifica, a exprima și a corespunde. În așa mod, specialistul în psihologia analitică (inclusiv în interpretarea miturilor și a ritualurilor) distinge clar, în cadrul simbolisticii cromatice, două componente principale – subiectivă și obiectivă, atribuindu-i ultimei cel puțin trei concepte cu încărcătură bine definită: semnificația, expresia și principiul corespunderii.

În plus, înainte de formularea unei teorii stricte a cromaticii, principiul corespunderii poate semnifica, pe de o parte, combinarea în aceeași culoare (dar nu și în nuanțele sale) a diferitelor generalizări (galbenul semnifică feminitate și trădare, în același timp etc.) în calitate de sublimat cromatice, care caracterizează arhetipurile. Pe de altă parte, acest principiu poate indica și corespunderea unui concept abstract (care exprimă sentimente și funcții psihologice) al diverselor culori, chiar și al celor suplimentare. De exemplu, dragostea poate fi diferită, la fel și culorile ce o caracterizează: cea maternă este semnată prin alb; pentru Dumnezeu – prin albastru; pentru sine – prin galben; pentru ființa iubită – prin roșu; pentru un prieten – prin verde; pentru desfătări trupești – prin negru etc. [5].

Acest exemplu, dar și multe altele pe care le găsim în literatura de specialitate, demonstrează că generalizările diferă în nuanțele de culori, adică obțin o semnificație diferită atunci când detaliază culorile. Probabil, anume ultimul factor, cel al principiului corespunderii, alimentează cel mai mult *confuzia*, care există până în prezent, în interpretarea psihoemoțională atât a semnificației culorii în sine, cât și a valorilor sale simbolice.

Strict vorbind, criteriul acestor diferențe a fost constituit de conceptul de *crom*, fapt care a fost confirmat de datele obiective prezentate în literatura etnografică (L. Levi-Bruhl, J. J. Frazer ș. a.), etnologică, antropologică (C. Levi-Strauss, V. V. Ivanov, I. S. Con ș. a.), de psihologie analitică și funcțională (C. G. Jung, M. Lüscher, G. Clar ș. a.), în care,

între altele, este abordată problema alegerii culorilor preferate de către persoane de sex și temperament diferite [2].

Studiile efectuate de psihologii ruși V. F. Petrenko și V. V. Kucherenko confirmă relația reciprocă existentă între stările emoționale ale unei persoane și alegerea, de către aceasta, a anumitelor culori în calitate de preferate. Astfel, în situațiile de bucurie și veselie, se atestă o predilecție deosebită pentru culorile purtătoare de energie (galbenul și roșul), în același timp fiind respinse culorile odihnei și relaxării (albastrul și cafe-niul), la fel ca și culoarea *inexistenței* (negrul). Pentru situațiile în care o persoană încearcă un sentiment de culpabilitate pentru acțiunile sale, este caracteristică, din contra, respingerea culorilor roșie și galbenă, care abundă în energie, și predilecția pentru gri și albastru, care semnifică liniștea și relaxarea. Prin urmare, albastrul reflectă nu numai pacea și relaxarea imperturbabilă, dar, în combinație cu griul, corespunde unei stări de depresie pasivă. În situațiile care prezintă pericol pentru o persoană este caracteristică preferința pentru culoarea verde, asociată cu tensiunea volitivă, și pentru cea galbenă, purtătoare de energie, asociată cu necesitatea unei eliminări rapide a tensiunii. În plus, dacă frica se caracterizează prin predominarea culorilor verde și gri, cu respingerea galbenului, roșului și a violetului, atunci agitația agresivă, ca răspuns la pericol, se caracterizează printr-o combinație de galben și verde, cu respingerea negrului și a maroului [3].

Dat fiind faptul că, în majoritatea cazurilor, perceperea culorii constituie un act subiectiv, aceasta este, în mod inevitabil, înzestrată cu anumite semnificații introduse de subiect, cu includerea în ele a unor elemente figurativ-asociative, raportate la simboluri, alegorii etc. Anume o atare interpretare a culorii, în combinație cu particularitățile obiective ale intelectului, conduce la prezentarea și clasificarea sugestivă a semanticii cromatice.

Semnificația asociativă a culorilor este legată de simbolistică din cele mai vechi timpuri și, în particular, de studiile alchimiștilor, iar apoi – de operele lui Goethe. Simpla divizare de către I. W. Goethe a culorilor în două grupuri: calde – primare, pozitive, și reci – secundare, negative, deja denotă o încercare de evaluare estetică, de clasificare a lor după criteriul unei *stări de spirit speciale* [7].

Introducerea în artă a unui model cromatic, în mod prioritar față de cel verbal (conceptual), se bazează pe gradul înalt de corespondență între

nuanțele de culori și stările psihice, emoționale ale omului. Modelarea cromatică a stărilor emoționale se bazează pe relația strânsă dintre spirit și corp material, cunoscută și recunoscută din antichitate. Așa cum starea modificată a intelectului este descrisă în mod direct în disciplinele psihofiziologice (unde, de exemplu, sunt larg răspândite cunoscutele caracteristici privind schimbările culorii pielii) și indirect în idiomurile frecvent folosite în vorbirea curentă și în textele literare de tipul *a roși de rușine* sau *a se înnegri de durere* [4] etc., în cazul simbolisticii cromatice această relație poate fi foarte relevantă, de exemplu, pentru a defini rolul idealului și al materialului într-o operă de artă sau într-un text literar. Atunci când ne referim la culoare, este necesar să luăm în const faptul că omul percepe aproximativ zece milioane de nuanțe cromatice, în timp ce în limbajul comun există aproximativ o mie de termeni cromatici, doar o mică parte dintre care posedă o semnificație cromatică psiholingvistică directă (adică nemediată de culorile obiective).

Având în vedere prin sintagma *semnificație cromatică* însușirile calitative ale nuanțelor de culori, care înglobează în sine o valoare artistică deosebită, este, de asemenea, necesar să subliniem că aceste caracteristici (ale nuanțelor cromatice) comportă și o semnificație informațională bine definită, care nu este întotdeauna conștientizată de om, dar care trebuie neapărat să fie obiectificată, adică verbalizată pentru a fi realizată, în cromatică.

Conform unei ipoteze serios fundamentate (confirmată, astăzi, nu numai la nivel experimental sau empiric, dar și teoretic), fiecare nuanță cromatică transmite o anumită tonalitate emoțională [1], astfel încât să se poată realiza o corelație între limbajul artistic și semnificația cromatică a culorii, care, într-adevăr, se dovedește a fi separată de intelect și obiectivizată din exterior în scopul percepției și cogniției sale. Cu mult înainte de apariția hainelor, *homo sapiens* se vopsea cu ocră, cretă, cărbune și alți coloranți naturali, după cum o cereau ritualurile esoterice. Prin urmare, se poate presupune că, deja la începuturile civilizației sale, omul nu numai că exista într-un mediu cromatic, dar și interacționa activ cu acesta.

Totuși, în timp ce în culturile arhaice utilizarea simbolică a culorilor constituia un limbaj specific, un mijloc tradițional de transmitere a ideilor și a stărilor de spirit, publicațiile științifice actuale susțin că manifestările semanticii cromatice aproape că au dispărut din cultura de

masă a timpurilor moderne. Adică, sunt aproape date uitării străvechile sale semnificații și chiar însuși limbajul cromatic format de tradiție. Atenționând asupra acestei eventuale mari pierderi a civilizației umane, cercetătorii susțin că a venit momentul să se reconsidere simbolul cromatic, care, în mod imperceptibil, dar constant, a contribuit de-a lungul secolelor, și poate contribui în continuare, la formarea intelectului uman. Rolul simbolului cromatic în dezvoltarea societății moderne și în apropierea dintre membrii săi este recunoscut tot mai activ de știință, aceasta oferind noi și noi argumente în susținerea ideii de reactivare a funcției de bază a culorii – cea de valorificare a potențialului intelectual și creativ al omenirii.

În fond, cu referire la creația literară, teoriile existente în domeniul psihologiei funcționale asociază alegerea anumitelor culori (preferate) doar cu psihologia personalității autorilor de texte artistice. Selectarea *structurii ca valoare obiectivă* a fiecărei culori rămâne neschimbată pentru toți indivizii [2]. Conform interpretărilor de care abundă literatura de specialitate, *structura culorii* este independentă de orice preferințe și este considerată constantă în virtutea legăturii (presupusă la nivel teoretic și demonstrată la modul practic) cu conținutul arhetipic (de exemplu, *verdele* simbolizează *stabilitate, siguranță*).

Ca urmare a divizării culorii în componente *obiective* și *subiective*, a devenit posibilă soluționarea problemei filosofice de elaborare a principiilor de diferențiere, pe de o parte, a *personalității de individ*, iar pe de altă parte, a *valabilității generale (caracterul reproductiv)* de *singularitatea (unicitatea)* textelor artistice [1].

Problema acestor diferențe poate fi rezolvată doar prin introducerea criteriilor de funcție și structură în calitate de componente subiectivă și obiectivă ale percepției culorii, care va reprezenta un model cromatic formulat încă din antichitate și analizat prin intermediul unei abordări biaspectuale. În general, o astfel de abordare, frecventă în psiholingvistică, este necesară în cazurile în care proprietățile identice ale unui obiect pot fi descrise sub diferite aspecte. Astfel, culoarea neagră poate simboliza iubirea trupească și, totodată, moartea, aceasta din urmă *beneficiind* și de valorile semantice caracteristice altor culori, de exemplu celei albe. O astfel de dualitate a percepției filosofice le-a permis unor cercetători să se pronunțe în privința posibilității de a neglija, *ab initio*, componenta *subiectivă* a simbolisticii culorilor prin studierea

proprietăților cromatice ale arhetipurilor conținute în mituri, ritualuri, opere de artă [6].

În cercetările consacrate culorilor și impactului acestora asupra trăirilor umane este general recunoscut faptul că acestea se deosebesc unele de altele prin expresivitatea lor specifică. Referințe sugestive și consecvente în această privință găsim la I. W. Goethe (*Teoria culorilor*), V. V. Kandinsky (*Despre spiritual în artă*), R. Steiner (*Esența culorii*) [2] etc. După ei, numeroși poeți, artiști și filosofi, în virtutea abilității lor profesionale de a-și conștientiza sentimentele, au verbalizat proprietățile arhetipice ale culorii.

Astfel, în prezent culoarea roșie este descrisă, aproape unanim, ca fiind emoțională, incitantă și stimulativă; culoarea galbenă – calmă, senină și veselă; cea albastră – tristă, deprimantă etc. În această ordine de idei, savantul francez J. Vienot afirmă: „Culoarea poate calma și excita, poate crea armonie și provoca șoc. De la ea se pot aștepta minuni, dar ea poate provoca și o catastrofă” [3].

Cu toate acestea, teoriile existente nu explică nici caracterul esențial, nici cel causal al acestor fenomene. Astfel, conform teoriei originii asociative a expresivității coloristice, roșul pare să excite doar pentru că amintește fenomene asociate cu focul și sângele, verdele – acțiunea liniștitoare a naturii, iar albastrul – senzația de atingere a apei reci. În același timp, faptul că aproape toate teoriile privind corelarea dintre culori utilizează conceptele de *amintire*, *asociere*, *retrăire* ș. a., a făcut posibilă identificarea nu numai a originii și a cauzelor esențiale ale simbolisticii cromatice, ci și a bazei pentru reacția psihofiziologică la culoare și a expresivității culorii în sine. Anume această bază s-a dovedit a fi cauza principală a așa-numitelor preferințe cromatice utilizate de autori în textele artistice. Acestea, după cum s-a afirmat mai sus, posedă o componentă obiectivă și una subiectivă. Și dacă prima este, în mod clar, corelată cu arhetipul, atunci a doua poate fi datorată factorilor sociali, culturali, naționali și personali, cum ar fi sexul, vârsta, condițiile de viață etc.

Prin urmare, nu putem decât să constatăm atașamentul, destul de ciudat, de altfel, la confluența secolelor al XX-lea și al XXI-lea, al unor savanți pentru studiul stilurilor doar din punctul de vedere al conștiinței, adică separat complet de rolul artistic al culorii în operele literare, a cărui conștientizare actualmente este practic inaccesibilă *conștiinței pure*. Și

acest lucru se întâmplă, în ciuda caracterului pitoresc al multor narațiuni și a expresivității literare a culorii, remarcată deja de mult timp de psiholingviști.

Referințe bibliografice

1. HORNUNG, David (2017) – *La couleur: Cours pratique*, Paris, Eyrolles, 168 p.
2. INDERGAND, Michel, FAGOT, Philippe (1984) – *Bibliographie de la couleur*, Paris, Société des amis de la Bibliothèque Forney, 111 p.
3. LAURENT, Dominique (2009) – *La symbolique des couleurs: Découvrez leurs sens cachés*, Paris, Éditions Jouvence, 111 p.
4. MOLLARD-DESFOUR, Annie (2010) – *Le dictionnaire des mots et expressions de couleur. Le Noir*, Paris, CNRS Éditions, 288 p.
5. PORTAL, Frédéric (1999) – *La symbolique des couleurs: Des couleurs symboliques dans l'Antiquité, le Moyen Âge et les Temps modernes*, Paris, Pardès, 126 p.
6. RILEY, Charles (1995) – *Color Codes: Modern Theories of Color in Philosophy, Painting and Architecture, Literature, Music and Psychology*, London, University Press of New England, 373 p.
7. SAINT CLAIR, Kassia (2019) – *La vie secrète des couleurs*, Paris, Éditions du Chêne, 320 p.

IMPORTANȚA LECTURII ÎN INSTRUIREA ȘI EDUCAREA ELEVILOR LA CLASELE PRIMARE

Nicoleta DOBRIN

doctoranda

<https://orcid.org/0000-0001-8106-1451>

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

Cuvinte-cheie: *creație literară , dezvoltarea competenței de lectură , limba maternă.*

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

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

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

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

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

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

Angelica Hobjila, la rândul ei, susține că odată cu trecerea de la preponderența informativului, a transiterii, de cunoștințe de limbă și literatură română, către un demers formativ, având drept finalitate dobândirea competenței de comunicare și a competenței culturale, subdomeniul literaturii române este redimensionat prin prisma aceluiași rol activ pe care elevul din clasele primare trebuie să-l aibă în propria formare: se are în vedere dobândirea capacităților de receptare/interpretare a unui text literar [2;p.369.]. Având ca scop obținerea unui efect estetic, aceasta funcție (expresiva hedonista) a textului literar nu se dezvoltă decât în relație cu receptorul. Adresându-se unor destinatari potențiali (în cazul nostru elevii claselor primare, **textul literar** își exercită și alte funcții ale sale: referențială (transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume), cognitiv/informativă („textul literar ne comunica informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod” [6;p.307] educativ/formativă (textul literar își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de el, contribuie la formarea cunoștințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic [9;p. 299 p].

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

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

- creativitatea de expresie, ținând de mimico-gesticulație și vorbire; ea este valorizată mai ales cu arta teatrală și în actorie;

- creativitatea procesuală, ținând de felul cum percepe subiectul lumea;

- creativitate de produs, care este obiectivată și dăinuie, depășind existența subiectului;

- creativitate inovativă, ce constă dintr-o recombinație ingenioasă de elemente cunoscute, astfel încât se compune o nouă structură a unui obiect sau proces tehnologic;

- creativitate inventivă, care presupune generarea de noi metode;

- creativitate emergentă, care constă în descoperirea sau punerea în funcțiune a unui nou principiu, ce duce la revoluționarea unui întreg domeniu al cunoașterii, tehnicii, artei. Ultimul este nivelul suprem al creativității textului literar. A pune deci elevul în situația de a dobândi cunoștințele în mod independent, sub conducerea profesorului înseamnă organiza în așa fel învățământul încât acesta să constituie un neîntrerupt proces de punere în fața copilului a noi și noi probleme, într-un grad crescând de complexitate.

Rezolvarea problemelor cu mai multe soluții, învățarea prin descoperire, prin investigație, ele sunt câteva dintre formele care pot și trebuie să înlocuiască învățământul tradițional, expositiv-deductiv. Ori, învățământul de tip euristic duce nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi sporirea atenției; interesului, imaginației etc. În procesul lucrului cu caracter creativ în situații concrete, special alese, elevii acumulează cunoștințele mai sigur, mai trainic, își formează anumite convingeri, conștientizează și învață să învingă barierele producției creative:

- perceptivă (dificultăți în definirea problemei);

- emoționale (teama de a greși, frica la prima idee apărută, teama de a nu fi luat în râs de colegi).

- culturale (lipsa cunoștințelor, prea marea încredere în rațiune și logică).

Prin urmare, studiul literaturii în școala primară nu poate să se realizeze, în viziunea noastră, în afara dezvoltării aptitudinilor creative ale elevilor în procesul de predare-învățare-evaluare a textului literar. Așadar, printr-o abordare sistematică, în curriculumul național, în co-

respondere cu capacitățile elevului au fost stabilite competențele-cheie, pentru sistemul de învățământ din R.M și anume:

- competențele de comunicare în limba de instruire;
- competențele de învățare / de a învăța să înveți;
- competențele de autocunoaștere și autorealizare;
- competențele interpersonale, civice, morale;
- competențele culturale și interculturale;
- competențele acțional strategice;
- competențele de comunicare într-o limbă străină;
- competențele digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale;
- competențele antreprenoriale;
- competențele de bază în matematică, științe și tehnologie.

Trebuie să menționăm că abordarea sistemică a curriculumului pentru clasele primare va putea să rezolve problema interpretării textului literar în comunicarea literară a elevilor. Educația literar-artistică a elevilor devine un demers pentru profesori în procesul de predare-învățare a textului literar, evidențiind anumite caracteristici ale textului literar. În opinia didacticienilor C. Ionescu și M. Cerkez, elevii claselor primare percep textul literar prin emoțiile sale. Anume impresiile îi conferă textului literar unitate, coerență și pot să determine atmosfera generală în situația dată, așa cum:

- textul literar are o putere deosebită în procesul de asimilare (sensul este prezentat într-o succesiune de cuvinte, îmbinări de cuvinte, blocuri semantice, cu o anumită sonoritate a enunțului, frazei etc.);

- textul literar este un produs al activității profesor – elev asupra formei, astfel limbajul literar devine nu numai un mijloc de comunicare, dar și un scop bine determinat;

- textul literar nu este univoc; sub diferite forme expresive și estetice, textul literar poate să aibă diferite interpretări. În acest sens dorim să evidențiem lecturile multiple ale textului literar și despre caracterul său polisemantic;

- textul literar sunt produsul unei epoci, având valori universale;

- textul literar creează un mod de comunicare individual, caracterizându-se printr-o anumită specificitate a enunțării sale;

Prin sintetizarea diverselor definiții ale textului literar, expuse în această parte a cercetării, ajungem să definim **textul literar ca o entitate**

lingvistică și literar-funcțională de ordin comunicativ, investită cu un sens sau semnificație.

În contextul aderării și sintetizării multiplelor definiții ale textului literar, putem formula următoarele **concluzii**:

- **Textul literar**, fiind o unitate comunicativă, are funcția de coordonare a acțiunilor, adică o funcție **pragmatică**, importantă în consemnarea valorilor formative ale lui în procesul educațional.

- Comprehensiunea și interpretarea textului literar are scopul de a întemeia ceea ce sugerează acest text. În procesul educațional, elevul urmează să învețe înțelegerea limbajului literar, al conținutului tematic al textului, să explice intențiile autorului.

- În valorificarea eficientă a textului literar ca valoare educațională are importanță comportamentul strategic al în calitate de receptor și interpret al textului literar. Procesele de globalizare și ierarhizare induc „școlii sarcina de a forma personalități capabile să se înscrie într-un sistem coerent de valori; în care respectul pentru ceilalți, toleranța, cooperarea și acceptarea diversității trebuie să devină valori supraordonate. În acest sens, Curriculumul de Limba și Literatura română, elaborat și în conformitate și cu recomandările Consiliului European, ale Comisiei Internaționale UNESCO pentru Educația secolului XXI, prevede formarea la elevi și a competențelor culturale și interculturale; aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi); cooperarea și instaurarea încrederii în cadrul grupului; respectul de sine și al altora; toleranța față de opiniile diferite; luarea deciziilor în mod democratic-acceptarea responsabilității; soluționarea/problemele interpersonale; evitarea alternațiilor .

Textul literar se încadrează temeinic în procesul instructiv-educativ, participând activ în procesul de formare a competențelor de comunicare în cadrul culturii proprii.

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

- adecvarea la teleologia și tehnologia educației literare artistice;
- formarea axiologică a elevilor, ținând cont de convergența în promovarea valorilor fundamentale ale umanității;

- adecvarea la interesele de lectură ale elevilor și asigurarea cu o metodă productivă de predare-învățare-evaluare a **textului literar**;

- diversitatea poetică (tematică,de gen,stilistică etc.)

- instrumentarea riguroasă a activității de lectură a elevilor prin intermediul **textului literar**.

- plinătatea axiologică:coerența **valorilor fundamentale**; (Adevărul,Binele,Frumosul,Dreptatea,Libertatea) a **valorilor specifice** creației artistice,**textul literar**(estetice,morale,religioase,teoretice) coerența **valorilor contextuale**;

- plinătatea și coerența sistemului de elemente ale limbajului literar;

- coerența **textului literar** cu structura sistemului de activitate lecturală a elevilor;

- accesibilitatea structurii conținuturilor la structura actelor de recepție poetică a elevilor;

În urma considerațiilor de mai sus și în conformitate cu specificul **textului literar** în procesul de educație literar-artistice a elevilor considerăm important pentru cercetarea noastră ,definirea conceptului de metodologie a textului literar în procesul de educație literar-artistice a elevilor.

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

Bibliografie

1. Albușescu I.M. Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată. Iași: Polirom, 2000 [P.3. p.224]; ISBN 973-351325-3.
2. Angelica Hobjița A. Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar Iași: Junimea, 2006. [P.4 369 p]
3. Bahtin, M. Metodă formală în știința literaturii. Introducere critică în poetica sociologică (trad. P. Magheru). Buc: Editura Univers, 1992, [P. 234 p]
4. Bărbulescu Gabriela, Beșliu Daniela.Metodica predării limbii și

- literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009. [P. p.240]; ISBN 973-35 1325-3
5. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: Comitetul Director pentru Educație, 2003. p.203, p.16; ISBN 9975-78-259-0.
 6. Ionescu. M. Demersuri creative in predare și învățare Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 307 p.
 7. Molan Vasile. Didactica limbii și literaturii române, 2006. 146 p. ISBN-10973-0-04558
 8. Panfil, Alina. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, ediția a II-a, Pitești: Paralela 45, 2004, 203 p. ISBN-973-593-835-9.
 9. Parfene Constantin. Literatura în școală, Iași: Editura Universității „Al.I.Cuza”, 1997. 299 p.
 10. Pamfil A. Genul didactic argumentativ din ” perspectiva ” pedagogiei textului, „Psychologia-Pedagogia, Studia Universității Babeș-Bolyai; XXXVIII, 193, nr 2, p.57-64; ISBN 973-593 835-9
 11. Adam, J.M. Les textes: types et prototypes: ricit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris: Nathan Université, 1992, 223-224 p; Maingue neanu, D. Elements de linguistique pour le texte litteraire, Paris: Nathan 2000,] [203p]
 12. (с.4-5), /СЕРКОВА Н.СВЕРХФРАЗОВОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ТЕКСТА. В „ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ“, 1987, №3, стр. 3-8.

INTEGRATING AUTHENTIC MATERIALS AND LANGUAGE SKILLS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP)

Rovena VORA

Ph.D.

University Of Tirana
Faculty Of Foreign Languages
English Department

Teaching English language for specific purposes is still a field in which new venues and perspectives are unfolding. Innovations have been driven so far because of new knowledge and proliferations of integrated instructional models. The focus is no longer on grammar but using language as a means of connecting with others around the world. That is because the purpose of learning languages has changed towards intercultural communication. This field is more learner-centered, more collaborative and driven by technology which supplies English language in authenticity and literacy. Thus, in this paper we aim at showing the most effective ways of teaching English for Specific Purposes through textbooks which should contain job-related English lessons which can be effectively taught through the means of new technology and extracurricular supplementary activities. As ESP professionals, we must be ready to develop courses that teach authentic language from many different fields, based on accurate needs analysis and appropriate materials and methodologies.

Keywords: *ESP, authentic materials, technology, language, teaching, learners*

Teaching English for Specific Purposes is different from teaching English as a foreign language. While the latter has to do with four essential skills to our students, like reading, listening, speaking and writing, in teaching English for Specific Purposes learners concentrate especially on vocabulary, language in the context, thus, it is related to the students' interests. In such situations, students may be taught a combination of skills which combines subject matter and language learning. Students

in English for specific purposes classrooms may be more motivated because their interest is to improve their abilities in the English language in a certain field, learn faster and be able to interact with speakers in their work.

Integrating authentic materials with language skills when teaching English for Specific Purposes is not an easy task. Instructors may face several challenges, starting from the selection of materials which should be appropriate to the objectives of the curriculum, to the implementation of those materials and their adaption in the classroom to meet the students' needs. Many instructors may be dissuaded from using authentic materials because they require an investment of time and preparing those materials requires longer time frames and more complex designs and they should meet especially the program's learning objectives. Even though, Internet has become an increasingly useful tool and indispensable to any instructor, making a selection of materials from one million pages that are added everyday proves difficult. In selecting the materials, the instructor needs to consider at least three basic aspects of the trainees' backgrounds:

1. Linguistic
2. Conceptual
3. Cultural

Linguistic background influences classroom management, the selection of tasks, the sequencing and execution of tasks, and the focus of microskill instruction (such as pronunciation and accent reduction). Conceptual (or knowledge) background determines the need for specificity or generality of information in the selected materials. Cultural background affects trainee-instructor interaction, the formality or informality of classroom interaction, and expectations of traditional instructor and trainee/student roles [2].

When teaching English for Specific purposes teachers should help students attain the skills needed, achieve their purposes and/or meet their expectations. In these courses, English should be presented not as the subject to be learned in isolation, but it should be presented in authentic contexts to make the learners to make the learners acquainted with the particular ways in which language is used in their fields of specialty or job-related situations. It is significant for the teacher to establish a positive learning environment in the classroom, must listen to them carefully,

answer their questions and as we said earlier present the language in authentic contexts where the students have some contact with the real language, e.g. through cassettes, conversation with native speakers, observation and other real situations.

Nunan and Miller define authentic materials as those which “were not created or edited expressly for language learners. Authentic materials illustrate how English is used naturally by native speakers” [5]. This means that most everyday objects in the target language can be qualified as authentic materials can be used not only for general English but for ESP learning/teaching as well. There are unlimited authentic resources which can be included in ESP courses starting from day to day objects, like business cards, banks leaflets, photographs, receipts, catalogues, currency, reports, financial statements, instructions, banks accounts, application forms, pictures, registration forms, letters/emails, diagrams, agreements, brochures, newspapers, journals, TV and radio broadcast, films documentaries, internet websites, general or special literature, authentic specialist publications in the field, statistics, reports, surveys, etc.

Today easily accessible websites can help students to find relevant authentic task-based materials. The role of the learner as the text provider in this case is important because in the day to day learning/teaching the exposure to authentic materials can make the task more interesting and motivating. The Internet search provides almost unlimited resources for profession-based or specific topics. The interaction online (e.g. the teacher searches for sites on a specific topic, makes questions, and posts the students online) can successfully replace authentic printed materials brought into the classroom and make the ESP classroom significantly livelier.

Anything can be used as authentic material, but from a practical/economical point of view, the most useful resource is the Internet, with large amounts of different text types, language styles, and videos of interviews that cannot be found in textbooks which become very dated and do not include improper English. The variety of internet-based text types means that it is easier to find something that will interest the learner and may even encourage for further reading, listening or watching. It can also promote other skills such as skimming/scanning, extensive/intensive reading, summary, essay, email writing, outlining, mapping,

sorting, adding information and may result in oral performance, such as newscasts, conversations, interviews, presentations, lectures, reports, etc. The resources of authentic spoken English may stimulate and maintain motivation, especially if the activity does not require identifying or producing every word and when control is transferred from teachers to students by giving ESP students access to technologies.

Furthermore, authenticity has been pointed to by various authors as a relevant feature in ESP methodology and thus, authentic materials constitute an aspect traditionally emphasized in the ESP literature. The learner-centered approach is essential to ESP teaching, and identified learner's needs are not fully satisfied by published texts. These authentic materials should be taken from the real world, as mentioned above, and not primarily created for pedagogical reasons. Such materials are particularly important for communicative purposes since they reproduce an immersion environment and provide a realistic context for tasks that relate to learner's needs. Students and teachers can use authentic materials as a means to "link the formal, and to some extent artificial, environment of the classroom with the real world in which we hope our students will eventually be using the language they are learning [3].

It is true that authentic materials and realia are often found in ESP course books today. They can increase students' motivation and expose them to real language and culture as well as to the different genres of the professional community they want to be part of. However, such materials should constantly be updated, edited in order to be a suitable match between learner and material learned. Fortunately, ESP learners are not typically beginners in the foreign language, and authentic materials provide a good setting for introducing roughly-tuned input in a comprehensible way.

Reppen highlights the fact that, in recent years, many ELT professionals have expressed a preference for authentic materials in their lessons, using language from natural texts instead of ready-made examples. In this sense, such corpora provide "a ready resource of natural, or authentic, texts for language learning". ESP students may not be aware that they are using corpus based products, but in fact they are. When designing a special purpose corpus, in order to ensure that it contains authentic LSP material, Bowker and Pearson recommend that the author of each text should be an acknowledged subject-field expert. That means that ESP

professionals have to spend lots of time preparing and adapting authentic materials for use in the classroom so that they are easy and meaningful to the students [3].

Authentic materials are divided into two categories: materials which contain language and materials which stimulate the production of language [3]. There are mainly three functions that authentic texts serve in ESP courses: First, using authentic materials from the learners' work environment to the classroom and the teachers offers assistance. Second, the ESP teachers always look for texts that are as close to the learners' target situations in their jobs as possible. Third, authentic texts serve as sources of information for the teacher and may already be collected during the needs analysis period. Offering the students assistance by introducing authentic texts in ESP courses avoids the use of certain texts in language teaching materials which bear little resemblance to the genuine target discourse samples learners encounter in the world outside the classroom. Thus, the combination of availability and relevance makes their learning process more meaningful. There is a drawback even when take-away format is available online, since these materials can become obsolete very quickly and it is time-consuming to the teacher finding new samples of authentic texts for ESP lessons which will be exploited for a short period of time. Involving learners in the production of their own authentic materials can solve this problem especially when the students work in close cooperation with their teachers. When this happens, subject-experts can act as facilitators and consultants and their task will be to assist the ESP teacher to select authentic texts and tasks [3].

Given the fact that the ESP teacher is often not an expert in the specific field of his/her students, it is paramount that the degree of authenticity of the textbook match the teacher's preparation. It must be borne in mind that the textbook is a mere instrument or tool which the teacher should be able to adapt to his/her specific context in order to match the needs of the learners. The organization of the topics or units also needs to be reflected upon. In this sense, it is advisable to build lessons around content-based themes in the specific purpose area. As Schleppegrell recommends using a thematic organization that chooses particular topics and builds on them from one class to another, rather than random texts or unrelated topics. Understand that in "authentic" situations, understanding a new text comes from reference to the context and surroundings. Build such

contexts into your units by referring to previous work and drawing on the frame of reference that learners already have [1].

A number of criteria need to be considered in selecting authentic texts for classroom use according to McGrath are: a) relevance (to syllabus, to learners, needs), b) intrinsic interest of topic/theme (interest learners), c) cultural appropriateness (religiously, social, political), d) linguistic demands (language proficiency), e) cognitive demands (maturity and knowledge), f) logistical consideration: e.g. length, legibility/audibility, g) quality (as a model for use or as a representative token of a text-type), and h) exploitability. For the ESP situation, we must also consider whether the goals are set are authentic with regard to students' real-world roles, and whether the goals set are authentic tasks or activities that take place in the learning situation are authentic. In material development for ESP, Moore [4] suggests six criteria to be applied in creating materials:

Purpose: Is the purpose clearly defined?

Type: Does the exercise type effectively and economically accomplish the purpose?

Content: Is the ratio of language given and student task economic? Are instructions to students clear?

Interest: Is it interesting?

Authentic: Is it a meaningful task? Is it challenging?

Difficulty: Does it contain distracting difficulties?

Through authentic texts, learners would be exposed to the cultural force of the language that they are learning and so comprehension and perceptions of the language would improve. Graves (2000) and Tomlinson (2011) [4] describe basic principles of second language acquisition that directly relevant to the development, selection and use of language materials and activities. These also reflect beliefs about how people learn in general and what the teacher's role should be in using materials. Some of these principles are presented below [4]:

Learner affect

- Materials should achieve impact
- Materials should help learners feel at ease

- Materials should take into account that learners differ in affective attitudes
- Materials should help learners to develop confidence
- What is being taught should be perceived by learners as relevant and useful

Learner engagement

- Materials should require and facilitate learner engagement and self-investment
- Materials should allow students to problem solve, discover and analyze
- The learner's attention should be drawn to linguistic features of the input
- Materials should provide variety: in roles and groupings, in type and purpose
- Materials should provide the learners with opportunities to use the target language to achieve meaningful communicative purposes

Learner Styles and Preferences

- Materials should take into account that learners differ in learning styles
- Materials should allow students the opportunity to progress at their own rate
- Materials should not rely too much on controlled practice, but allow for creative use of language and learning through trial and error

Learner Needs and Development

- Materials should draw on what students know (their experiences)
- Materials should focus on (authentic) language needs outside of the classroom and expose the learners to language in authentic use
- Learners must be ready to acquire points being presented in the materials
- Materials should provide opportunities for outcome feedback
- Materials should take into account that positive effects of instruction are usually delayed
- Materials should help students develop specific skills and strategies

Conclusions

While ESP teachers can and should draw on a wide variety of

published materials for their classes, it is essential that they know how to identify, adapt, and develop materials to address the specific language needs they have identified for their students. Using technology is a good opportunity for learners to find authentic texts and develop proficiency in ESP language studies. The benefit of using a variety of authentic materials and text types are many because it helps learners absorb a very specific vocabulary, language styles and authentic spoken English. Technology and other authentic resources promote a more active approach to autonomous and constructive learning.

References

1. CAÑADO, María Luisa Pérez; ESTEBAN, Ana Almagro (2007) - *Authenticity in the Teaching of ESP: An Evaluation Proposal*.
2. DUMITRESCU, Valeriu (2000) – *Authentic materials-Selection and implementation in exercise language training*, English teaching forum, p. 21-24.
3. TORREGROSA, G. B., PENAMARIA S.S. (2011) - *Use of authentic Materials in the ESP classroom*, Encuentro 20, Colegio Diocesano-Avila, Universidad de Salamanca, p. 89-94
4. UPTON, Thomas A.: *Current issues in ESP materials*, Indiana University Purdue University Indianapolis, U.S.A.
5. VAICIUNIENE, V. UZPALIENE, D. (2010) - *Authentic resources in Technology-based ESP Learning*, in *Studies about languages*, 94-98.

INTEGRATION POLICY IN EDUCATION SYSTEM

(The Israeli minorities study)

Alvakili NOHA

Ph.D.

student in Academy of Public Administration of Moldova
Kaye college, Israel

The modern world, in this era, is progressing with giant strides in the direction of becoming a multicultural society. It is recognized in a profound examination of processes occurring in diverse societies over the past two decades, similarly to issues of multiculturalism are no longer as unequivocal as predicted at the end of the 20th and beginning of the 21st century. From the start, the multicultural approach was formulated against a background of establishing cultural rights, recognizing the importance of cultural rights as part of individual rights and a core component of individuals' belonging to a group and their social and later, also national identity. This article will try to present the existing reality in the Israeli education system, and to examine the ways for dealing with the growing trend.

Keywords: *Globalization, Multicultural, Minorities, Integration & Segregation.*

JEL: *J11; O38; O15*

1. Introduction

The modern world, in this era, is progressing with giant strides in the direction of becoming a multicultural society. It is recognized in a profound examination of processes occurring in diverse societies over the past two decades, similarly to issues of multiculturalism are no longer as unequivocal as predicted at the end of the 20th and beginning of the 21st century. From the start, the multicultural approach was formulated against a background of establishing cultural rights, recognizing the importance of cultural rights as part of individual rights and a core component of individuals' belonging to a group and their social and later, also national identity. Davis [9] clarified the matter and argued that

the multicultural approach was applied both in countries made up since their establishment from diverse cultural and national groups with clear examples in Belgium and Canada, and countries seeking to provide a place and expression to groups and cultures that joined them in recent generations. Gehrke added that over the past two decades social and political processes clarifying questions in relation to tensions between multiculturalism, founded on liberal values and non-liberal minority group practices. In fact, Jagdish [15] argued, they undermined the validity of a seemingly neutral approach to diverse cultures. Kivirauma et al [17] maintained that this step produced a reality in which increased consideration has been given about how to maintain the identity of such a society, its definition, maintaining and encouraging its culture and cultural unity. All this was against a background demanding pluralism, multiculturalism, and globalization processes.

Pashby et al [21] added that these considerations and deliberations are expressed in many countries' cultural policies. Hence countries such as Denmark or Holland, formulated cultural policies seeking to reemphasize a local and national socio-cultural identity [20]. Of course, it is possible that one could also explore these processes against a background of political changes and strengthened national factors, in some parts of the countries, when at the same time international bodies such as UNESCO or the EU promote cultural sharing processes, encouraging cultural and multicultural diversity, as part of an overall political doctrine. Firstly, the researcher proposes clarifying the contemporary meanings of cultural policy seeking to promote multiculturalism in societies with minority groups, against a background of the aforementioned processes. Generally, the concept arising in academic discourse integrate an arsenal of terms the researcher seeks to clarify as philosophical concepts, to be accurate at a later stage employing them.

2. The education system in Israel, a historical, political, and political perspectives

The education system in Israel is in many ways a mystery [11]. On one hand, in Israel there are some of the universities that were, until the 1990, some of the best in the world. Its population is among the leading countries in average study years per capita and in academic degrees rate. On the other hand, elementary and high school students in Israel achieve very low

achievements in international tests in core subjects as reading, mathematics and science. This mystery is also expressed in the labor market. Reiter & Cohen [22] presents an additional aspect. They claim that Israel is among the most advanced countries in the world in high-tech and many Israeli experts work in leading high-tech centers all over the world, as the Silicon Valley, but it is also correct that many Israelis in labor age lack the required skills to compete in the modern labor market. The findings of a research performed in May 2021 for the Minister of Finance shows that the average labor productivity in Israel is not only lower than most advanced countries but also relatively retreating from labor productivity in the index leading countries for decades. One of the public education system main roles is providing equal opportunity to success also for students whose parents are not educated and therefore increase their chances to upgrade their economic mobility when they are older. The Chetty et al research findings indicate that differences in education quality perpetuate economic inequality. Chetty, Rockoff & Friedman [8], who have researched the American system, estimate that erasing quality differences between schools will reduce intergenerational income correlation in about a $\frac{1}{3}$. Therefore, the researcher concludes that there is direct correlation between economy and education, and it may be presented statistically. The Israeli education world had “transformations” since the state establishment. Each period had historical characteristics that influenced the policy, decision making, priorities and obviously budgeting. In order to understand the research problem nature, the researcher presents the historical and perceptual development of the educational system in Israel.

The first period: the state establishment education system – “all for the nation” (1948 - 1960). According to Bekerman [6], the education goal in the first years of the country reflected Israel’s core challenges as a state under construction that integrate unprecedented scale of immigration waves and strives for the modernization of various life areas. The education system at the first period believed it is the Zionist enterprise arrowhead, which aspired to transfer the immigrants arriving from all over the world into “new Jew”. Three main compasses have directed the State of Israel in these years – the melting pot, the pioneering and the modernization.

The Second period: the institutionalization era - “*excellence above all*” (1961-1980). In the 1960s and early 1970s the education system led an

important change - the toning reform. Its main landmark is adopting the “*Rimalt committee*” conclusions by the Knesset in 1968 and raising the compulsory education age to 15. Harpaz [13] share the opinion that the main aspects of this change were a significant development of secondary education, strengthening the status and importance of matriculation exams, promoting integration, pluralism in learning frameworks and learning courses while adjusting it to the weak population needs, deepening the academic foundation in the education system and also great strengthening of theoretic education. The state of Israel has matured and so has its education system.

The third period: looking out - international comparison as a key to success (1981 - 2000). Smuha [24] explains that the third period is characterized by global aspects. It is the heyday of international institutions - the International Monetary Fund, the World Bank and the International Trade Organization. In the educational context this is the period the reform No Child Left Behind Act (NCLB) of the USA president George W. Bush is applied and focuses on evaluation and measurement by using rigid standards. At the same time, and not without regard, PISA tests, which grade education systems in the world according to universal standards, were formed and spread. The Israeli education system look, like other education systems’ look, was turned outward, for comparison. Gruber [11] describes that at the same time there was a fast growth of over 50% in secondary education learners, and in 1990 was opened a decade in which about a million immigrants from the former Soviet Union arrived and increased the population by more than 20%.

The fourth period: The National Education Effort in Israel - “Striving for the Future” (2001 up to now). According to the reports of the Ministry of education, the seventy plus years old Israeli education system treat more than two million students and employs almost two hundred thousand teachers. The students and the teachers have mutual cultural – Israeli base, but it also has many different elements. Svirsky & Dagan- Buzaglo [25] claim that navigating this loaded and varied ship” is complicated. For educated navigation” the system need clear and agreed principles. The most important are the Israelism principle, the excellence principle and the principle of seeing every student.

The writer of the article, who is a pedagogic guide in teacher training college in Southern Israel – Kaye college, seeks to summarize this sub-

section in information analysis and personal insight, which were also expressed in her article “*Barriers to equality in the Arab education system*” [2]. She believes that one of the acceptable indices of modernization level and human society development is education level. Education and schooling are significant milestones in an individual’s life, which allows him to fulfil his abilities, shape a worldview, build social awareness and assist in personal and professional decision making. Providing education and training to the population allows the country to improve its human capital and maximize the inherent human potential. The education policy in Israel declares it aspires to provide knowledge and skills, widen the learner circle in all education levels, reduce student dropout and increase the population education level.

3. The education system in Arab society and minority populations

Along with the positive developments and trends the Arab education system and minority populations in Israel have undergone, there are still some challenges, as well as gaps to be reduced - both compared to the Jewish education system and to the growing population – to have optimal integration of non-Jew, Arab and minority populations in Israeli society and economy. According to the Israeli Central Bureau of Statistics data [11], updated in 2021, the Arab population is about 1.94 million people, of which about 584 thousand children and teenagers ages 5-18 (from kindergarten to 12th grade). The rate of children and teenagers in Arab population (31%) is higher than the rate in Jewish population (23%). The percentage of Arab children and teenagers in all 5-18 age group (27%) is higher than the Arab population percentage in the country population (21%). The fact it is a large population part makes the education issue in Arab society more important. Ben Porat, Yona & Bashir [7] describes in their book “*Public policy and multicultural societies*”, that teaching language in the Arab education system in Israel is Arabic and it is divided into four sectors: Arab, Druze, Cherkess and Bedouin. Each sector has its unique curriculum.

At the state establishment the infrastructure level in the Arab education system was very low. Haddad & Verodnitzky [12] describes that until the mid-1950s there was only one state Arab high school in Israel, in Nazareth. Apart from this there were some private Christian

high schools which were operated by the church even before the state establishment and continued to operate. These schools were defined “acknowledged but not formal”, namely the state acknowledged their existence for keeping compulsory education, but they were not part of the state education. In addition, the very high cost of studying in private high schools caused many students, who completed eight elementary study years (according to the law at this time), to give up high school studies and stayed in their settlement to help providing their family. Most of the students who were interested to continue their studies in state high school, had to study in Jewish cities near their living place. Krakara [18] notes that since the first study year, 1948-49, until 2018 there was significant quantitative growth in infrastructures (schools and classrooms) and in the number of students in the Arab education system. the growth in the elementary education in the Arab education system was dramatic and at a several times higher rate than the growth in the Hebrew education system, but the real revolution in the Arab education system was in the high school education: from almost non at the first years of the state to an obvious issue that expresses the accepted average in Arab society.

Despite the consistent improvement trend, the achievement level in the Arab education system is much lower than in the Hebrew system, and for many years there is consistent large gap in the eligibility rate for matriculation diploma between the two systems. The dropout phenomenon is still very severe among Arab high school students, in much higher rate than in Jewish schools. Data from a report published in July 2020 by the Prime Minister office, the Ministry of Finance and the Economic Development Authority of Minorities in the Ministry of Social Equality, show that among Arab students the participation rates from junior high stage (7th grade) to high school graduation (12th grade) significantly decline comparing to Jew student rate – from 98% to 86% compared to 99% and 92% in Hebrew education in accordance. Justman [16] adds that the covert dropout phenomenon imposes a heavy burden on the Arab education system. Despite the compulsory education law up to 12th grade, quite a few students in the Arab education system are registered as students, but in practice they are often absent and in fact do not study. According to various resources data, the overt and covert dropout rate in the Arab education system is about 20%. The dropout

phenomenon usually occurs in the ages of transition from junior high to high school and most of the dropping out students are boys.

An additional opinion heard in the last years by Abu Asba et al [1] who claimed the gaps between the Arab education system and the Hebrew education system, and the Arab education discrimination expressed not only in budgets and learning hours. An additional main issue reflecting these gaps is the infrastructure state and physical conditions in education institutes. Unlike the budget distribution, which was revised in 2015, the information about physical infrastructures is not orderly collected and analysed in the Ministry of Education, therefore the public presentation of this information is sporadic and partial. Although infrastructures and physical facilities do influence student achievements, violence level and safety level, especially among weak populations, it seems that the Ministry of Education does not have any orderly and clear procedures to establish sports halls and courts, computer labs, libraries and yards. Even when there are standards, they are often not implemented in practice. Argov [3] notes that the relatively weak student achievements in the minority education system are parallel to the relative inferiority of education services, in terms of availability and quality.

The minority population education institutes in general still suffer of shortage of schools and classrooms, especially in the elementary education system. The lack of laboratories, workshops and sports facilities is still the common situation in Arab schools. In fact, the relative shortage is even larger in the Arab education system in extracurricular activities and extracurricular services. For example, in 86% of Jewish schools operates a psychologic service, but this service is only available for less than 10% of Arab students. Up to 2020, there is a similar gap in other educational inputs availability – as libraries, support programs for weak students, computer courses, cultural activities and other services.

4. The integration process of minority populations in education systems

The writer was interested to academically review the integration relations between the two education systems, and the required attempt to integrate the education systems of the minority groups with the Jewish society majority groups but found almost no academic sources or social initiatives that indicate social intention and direction. As analysed earlier,

the education streams work in parallel, but in fact with no substantial experience and / or structured and significant interfaces that see the integration process as an “engine” that promotes Israeli society.

The integration in education program is probably the largest program in Israel for gap reduction. Ben -Porat et al [7] claims that the basic idea was different division of high school population. The use of the term “integration” in Israel is usually connected to integration between Ashkenazi Jew students and Jewish Sephardi students, but does not refer to minority students from Arab society. Bekerman [6] adds and explains that whether the integration was successful or not, it never meant integration between Jews and Arabs. Therefore, the question is if an integration between Jews and Arabs can exist. Besides independent initiatives as bilingual schools, which may have value motives, there will probably be no educational integration in Israel, and it is probably not at the top of social, national and political priorities.

Haddad Haj Yahya & Verodnitzky [12] even exaggerates this issue and tries to convince that what exists in Israel is “segregation in education” process. According to Reches [Reches] this term describes separation between social groups that are excluded on ethnic, racial, national, cultural or status basis. For 80 years the United States has had a “separate but equal” policy separating blacks and whites in schools. In 1954 the court ruled that “separate education is discriminating by nature” and claimed that racial separation is against the American constitution and called for its immediate abolition. The “contact theory” perspective assumes the chance for inter-ethnic connection (including inter-racial connection) increases the more the ethnic integration in school increases.

Rudnitzky [23] describes the segregation reality in Israeli education. He says there is no uniform policy in state-religious education and there are different models of gender separation, especially in elementary education: separate schools, mixed schools with separate classes and schools with mixed classes. In addition, in some institutes the gender separation is only in upper classes, and in some institutes, separation is an option, some classes are separate while other classes are mixed, because this thought integrates with the Israeli political - policy perception, and therefore expressed also in the education system. Svirsky & Dagan – Buzaglo [25] expands and claims that Israel has never succeeded to form a state uniform and equal education system. The most prominent

characteristic of Israeli education is the differentiation - national, religious, ethnic, class. This differentiation is not a result of multicultural pluralist perception, but of long term political and economic arrangements, that some achieved by agreement and some by force. Differentiation, since it is anchored in political and economic power relations, is accompanied by a very large degree of inequality. As mentioned, there is a significant separation in the education system in Israel: Arabs are separated from Jews, religious from ultra-orthodox, the two last groups are separated from secular and traditional, classes have some separation from each other, and as mentioned, - Ethiopian are often separated from other students.

Although Israel is very small geographically, and although the members of the various groups and classes live in geographic proximity, they have quite a separation between them in the education system. The separation reflects political conflicts, differences of religion and religiosity, language differences, and in a certain amount also intent exclusion of some groups by others. Jabareen [14] notes that to some extent it may be claimed that in Israel, at least up to the university, there is segregation between Jewish and Arab students. In most of the country Jews and Arabs do not live in the same cities, except for some unusual mixed cities as Jafa and Ramla. About 25% of Israeli students are of minority groups, but their vast majority study in the Arab education system. From kindergarten and elementary school to high school the vast majority of Jew students and Arab students' study in separate schools. Reiter & Cohen [22] notes again that there are exceptional cases as bilingual schools or a special school (as "Alliance israélite universelle" school), although it may not be considered equally if in Alliance school Jews and Arab study in separate classes. In addition, a less common phenomenon is Arab parents who chose to send their children to the Hebrew education system (as in the Druze villages near Haifa - 2021).

Madhala – Brick [19] seeks to expand the philosophical discussion and claim that Jew and Arab students have almost no social interactions, whether in the university where they study together, or in the segregation schools. Although the foregoing and despite the ongoing Israeli-Palestinian conflict, there are some unique cases in Israel which Jewish and Arab students sit together in classroom. The writers claim that there are binational schools and cases of Hebrew schools where Arab minority

study. The educational dilemma here is unusual. Who to allow Jew and Arab students to study in the same classroom in the state education system? And moreover, how to make them have social relationships?

The researcher of the thesis believes the question is “how” not “whether” integrate, because the field and the reality indicate that there is already mutual life. Jews and minorities live in separate cities in Israel, but the reality and everyday life bring them together in different social interactions - at the university, at work, in public institutions as hospitals etc. the present reality and the expected demographic changes will require more school principals and educators to face reality and this dilemma.

Conclusions

1. The social world forwards towards a multicultural environment. The researcher concludes that multiculturalism is an approach emphasizing the importance of accepting various cultural identities, especially in countries that integrate minorities or immigrants. The multicultural perception assumes that a person can be part of several identity circles and contexts and move freely between them, and he is expected to feel comfortable in every culture circle he belongs to. Many society and demography researchers as Angrist & Lavy Boyles and Black, did not rush to define clearly and decisively, therefore they have added doubts and dilemmas in their interpretation of the term as expressed in culture policy in the countries.

2. The Israeli education system is a result of the state development process since the 1950s up to now (2021). In each of the periods the administration mainly referred national interests that were about the desire to establish quality education system adjusted to the growing local population (680,000 in 1948 up to 9.25 million in 2021). It is true, and there are many evidences for it that although minority populations existence was taken in consideration, their actual integration as a culture in the Israeli texture and mosaic was not planed. This realistic datum is presented in pictorially shows the structure of the education system course (elementary – high school) with four main streams (state, state-religious, ultra-orthodox and Arab society, including minorities). The writer indicates after profound reading of many sources, that there is no connection between education streams, no unifying plan or attempt to create uniform national integration. the writer is sorry, and as expressed

in her article “Arab minority and Jews majority in the Israeli education system”, there is segregation model in Israel, namely a structured and managed process of separation and differentiation. Smuha [Smuha] notes that besides few cases and initiatives, like the bilingual schools or “Alliance israélite universelle” school, there are no cases of educational integration in the Israeli system as part of structured program.

References

1. ABU – ASBA, H., FRESCO, B. & ABU – NASRA, M. (2013). *Dropout of students in Arab, Bedouin and Druze education: Summary report*. Jerusalem: Published by the Ministry of Education in Israel. Pp. 71- 122
2. ALVAKILI, N. (2019). Barriers to equality in the Arab education system. *Ялта. Проблемы современного педагогического образования. Выпуск 65(2)*. Pp.18-19
3. ARGOV, A. (2016). *The Development of Education in Israel and Its Contribution to Long-Term Growth*. Jerusalem: Bank of Israel, Series of Discussions, Research Department. Pp.12 – 31.
4. AYALON, H., & SHAVIT, Y. (2004). Educational reforms and inequalities in Israel: *The MMI hypothesis revisited. Sociology of Education, 77(2)*. Pp. 103-120.
5. BAZAN – MONASTERIO, V. GIL – LACRUZ, A.I, & GIL-LACRUZ, M. (2021). Life satisfaction in relation to attitudes towards immigrants among Europeans by generational cohorts. *International Journal of Intercultural Relations, vol 80*. Pp. 121-133, ISSN 0147-1767.
6. BEKERMAN, Z. (2008). *Shaping reconciliatory memory: Towards Palestinian Jewish Co-existence through Bilingual Education*. In Yotam Benziman (Ed.), *Memory Games: Concepts of Time and Memory in Jewish culture*, Van Leer Institute & Hakibbutz Hameuchad Publishing House, pp. 231-249.
7. BEN – PORAT, C., YONA, Y., & BASHIR, B. (2016). *Public policy and multicultural societies*. Jerusalem: van liar Institute. Pp. 118 – 139.
8. CHETTY, R., FRIEDMAN, J.N., & ROCKOFF, J.E. (2011). *The Long-Term Impact of Teachers: Teacher Value Added and Student*

Outcomes in Adulthood. Massachusetts: NBER Working Paper 17699.

9. DAVIS, N. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia*, vol 10. Pp. 1–22.
10. GEHRKE, N.J. (1998). A look at curriculum integration from the bridge. *The Curriculum Journal*, vol 9 (2). Pp. 247-260.
11. GRUBER, N. (2017). *Factors of the low achievement of Israeli students: between the seeming and the reality in the PISA test*. Tel Aviv: Root Institute for Socio-Economic Research, Tel Aviv University. Pp. 16-27
12. HADDAD HAJ YAHYA, N., VERODNITZKY, (2018). A. *Informal education in Arab society: vision and action*. Jerusalem: The Israel Democracy Institute, policy research. Pp.86 – 112.
13. HARPAZ, Y. (2011). A country does not make peace with its citizens. *Echo of Education*, vol 4(5). Pp. 38–43.
14. JABAREEN, T. Y. (2008). *Constitution Building and Equality in Deeply Divided Societies: The Case of The Palestinian Arab Minority in Israel*. Wisconsin International Law Journal. Pp. 345- 401.
15. JAGDISH, S. (2014). Global and civilizational knowledge: eurocentrism, intercultural education and civic engagements. *Intercultural Education*, vol 25 (2). Pp. 114-127.
16. JUSTMAN, M. (2014). *Affirmative budgeting for the education system Prepared for the Eli Horowitz Conference for Economics and Society of the Israel Democracy Institute*. Jerusalem: The Van Leer Institute and the Israel Democracy Institute. Pp. 122 – 139.
17. KIVIRAUMA, J., KLEMELA, K., & RINNE, R. (2006). Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, vol 21 (2). Pp. 117-133.
18. KRAKARA, I. A. (2018). *Open and covert dropout in the Arab education system*. In A. Reches and A. Rudnitzky (Eds.), *Arab youth in Israel: Between Chance and Risk*, Pp. 55–59. Tel Aviv: Tel Aviv University, Conrad Adenauer Program for Jewish-Arab Cooperation.
19. MADHALA- BRICK, S. (2015). Professions at risk: computer trends in the market Labor in Israel, State of the Israeli Report

- Society, Economy and Policy. Jerusalem: Taub Center for the Study of Social Policy in Israel, Pp. 163 – 176.
20. OURS, J., VEENMAN, J. (2003). The educational attainment of second-generation immigrants in The Netherlands. *Journal of Population Economics*, vol 16. Pp. 739–753.
 21. PASHBY, K., DA COSTA, M., STEIN, M., & ANDREOTTI, V. (2020). Meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, vol 6 (2). Pp. 144-164.
 22. REITER, Y., COHEN, A. (2012). *Information Booklet: Arab Society in Israel- Second Edition*. Neve Elan: Abraham Fund Initiatives.
 23. RUDNITZKY, A. (2014). The Arab citizens of Israel at the beginning of the twenty-first century. *Tel Aviv: Institute for National Security Studies*, vol 139. Pp. 222-241.
 24. SMUHA, S. (2016). *Do not break the tools: Arab-Jewish Relations Index in Israel 2015*. The Israel Democracy Institute, in Jerusalem and Haifa. Pp. 128- 139
 25. SVIRSKY, S., DAGAN – BUZAGLO, N. (2017). Enough paving. *Echo of Education*, vol 53(2). Pp. 65 - 67.

INTERCULTURALITY AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION. IS SILENCE A REALIA ELEMENT?

Carolina DODU-SAVCA

PhD, Associate Professor

<https://orcid.org/0000-0003-4474-352X>

Marina Serbin (undergraduate student)

Free International University of Moldova

Tăcerea este semnificativă, autentică și obscură în egală măsură. În ciuda faptului că tăcerea poate fi resimțită ca un vid în comunicare, aceasta poate avea o importanță deosebită în diferite contexte culturale. Lipsa cuvântului este o formă de tăcere intenționată sau forțată; în ambele cazuri, tăcerea poate fi considerată o metodă eficientă de comunicare. Sensul tăcerii depinde de contextul general și cultural al unei interacțiuni. Potrivit concepției occidentale, tăcerea este adesea luată drept un semn de indiferență, apatie sau chiar atitudine ostilă. Deși în spațiul asiatic tăcerea are semnificație mai importantă, ea nu este percepută uniform. Similar acestei atitudini, în țările scandinave identificăm o tendință generală de a onora tăcerea, de a asculta mai mult decât de a purta o discuție și de a genera consens în conversație.

În cadrul interpretariatului și traducerilor, tăcerea poate fi atât intenționată, cât și circumstanțială. Acest fapt creează o imagine de ansamblu asupra motivelor de reușită sau eșec la nivelul sistemului sursă. Chiar și atunci când toate cuvintele sunt înțelese corect, tăcerea care le desparte poate fi receptată diferit. În acest sens, tăcerea este în continuare lăsată fără atenția cuvenită. Aceasta lipsă de interes este condiționată, oarecum, de faptul că tăcerea are un caracter bivalent și oferă numeroase posibilități de interpretare, inclusiv fiindcă este mai ușor să trecem sub tăcere ceea ce pare dificil de clarificat.

Cuvinte-cheie: *culturem, context cultural; interculturalitate; comunicare interculturală; comunicare între culturi; traducere intersemiotică.*

Abstract: *Silence is equally meaningful, authentic, and obscure. Although it can feel like a void in communication, silence can be powerful and expressive in different cultural contexts. The absence of speech is a form of intentional or enforced muteness that is considered a very effective method of communication.*

The meaning of silence depends on the situation and the cultural context of the interaction. In the Western world, silent behaviour is often perceived as a sign of indifference, apathy or hostility. Similar to Asian cultures, where silence is very respected, Scandinavian cultures tend to listen rather than talk and seek consensus in conversations. Silence in translation can be either intentional or accidental, which gives insight into the motives or failures of the source system. Although one understands all the words correctly, it is easy not to grasp the silence between them. Silence is still ignored. Perhaps because it has a bivalent character and offers much room for interpretation.

Keywords: *Realia; Cultural Context; Interculturality; Intercultural Communication, Cross-Cultural Communication; Intersemiotic Translation.*

1. INTRODUCTION

In this article we propose a brief study that recognises that the characteristics of dependence and silence are appropriate in many cultures. Linguistic values have a direct influence on how we understand a foreign language and how it is rendered.

For many people, the main purpose of learning a foreign language is to communicate their thoughts and perceptions to people from other cultures. This paper shows that in order to communicate efficiently in an intercultural context, they need to depart from their habit of silence and vagueness. Generally, short answers followed by long pauses can seem awkward and make people in some cultures uncomfortable. In other words, if one wants to communicate one has to learn to translate by cushioning oneself (herself/himself) verbally to move from topic to topic without long silences. Excessively terse answers, vague responses and long silences are acceptable in a high-context culture, but in a low-context culture this kind of oblique interaction is neither pragmatic nor appreciated.

2. IS SILENCE A REALIA ELEMENT?

Although language, expression, and conversation are important topics in many studies, silence is usually passed over in silence. Ironically, it seems a simple matter to render silence and preserve the absence of sound. First, there is the paradox that silence is accentuated for speaking. Although it can feel like a void in communication, silence can have more than one meaning, depending on the cultural context. In the Republic of Moldova, if we consider the religious thinking, we should say that the

silence is seen as a gift from God. Silence appears, in this context, as a supreme means of communication. Only God can give you the gift to speak through silence. Just as we are silent in prayer, in sorrow or in joy. We are fortunate if our silence is noticed and understood by those around us, especially our loved ones.

According to Sedgwick [15], silence is more complex, it no longer merely conceals but also reveals, and language no longer merely reveals but also participates in concealment. In this way, silence and language rebel against semantically prescribed antonyms that would confine them to polar extremes, and instead develop an uncanny affinity for each other, a paradoxical affinity that actually attracts and even replaces them. This is exactly what Stanisław Jerzy Lec meant when he said “If you do not know his language, you will never understand a foreigner’s silence.”

Pamvo turned to others for a word of encouragement: “If my silence does not build him up, my word will not do him any good either”. From this perspective, the absence of speech as a form of deliberate muteness is presented as a very effective method of communication. The meaning of silence depends on the situation and the particular cultural context of the interaction. Another illustrative example of the division of the meaning of silence is Louis Massignon’s statement: “The silence of a man is a sign of refusal; the silence of a woman is a sign of agreement”.

According to Condon and Yousef [6], there are twenty-four aspects of non-verbal behaviour. One of these twenty-four aspects is silence. In this respect, it fulfils the same functions as non-verbal behaviour. In Western culture, silence is often seen as problematic, especially among native English speakers, Latin Americans and Italians. Silent behaviour is often perceived as a sign of indifference, apathy or hostility. As Samovar explains, most members of the dominant culture in the United States do not use silence extensively [14]. As Levinson found in his 2015 study [3], usually only a fraction of a second is allowed between two rounds of conversation. Like Levinson, Koudenburg believes that people feel uncomfortable when silence lasts longer than four seconds in a conversation [10].

In other cultures, silence is believed to be revered. Similar to Asians, Scandinavian cultures respect silence, listen rather than talk, and seek consensus in conversations. For this reason, the instinct of many Wester-

ners to fill every silence in a conversation can be perceived as intrusive and arrogant by their Asian counterparts.

Taking a cue from West Africa, they believe that “silence also speaks”. In other words, people are so familiar with each other that they do not need to fill every moment with talking. In Buddhism, silence is the only path to enlightenment, and Buddhist teachings can only be understood through silent contemplation and meditation. In the same approach, the outer realms deal with a person’s outer body and speech, while the inner realms are connected to silence, which they equate with truth [13].

The Asian mentality is based on this socio-psychological idea. The act of silence can also be used as an attempt to avoid something. The speaker hides his or her concerns or disagreement from the listener through polite and socially accepted silence, as opposed to the association between truthfulness and silence. [16] In harmony with family life, even if there is an apparent emotional distance between husband and wife, this relationship should be measured by whether the couple can understand each other without words. Couples prefer non-verbal communication to verbal communication when it comes to conveying their affection, because verbal communication is highly embarrassing [11]. In the words of the Chinese philosopher 老子 (Lǎozi), “Silence is a source of great power”. It is customary for Chinese to use silence as a sign of approval. Even if the listener knows the answer immediately, it is considered polite to give the listener some time to think about the answer. In Japan, a collectivist society with a strong group consciousness, silence is revered, which can be seen in the few words used to communicate.

Silences in this translation have to be identified as either deliberate or accidental, which also sheds light on either the motivations or the failures being vehiculated in the source system.

The silence in the translation may be either intentional or accidental, which gives insight into the motives or failure of the source system. The silence in the text, whether through omissions or intentionally created gaps, etc., together with various allusions - most likely understood by academics - ensured that a reader could decipher the message by reading between the lines, thus preserving intellectual freedom, especially through translations. According to Al-Quinai, the connotations of words are much more important than their denotations. Therefore, nothing is sensitive in itself, but the interpretation of its connotations makes it so. Thus,

silence, which is an integral part of the text as language in itself, plays the same role in the translated text as any other part of the source text by evoking associations that help the reader to read between the lines [2].

When silence is interpreted according to cultural norms and preconceived notions, cross-cultural communication fails because of this pragmatic mistranslation. When translators emphasise the function of silence, they do not neglect the communicative function of speech. Nevertheless, silence and speech fulfil complementary functions. A lack of knowledge about these functions can lead to misunderstandings and failure of translation.

Studying silence from an intercultural perspective helps to improve one's ability to translate between cultures. That is, silence in the context of semantic signs is a psycholinguistic behaviour. Translation requires enough time to organise an idea so that the translator can express the author's thoughts clearly and with enough information for the target language to understand.

In addition to cross-cultural communication, silence caused by affective signs can indicate lack of interest, hurt feelings or contempt. In line with high-context communication or messages, most of the information is already present in the person and very little information is contained in the coded, explicitly transmitted parts of the message. Low-context communication is presented as the opposite of this. According to Hall, Chinese culture is classified as a high-context culture, while American culture belongs to low-context cultures.[9]. In the light of Hall's classification, Samovar states that the meaning of information in high-context cultures is conveyed through gestures, the use of space and even silence [13]. In contrast, low-context cultures rely predominantly on verbal communication to convey information. In Chinese culture, however, the transmission of information is mainly determined by context. To decode a message, one must take into account the identity of the source text, the place, the time and the manner of speaking. Without this information, the message cannot be fully and accurately decoded. This hypothesis states that silence often conveys a stronger message than words and that someone who needs words does not have the necessary information.

In a study published in 2016, Reito Adachi examined how the American subtitles of Hayao Miyazaki's *Spirited Away* reflect silence. In a careful analysis, Adachi found that many of the silent moments in the

original version were replaced by sound effects, louder music and even dialogue [1].

In Elwood's study of Hayao Miyazaki's *Kiki's Delivery Service*, she also found that silent moments were replaced with dialogue added at moments when mouths were not visible or moving. In cases where silent moments are present in the source script and the translator feels that the original script lacks clarity, placeholders provide an opportunity for additional explanation [8]. As explained by Adachi, there are two types of dialogue: full and partial. In cases where a line of information is marked as fully added, a line of dialogue has been added to the original silence.

In partial substitution, certain information is retained, omitted and added. As for the Romanian translator's decision to keep the line from the English version instead of retaining the silence, we can assume that the translator either felt that the silence would be too long and unpleasant for the Romanian audience. In the translation into Romanian, much more dialogue was added than omitted. This result fits well with Adachi's findings on lost silences [1]. This is both because the Romanian version of the film is derived from the script of the English version.

Because of its ambiguity, cultural outsiders are likely to misunderstand the meaning of silence. It is therefore important to examine the causes of this misinterpretation, which are mainly due to the linguistic and cultural differences between nations. Understanding the cultural differences can facilitate effective cross-cultural communication. Silence itself can best be understood by looking at the contrasts without which it cannot be understood. In order to describe and express the manifestations of silence, and to be able to confront the fear or comfort that arises from its omnipresence, one should look beyond it and examine its different varieties and sources.

3. RENDERING AUDIOVISUAL – SILENCE ELEMENTS

XI Artwork, *Reverberations of Silence*, highlights a variety of ways to interpret silence and give it meaning. This collection looks at different aspects and interpretations of silence, such as: absence, absence and loss, fragmented, lost, hidden, obscured and erased texts, failures in communication, representations of recognisable empty categories and spaces in literary texts, as well as in cultural narratives, translations and language [16]. The main problem with translating the Chinese novel *Journey to the*

West into English is that it contains a large number of silent gaps, deliberate grammatical errors and unusual typography. According to Kristina Kočan, “the translator, who is first of all a reader”, has the special role of interpreting these absences and offering solutions in order to provide an adequate translation of the original text.

Katalin Balogné Bérces approaches the problem of silence in phonology from a partly theoretical point of view that seems to be valid for all languages, even if the examples are mainly for English. Silence is underpinned by voices, thoughts and emotions and is essential to the documentary narrative. Indeed, the curiosity of the target audience is directed towards all that is left unsaid. These moments of unspoken communication are full of truth about the characters’ opinions of each other and their reactions to what is happening around them. The relationship between sound, image and verbal content can be of:

- redundancy (one sign repeats or emphasizes another one);
- complementarity (the music announces a certain tension);
- autonomy (a zoom on an ashtray has nothing to do immediately with the current utterance);
- contradiction (a certain gesture can be opposed to what is said);
- distance (in order to be humorous or to create a sign of complicity);
- criticism (forcing the spectator to take a stand);
- help (the picture aids understanding of why things are said in a given way).

As to the verbal element in the AV (audiovisual) process, it can have different functions:

- explicative (offering, adding a piece of information, not shown in the pictures);
- performative (helping to do something);
- allocative (giving linguistic features in order to identify a character);
- demarcative (organizing the film narration, facilitating the progression of the plot);
- selective (directing the interpretation of a shot, a sequence).

Otherwise stated Zabalbeascoa believes that there are at least three main progressions: verbal, non-verbal and audiovisual [17]. As specified by Chaume, the meaning and scope of certain signs are always relative,

i.e. the importance of sound may predominate over visual semiotic forms in certain sequences; film code may predominate linguistic signs in other sequences. Film genres and types of AVT (audiovisual translation) can be classified according to this flexible analysis [5].

4. CONCLUSIONS AND RECOMENDATION

As Théberge [4] claims, in the case of film “absolute silence cannot be allowed to occur [...] because it risks being interpreted, by audiences, as a technical breakdown”. Because it seems that silence cannot be grasped unless it is associated to something else. The final result of experiencing silence, should have a calming effect, but more common is pure horror.

Silence should not be automatically marked as the place where to offer a new dialogue, as recommended by all guidelines. Silence should be carefully considered, and its function and cultural symbolism should be understood.

The audio description strategy to audio portraits silence as a feature that has the same importance as any other narrative element and is undoubtedly part of the film language. While there is no golden rule on how silence should be audio described, in the present research was showed, through examples, different approaches to deal with rendering, and understanding silence. These endeavours have been classified as experiments, however, and have had no significant impact.

Narration is an element that is present in dubbing, it is considered to be another synonym for voice-over, although it can sometimes refer to a summary of the original dialogues, rather than a more or less literal translation. According to Díaz-Cintas [7], “AD (audio description) consists in transforming visual images into words, which are then spoken during the silent intervals of audiovisual programmes” [7].

However, as it is intralingual narration that consists of decodifying images and transforming them into words, what Roman Jakobson called intersemiotic translation, and many people do not consider it to be interlingual - proper translation. And yet the silence is still. Perhaps because it has a bivalent character and offers much room for interpretation. Or perhaps because it is easier to be silent about something that is more difficult to explain.”

References

1. ADACHI, Reito (2016) – *Dubbing of silences in Hayao Miyazaki's Spirited Away: A comparison of Japanese and English language versions*. *Perspectives*, 24:1, 142-156.
2. AL-QUINAI, Jamal (2005) – ‘Manipulation and Censorship in Translated Texts’ [Online]. Available: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_JQ_Manipulation.pdf [Accessed 2021, May].
3. BÖGELS Sara, MAGYARI Lilia and LEVINSON Stephen C. (2015) – *Neural signatures of response planning occur midway through an incoming question in conversation*. *Scientific Reports*, 5, 1–11. Doi: 10.1038/srep12881.
4. BORDWELL, Thérberge and THOMPSON, Kristin (2008) – *Film Art, An Introduction*. 8th edition. New York: McGraw Hill.
5. CHAUME, Frederic (2004) – ‘Film Studies and Translation Studies. Two disciplines at Stake in Audiovisual Translation’, *Meta* 49(1): 12–24.
6. CONDON, John C and YOUSEF, Fathi S. (1975) – *An Introduction to Intercultural Communication*, Macmillan Publishing Co.
7. DÍAZ CINTAS, Jorge (2008) – *Audiovisual Translation Comes of Age*, In *Between Text and Image: Updating Research in Screen Translation*, edited by D. Chiaro, C. Heiss, and C. Bucaria, 1–9. Amsterdam: John Benjamins.
8. ELWOOD, Kate (2003) – *A Comparative Analysis of Requests in Majo no Takkyuubin and Kiki's Delivery Service*. Article. *Bunkaronshu*, 22, 213-236. An Interview with Cindy and Don Hewitt [Interview transcript]. (2021, December), Retrieved from Hayao Miyazaki Web site http://www.nausicaa.net/miyazaki/interviews/hewitt_interview.html
9. HALL, Edward T. and HALL, Mildred Reed (1990) – *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
10. KOUDENBURG, Namkje, POSTMES, Tom and GORDIJN, Ernestine H. (2011) – *Disrupting the flow: how brief silences in group conversations affect social needs*, *Journal of Experimental Social Psychology*.
11. LEBRA, Takie (1984) – *Nonconfrontational Strategies for Management of Interpersonal Conflicts*, Eds. Krauss, Ellis S., Thomas

- P. Rohlen and Patricia G. Steinhoff, *Conflict in Japan*, Honolulu: University of Hawaii Press, 1984b, p.43.
12. MAYNARD, Senko K. (1997) – *Japanese communication: language and thought in context*, Honolulu: University of Hawaii Press, p.154.
 13. SAMOVAR, Larry A., *Communication Between Cultures*, Wadsworth Publishing Company, 1998.
 14. SEDGWICK, Eve Kosofsky: “A Poem Is Being Written,” 60; “Privilege of Unknowing,” 8n, 60n, 73, 0n; “Tide and Trust,” 60n.
 15. SIFIANOU, Maria. “Silence and politeness”. Ed. Jaworski, Adam. *Silence: interdisciplinary perspectives* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997, p.66.
 16. SONTAG Susan, “The Aesthetics of Silence,” in *Styles of Radical Will*, (New York: Picador, 2002), 16.
 17. ZABALBEASCOA, P. (2008) ‘The Nature of the Audiovisual Text and its Parameters’, in J. Díaz Cintas (ed.) *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 21–39.

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

DESIGNING THE EVALUATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Mariana BUZEA

*Doctorand, profesor pentru învățământul primar,
<https://orcid.org/0000-0002-6112-9073>
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

Generația acestui mileniu trăiește un timp al schimbărilor, în care și elevii claselor primare caută interogativ noi sensuri ale existenței sale în comunicare. Devenirea cetățeanului competent în comunicare, în diverse planuri-cognitiv, social, cultura, civilizator, globalizator se conturează în cadrul educației școlare ca valori de primă importanță.

În practica educațională a achiziționării limbii române de către elevii claselor primare se atestă și valoarea comunicativă a limbajului prin antrenarea reperelor verbale specifice comunicării în limba română.

Evaluarea competențelor de comunicare a elevilor desemnează rolul limbii române în procesul de socializare al elevilor, marchează contextul relațional al comunicării ca un contract de colaborare în baza ansamblului funcțional al interacțiunii verbale.

În activitatea cognitivă a elevului, textul literar devine un material didactic esențial, informația căruia va fi valorificată potrivit obiectivelor: perceperea gramaticii funcționale, anticiparea și identificarea mesajului literar .

Etapele de formare a competențelor de comunicare în limba română la lecțiile de literatură română prin asimilarea informației textuale ne-au condus la stabilirea competențelor specifice de care au nevoie elevii pentru a valorifica informația textuală. Astfel am delimitat următoarele competențe specifice esențiale în procesul de activitate asupra textului literar ca strategie rațională a însușirii operei literare.

Cuvinte-cheie: *capacitate, conștiințe, atitudini, priceperi.*

În procesul de valorificare a limbajului literar este foarte importantă competența pragmatică a elevului, bazată pe motivare, care include utilizarea funcțională a resurselor lingvistice și literare pornind de la un șir de scheme acționale. Această competență este esențială în realizarea unor variate activități, ce implică receptarea, producerea, medierea, interpretarea, fiecare fiind susceptibile de a fi realizate în diverse forme. În acest context, activitățile de receptare sunt de o importanță primordială, ele presupun citirea unui text literar și valorificarea suportului semantic și structural. Un loc aparte îl ocupă activitățile de mediere, care permit prin intermediul interpretării rezumatului de a produce reformularea accesibilă a textului sursă. Activitățile de mediere care reprocesează un text literar existent ocupă un loc considerabil în funcționarea lingvistică și literară normală a limbii române în diverse specii literare.

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

În acest sens, este oportun să ne referim și la opiniile cercetătoare I. Slama –Cazacu, care a fundamentat din punct de vedere psiholingvistic și pedagogic procesul de învățare al limbilor, procesul de asimilare a conținuturilor. Ea susține că există un fenomen universal, comun în asimilarea și învățarea unei limbi și a unor conținuturi-apariția erorilor, care, de fapt, este un simptom de dezvoltare normală a limbajului și este efectul unei strategii naturale de cunoaștere a conținuturilor. Acest feno-

men constituie un universal al însușirii limbajului , deoarece această însușire este creatoare și productivă și constă în găsirea de asemănări între diverse forme, în categorizarea lor și în extragerea și autoformarea unei reguli.

Existența fenomenului regularizării, care implică procese naturale raționale din partea individului (în cazul nostru al elevului) ce însușește un limbaj, asimilează un conținut , conduce la înlocuirea parțială a metodelor de predare pattern drills considerate moderne, dar care și-au pierdut fundamentarea psihologică, printr-o metodă rațională, de exemplificare a unor forme și de facilitare a extragerii de reguli pe baza analizei, analogiei și a blocurilor asociative literare.

T.Slama-Cazacu vorbește despre fenomenul regularizării nu numai ca despre unul din universalii învățării limbajului, ci și despre o strategie a procesului uman de învățare [9;p.417].Acesta este un fenomen în care se operează cu reguli autoformate și duce în fond, la o regularizare a limbajului, la producerea unor conținuturi normate, acolo unde limbajul cuprinde iregularități. Termenul regularizare nu înseamnă numai înlocuirea iregularității din limbaj de către cel care învață printr-o formă corectă, ci, în substratul literar, este formularea de reguli, operarea cu un număr mare de unități lingvistice care constituie un sistem de exprimare literară. Regularizarea este o generalizare bazată pe raționamente, ea este o strategie rațională a însușirii limbajului.Stadiile în care se produc erori arată că limbajul începe să fie însușit cu adevărat, este faza memorării memoratoare, a însușirii creatoare, raționale, prin conștientizarea caracterului sistematic al limbajului literar, autoformarea de reguli.Prin urmare, fenomenul regularizării se manifestă plenar și în valorificarea educațională a textului literar, tendința elevilor fiind aceea de a se baza pe un anumit set de reguli de comportament interpretativ în raport cu textul literar.

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

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

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

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

De dată mai recentă, stipulările Cadrelor Europene Comune de Referință pentru limbi semnalează faptul că utilizatorul unei limbi (în cazul nostru: utilizatorul unui sistem literar) este considerat, în primul rând, drept actor social, care are de îndeplinit anumite sarcini într-un mediu, în cadrul unui domeniu de activitate (în cazul nostru: în cadrul domeniului artistic-literar) [1;p.227]. El se orientează spre utilizarea strategică a competențelor comunicative în domeniul literaturii pentru obținerea unor rezultate simțitoare. Aceasta este abordarea pragmatică, adică axată pe acțiunile elevului asupra unui text literar care ține cont de mai multe tipuri de resurse: cognitive, afective, volitive, precum și de totalitatea capacităților pe care le are deja formate elevul care continuă să asimileze programul literar. El utilizează competențele respective în contexte, texte literare în circumstanțe variate, conformându-se unor constrângeri în vederea acțiunii comunicative, care permite receptarea și interpretarea textelor literare cu diverse subiecte, aplicând strategiile cele mai adecvate pentru realizarea sarcinilor preconizate. Competențele generale nu

sunt proprii limbii literare, ci sunt solicitate de activitățile comunicative ale elevului prin intermediul „blocurilor de texte literare” asimilate. Din această perspectivă, textul literar este definit ca orice secvență discursivă, înscrisă într-un domeniu specific de activitate, care, ca produs și ca proces, constituie ocazia desfășurării unei activități comunicative în decursul îndeplinirii unei sarcini în procesul de învățare a textelor literare.

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

- Uneori desemnează un *savoir-faire* disciplinar, în cazul dat prin „competență disciplinară” se are în vedere: Efectuarea în scris a unui model; Construirea unui triunghi al comunicării etc. [2; p.18] Termenul englezesc cel mai adecvat pentru *savoir-faire* este „skill”, care vizează competențele dintr-o perspectivă „behavioristă”, în scopul extinderii abordării prin prisma obiectivelor specifice sau obiectivelor operaționale.

- Câteodată este utilizat cu sens de *savoir-faire* general, care poate presupune: Argumentarea; Structurarea propriilor gânduri; Exprimarea orală și scrisă; Sinteza informațiilor; Administrarea informației; Evaluarea; Verificarea; Managementul timpului; Lucrul în echipă, etc.

Adevărata abordare prin competențe în învățământ este, pe bună dreptate o contextualizare a achizițiilor (cunoștințe, priceperi și deprinderi), care pot fi utilizate într-o circumstanță specifică.

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

La un nivel minim de activare învățarea limbajului literar nu are loc, nu se produce reacția de orientare. Elevii trebuie mobilizați energetic prin optimul motivațional, care este o zonă între nivelul minim și cel maxim, și care diferă într-o măsură de la un elev la altul în funcție de gradul de dificultate a sarcinii, de aptitudini, de echilibru motiv și temperamental, etc. Dacă un nivel optim de atenție corespunde unui grad mediu de activare cerebrală, care facilitează integrarea mesajelor literare exter-

ne, depășirea nivelului apt, excesul de motivație produce mai curând o reacție de alarmă ce distorsionează percepția, soldându-se cu efecte negative [3;p.287].

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

De fapt, în procesul de învățare a literaturii prin utilizarea limbajului literar, problema nu este de a aștepta apariția spontană a motivației, ci de a pune accentul pe organizarea condițiilor de însușire a limbajului literar în așa mod, încât acestea să devină factor de învățare a literaturii române , a limbajului literar.Astfel, produce efecte motivaționale percepția clară a scopului, a obiectivelor activității didactice, care justifică drumul ce urmează a fi parcurs, apoi perspectiva aplicabilității în practica elevilor.Nivelul de motivare este întreținut de conștiința unui spor de cunoștințe sau a deprinderii unei tehnici de asimilare a limbajului literar.La aceasta se adaugă crearea de situații problemă în crearea „blocurilor de limbaj literar”.Activitățile didactice sunt realizate în baza textelor, operelor literare care îmbină elementul cunoscut cu o informație imediată, interesul este trezit de cota de necunoscut din conținutul textului literar și din modalitatea de predare, de ineditul ce întreține curiozitatea elevului.

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

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

Bibliografie

1. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (2018). *Learning. Teaching. Assessment. Companion Volume with New Descriptions* (F-67075). Strasbourg Cedex, 227p, ISBN:168078-7989, p.15;
2. CHIREEV A. (1973) *Metode de studiere a motivelor intrinsece ale învățării*://Viața școlii:-Cluj, Casa Corpului Didactic, p.18;
3. CHIȘ V. (1995), *Didactica modernă*, Cluj-Napoca: Ed. Dacia, -287 p;
4. GOLU P. (1973) *Motivația un concept de bază în psihologie*//Revista de psihologie, București, nr.3, p.24;
5. GOLU M. (1993) *Dinamica personalității*, București, Geneze, 238 p;
6. D.Hymes (2003),17-18;
7. LAZĂR Al. (1975) *Aspecte diferențiale ale situațiilor motivaționale favorabile de tip școlar*, București: E.D.P., p.29-30
8. PAVELCU V. (1972) *Motivația creației științifice*//Revista de pedagogie, nr.2, p.26;
9. SLAMA-CAZACU T. (1982) *Orientări moderne în lingvistica aplicată la predarea limbilor străine*//Loghos și methodos. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, p.345-417;

ISTORIA ELSEI MORANTE: O VIZIUNE FEMININĂ ASUPRA RÎZBOIULUI

Tatiana CIOCOI

doctoră habilitată, conferențiară universitară

<https://orcid.org/0000-002-9567-028x>

Universitatea de Stat din Moldova, Departamentul de
Literatură Universală și Comparată

This article is a critical analysis of the novel “La Storia” (“History” (1974)), written by the Italian writer Elsa Morante (1912-1985). The undertaken analysis favours the deconstruction aspect of male teleological discourse on history as an orderly sense of the lived time, as opposed to the feminine view of the past representation. “La Storia” stages the inevitable human condition of being “inside” the History, inside the centrifugal machine of historical events. The study results highlight the individual and deeply subjective versions of the human being / woman on the Great History and on the short life stories, always insignificant and left out of the interests of exemplary speeches. The study demonstrates that the theme of female remembrance is fundamental to understanding the past and human history, which is transformed and fixed as a product of individual discourse and consciousness.

Keywords: *novel, history, discourse, memory, remembrance, feminine view*

*La Storia (Istoria (1974)) este un roman profund anti-iluzionist, el intră în spațiul violenței puterii generatoare de sens istoric prin poarta Infernului dantesc, îndemnându-i pe cei intrați „aici” să-și lase orice speranță. Timpul pe care Elsa Morante a proiectat experiența-limită a personajelor sale se situează între anii 1941-1947, dar subtitlul romanului – *Un scandal ce durează de zece mii de ani* – ipostaziază o lume iremediabil hărăzită erorii, masacrului și răului. Pentru Morante, întreaga Istorie este o istorie fascistă *tout court*.*

Încă de la începuturile romanului, ca gen de narațiune implicit istorică, și cele ale istoriografiei, ca disciplină ordonatoare, totalizatoare și semnificantă, reprezentarea războiului (a răscoalelor, revoluțiilor, răstur-

nărilor, cuceririlor etc.) a fost apanajul incontestabil al bărbaților, care au înfățișat evenimentele așa cum ei înșiși le-au îndurat, sau așa cum acestea au răspuns propriilor teleologii. Cu deosebire prolifică, literatura despre cel de-al doilea război mondial oferă o viziune riguros documentată despre luptele purtate, dislocarea fronturilor, strategiile militare, conduita superioară a generalilor și ofițerilor, eroismul ostașilor, spionaj, partizani, rezistență, cuceriri, biruințe, capitulări și așa mai departe. Puține sunt operele literare, și încă mai puține sursele istoriografice, în care Istoria ar fi nu numai a celor care – celebri sau anonimi – produc evenimentele, dar și a celor care le suportă. Tendința de a sabota scopurile totalizatoare ale istoriografiei, înlocuind-o cu o istoriografie pluridimensională, contingentă și contextuală, este pe larg practică în scriitura postmodernistă, fiind o perspectivă specifică de tratare a istoriei umanității după ce Fukuyama și Vattimo au proclamat „sfârșitul Istoriei.” Înlocuirea articolului definit al substantivului „Istoria” cu cel indefinit – „O Istorie” (a „diavolului,” a „dandysmului,” a „Europei” etc.) este un indice explicit al renunțării la procesul de totalizare „prin care scriitorii de istorie, ficțiune sau chiar teorie își unifică materialul, îi dau coerență, continuitate – dar întotdeauna cu intenția de a controla și stăpâni acest material, chiar cu riscul de a-l violenta” [1, p. 67]. Scris cu cel puțin un deceniu înaintea acestor „conștientizări ale rupturii față de trecut” (Jacques Le Goff), romanul Elsei Morante nu intenționează să „re-prezinte trecutul” printr-o optică atentă la manipulările discursului oficial, din care s-ar configura o istorie de alternativă față de cea „adevărată.” Titlul romanului nu lasă nici un dubiu asupra intenției sale totalizatoare: *La Storia* este însăși Istoria, singura de care dispunem și „pe care cu toții am vrea s-o uităm” (Garboli). Cele două epigrafe inserate la începutul romanului – primul, aparținând unui supraviețuitor al Hiroshimei: „Nu există cuvinte, în nici un limbaj uman, capabile să consoleze cobaii care nu-și cunosc cauza morții,” și al doilea, preluat din *Evangelia* după Luca: „...le-ai ascuns aceste lucruri inițiaților și înțelepților, dar le-ai dezvăluit celor mici... căci așa ți-a fost voia,” – străpung o breșă în arhitectura compozită a sensului istoric, lăsând să se întrevadă lucrurile repugnante, rușinoase, ne-reprezentabile istoric, cum sunt moartea în umilință, sau moartea lipsită de glorioasă prepoziție „pentru,” anonimă, inutilă, bigotă, kafkiană („ca pe un câine”). Morante pune problema fundamentală a „indicibilului” prezent în orice procesare a materialului empiric brut, documentar și

statistic, într-o viziune semnificantă asupra timpului istoricizat. O bogată retorică militar-patriotică și o conspirație a tăcerii salvează solemnitatea tragică a războiului de esența sa vulgar-fiziologică. Biblioteca războiului conține imnuri, marșuri, cântece, ode, biografii, documente, care glorifică meseria armelor, dar evită să înregistreze viața mizerabilă a victimelor, foamea și frica dezumanizantă, înjosirile și violurile la care au fost supuse. Confesiunile „nude” despre realitatea dezonorantă a războiului, al cărui *teleos* vulgar nu face deosebirea între potențialitatea militară și potențialitatea sexuală, au putut fi realizate abia la o distanță considerabilă în timp, și poate că deloc surprinzător, în mod anonim. Există în filosofia morantiană a istoriei un liant arbitrar cu teza Virginiei Woolf despre război ca o „fiecțiune masculină grotescă” motivat, probabil, de feminitatea scriitoarelor care le înscrie automat în aceeași categorie a „cobailor.” Devalorizarea drastică și furioasă a rațiunii istorice, care nu face decât să legitimizeze hegemonia învingătorilor și gustul viclean al puterii, este o atitudine radical pacifistă extrasă direct din factorul destinal. Războiul arată în mod exemplar antagonismul între subiect și obiect, între cei care dețin puterea și marea masă de oameni trimisă în insignifianță de către această putere. Morante realizează tribunalul Istoriei anume de pe această poziție a obiectului insignifiant, pentru că e femeie, pentru că „acea Istorie” nu era a ei, pentru că nu va beneficia de nici un avantaj, de nici o glorie, de nici o recunoștință, de nici o lespede comemorativă, de nici un rând în analele Istoriei.

Arhitectonica romanului pune în evidență concepția morantiană referitor la experiența mută și cantitativă a „turmei” aflată la antipodul manifestării oarbe a puterii. Temporalitatea diegetică (1941-1947) este segmentată în șapte capitole, fiecare dintre ele relatând evoluția evenimentială pe durata unui an. Conexiunea cu realitatea documentară este realizată prin intermediul unor paratexte istorice care preced fiecare dintre cele șapte capitole și sintetizează evenimentele socio-politice nonfiecționale. Intercalată între o analepsă (19** – reconstituirea istoriografică a tabloului geo-politic al Europei de la 1900 până în 1941) și o prolepsă (19** – Și Istoria continuă...), ordinea artificială a narațiunii creează iluzia extensiunii atemporale a ordinii naturale narativizate. Incorporarea în narațiune a acelor sumare ale referentului real articulează relația dintre Marea Istorie Semnificantă și mica istorie anonimă într-o structură în chiasm. Alianțele, blocurile și puterile politice, cursa înarmă-

rii, imperialismul și revoluția marxistă, Lenin, Troțki, Stalin, Führerul, Ducele, axa Roma-Berlin, Uniunea Sovietică și Marele Reich, blitz-krieg, Antanta și Tripla Alianță, – toată această înlănțuire de evenimente reale constituie un soi de ecran pe care se derulează filmul Istoriei, iar în fața ecranului, obscură și animalic inconștientă, se derulează mica istorie a învățătoarei Ida Ramundo, văduva Mancuso, de origine semiebraică, în vârstă de treizeci și opt de ani și mamă a unicului fiu, Ninnuzzu, rămas în îngrijirea ei după moartea soțului.

Iduzza ignora cauzele pentru care mama sa, Nora Almàgia (și nu Almagià, care-i trăda secretul rasial), a fost găsită înecatã, probabil, în tentativa de a înota până în Palestina, la fel cum ignora interesele Italiei în Africa Septentrională și sensul cântecelor nazifasciste scandate de Ninnuzzu: „Colonele, nu vrem pâine/ Vrem doar plumb pentru obuze.” Ea făcea parte din acea categorie de femei care nu se maturizează niciodată și a căror ingenuitate le apropie de „idioția misterioasă a animalelor care știu trecutul și viitorul oricărui destin, dar nu datorită minții, ci unui simț pe care îl posedă corpurile lor vulnerabile. Eu aș numi acest simț – care le este comun și confundat cu alte simțuri corporale – *simțul sacru*”: ele înțeleg prin *sacru* acea putere universală care le poate înghiți și aneantiza doar pentru greșeala de a se fi născut” [2, p. 21]. În vârful piramidei existențiale a Iduzzei stă „foamea turbulentă și insațiabilă” a fiului puber care-i împarte viața în orele, mereu sporite, ale exercițiului scolastic rutinar – dictare: „Luptând pentru măreția Patriei, eroicii ostași italieni au purtat gloriosul nume al Romei dincolo de munți și dincolo de mări” – și orele petrecute într-un somn abisal stimulat de barbiturice. Într-o zi de ianuarie 1941, un tânăr soldat bavarez pe nume Günther, aflat la Roma în trecere spre frontul din Africa, simți un dor neînfrânat de mamă și se porni în căutarea „unei creaturi feminine, orice ar fi fost aceasta, o fată, o târfă de cartier sau chiar o femelă: o iapă, o vacă, o măgăriță” [2, p. 20]. Creatura feminină pe care a violat-o Günther a fost Iduzza Ramundo.

Relatăta cu un amestec de cinism, obiectivitate rece și umor, scena violului prin care se deschide romanul capătă relevanța unei imagini arhetipale a ororii provocare de naziști. Prin acest *mise en abyme*, umanitatea violată și sângerândă se regăsește în corpul pângărit al Iduzzei. Starea ei de ataraxie mintală, de îndurare bigotă a violului, este echivalenta unei paralizii în masă a rațiunii, a unei trăiri somnambulice a atrocităților nazifasciste. Motivul reveriei și efectele lui perturbante capătă noi valențe

ideatice. Iduzza este figura emblematică prin care Morante răspunde la întrebarea atâtor istorici și romancieri ai regimurilor dictatoriale: cum a fost posibilă asumarea aceluia impuls obscur de validare a propriei ființe prin așezarea ei într-un spațiu al canibalismului primitiv? Alternarea planului de suprafață al romanului (*simțul sacralului* prin care Iduzza și celelalte personaje percep realitatea în care trăiesc) cu cel de profunzime (teatrul politic al Istoriei) scoate în evidență omisiunea realului, amnezia cultivată ca refugiu în fața spaimei terifiante de suferința fizică și de moarte. Dar fie că este vorba despre reveria abulică, prin care masele insignifiante (cobaii) supraviețuiesc (sau nu) în regimurile scelerate, sau despre reveria fantasmatică, prin care diverșii frustrați social înlocuiesc realitatea cu o ficțiune artificială edificată în creierul lor de marii iluzioniști ai puterii, viața rămâne în mod esențial așa cum a definit-o Calderon – un vis. Marii *reveuri* ai Istoriei sunt însă Mussolini și Hitler: „și unul, și altul, era în sinea lui un falit și un serv, ambii erau bolnavi de un sentiment vindicativ de inferioritate. Se știe că un asemenea sentiment își devoră victimele pe dinăuntru cu ferocitatea unei rozătoare insașiabile și adesea îi recompensează cu visuri. În felul lor, Mussolini și Hitler erau doi visători” [2, p. 45]. Proiecțiile exterioare ale acestor două personaje istorice infestate de minciună sunt adevărate parabole literare despre originea viscerală a politicului. Răspunzând unei poftes materiale de viață, „viziunea onirică a „ducelui” italian era un festival al comediei în care, printre bandiere și triumfuri proprii, vasalul umil și intrigant recita partitura unor antici vasali beatificați (cezarii, auguștii împărați...) de asupra unei gloate vii și umilite până la gradul de fantoșă” [2, p. 45]. Profilul bio-psihic al lui Hitler este acela al unui „flistin invidios” care poartă în sine un „focar de infecții” niciodată tratate: „infestat de viciul monoton al necrofiliei și al terorii obscene, era robul semiconștient al unui vis încă inform, în care orice creatură vie (inclusiv el) era obiectul martiriului și degradării până la putrefacție. În ultimă instanță – Marele Final – visul său prevedea aruncarea întregii populații terestre (inclusiv cea germanică) într-o grămadă de cadavre descompuse” [2, p. 45]. Elaborată în ton de flecăreală familiară cu cititorul (ca „pentru analfabeți, în numele cărora scriu,” după cum ne anunță dedicația romanului), viziunea comică a acestor personaje terifiante este o răsturnare a discursurilor historiografice serioase, care prilejuiește observarea lor de aproape, fără teamă și fără „evlavie.” Funcțiile râsului popular, magistral descrise de Bahtin,

îi „introduce în zona contactului direct,” le „sparge învelișul exterior” și le „examinează interiorul,” îi „descompune, dezmembrează, despoaie și demască” până când „obiectele dezgolite” devin dea dreptul ridicole: doi bufoni ai Istoriei – fondatorul Imperiului în „carul carnavalesc” și fondatorul Marelui Reich în „carul mortuar” – nu sunt altceva decât doi amărăți fabricanți de visuri.

Rolul imens rezervat visului nocturn în romanul morantian este motivat anume de această contrafacere a realității prin intermediul visului diurn. Iduzza visează mult, cu și fără sedative, uneori colorat, alteori în alb-negru, și aceste visuri transformate în literatură sunt un fel de „buletine informative” despre o realitate pe care rațiunea nu o poate înțelege. Inteligența, conștiința individuală angajată într-un proces cognitiv, este incapabilă de a asigura cunoașterea misterelor umanității (personajele „intelectuale” sfârșesc prin a intra într-o „reacție alcalină” cu răul pe care încearcă să-l înțeleagă), de aceea, traducerea realității în limbajul reveriei nocturne, ascultarea vocii inconștientului transmis cu ajutorul visului, coșmarului, delirului, premoniției, viziunii, epifaniei mistice, sau a ritmurilor și convulsiilor corporale, a ecolaliilor și melodiilor spontane (*écriture féminine* ?), este singurul „conținut” care poate să asigure o cale incertă, dar adecvată spre realitate. Dintr-un anumit punct de vedere, *La Storia* este romanul triumfului funebru al rațiunii asupra naturii. De o parte, decretele rasiale, ghetourile, lagărele de exterminare, camerele de gazare, bombardamentele punitive, deportările și lichidările în masă, experimentele chirurgicale pe viu, practicile torturii, „curățarea” omenirii de „impurități,” imposibil de detașat de programul administrativ al rațiunii, iar de altă parte, materia supusă exercițiului rațiunii, în forma sa cea mai apropiată de „natură” : evreii, femeile, copiii, animalele. Nu în zădar, percepția splendorii și a ororii lumii le este refuzată „înțelepților și inițiaților,” fiind lăsată în seama celor inocenți. Rolul de călăuză prin Infernul morantian îi este rezervat micuțului Useppe, fiul bastard născut de Iduzza în rezultatul „dorului matern” al bavarezului Günther. Giuseppe Felice Angiolino, zis Useppe dat fiind că nu va ajunge niciodată la vârsta articulării corecte a numelui, venise pe lume nedorit de nimeni și era o creatură atât de mică, încât semăna cu „un miel născut ultimul și uitat pe pajiște” [2, p. 95]. Infraumanul și supraumanul se reflectă în ochii „celești” ai acestui *agnus dei*, al acestui fruct al „imaculatei concepții” (Iduzza își ascunde sarcina și îl naște „clandestin,” spunându-le tuturor,

inclusiv lui Ninnuzzu, că l-a găsit abandonat în stradă) trimis pe pământ pentru a acumula în trupul său fragil tot răul lumii. Dacă supraviețuiește subnutriției, atacului aerian care distruge apartamentul Iduzzei, raziilor naziste, foamei și frigului, e pentru ca masificarea durerii umane să-și poată primi ofranda inocentă a acestui țin ispășitor.

Saga micului Useppe începe în casa maternă, unde, abandonat încăpățânării lui de a trăi, cunoaște luxul solitudinii iluminante. Se îndrăgostește de la prima vedere de Ninnuzzu, își împarte generos ciorba de fasole cu Blitz, câinele *bastard* adus de fratele său ca răspuns la gestul *samaritean* al mamei, și contemplă cu o mirare ancestrală furnicile, frunzele lipite de geam și picăturile ploii, totul părându-i-se enigmă, miracol și sublimă frumusețe a lucrurilor. Dar micul său paradis terestru este prefăcut în ruine în rezultatul bombardamentelor aeriene ale Romei din 1943. Moartea lui Blitz este prima pierdere irecuperabilă a iubirii, prima rană care mușcă din fragilitatea sa biologică.

Refugiați dimpreună cu alți sinistrați într-un depozit agricol abandonat, Iduzza și Useppe devin actorii unui adevărat scenariu al pitorescului suferinței. Populat de o comunitate promiscuă, gălăgioasă și sordidă de persoane de toate vârstele, condițiile și straturile sociale, la care se adaugă pisica și cei doi canari ai bătrânului antifascist Giuseppe Secondo (Eppetondo), hambarul colcăie de o viață larvară și primitivă, în care păduchii, furturile și acuplările incestuoase reprezintă doar câteva piese din lugubrul teasc al războiului. Foamea și frica acutizează instinctele de autoconservare, relansând legile darwinismului în cruzimea lor originară. Vizitele lui Ninnuzzu, luptând acum de partea partizanilor cu aceeași convingere care îl făcea să îmbrace „cămașa neagră” a Ducelui, introduc în viața lui Useppe scurte momente de uitare. Urcat pe umerii fratelui, micul om al suferinței este adus în detașamentul de partizani, unde cunoaște viața aventuroasă a camarazilor de luptă ai lui Ninnuzzu și devine martorul involuntar al spiritului justiției marțiale. Antrenat într-o operațiune de lichidare a nemților, Davide Segre, tot el, Carlo Vivaldi, în perioada „sejurului” în depozitul agricol, tot el, Piotr, pentru coechipierii săi antifasciști, fost burghez, anarhist și teoretician al non-violenței, linșează un soldat SS-ist cu o ferocitate debordantă, transformându-i corpul într-o bucată informă de carne sângerândă. Realitatea terorii se interferează cu suprarealitatea „filmată” cu ochii copilului, în mintea căruia prinde contur o lume oraculară. Ca și Ioan Gură de Aur, Useppe traduce

în grai uman ciripitul vrăbiilor: „Totul este doar o glumă, doar o glumă, o glumă, o glumă...” Primăvara lui 1944, mai flămândă ca oricând, o readuce pe Iduzza în orașul abandonat trupelor hitleriste de către regele, guvernul și statul major refugiați în Sudul Italiei, ocupat deja de aliați. Ea închiriaza o cameră în casa familiei Marrocco și începe propriul război pentru supraviețuire: „lupta mizeră a Iduzzei cu foamea, care o ținuse înarmată timp de doi ani, ajunsese acum o luptă corp la corp. Această unică exigență cotidiană – să-i dea de mâncare lui Useppe – o făcuse insensibilă față de oricare stimul, începând cu cel al propriei foame. Pe parcursul acelei luni de mai, ea trăise practic din puțină iarbă și apă, dar îi ajungea și atât, ba chiar îi părea o risipă, căci orice bucățică înghițită de ea îi era sustrasă lui Useppe. Câte o dată, pentru a-l priva de și mai puțin, îi venea în minte să fiarbă, pentru ea, scoarță de copac, frunze, ori chiar muște și furnici, tot o substanță ar fi fost...” [2, p. 327]. Turmentată de acest imperativ al smulgerii vieții născute de ea din ghearele morții, Iduzza se transformă într-un animal de pradă acționat de impulsul perpetuării speciei. Cu o abilitate nebănuită, ea fură din magaziiile de provizii păzite de naziști, face schimb de mărfuri cu traficanții, bântuie prin casele goale din gheto în căutare de resturi alimentare și devastează, împreună cu alte femei posedate de aceeași trăire orgiastică a foamei, un camion cu făină destinat militarilor germani. Pentru a fi imediat recunoscută, puterea salvatoare a corpului matern este transpusă în metafora instinctului animalic: „se spune că o tigroaică, rămasă captivă într-o grotă înghețată, supraviețuiește împreună cu puii săi abia născuți, lingând zăpada și distribuindu-le puilor mici fărâme de carne smulse din propriul corp cu dinții” [2, p. 330]. În lungile ore de așteptare a mamei pornită la vânătoare, Useppe își rezema fruntea de pumnișori și începea „să gândească.” Privirea lui căpătase o reflecție stranie, foarte asemănătoare cu cea a vițelului pe care-l văzuse odată pe platforma unui marfar, în ochii căruia, „larg deschiși și umezi,” se putea citi „o precunoaștere obscură” a drumului necunoscut spre abator. Lucrat în filigran, acest de al doilea *mise en abyme* conține imaginea de ansamblu a atrocității holocaustului evreilor. Glisarea de la scena transportării vitelor la scena transportării evreilor în lagărele de concentrare se face pe nesimțite, acompaniată de o excelentă regie a „firescului” întâmplărilor. Niște vagi reminiscențe de amintiri din zilele când venea cu Ninnuzzu la gară pentru a se distra cu spectacolul trenurilor se întretaie cu secvențele de realitate observate de Useppe în timp ce

era purtat în brațe de Iduzza prin gara Tiburtina: o liniște amăgitoare, pe un binar rectiliniu mort, staționau vreo douăzeci de vagoane pentru vite, nici un geam, doar gratii, după care se vedeau doi ochi fișii, sau două mâini încheștate, o rumoare dezordonată, gemete, altercații, psalmodieri, injurii, voci senile repetând cuvântul „mama,” strigăte sterile, înfiorătoare, urlând bestial cuvinte elementare ca „apă,” „aer,” printre care irumpeau răcnetele convulsive ale unei femei cuprinsă de durerile facerii și apelativele clamate de o femeie pe peron: „Fasciștilor, deschideți! Eu sunt evreică!” Părinții, soțul ei și cei patru copii erau înăuntru.

În noaptea aceea, Useppe începu să vorbească în somn, bâlbâind spasmodic, printre lacrimi și suspine, cuvântul „cal.” Era substantivul comun prin care el denumea toate patrupedele, inclusiv, vițeei.

Sfârșitul războiului pune capăt viziunilor coșmărești ale Iduzzei visate în fiecare noapte: „străzile Romei și ale lumii i se arătau supraîncărcate de posibilele carneficii ale lui Useppette, ale micuțului său paria fără rasă, subdezvoltat, malnutrit, sărman campion fără nici o valoare. Uneori, nu doar nemții și fasciștii îi păreau asasini, ci toți oamenii adulți; ea mergea pe acele străzi înspăimântată, apoi ajungea, epuizată și cu ochii holbați, în cămeruța ei, începând încă din stradă a striga: Useppe! Useppe! și râzând ca o copilă bolnavă la auzul vocișoarei care-i răspundea: ce, ma’?” [2, p. 287]. Pe ecranul Istoriei, în Italia vine la putere guvernul Parri, SUA produce prima bombă atomică, Uniunea Sovietică invadează Mancuria și Coreea, are loc conferința de la Potsdam, se instalează cortina de fier, cade guvernul Parri, este ales președinte De Gasperi, Togliatti, în fruntea ministerului justiției, realizează „pacificarea națională,” iar în fața ecranului, viața Iduzzei capătă un aparent aspect de normalitate. Reluarea activității școlare îi permite să închirieze un apartament în care, foarte curând, se va instala și Ninnuzzu împreună cu o cățea de rasă scoțiană, albă, îngrijită și foarte frumoasă, chiar așa cum îi spunea numele: Bella. Dar semnele lumii descentrate nu încetează să dezvolpeze imaginile infernului Istoriei. Conversiunea sufletească a lui Useppe este rezultatul cunoașterii indirecte a tarelor existenței absurdizate, ca un avertisment pentru consolările facile ale taumaturgilor societății. În timpul unei plimbări prin oraș, Useppe rămâne încremenit în fața unei tarabe cu ziare și reviste ilustrate cu „fotografii actuale”: „pe prima se vedea un bulevard cu copaci (...) De fiecare copac spânzura câte un corp, în linie dreaptă, în aceeași poziție identică, cu capul înclinat pe o parte, picioarele puțin

desfăcute și mâinile legate la spate. Erau toți tineri, toți rău îmbrăcați, cu un aer de sărăcie. Pe fiecare dintre ei era atârnat un carton pe care scria: PARTIZAN. Și toți erau bărbați, cu excepția uneia, la începutul rândului, care nu purta nici o inscripție și, spre deosebire de alții, nu spânzura de o frânghie, ci era înfiptă cu gâtul într-un cârlig de măcelărie” [2, p. 370]. O altă fotografie pecetluisese imaginea unui bătrân îngenunchat în fața unei grămezi care părea să fie făcută din trupuri umane. Pe coperta colorată a unei alte reviste era fotografia atroce a unei tinere femei rasă pe cap și desculț, cu un prunc *blond* în brațe, înfășurat în niște zdrențe murdare, care trecea prin mijlocul unei mulțimi ce râdea, o îmbrăncea și arăta cu degetul spre „curva nazistă.” Comentariul auctorial citește de pe „prompterul” conștiinței copilului intrat în contact cu agresiunea exteriorului: „va rămâne pentru totdeauna imposibil să știm ce putu să înțeleagă bietul analfabet Useppe din acele fotografii lipsite de sens,” dar Iduzza recunoscuse stupoarea care schimonosi fața lui *blondă* și oroarea din ochii lui *celești*, care era aceeași pe care o văzuse la fiul său în gara Tiburtina. Sub presiunea violenței exteriorului, corpul lui Useppe cedează, primind în el, ireversibil și letal, Marele Rău. Ca și în cazul cancerului, sau al altei maladii misterioase și incurabile, epilepsia lui Useppe este numită metonimic „marele rău,” sugerând efectele de surdina ale Răului Istoric. Repetate ori de câte ori afecțiunea sa naivă era mușcată de insensibilitatea brutală a existenței, crizele de epilepsie frământau în convulsii spumoase trupul lui Useppe, care-i adresa Iduzzei aceeași întrebare lipsită de răspuns: „de ce, ma’?” Este ultimul și magistralul *mise en abyme* din acest roman: bavarezul o violase pe Iduzza la fel cum „bavarezii” violaseră o jumătate de glob pământesc și moartea lui Useppe, deși are drept cauză fizică epilepsia moștenită de la mamă, este în realitate provocată de viciul „patern” al carnagiului.

Trecerea spre sfârșitul drumului cristic al lui Useppe însumează o serie de pierderi alienante: brutalitatea medicilor, incapacitatea de a se adapta la regimul școlar, confruntarea cu o bandă de puberi delincvenți (piraiți), arestarea singurului său prieten, Scimò, un băiat fugit de la reformatoriu care se ascundea într-o cabană pe malul Tibrului, dispariția lui Ninnuzzu, devenit contrabandist, care moare într-o confruntare cu carabinieri. Prilej pentru o adevărată fenomenologie a iubirii materne, acest din urmă eveniment ipostaziază un segment psihanalitic evitat cu precauție de specialiștii inconștientului: culpa mamei de a fi născut copi-

lul întru suferință și moarte. Iduzza trece printr-un lent proces de eroziune a psihicului cu efecte terifiante: ea nu poate călca pe pământ, pentru că acest pământ e făcut acum și din carnea fiului său, nu poate atinge iarba și frunzele, pentru că ele se hrănesc din carnea fiului său, nu poate respira aerul, pentru că el era supt de plante din plămâniul fiului său și în toate aceste sosii abnorme ale lui Ninnuzzu ea recunoștea vocea implorătoare a copilului de altă dată – ajută-mă, ma’! – urmată de cea acuzatoare a fiului matur: „Pleacă de aici! Vina e a ta! De ce m-ai născut? Vina e a ta, ma’! Vina e a ta!” Aflată la numai jumătate de pas de pierderea rațiunii și terorizată de responsabilitatea pentru cealaltă viață născută de ea, Iduzza i se adresează unui Dumnezeu în care n-a crezut niciodată cu o rugăciune plină de resentimente creștine: „Dumnezeule, dacă nu poți altceva, dă-i măcar odihna. Fă-l, cel puțin, să moară de tot!” [2, p. 473]. După decesul stăpânului, Bella rămâne în posesia lui Useppe, devenind cea de-a doua mamă, iubitoare și protectoare a acelui corp suferind de „marele rău,” atașată cu o devoțiune canină de unicul său „șânc” dăruit de soartă. Useppe poartă lungi discuții „filosofice” cu Bella, căci n-a încetat să înțeleagă limbajul animalelor, una dintre ele fiind apologia dragostei pure, așa cum există doar în *natura nedegradată de rațiune*: „Unul mai frumos decât altul! (...) Să-l luăm, de exemplu, pe Antonio al meu, cel de la Napoli... Hotărât, cel mai frumos dintre toți era el! Însă Ninnuzzu al meu, e destul să-l vezi: unul mai frumos decât el nu există! (...) Și tu, ești cel mai frumos dintre toți pe pământ. Nu se discută! Și mama ta! S-a mai văzut oare vreo fată mai frumoasă ca dânsa? Eh, toată Roma știe. E o frumusețe infinită. Infinită! Și Scimò? Ce întrebare? Oricine-l vede știe că e cel mai frumos! (...) Și Davide? Aaaaah! Frumusețea lui Davide e cea mai mare. Absolută. Maximă. Infinită? Infinită” [2, p. 557].

Provocată de o confruntare inegală cu banda de „piraiți” minori venită să devasteze coliba prietenului său Scimò, ultima criză epileptică a lui Useppe a fost fatală. Giuseppe Felice Angiolino Ramundo a murit într-o zi de luni din iunie 1947. Cronica mondenă consemnă evenimentul senzațional al zilei, proiectând astfel, pentru prima oară, numele Iduzzei pe ecranul Marii Istorie: „*O dramă plină de pietate întâmplată în cartierul Testaccio – Mama înnebunită veghează asupra corpului neînsuflețit al copilului. A fost necesară împușcarea bestiei.*” Pentru Arhiva Stării Civile, Iduzza muri nouă ani mai târziu, într-un ospiciu de nebuni, dar în realitate, sărăcăcioasa ei istorie sfârși odată cu cea a lui Useppe, la fel

ca și istoria mamei Bella, împușcată pentru turbarea cu care îi apăra pe Usepe mort și Iduzza dementă de executorii legali. În ultimele fracțiuni de rațiune, Iduzza vizionă filmul Marii Istoriei: „rulau scenele istoriei umane (Istoria) pe care ea le percepu ca spirale multiple ale unui asasinat interminabil. Și astăzi, ultimul asasinat era băstărdul său Usepe. Întreaga Istorie a națiunilor de pe pământ a colaborat la acest final: uciderea pruncului Usepe Ramundo” [2, p. 647].

Orice comentariu este de prisos. *La Storia* nu este o carte pentru hermeneutică, ci una pentru citire obligatorie și formare spirituală. Morante a reușit, totuși, să scrie „ultimul roman de pe pământ,” dat fiind că este singurul, din secolul al XX-lea, care se ridică la înălțimea tragicului purificator prin lacrimi.

Referințe bibliografice

1. HUTCHEON, Linda (1997) – *Politica postmodernismului*, București, Univers, 210 p.
2. MORANTE, Elsa (1974) – *La Storia*, Torino, Einaudi, 665 p.

LES FINALITÉS DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Steluța POSTOVANU

asistent universitar, master în psihopedagogie

Vitalina BAHNEANU

doctor în filologie, conferențiar universitar

<https://orcid.org/0000-0002-2314-3851>

Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol ne propunem să abordăm problema ce ține de finalitatea instruirii în cadrul învățământului universitar; or misiunea universității este cea de a forma studentul, de a-i transmite, de a-i lărgi orizontul de cunoștințe și de a-l ghida în aplicarea acestor cunoștințe. Activitățile asociate ale acestei misiuni de bază ar fi instruirea propriu-zisă, cercetarea, precum și integrarea în serviciul comunității. În articolul prezent vom analiza și interpreta provocările cu care se confruntă învățământul superior actual în misiunea sa de instruire și formare. Vom miza, de asemenea, pe echilibrul între instruirea universitară generală și formarea profesională, cerută de societate la ziua de azi. Obiectivul prioritar al învățământului universitar actual îl constituie instruirea în profunzime. Pentru a asigura o calitate a instruirii mai bună, instituția universitară trebuie să se focalizeze pe câțiva poli importanți precum: polul predare/învățare, polul de evaluare a studenților, dezvoltarea profesională a profesorilor și finalmente controlul calității, acestea influențând direct și imediat dezvoltarea globală a studentului.

Cuvinte-cheie: *Étudiant-apprenant, enseignant-formateur, défi, pédagogie universitaire, développement professionnel*

En nous référant à une analyse de Papadopoulos [7] « l'éducation est plus que jamais le point de mire de la société et porteuse d'attentes diverses ». Selon le didacticien, elle peut être considérée, comme la voie d'une prospérité économique future, comme un instrument pour combattre le chômage, comme une force qui mène à des avancées scientifiques et technologiques, comme la condition vitale d'une société dans laquelle les loisirs prennent une part importante, comme un facteur

de progrès social, comme la garante des valeurs démocratiques ou comme le passeport pour le succès individuel.[7]

Mariane Frenay, dans son ouvrage « L'étudiant/apprenant » [4] a continué la recherche de Papadopoulos et a identifié 7 facteurs explicatifs :

- la croissance exponentielle des connaissances et de l'information ;
- le mouvement accéléré des changements technologiques ;
- le niveau élevé et persistant du taux de chômage ;
- la redistribution des groupes d'âge, résultant des changements démographiques ;
- l'interdépendance croissante des nations ;
- l'émergence de nouveaux enjeux sociaux et
- les changements d'attitudes à l'égard du rôle des politiques publiques avec des tendances de plus en plus nettes vers une décentralisation et prise de responsabilités aux niveaux locaux.

Dans cet ordre d'idées, l'université est confrontée à des défis importants, souligne Barnett.[3] Le garant de son avenir seront alors, le dynamisme et la réflexion. Les défis majeurs de l'enseignement supérieur du XXIème siècle seront contournés autour d'un nouvel humanisme en éducation basé sur des valeurs culturelles et formatives. Il est primordial de développer de nouvelles stratégies « pour augmenter les possibilités d'apprentissage de tous et tout au long de la vie d'autre part l'importance de la qualité et de la pertinence de l'éducation » [4, p.57]

En effet, l'apprentissage devient un pivot fondamental de tous progrès futurs. « Il permet à l'individu tout au long de la vie, de s'adapter à son environnement de travail mais aussi l'apprentissage devient une activité qui a sa propre raison d'être. » [4, p.57] De cette façon il convient de développer de nouvelles stratégies et politiques pour permettre cet apprentissage permanent. Ainsi, l'enseignement supérieur et la formation d'adultes occupent une place stratégique pour contribuer à cet apprentissage en fournissant l'enseignement et la recherche, la formation initiale et continue ainsi que les programmes orientés pour répondre aux besoins de la communauté.

L'enjeu de cette étude est de définir la MISSION fondamentale de la formation universitaire. Cependant, l'enjeu majeur de l'apprentissage est le transfert de connaissances et de compétences générales ou spécifiques. Donc la mission primordiale de l'université est de transférer

cet apprentissage dans les situations auxquelles les étudiants et futurs professionnels seront confrontés.

Assiter définit la compétence comme « un concept large qui comprend la capacité de transférer des stratégies et des connaissances à de nouvelles situations » [2, p119]. Cela signifie de transférer une chose apprise dans un domaine à un autre domaine. « L'acquisition de ces capacités ou compétences peuvent impliquer des techniques qui facilitent le transfert des capacités acquises dans un contexte, ou dans un domaine cognitif, à un autre » [2, p.120].

Une bonne partie d'étudiants considèrent qu'apprendre à l'université, c'est mémoriser le discours d'un professeur pour le lui restituer le jour de l'examen. Une autre partie, par contre, pensent que c'est une occasion d'accumuler des connaissances pour les mettre en pratique dans leur future profession. De cette façon, chaque étudiant imagine sa propre conception de ce qu'est apprendre à l'université. A partir de cette conception se forment les comportements des étudiants.

Romainville [6] a fait une recherche qualitative, portant sur les étudiants de première année. Voici la description des catégories utilisées dans cette recherche :

«Conception 1 : *apprendre c'est acquérir des connaissances.*

C'est une conception selon laquelle, l'étudiant associe l'apprentissage à une augmentation de son savoir. L'apprentissage est considéré comme une accumulation qui augmente le bagage de connaissances de l'étudiant. Les connaissances sont considérées comme des unités discrètes, factuelles, prêtes à être « consommées ».

Conception 2 : *apprendre, c'est mémoriser, étudier.*

Selon cette conception, l'apprentissage est défini comme un stockage d'informations pour satisfaire à un test ultérieur de reproduction de ces informations. Par rapport à la première conception il s'agit de l'utilisation ultérieure des connaissances.

Conception 3 : *apprendre, c'est stocker des connaissances à mettre en pratique dans la réalité.*

L'apprentissage est vu comme un stockage d'informations qui permettra d'affronter l'environnement extérieure, de résoudre des problèmes.

Conception 4 : *apprendre, c'est dégager du sens.*

C'est une conception d'ordre qualitatif. Le procès d'apprentissage

représente pour les étudiants une recherche personnelle du sens. « Apprendre, c'est explorer et maîtriser en profondeur un nouveau champ de concepts pour mieux comprendre la réalité, c'est dégager progressivement des significations ».[4,p.67]

Conception 5 : *L'apprentissage vu comme un développement personnel.*»

De cette conception résulte que l'accent est mis de l'apprentissage sur le développement personnel de l'étudiant. Mariane Frenay mentionne que « l'apprentissage est vu comme une modification qualitative de soi, une transformation de sa personne, une actualisation de ses potentialités, de ses intérêts ». [4,p.67] Ici , l'attention est concentrée sur les modifications de la personne. L'étudiant qui a appris possède une vision différente du monde qui modifie sa personnalité en profondeur.

Types de conceptions évoquées par des étudiants de premier cycle

Conceptions	N	%
Accumulation de connaissances	4	11,4
Mémoriser, étudier :	16	45,7
- en surface	9	
- en profondeur	7	
Acquérir et appliquer	7	20
Dégager du sens	6	8,6
Développer sa personne	5	14,3
TOTAL	35	100

Source : Romainville

Comme on peut observer de cette enquête qualitative, la majorité d'étudiants associe l'apprentissage à l'étude, à la mémorisation, à la rétention d'information. Paradoxalement, la recherche du sens en soi et du développement personnel sont minoritaires. De plus, cette recherche a montré que les techniques de restructuration personnelle ne font pas partie des stratégies habituelles des étudiants. D'autres études similaires ont démontré que les étudiants recourent à des comportements basés sur l'assimilation de l'information ou son stockage {80%} contre 20% seulement à des comportements orientés vers une appropriation plus personnelle de la matière : l'argumentation, la

justification, la restructuration de l'information de manière personnelle et l'exemplification. Une autre tendance privilégiée par les étudiants est l'apprentissage reproductif.

La recherche en pédagogie universitaire a suivi 5 orientations différentes pour analyser la manière d'apprendre de l'étudiant, constate M. Frenay dans son ouvrage [4, p.82].

« -une approche *behavioriste* dans laquelle on postule que certains comportements observables, par exemple la gestion du temps peuvent être associés à un apprentissage efficace.

- une approche *cognitiviste* qui envisage l'apprentissage comme un processus de traitement de l'information. Cette perspective place l'étudiant au centre de l'apprentissage et considère que chaque individu diffère dans sa manière d'acquérir et de réactiver l'information.

- une approche *meta cognitiviste* qui postule que c'est la qualité de l'analyse par l'étudiant de ses propres stratégies qui influence la qualité de son apprentissage. Les étudiants les plus performants seraient ceux qui peuvent expliciter, analyser et conceptualiser avec précision leur manière d'apprendre.

- une approche *motivationnelle* qui s'intéresse aux caractéristiques affectives et aux traits de personnalité qui sont susceptibles d'influencer la manière d'apprendre et d'étudier à l'université. Dans cette optique, l'apprentissage est fonction d'un « savoir-être » ou d'un « savoir-devenir » plutôt que de « savoirs » ou de « savoirs-faire ».

- une approche *cognitivo-motivationnelle* qui postule que l'apprentissage de l'étudiant est le résultat d'une interaction entre des processus cognitifs et motivationnels.»

L'activité d'apprentissage est basée sur une intention d'apprendre (c'est-à-dire une motivation, un objectif) et une décision d'apprendre (c'est-à-dire un choix, une volonté). « On peut « vouloir-apprendre » par plaisir ou par intérêt personnel mais on peut aussi « vouloir-apprendre » parce que l'on perçoit qu'il est nécessaire ou utile de le faire », arrive à la conclusion M. Frenay [4, p.83].

Une grande importance dans l'apprentissage a la motivation. A son tour, la motivation est étroitement liée à l'implication dans le contexte universitaire. L'implication de l'étudiant traduit la manière dont il va s'engager dans les différentes tâches auxquelles il est confronté. Un étudiant motivé est un étudiant responsable qui a un projet et pose des

actes en conséquence. Si la responsabilité de l'étudiant motivé consiste à s'impliquer totalement dans les tâches d'apprentissage, celle du professeur consiste à rendre les tâches d'apprentissage les plus motivantes possible.

Selon Willis [9], 5 facteurs pédagogiques ont un impact important sur l'implication de l'étudiant :

- « l'attitude des enseignants : le rôle de l'enseignant est avant tout de faire la preuve de l'intérêt du cours et de créer un climat qui stimule l'implication des étudiants ;

- le contenu du cours : un cours est jugé intéressant pour des raisons personnelles, souvent très variables d'un individu à l'autre ou pour ses liens explicites avec la profession ;

- la taille plus ou moins impersonnelle du groupe d'étudiants : plus le groupe d'étudiants est important, et donc impersonnel, moins le climat est jugé stimulant et participatif ;

- la nature de l'évaluation : l'évaluation chiffrée est perçue comme un frein à l'implication des étudiants, dans la mesure où elle déplace leur attention vers la recherche immédiate de points supplémentaires, aux dépens d'autres préoccupations ;

- le soutien à un apprentissage auto-dirigé et en profondeur : les cours qui stimulent l'apprentissage en profondeur et qui mettent l'accent sur le développement de projets personnels sont également considérés comme des facteurs d'implication ». C'est le constat de la même didacticienne M. Frenay dans son livre [4, p.93].

En même temps, dans le processus d'apprentissage, les étudiants se confrontent avec une série de problèmes. Dans cet ordre d'idées, Frenay [4, p.124] cite une analyse faite par Gibs et Jenkins qui ont identifié huit zones de problèmes qui sont soulevés par l'augmentation de la taille des groupes d'étudiants dans l'enseignement universitaire et qui font plus problématique un apprentissage de qualité.

- « - Manque de clarté dans les buts : les étudiants éprouvent des difficultés à bien cerner en quoi le cours consiste, ce qu'il faut apprendre, quel est le but de certains travaux et évaluations, ce qui sera un « bon » produit d'apprentissage.

- Manque de connaissances sur ses progrès : les étudiants ne savent pas s'ils travaillent suffisamment, s'ils comprennent vraiment les concepts.

- Manque de conseils pour s'améliorer : même si les étudiants

perçoivent qu'ils ont certaines difficultés à comprendre, ils ne savent pas comment s'améliorer.

- Moins de lecture : les étudiants ne lisent que les textes proposés dans les supports de lecture.

- Difficultés de soutenir une étude indépendante : les étudiants doivent réaliser des travaux individuels ou de groupe mais n'ont pas nécessairement de support et sont livrés à eux-mêmes.

 - Manque de possibilité de discussion.

- Difficulté de gérer la diversité d'étudiants : les étudiants sont considérés comme une masse homogène.

- Difficulté de motiver les étudiants : les étudiants sont passifs et non engagés, noyés dans la masse. »

Finalement, pour favoriser un apprentissage en profondeur il faudrait accorder aux étudiants plus d'Autonomie et d'Indépendance, pour que cela leur permette de faire face positivement à des situations de transfert ultérieures. Donc, les enseignants ne doivent pas seulement être attentifs aux situations d'acquisition des connaissances mais aussi proposer des situations de transfert qui favorisent la mobilisation des connaissances construites par les étudiants.

En guise de conclusion

Faisant cette analyse, nous avons essayé de présenter les défis que l'université rencontre dans sa mission de FORMATION. La conclusion à laquelle nous sommes arrivés est qu'il faut respecter un équilibre entre une formation générale d'une longue tradition universitaire humaniste et une formation professionnelle plus spécifique qu'exige actuellement la société du savoir. Nous avons également identifié l'OBJECTIF prioritaire de l'étudiant d'aujourd'hui : l'apprentissage en profondeur, c'est-à-dire une reconstruction personnelle et critique et le transfert des connaissances et compétences acquises à l'université dans d'autres contextes. Dans cette analyse, nous avons privilégié la facette « étudiant » pour mettre en évidence la qualité de la formation universitaire, mais il ne faut pas négliger la facette de l'enseignant-formateur à travers ses actes professionnels et l'implication dans ses tâches et leur valorisation. Tous ces éléments contribuent non seulement à la formation universitaire de l'étudiant-apprenant mais aussi à son développement personnel et à son expérience de vie.

Références bibliographiques

1. ABRY, Dominique (2007) – *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, CLE international, Paris, p.208.
2. ASSITER, A (1994) - *Skills and Knowledges: Epistemological Models underpinning different approaches to teaching and learning. Reflexions on Higher Education*, 7,110-123.
3. BARNETT, R. (1995) - *Improving Higher Education*, Buckingham: Open University Press and SRHE.
4. FRENAY, Mariane, NOEL, B., PARMENTIER, Ph., ROMAINVILLE, M. (1998) – *L'étudiant-apprenant*, De Boeck &Larcier s.a., Paris, Bruxelles, p.183.
5. MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal (2011) – *Le français sur objectif universitaire*, Presse universitaire de Grenoble, p.252.
6. NOEL, B, ROMAINVILLE, M., WOLFS J.L. (1995) *La métacognition : facette et pertinence du concept en éducation*, Revue Française de Pédagogie, 112,47-56.
7. PAPAPOPOULOS, G. (1995) *Looking Ahead: an educational policy agenda for the 21st century*, European Journal of Education, 30(4), 493-506.
8. PARPETTE, Chantal et MANGIANTE, Jean-Marc (2010) – *Faire des études supérieures en langues française*, CLE International, Paris, p.187.
9. WILLIS, D. (1993) – *Academic involvement at university*, Higher Education, 25,133-150.

LIMBAJUL MEDICAL: DIDACTICA DEONTOLOGICĂ

Eugenia MINCU

Institutul de Filologie Română „B. P.-Hasdeu”

<https://orcid.org/0000-0002-3774-2599>

This article is about medical language in Romanian. The teaching-learning lessons of the Romanian language and medical terminology, in groups of students, are important in the formation of a linguistic-terminological axis (to ensure a further integration of medicine students in the socio-professional environment), but also of a respectful attitude towards Romanian culture and language. Deontological didactics (deontology is considered “a science of duty and moral obligations”) is based on the concepts of good and beauty, aesthetic categories, which form the basis of general-human norms and cultivates the qualities of a bonhomie. These two categories (associated in medicine with health, a concept that implies goodness and beauty (in the popular version: It’s all good and beautiful, when a person is healthy!) Are likely to be applied based on teaching texts (including the Hippocratic Oath), of texts of civilization, aphorisms, but also of practical exercises. Deontological didactics is fundamental in establishing socio-professional interpersonal relationships (first of all, doctor-patient). The knowledge of medicine, offered from the deontological perspective, projects the attitude of physicians towards its future socio-professional status, that of a doctor.

Keywords: *Didactics, medicine, medical language, medical knowledge, deontology.*

Introducere. În articolul *L’ hyperonymie dans la structuration des terminologies* [4, p. 79-86], Pierre Lerat face o tratare a hiperonimiei, având drept reper „conceptologia lui Wüster” – raportul semantic între diferite unități lexicale. Altfel spus, un ansamblu de unități conceptuale exteriorizează interacțiunea logică ierarhică a unităților conceptuale.

Hiperonimul formează raportul dintr-o noțiune generică și o noțiune pe care o cumulează. Astfel, hiperonimia (< gr. *hyper* „de asupra” + < gr. *onima* „nume”) este rezultatul cumulării logice de caracteristici, formând limita superioară, iar hiponimia (< gr. *hypo* „sub” + < gr. *onima* „nume”)

este limita inferioară. Ambele exteriorizează structurile paradigmatică ce țin de un câmp semantic.

„Formula *didactica deontologică* este una ambițioasă, dat fiind câmpul conceptual pe care îl presupune, stabilind, în linii mari, o relație de hiper-/hiponimie, în tridimensionalitatea ontologie, gnoseologie, deontologie, atribuită la domeniul de activitate – medicină, disciplină complexă, care are drept obiect de studiu omul (dimensiunea ontologică („esența ființei”, „ființa în ceea ce există” sau „existența ființei și a lucrurilor”) – ființă biologică. Dimensiunea gnoseologică („cunoașterea lucrurilor și felul cum le percepem”) presupune cunoașterea lucrurilor de medicină, inclusiv terminologia medicală; iar dimensiunea deontologică („știință a datoriei și a obligațiilor morale”) este importantă prin aspectul etico-moral, pe care îl comportă profesia de medic, prin însăși esența ei, pentru că presupune formarea atitudinii mediciniștilor față de omul-pacient. Aceste hiperonime au un rol logico-semantic definitoriu în stabilirea unei relații semantice de subordonare, care implică „ierarhizarea conceptual-semantică și care, la rândul ei, presupune o abordare relațională a unităților de limbă în lexicul comun și în cel specializat” [1, p. 136].

În raport cu medicina, omul are trei poziții: omul-pacient; omul-medic (specialist relativ format în domeniu, pentru că medicina este o disciplină cu permanente provocări de formare continuă); omul-medicinist (medicinist în formare) – didactica, parte a pedagogiei (principii, metode și forme de organizare a procesului de învățământ) fiind omniprezentă. Didactica devine hiponimul (susceptibil a fi dezvoltat) dimensiunii deontologice, care are drept reper conceptele:

- *Bonum, i, n* „binele”: *Bene habit/ E bine; Summum bonum/ Binele suprem* etc.

- *Pulchrum, i, n* „frumosul”: *Pulchre, bene, recte!/ Frumos, bine, corect!; Pulchra res homo est si homo est/ Frumoasă ființă este omul, dacă este om* etc., aplicate în didactică.

Așadar, procesul de predare-învățare a „lucrurilor” de medicină se axează pe *bine* și *frumos* în a studia medicina și pe *bine* și *frumos* în a practica medicina [6].

Luând în considerare faptul că o bună parte dintre mediciniști sunt alogloți, iar bilingvismul existent și persistent în Republica Moldova și-a lăsat amprenta, promovând o atitudine uneori adversă față de limba română, aceste două principii sunt la ordinea de zi.

Eugeniu Coșeriu menționa faptul că pentru limbajul nu este necesar de a cunoaște numai limba, ci și „lucrurile” desemnate: „Pentru a identifica «limba funcțională» [...] e necesar să parcurgem un drum lung și să distingem între: 1) cunoașterea limbii și cunoașterea lucrurilor...” [2, p. 250]:

1. Cunoașterea limbii – însușirea unui suport lingvistic cotidian, care presupune cunoștințe generale de limba română, asigurarea competenței lingvistice propriu-zise” [*ibidem*].

2. Cunoașterea „lucrurilor” – cunoașterea „lucrurilor” medicale.

1. Didactica deontologică la nivel de cunoaștere a limbii

Este esențial ca studentul să dobândească o înțelegere și un sentiment viu al valorilor.

El trebuie să aibă un simț puternic al lucrurilor frumoase și bune.

Albert Einstein

Un factor decisiv este suscitarea interesului și cultivarea **respectului** pentru limba română, sporirea nivelului de motivare în studierea disciplinei *Limba română și terminologie medicală*, dar și punerea în valoare a personalității studentului și a profesorului de limba română. Exercițiul de mai jos este propus mediciniștilor la primele lecții de limba română și este, mai degrabă, o invitație la discuții, oferindu-li-se posibilitatea de a-și expune opinia.

Eu sunt conștient(ă) de valoarea personalității mele	Limba română	Profesia de medic
respect sunt responsabil manifest toleranță manifest empatie accept diversitatea	cultură istorie popor	integrare socioprofesională

Este important, de asemenea, ca la primele lecții studentul să sesizeze respectul din partea profesorului, care va fi un model demn de urmat. Următorul exercițiu sintetizează esența întregului curs, dar și proiectează un statut etico-moral al medicinistului. În prima coloană *Mă respect* studentul trebuie să indice modul în care se respectă, în a doua coloană *Respect* – modul în care își respectă semenii, în a treia coloană *Sunt respectat* – modul în care înțelege că este respectat de cei care-l înconjoară. Partea forte a exercițiului este faptul că studentul își delimitează propriul

ego: iubesc oamenii, deci mă respect; dacă nu i-aș iubi, atunci...m-aș respecta? Este recomandabil ca exercițiul să fie completat mai întâi de către profesor.

Completați și argumentați!

Mă respect	Respect	Sunt respectat
Model: Iubesc oamenii	Știu să ascult	Pot miza pe ajutor

Cinquain-ul este un exercițiu didactico-poetic, de cinci rânduri, atestat la începutul sec. al XX-lea. Îl considerăm eficient în dezvoltarea abilităților de comunicare, deoarece:

1. sintetizează informația;
2. evaluează vocabularul deținut de student;
- 3. dezvoltă o gândire critică;**
4. este o exersare a modelului de formare a enunțurilor.

Medicina	Studentul	Eu
Modernă și complexă	Inteligent și asiduu
Tratează, salvează și alină	Cunoaște, învață, aplică
Medicina oferă sănătate omului.	Studentul asigură continuitatea medicinei.
Viață	Carte

1. Didactica deontologică la nivel de cunoaștere a „lucrurilor” medicale (*Jurământul lui Hippocrate, corpus aforistic*):

Medicul grec Hippocrate din Cos, considerat *părintele medicinei*, autor al *Jurământului* tuturor medicilor, în studiile sale a creat un sistem terminologic al medicinei, preluând tot ce era de valoare din arta medicală și magie, practică de greci, arabi, egipteni, sumerieni, evrei. Romanii din Antichitate au preluat cunoștințele medicale de la greci. Se consideră că însuși Hippocrate ar fi avut un dascăl trac în ale medicinei, Herodicus din Selimbria [3, p.77].

Binele și frumosul, categorii estetice, la nivel de cunoaștere a „lucrurilor” de medicină în baza textului *Jurământul lui Hippocrate* promovează normele deontologice ale profesiei de medicină.

Menționăm faptul că există mai multe variante de traducere a textului original. Vom face referințe la textul inclus în manualul *Limba latină și terminologie medicală* [5], implementat la USMF „Nicolae Testemițanu”.

Jurământul lui Hippocrate începe cu elogierea zeului antic Apollo, zeul Soarelui și a artelor; soarele fiind echivalat cu sănătatea (*Acolo unde intră medicul, intră soarele*), iar medicina devine artă (*ars medendi*). Preceptele medicale de multe ori iau forma aforistică, deoarece înșiși Hippocrate este primul care folosește termenul *aforism* în identificarea „coerentă și concisă” a simptomelor anumitor boli, întru diagnosticarea corectă a acestora și administrarea de tratament și a le trata. Ulterior, din medicină, ideea a fost preluată și de alte științe.

„*Voi îndeplini (jurământul, pe cât mă vor ajuta puterile și perceperea*”. Perceperea sau „priceperea” se egalează cu binele; tot aici, menționăm aforismul axat pe varianta latină a *Jurământului*: *Primum non nocere, deinde curare/ Mai întâi nu fă rău, apoi tratează*. Răul major pe care îl poate face un medic este necunoașterea „lucrurilor de medicină”, respectiv răul devine unul necondiționat

„*Jur să socotesc ca pe egalul părinților mei pe acela care m-a învățat arta medicală, să împart cu el bucuriile mele, să îi asigur toate nevoile în caz de lipsă...*” – echivalarea *pedagogi = părinți*; binele se răsplătește cu bine și, respectiv, pedagogii sunt considerați părinți, de la care s-au preluat cunoștințele de medicină.

„... *să împărtășesc preceptele generale, lecțiile prin grai viu [...] tuturor discipolilor care au depus jurământ să slujească legea medicală...*” – „a nu face din medicină o taină” este baza continuității cunoștințelor de medicină, acumulate *in vivo* și *in vitro*. În Antichitate și în Evul mediu, aceste cunoștințe erau transmise la anumiți oameni sau erau considerate „taine familiale”, nedivulgate și transmise din generații în generații, fapt prin care se explică pierderea, uneori irecuperabilă, a acestora.

„*În orice casă voi intra, voi merge spre binele bolnavului [...] și nu voi da oricine mi-ar cere acest lucru un drog ucigător etc.*” – binele bolnavului înseamnă un diagnostic corect și un tratament adecvat. Totodată, categoria estetică *binele* este pusă în opoziție cu cea antiestetică – *răul*: „*Voi dispune [...] ca regimul dietetic să fie servit în folosul bolnavului și nu în dezavantajul sau spre răul lui*”; lexemul *folos*, asociat cu *binele*, achiziționează statutul de categorie estetică; iar cuvântul *dezavantaj*, asociat cu *răul* – statut opozant.

Conceptul *frumos* presupune calități indispensabile profesiei de medic, care se cer cultivate mediciniștilor: castitate, probitate, discreție (capacitatea de a păstra taina medicală):

„Prin castitate și probitate îmi voi menține curată profesiunea mea”;

„Toate cele ce în decursul exercițiului meu [...] aș putea vedea sau auzi, privind viața semenilor mei și nu trebuie divulgate, le voi reține pentru mine, socotind că toate acestea au dreptul la cel mai deplin secret...” – sintagma „profesie curată” proiectează o deontologie medicală corectă nu doar în raport cu profesia de medic, dar și în raport cu pacienții (în special, la nivel de comunicare); personalizarea *eu* (cast, onest, discret, decent) versus *profesie* (castă, discretă, decentă) oferă calitate artei de a medica, proeminând portretul ideal al medicului.

Didacticismul aforismelor latine constă în a ne învăța a gândi și a percepe realitatea (subiectivă, de altfel), în complexitatea sistemului de „lucruri” medicale din perspectiva spiritualității antice, a înțelege esența acestor „lucruri” ca sumă a realității, iar Omul-medic – parte integrantă a acesteia.

Medice, cura aegrotum, sed non morbum/ Doctore, lecuiește bolnavul, dar nu boala – aforismul pune accent pe pacientul-personalitate, pentru care contează atitudinea medicului.

Medice, cura te ipsum/ Doctore, vindecă-te pe tine însuși – numai un medic, sănătos fizic și psihic, nedominat de propriile gânduri de boală, este capabil de a oferi „sănătate”, de „a scoate” pacientul din starea de boală, prin „binele tratamentului” și „frumosul” atitudinii față de valorile existențiale ale omului; în special, viața. Sentința menționează că numai un om „sănătos” își poate lua responsabilitatea de a trata; altfel spus, sănătatea naște sănătate, iar un medic „cuprins de boală” este dominat, inconștient, de aceasta.

Alte exemple: Condiția forte în acoperirea deontologiei profesionale este una general umană, aceea de a fi Om, condiție regentă practicii medicale, un garant pentru *Officium medici est, ut toto, ut celeriter, ut jucunde sanet/Datoria medicului este de a vindeca sigur, repede și plăcut*, circumstanțiale axate pe abilitățile personale ale medicului în a „înțelege”, a „sintetiza” și a trata starea morbidă.

Ars medendi este cuprinsă în sentințe de tipul: *Non quaerit aeger medicum eloquentem, sed sanantem/Nu artă oratorică vrea bolnavul, ci vindecare*, cu toate că măiestria verbală a medicului deține un rol esențial în stabilirea unui diagnostic corect, etapa de anamneză, iar asistența medicală verbală este una continuă pe tot parcursul medicației: *Quod medi-*

camenta non sanant, verbum sanat/ Ceea ce nu tratează medicamentele, tratează cuvântul etc.

Concluzii. Didactica deontologică propune o modalitate de instruire, bazată pe conceptele *bine* și *frumos*, care au drept obiectiv cultivarea unei atitudini benefice față de realitatea socioprofesională (inclusiv, cea didactică). Aceste două categorii (asociate în medicină cu *sănătatea*) sunt susceptibile a fi aplicate în studiul textelor didactice (inclusiv, *Jurământul lui Hippocrate*), a textelor de civilizație, în interpretările aforistice, dar și în realizarea exercițiilor practice. Cunoștințele de medicină, oferite din perspectiva deontologică, proiectează atitudinea mediciniștilor față de viitorul său statut socioprofesional, cel de medic. În domeniul medicinei, aceasta este îndeosebi importantă, deoarece se implică în formarea deontologică a mediciniștilor, diverse dimensiuni: profesor – medicinist; medicinist – pacient; medicinist – medic; medicinist – societate și este susceptibilă a fi aplicată la nivelurile: cunoaștere a limbii; cunoaștere a „lucrurilor medicale”. Studiul a fost realizat în cadrul proiectului *Valorificarea științifică a patrimoniului lingvistic național în contextul integrării europene*, Institutul de Filologie Română „B. P.-Hasdeu”.

Referințe bibliografice

1. BIDU-VRĂNCEANU, Angela (2007), *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*. București, Editura Universității din București, 265 p.
2. COȘERIU, Eugeniu (2000), *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău, Arc, 253 p.
3. IFTIMOVICI, Radu (1995), *Istoria medicinei*. București, Editura ALL, 370 p.
4. LERAT, Pierre (1990), L' hyperonymie dans la structuration des terminologies. În: *Languages*. Paris, v. 25, p. 79-86.
5. MÂRZA, Eliza et. al. (2006), *Limba latină și bazele terminologiei medicale*. Chișinău, CEP Medicina, 400 p.
6. MINCU, Eugenia., MACOVEI, Dorina., ROTARU Natalia., NEGRU Cristina (2021), Corpusul aforistic latin: sumă a valorilor existențiale universale și didactică. În: *Lecturi in memoriam acad. Silviu Berejan*. Ediția 5, Chișinău, Pro Libra, p. 100-103.

METODE ȘI PROCEDEE UTILIZATE ÎN STUDIAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Diana CHIBAC

doctor în științe filologice, lector universitar

Universitatea Națională „Iurii Fedkovici din Cernăuți, Ucraina

The educational process is a complex system, the result of the interdependence between teaching, learning and assessment, with a well-defined purpose - that of putting into practice the educational ideal, the integral-vocational development of the personality. The main way in which this aspect is achieved is the improvement of the technology, respectively of the forms, methods and means by which the expected result is reached. The didactic technology includes in an unitary whole all the components of the educational process, insisting on the interdependence between the content and all the other aspects, such as: organization, teacher-student feedback, methods, procedures used, etc. Didactic strategies occupy an important place in the didactic technology. By didactic strategy we understand a set of methods and procedures through which the collaboration between teachers and students is carried out in order to teach, learn, but also to evaluate a volume of information, the formation of skills and abilities, the development of the human personality.

Cuvinte-cheie: *Strategii didactice interactive, activitate instructiv-educativă*

Nu mai trebuie de mult demonstrat că eficiența pedagogică – atât desfășurarea, cât și rezultatele procesului de învățământ – depinde într-o măsură semnificativă de metodele alese de cadrul didactic. Cercetările unor pedagogi recunoscuți pe plan european, în Statele Unite sau în România (Jean Piaget, J.S. Brunner, David Paul Ausubel, Ioan Cerghit, V. Țârcovnicu, G. Văideanu ș.a.) au relevat rolul fundamental al metodelor în arsenalul didactic. Aceștia au insistat pe discernământul, în fapt pe inteligența cu care profesorul ar trebui să își aleagă cea mai potrivită dintre metode în fiecare moment al procesului instructiv-educativ, arătând că, prin utilizarea unor metode diferite în aceleași secvențe didactice, se obțin rezultate diferite în pregătirea elevilor.

Termenul *metodă* provine, se știe, din limba greacă (metha „cale”, „drum”), limbă în care desemna așadar orientarea către un drum sau orientarea în spațiu, într-un sens mai larg. Sensul învechit al cuvântului a fost modernizat de filosoful francez René Descartes, unul dintre primii care l-au utilizat, conferindu-i un înțeles gnoseologic. După cum arată etimologia termenului, metodele de învățământ reprezintă căile, modalitățile, procedeele, tehnicile și mijloacele adecvate pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ: mai mult decât „*căile folosite în școală de către profesori pentru a-i sprijini pe elevi să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința*” [21, p. 343-344], ele sunt mijloace prin care se formează și se dezvoltă priceperile și deprinderile elevilor, dar și capacitatea acestora de a utiliza roadele cunoașterii în așa fel încât să-și formeze și să-și dezvolte personalitatea. După Ioan Cerghit, metodele de învățământ se referă atât la condițiile specifice în care intervenția precisă, specifică (de predare) a profesorului este îndreptată spre obținerea unei schimbări (numai delimitate) în formația elevului, cât și la efortul elevului de a se integra procesului de învățământ, asimilând cunoștințe și formându-și deprinderi practice sau intelectuale.

Controversele în privința metodelor didactice privesc nu doar realizarea unei taxonomii complete și corecte, ci și un alt aspect de o importanță deosebită pentru desfășurarea procesului didactic, și anume motivația opțiunii profesorului pentru una sau alta dintre metode, pentru o metodă tradițională ca prelegerea, să spunem, sau pentru una de o modernitate șocantă ca mozaicul, spre exemplu. Ne referim, mai precis, la inerția sau comoditatea unora dintre cadrele didactice, care preferă metode clasice, cu rezultate verificate (expunerea, conversația catehetică, demonstrația), și, în egală măsură, la dorința altora de a inova cu orice preț propriile lecții, prin apelul permanent la metode de ultimă generație, fie ele și neconvenționale sau chiar controversate (pălăriile gânditoare, Frisco, floarea de lotus).

În reforma învățământului se vehiculează, e adevărat, tot mai des ideea de modernizare a metodelor didactice, modernizare ce are unele direcții prioritare:

- individualizarea metodelor, în sensul unei pedagogii diferențiate;
- selectarea metodelor în funcție de obiectivele formative;
- consultarea elevului (văzut ca partener în activitatea didactică, veritabil coautor conștient al propriei formări) în alegerea și utilizarea unei metode;

- încurajarea metodelor și tehnicilor interactive de grup (încurajarea activității în grup sau în echipă, care stimulează capacitatea de cooperare și competiție, permițând dezvoltarea cognitivă și socială a elevilor în interacțiune cu partenerii de lucru etc.);

- organizarea condițiilor de învățare de către un profesor ghid, animator și consilier, care favorizează schimbul de opinii, discuțiile animate, în scopul facilitării învățării, evaluării fidele și intercomunicării autentice;

Din păcate, după cum am precizat mai sus, unele cadre didactice reduc procesul de modernizare la opțiunea pentru cele mai noi metode didactice, ignorând riscurile nu întotdeauna minore pe care le generează utilizarea lor „după ureche” (riscuri derivate din aplicarea metodologiei interactive în momente inadecvate din lecție sau pentru studierea unui conținut informațional inadecvat, din „arderea” unor faze procedurale esențiale).

Menționăm, din acest motiv, câteva dintre criteriile de care profesorii trebuie să țină seama în momentul în care vor să aleagă cea mai potrivită metodă didactică:

- obiectivele și conținutul instruirii;
- normativitatea didactică;
- particularitățile de vârstă și caracteristicile psihologice, intelectuale ș.a.m.d. ale elevilor;
- specificul clasei, dar și al școlii respective;
- gradul ei de dotare materială;
- personalitatea profesorului.

Pedagogi recunoscători apreciază însă că singurul criteriu care permite alegerea corectă a unei metode de învățământ ar trebui să fie cel de natură pragmatică: nu ar trebui să conteze decât natura obiectivelor pedagogice concrete pe care le urmărește educatorul într-un anumit moment al instruirii. De altfel, există voci care susțin că profesorul nici nu are nevoie de o clasificare a metodelor, ci de un inventar cât mai bogat de metode și procedee didactice din care să fie capabil să le aleagă pe cele adecvate pentru a-și realiza obiectivele pedagogice preconizate. Plecând de la această premisă, realizăm în continuare o inventariere a metodelor de învățământ – atât a celor clasice, cât și a celor moderne –, insistând pe cele specifice studiului limbii și literaturii române, cu scopul de a oferi o paletă de sugestii mai largă atât debutantului, cât și profesorului experimentat, dornic să-și optimizeze strategiile didactice recurente.

1.1 Paralele între metodele tradiționale și moderne utilizate în predare

Pentru a ajunge la un nivel potrivit în realizarea unei activități pedagogice educaționale, se pune accent pe modul cum se derulează aceasta și implică probleme organizatorice, procedurale și materiale. Astfel apare definiția de *tehnologie didactică*, care aprobează două opinii: primul vizează la totalitatea mijloacelor audio-vizuale ce se impune în practica educațională, iar al doilea include totalitatea structurală a metodelor, mijloacelor de învățământ, a strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație, în strânsă concordanță cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii și modalitățile de evaluare.

Metodele de învățământ pot fi definite ca „*modalități de acțiune cu ajutorul cărora, elevii, în mod independent sau sub îndrumarea profesorului, își însușesc cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi, aptitudini, atitudini, concepția despre lume și viață*” [35, p.126]. Metoda este aleasă de învățători și este pusă în aplicare la ore sau activități extrașcolare cu ajutorul școlărilor și în beneficiul acestora;

Spre modernitate poate să evalueze metodele tradiționale, în măsura în care ordinea de variații în conformitate cu regulile care le compun, permite reorganizări necunoscute înainte sau când condițiile de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. Metodologia modernă actualizează și sesizează secvențele întocmai tradiționale sau dezvăluie ca variații ale acestei metode, care erau anterior curente și practice. Fiecare metodă în parte o cercetăm, și nu ne raportăm doar la clasificarea ei, în calitate de centra istorică, apare sub configurația unor forme și configurații diferite, încât, în mod neclar, în limita unei metode, precum cea clasică, poate apărea succesiv orientări comune către modernism. Unele aspecte diferite de repartizare a metodelor educaționale se poate evidenția în apropierea dreptei istorice: metode clasice, tradiționale (tipul clasic) și metode moderne – interactive - alternative (tipul modern).

Metodele care stimulează și pun accent pe studierea prin colaborare, ce se găsește aproximativ în opoziție cu metodele tradiționale de studiere. Ansamblul de metode pentru participare și de egalitate face parte din seria actualii educații, care expune cel mai oportun și mai eficace soluție a structurii educaționale la cerințele elaborate de problematica lumii actuale. Prin contribuție, elevii își pot formula preferințele în com-

partimentul erudiției, cunoașterii, timpului liber, pot să se schimbe în colaboratori la propria constituire. Elevii nu sunt doar interlocutori de relații, ci și aderenți dinamici la educație. În timpul activității instructiv-educative, stimularea comportamentului activ drept care progresul însemnat de la *a studia* la *a studia să fii și să primești aspectul*, și anume la crearea condițiilor necesare pentru a face față situațiilor, obținând prin efort dorința de angajare și desfășurarea unei activități. Esențial privilegiu al dinamicelor metode îl prezintă includerea elevilor în procesul didactic și formarea aptitudinii acestora de a relata idei și păreri asupra proceselor studiate. În felul acesta, va fi evoluat la elevi o gândire limitată a posibilităților intelectuale de tip preponderent, gândirea critică. Deci, gândirea critică prezintă o părere concentrată pe examinarea și estimarea răspunsurilor admisibile într-o circumstanță dată, consecută de opțiunea soluționării optime pe valoarea argumentelor.

Accelerarea obiectivă a progresului științific, tehnologic și social, criza economică, de mediu, demografică, politică și alte fenomene care au apărut în lumea modernă, afectează inevitabil sistemul de învățământ, exacerba contradicțiile și dificultățile tinerei generații. Mijloacele pedagogice tradiționale de educație, conținutul și organizarea procesului educațional nu funcționează din ce în ce mai mult. Din cauza nepotrivirii dintre ritmul și natura proceselor sociale și pedagogice, în pedagogie apar fenomene de criză.

Învățarea interactivă este o formă specială de organizare a activității cognitive, care are ca scop crearea unor condiții confortabile de învățare în care fiecare elev să-și simtă succesul și capacitatea intelectuală.

Esența învățării interactive este că procesul de învățare are loc în condiția interacțiunii constante, active a tuturor elevilor; profesorul și elevul sunt subiecte egale de învățare. Învățarea interactivă contribuie la formarea deprinderilor și abilităților, atât la subiect, cât și la general; dezvoltarea valorilor vieții; crearea unei atmosfere de cooperare, interacțiune; dezvoltarea calităților comunicative. Tehnologia presupune modelarea situațiilor de viață, utilizarea jocurilor de rol, rezolvarea comună a problemelor.

Învățarea interactivă este învățarea dialogului, în timpul căreia participanții procesului pedagogic interacționează pentru a se înțelege reciproc, a rezolva împreună problemele educaționale, a dezvolta calitățile personale ale elevilor.

Datorită eforturilor educatorilor-inovatori ai noilor orbite, la arta predării și educației atinse, aceștia au diverse descoperiri. Mulți reprezentanți ai științei sunt concentrați pe practica pedagogică inovatoare, care implementează programele autorului lor în instituțiile de învățământ nu ca experimenter, ci ca profesori și educatori. Pedagogia inovatoare întruchipează esența creativă a procesului educațional în multe feluri. Dacă pedagogia științifică dezvoltă legi generale și probleme teoretice ale educației, inovatorul creează tehnologii pedagogice eficiente.

Există două moduri pentru fiecare dintre noi: să trăim după meritele trecute, să închidem ochii la schimbările radicale din lume, să ne condamnăm studenții (și propriile copii) la eșec în viață sau să încercăm să schimbăm ceva în atitudinea noastră față de cele mai noi tehnologii educaționale.

Metodele tradiționale de predare sunt învechite și nu permite oamenilor să-și dezvolte abilitățile. Soluția este aceasta că personalul pedagogic al centrului trebuie să poată selecta și aplica stiluri și metode de predare care vor promova învățarea cunoștințe tradiționale în domeniul apărării civile și al dezvoltării capacităților de comportament activ. Prin urmare, atunci când organizați procesul de învățare, rețineți că învățarea are loc atunci când atitudinile elevilor se schimbă în bine și în folosul lor. Desigur, această atitudine trebuie să îndeplinească cerințele care propune prezentul. Conform celor de mai sus, stăpânirea este relevantă elevii modalități de a stăpâni sistemul de cunoștințe și abilități transferați-le în alte situații de învățare, în viața reală. Nu un monolog profesor și dialog, exemplu personal, orientare practică a învățării, colaborarea creativă cu elevii îl caracterizează pe profesorul modern.

1.2 Forme dialogale la ora de limbă și literatură română.

Este evident că la orele de limbă și literatură română întrebările trebuie să alterneze, dar se impune o eșalonare a lor după gradul de dificultate. Profesorul poate începe cu întrebări mai simple, care să vizeze simpla reproducere a cunoștințelor, a conținuturilor de asimilat (deci cu întrebări închise), ulterior însă este necesar să nu evite utilizarea întrebărilor deschise, complexe, care să facă dovada că elevii sunt capabili și de interpretarea textelor literare. Doar această formă de conversație - în mod evident, una Socratică, maieutică - poate valoriza nu atât conținutul de învățare pe care îl pot asimila elevii, cât mai ales filtrarea lui prin propria

conștiință, proces în cursul căruia potențează însăși capacitatea reflexiv-interogativă și critică a participanților la actul comunicării didactice, indiferent de pretextul sau suportul acesteia.

În practica școlară actuală, se pune din ce în ce mai mult accentul pe ceea ce Ioan Cerghit numește revirimentul conversației euristice. De aceea se reconsideră condițiile de aplicare a conversației, pornind de la natura lor și modul de utilizare până la numărul celor implicați în altă conversație. Din primul punct de vedere, pedagogii sugerează ca profesorii, pe de o parte, să reducă sensibil frecvența întrebărilor de memorie, reproductivă, în favoarea celor de gândire, iar pe de altă parte, ca ei să creeze cât mai multe situații generatoare de întrebări, frământări, căutări proprii la elevi. În calitate de principali beneficiari ai comunicării didactice, aceștia din urmă trebuie să fie încurajați să formuleze ei înșiși întrebări, să-și pună probleme, deci să reflecteze pe marginea fenomenului lingvistic/literar, dar și a lecției propriu-zise (deci să li se stimuleze și capacitățile de metacogniție).

E necesar apoi ca timpul lăsat după formularea întrebărilor să fie bine dozat, în funcție de dificultatea de alcătuire a răspunsului. Mai mult, elevul trebuie lăsat să-și controleze, completeze sau corijeze propriul răspuns. Numai după exprimarea răspunsului, profesorul poate aduce eventualele corecturi. „Sanționarea” răspunsurilor poate cognitivă sau afectivă, exprimată prin stimuli verbali (cuvinte) sau nonverbali (mimica și gestică), realizată prin mijloace indirecte, dar sugestive - gen prezentarea de scheme hărți, modele care să infirme sau să confirme răspunsul. Un răspuns bun poate fi reluat și integrat ca punct de sprijin în contextul lecției, iar un răspuns incorect sau slab trebuie supus criticii constructive.

Metodologia este înțeleasă ca un sistem general de cunoștințe teoretice care servește drept principii conducătoare ale cunoștințelor științifice, modalități și mijloace de implementare a cercetării științifice. Există mai multe niveluri de metodologie în știință. Conținutul primului dintre aceste niveluri - cunoașterea filozofică. Acestea acoperă fundamentele filozofice ale cercetării, funcția sa ideologică și principiile științifice generale.

Al doilea nivel este metodologia științifică generală (abordare sistem, abordare sinergetică, abordare activitate, abordare orientată pe personalitate, caracteristici ale diferitelor tipuri de cercetare științifică, etapele și elementele acestora: obiect, subiect de cercetare, scop, ipoteza sarcinii etc.).

Al treilea nivel – metodologia științifică specifică, adică un ansamblu de metode, principii și procedee utilizate într-o disciplină, precum pedagogia. Unii oameni de știință disting al patrulea nivel, care este format din metodologia și tehnicile de cercetare.

Metodologia științei caracterizează componentele cercetării științifice - obiectul, subiectul, sarcina sau problema ei de cercetare, este un fel de strategie a cunoașterii științifice și așa mai departe.

Cele mai importante sarcini ale metodologiei științei sunt: identificarea obiectului și subiectului cercetării; stabilirea unei sarcini sau probleme științifice; construirea unei metode de rezolvare a acestei probleme științifice și evaluarea aplicabilității acesteia; analiza validității și evaluarea fiabilității rezultatelor obținute; evaluarea semnificației recomandărilor metodologice elaborate.

Principiile metodologice ale procesului de învățare sunt create de dialectică și legi, în special, legea unității și a luptei contrariilor, legea negației negațiilor, legea trecerii de la cantitativ la calitativ, teoria reflexiei, sistemică, sinergetică, activitate și abordările competențelor ca metode de cunoaștere a realității. Multe studii științifice și pedagogice notează că baza metodologică a procesului de învățare este teoria cunoașterii. Cu toate acestea, S. Goncharenko notează că nu poate fi o bază metodologică, deoarece teoria cogniției explorează procesul activității cognitive în general și mai ales baza sa semantică, în timp ce metodologia se concentrează pe metode, modalități de a studia cunoștințele adevărate și practice. Având în vedere această remarcă, se poate susține că teoria cunoașterii, legile și tiparele sale sunt doar o bază teoretică pentru studierea procesului de învățare. Această bază este aprofundată și extinsă de abordarea sistemelor, în special teoria sistemelor, teoria reflexiei.

De remarcat că, în stadiul actual de dezvoltare a teoriei și practicii pedagogice, una dintre forțele motrice în dezvoltarea științei pedagogice este contradicția dintre necesitatea formării unei game largi de competențe și abilități și, pe de altă parte, introducerea metodelor moderne, interactive pentru accelerarea procesului educațional.

Metodele active au scopul de a stimula implicarea elevilor în activitatea de învățare, de a le dezvolta gândirea critică și capacitatea de adaptare la viață, de a-i antrena în activități de investigare și cercetare directă a fenomenelor. Metodele de predare-învățare a limbii și literaturii române sunt multiple. Opțiunea pentru o metodă sau alta este în strânsă relație și

cu personalitatea profesorului și gradul de pregătire, stilurile de învățare ale grupului de elevi.

În vederea asigurării unui climat pozitiv în sala de clasă este necesar ca elevii să aibă impresia că au succes în ceea ce fac. Factorii care asigură succesul într-o clasă sunt: formularea de expectanțe pozitive față de elevi; utilizarea unor strategii de management educațional eficient; stabilirea de obiective clare și comunicarea acestora elevilor; valorificarea la maxim a timpului destinat predării; evaluarea obiectivă. Formele de organizare a activităților de predare-învățare și metodele didactice sunt într-o permanentă interdependență. Tehnologia didactică presupune un mod științific de proiectare, realizare și evoluție a lecției.

Metodele tradiționale, clasice sunt acceptate unanim ca fiind cele cu un pronunțat caracter oral ca și: povestirea, explicația și prelegerea școlară, lucrul cu manualul, exercițiul. Ele pot să apară în formă pură, dar recent se împletește cu alte metode mai moderne ca și conversația, metoda fishbowl, explozia stelară, metoda piramidei, dezbaterii academice, metoda jocului didactic etc. demonstrația în funcție de materia la care este utilizată.

Referințe bibliografice

1. CUCOȘ C. (2009) - Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 768 p.
2. DRISCOLL W. (2002) - Manual de dezbateri academice. Trad. de Murariu V. București: Editura Polirom, 267 p.
3. DULAMĂ M. E. (2008) - Metodologie didactică. Teorie și practică, ediția a II-a revăzută și adăugită, Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2008. 396 p.
4. IONESCU M., Chiș V. (1992) Strategii de predare și învățare. București: Editura Științifică, 126 p.
5. ДЕМЧУК О. (2000) Нестандартні уроки з української літератури в 9-11 класах. Тернопіль: підручники і посібники. 144 ст.
6. ЖИТНИК Б.О. (2004) - Методичний poradник. Форми і методи навчання. Харків: Видавнича група «Основа». 121 ст.

MOTIVAȚIA PENTRU ALEGEREA DOMENIULUI PROFESIONAL

Tatiana ORNOVEȚCHII

doctorand, lector

ORCID: 0000-0002-0638-6712

Universitatea de Stat din Moldova

Choosing a profession is a very important step in everyone's life. This is a process that influences our future and depends on our values, preferences and skills. The process of choosing a profession is accomplished in many different and difficult steps. The continuity of this process is in a close connection with the personal motivation, with personal motives and the preference for a certain professional field. A very important factor in the choice of the profession is represented by the intrinsic and extrinsic factors. Taking a right decision about the profession influences directly the well-being and the individual inner comfort, that highlights the relevance of this process.

Cuvinte-cheie: *motivație, profesie, domeniul profesional, carieră, personalitate.*

Alegerea domeniului profesional este un proces relevant de lungă durată influențat atât de factori interni cât și de factori externi, care se realizează în mai multe etape și de care depinde satisfacția individuală. Continuitatea acestui proces este în strânsă conexiune cu valorile și interesele individului, cu aspirațiile și tendințele sale. Un rol important în acest sens îl au înclinațiile, abilitățile, capacitățile și competențele subiectului. Factorii externi implicați în acest proces sunt multipli, precum cultura și mediul în care se află persoana, influența altor persoane în luarea deciziei privind profesia, viziunea proprie față de viitoarea meserie, rolul și valoarea profesiei în societate, etc. Menționăm în același context că motivația profesională este un proces dinamic, viabil, cu fluctuații involuntare, dependent de dezvoltarea personală, de interacțiunea personalității cu mediul său și perceperea acestui mediu în context profesional propriu.

Motivația profesională este un concept important atât din punct de vedere practic cât și teoretic, grație rolului și impactului și influenței sale directe asupra selectivității domeniului de activitate, asupra bunăstării și coerenței dintre individ și meseria sa.

Motivația profesională este un impuls spre activitatea în câmpul muncii, bazată pe satisfacerea necesităților importante pentru individ.

Prin motivație profesională înțelegem acțiunea unor anumite imbalduri care condiționează alegerea unei anumite profesii și realizarea continuă a obligațiilor asociate cu această profesie [3]. B.E.Орел specifică că motivația profesională reprezintă un sistem de impulsuri interne care cauzează activitatea în câmpul muncii, direcționând-o spre atingerea obiectivelor profesionale și reglează structura și funcțiile activității [2].

Motivația profesională influențează direct activitatea profesională, calitatea sarcinilor realizate, cantitatea efortului depus și satisfacția procesului muncii.

Pentru a explica motivația profesională mulți cercetători din domeniu descriu etapele sale. Astfel Бодров, В.А. identifică trei etape și anume:

1. Etapa alegerii profesiei sau activității;
2. Etapa alegerii locului de muncă;
3. Etapa realizării nemijlocite a activității profesionale [1].

Există multiple teorii privind alegerea carierei care vizează anumiți factori ce influențează decizia persoanei pentru carieră. M.Kidd distinge între teorii ale carierei și teorii ale consilierii carierei [5]. Primele se referă la modul în care indivizii experimentează carierele lor, cum iau decizii referitoare la carieră și mediile în care sunt luate deciziile, în timp ce ultimele teorii se axează pe cum este mai bine să se intervină pentru a ajuta indivizii în dezvoltarea carierelor lor.

Astfel, persoana optează pentru o anumită carieră în dependență de tipul de personalitate, experiență, mediul social, etc. În acest context menționăm teoriile lui D. Supper, J. Holland și teoria ancorelor lui E. Schein care explică orientarea spre tipul de carieră.

După părerea lui J. Holland alegerea vocațională este o exprimare a personalității și alegerea carierei este o expresie a propriei personalități, astfel membrii aceleiași ocupații au personalități și istorii similare [10]. Holland stabilește patru ipoteze a teoriei sale:

1. toți indivizii corespund la 6 tipuri de personalități - realistic, investigator, artistic, social, întreprinzător, convențional. Fiecărui tip de persona-

litate îi corespunde anumite competențe și atitudini. În același timp teoreticianul afirmă că indivizii corespund rar unui singur tip de personalitate, de cele mai multe ori individul fiind o combinație din câteva tipuri de personalitate, unde un tip este dominant iar celelalte sunt secundare. Experiențele care provin din mediul familial, social, cultural, etc. duc la formarea anumitor preferințe, care ulterior se transformă în interese puternice, apoi în competențe conexe.

2. Mediul corespunde unuia din cele șase tipuri- realist, investigator, artistic, social, întreprinzător, convențional. Tipul mediului este determinat de tipul dominant de personalitate.

3. Relația persoană- mediu: individul caută medii care îi va permite să-și exerseze competențele și abilitățile, să-și exprime atitudinile și valorile.

4. Interacțiunea persoanei și mediului produc comportamente. Cunoașterea tipul de personalitate și de mediu permit realizarea unor predicții referitor la alegerea vocațională, la realizări, la satisfacții, etc.

Fiecare tip de personalitate are anumite caracteristici specifice, atitudini și deprinderi pentru a face față problemelor și provocărilor mediului. Holland propune descrierea detaliată a fiecărui tip de personalitate oferind caracteristicile valorilor, abilităților, trăsăturilor de personalitate și activităților tipice de muncă. Holland creează un model hexagonal ale tipurilor de personalitate pentru a determina caracteristicile comune ale fiecărui tip.

D. Super a dezvoltat o teorie a imaginii de sine implicată în comportamentele specifice alegerii profesionale. În viziunea lui Super, opțiunile unui individ sunt influențate de imaginea de sine a acestuia și de informațiile pe care le are despre lumea profesiilor. Ideea de concepție despre sine a lui Super reprezintă credința că identitățile noastre și implicit identitățile noastre în carieră reprezintă produsul modului în care ne percepem pe noi înșine. După părerea sa dezvoltarea vocațională este un proces de luare a mai multor decizii, care culminează în alegerea vocației care la rândul său este o implementare a conceptului de sine [10]. Super propune cinci etape ale vieții care influențează dezvoltarea personală și profesională și anume- creșterea, explorarea, instalarea, menținerea și pregătirea pentru retragere. Stadiile stabilite de Super nu sunt rigide, individul poate să revină la un stadiu anterior dacă situația necesită acest lucru. Autorul consideră că factorii de personalitate, interesele persoanei și abilitățile acesteia au un grad mai mare de congruență cu anumite profesii decât cu altele, însă preferințele legate de anumite profesii și competențele persoanei se schim-

bă de-a lungul vieții, și astfel determină o serie de alegeri și schimbări care se manifestă pe parcursul întregii vieți. Astfel observăm abilitatea ființei umane de a se adapta unor contexte diferite și de a fluctua între diferite domenii de activitate.

Schein introduce sintagma „ancorele carierei,” și afirmă că ele reprezintă un mix între valorile personale cu idealul de viață, aspirații, credințele despre competențele și abilitățile proprii. Teoria ancorelor carierei, lansată de E. Schein, susține că pe măsură ce o persoană se cunoaște mai bine și capătă o identitate ocupațională mai clară, se conturează un tipar distinct al talentelor, scopurilor, nevoilor și valorilor proprii. Individul se centrează pe munci conform unor tipuri de activitate, devenind în felul acesta ancorat în cariera respectivă.

Schein menționează ca în contextul ancorelor carierei, termenul carieră se referă la modul în care viața profesională a individului se dezvoltă cu timpul și cum acest lucru este perceput de către persoană [7]. În același context Schein stabilește etapele carierei în viața profesională:

1. Creșterea, fantezia și explorarea -perioada când termenul cariera are puțin sens pentru individ;

2. Educația și instruirea- este un proces de durată când alegerea domeniului ocupațional are un sens major;

3. Intrarea în lumea muncii- este o perioadă de adaptare cu munca;

4. Instruirea de bază și socializarea- depind de companie, persoană, tipul de activitate și de formarea abilităților de a corespunde cu cerințele locului de muncă;

5. Obținerea calității de membru- acceptarea definitivă a persoanei în domeniul respectiv. La aceasta etapă se formează imaginea de sine în calitate de membru al echipei;

6. Obținerea mandatului și calității de membru permanent- perioada în care persoana află dacă poate conta pe un viitor de lungă durată în organizație;

7. Criza în mijlocul carierei și reevaluarea- este etapa când fiecare individ se întreabă dacă a ales cariera potrivită și dacă trebuie să continue activitatea profesională în domeniul său;

8. Menținerea impulsului, recâștigarea sau nivelarea lui- la aceasta etapă unii își urmează cariera, alții își redefinesc domeniul;

9. Dezagajarea- perioada când persoana se implică mai puțin în domeniul său, gândindu-se la pensionare;

10. Pensionarea-imaginea de sine la aceasta etapă difera de la o persoană la alta.

Aceste etape reflectă două lucruri semnificative în viața individului:

1) nevoi individuale, motive și aspirații în ceea ce privește locul de muncă;

2) așteptările sociale ce țin de tipul activităților, recompenselor și statutului profesional.

Carierea reflectă atât definiții individuale, cât și sociale referitor la ceea ce reprezintă un set util de activități ce pot fi urmărite de-a lungul unei vieți [6].

Edgar Schein a elaborat teoria ancorelor carierei. Conform acestei teorii, conceptul de sine, pe care persoana îl dezvoltă de-a lungul experienței sale profesionale, se articulează în jurul valorii celor opt ancore distincte și constituie constructul fundamental al carierei. La construcția conceptului de sine, persoana include componente interne, precum sunt nevoile, abilitățile, talentele, motivele și valorile sale. O persoană poate afla care sunt ancorele sale profesionale odată cu exersarea unor sarcini profesionale și poate afla motivele și valorile ancorelor carierei în contextul activității sale profesionale [7]. Astfel autorul descrie opt ancore ale carierei [9]:

- competența funcțional-tehnică
- competența managerială general
- autonomie și independență,
- securitate/stabilitate
- servirea/dedicarea unei cauze
- creativitate antreprenorială
- stil de viață
- provocare pură.

Ancora carierei se actualizează de la cinci la zece ani, într-un singur domeniu de activitate. Autorul conceptului terminologic menționează că prin noțiunea de „ancore ale carierei” se înțelege o componentă formată din trei elemente: motivații, atitudini și valori care ghidează și constrâng cariera persoanei, la nivelul talentelor sale [8].

Astfel, motivația pentru alegerea domeniului profesional este un proces complex și diversificat, dependent de sistemul de valori personale, abilități, preferințe. Continuitatea acestui proces depinde atât de factori interni care ne definesc personalitatea și individualitatea, cât și de factori externi care acționează permanent și nemijlocit asupra impulsurilor de decizii legate de domeniul profesional. În toate etapele vieții individul interacționează și co-

există cu diverse medii profesionale care influențează direct percepția personală a diferitor tipuri de activitate și conferă o atitudine proprie față de activitatea profesională. Luarea unei decizii corecte referitor la domeniul profesional influențează direct starea de bine și confortul lăuntric individual, fapt care evidențiază relevanța acestui proces care necesită să fie însoțit de o analiză profundă a relației dintre partea intrinsecă a personalității și influențele externe percepute.

Referințe bibliografice

1. БОДРОВ, Вячеслав (2001)- *Психология профессиональной пригодности*. Moscova : ПЕР СЭ, 511 p.
2. ДРУЖИНИН, Владимир (2001) - *Психология*. [on-line] Moscova. Disponibil: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/drujin/index.php
3. ГАЛЯУТДИНОВ, Руслан (2020) - *Процессуальные теории мотивации: краткий обзор*. [on-line]. Disponibil: <http://galyautdinov.ru/post/processualnye-teorii-motivacii>.
4. РАСПОПИН, Олег (2007)- *Психолого-педагогические факторы формирования мотивации профессиональной деятельности*. Moscova, Лион, 191 p.
5. KIDD, Jennifer (2007) - *Career counseling*. In: Handbook of Career Studies. [on-line] Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/292883904_Career_counseling
6. SCHEIN, Edgar (1974) - *Career Anchors and Career Paths: A Panel Study of Management School Graduates*. [on-line]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED099581.pdf>
7. SCHEIN, Edgar (1988) - *How „Career Anchors” Hold Executives to Their Career Paths*. In: Managing Professional in Innovative Organizations. 497 p.
8. SCHEIN, Edgar et al. (2009) - *Organizational Therapy: MULTIPLE Perspectives*. USA: Alternative Views Publishing, 102 p.
9. SCHEIN, Edgar; MAANEN, John (2013) - *Career Anchors: The Changing Nature of Careers. Self Assessment book*. USA: John Wiley and Sons Inc., 24 p.
10. SWANSON, Jane; FOUAD, Nadya (2010) - *Career theory and practice*. USA: Sage Publications Inc., 312 p.

ONLINE LEARNING DURING PANDEMIC: MAINTAINING STUDENT MOTIVATION IN A REMOTE TEACHING CONTEXT

Oxana BASHIROV

Magistru în Pedagogie

<https://orcid.org/0000-0002-1600-4941>

Universitatea de Stat din Moldova

COVID-19 has forced educational institutes all around the world to suspend in-person teaching and adopt emergency remote teaching (ERT). The unprecedented academic environment brought by the pandemic led to the evolution of online teaching as an ineluctable tool for education. The process of helping students to stay motivated while learning remotely and without face-to-face support from the teacher can be challenging. This study highlights the students' perception of and motivation towards online classes in respect to internet connectivity and accessibility. Since online teaching is essentially a student-centered learning approach, the motivational level of students plays an important role in making teaching protocols effective. In this paper we will explore several factors which are determinants for online learning and play an important role in diminishing the students' motivation to learn. The present research illustrates that motivation is the influential factor in learning activity and the teacher needs to be more creative in delivering material during learning activity in a virtual environment.

Keywords: *Motivation; pandemic, distance education, traditional learning, intrinsic motivation, extrinsic motivation.*

Online learning refers to an electronic learning environment where, unlike *traditional learning*, there are no physical peer learners, and there is freedom of time and space. However, e-learning makes learning flexible and provides an alternative for those who cannot attend traditional classrooms for any reason. With the growth of technology and the Internet, e-learning has secured a good position in an academic world. At times, e-learning is included in the category of *distance education*.

[1] According to Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim, and Abrami in online learning, students do much better than at traditional learning, and this can be seen through the increasing rates of course completion, student's satisfaction, and their motivation levels in order to acquire more knowledge from online learning. [2]

Motivation is an internal force that pushes a person to take an action or move toward a goal. [11] Cole, Feild, and Harris defined student motivation as the power, creativity, and readiness of students to learn and participate in classroom learning. [4] Kanuka and Jugdev suggested that remoteness and disconnectedness in the online environment may increase the student dropout rate, as well as the feeling of remoteness that may reduce the motivation to learn [18]. Bolliger, Supanakorn, and Boggs stated that motivation is an important factor to keep students satisfied in an online classroom setup. [3]

As COVID 19 pandemic affected all aspects of the society, it greatly affected all educational systems wherein the traditional classroom set-up was altered instantly. This situation has pushed every educational institute towards online learning, although nobody was ready for this transition. Teachers and students recognized the shift towards online learning as forceful, but important for continuing the learning process. It challenged schools and universities to reset their traditional education activities. Both teaching and learning went online because of the mobility restrictions. Other studies showed that although online learning is not new, exclusive online education is something different and proved to affect both the education and personal life of teachers and students [10, 9]. The transition toward online learning has been a difficult one for students all across the world, and this struggle has manifested itself in many different ways. Student motivation is an important element of a successful learning outcome in both offline and more online education. The online environment keeps people away from the campus and peer learners, which makes motivation a more important determinant of students' learning outcome and satisfaction. The motivation level of students' learning was affected by the sudden implementation of online learning due to the COVID-19 pandemic. For many, the new format for their classes has left them with a lack of motivation that may affect their academic performance throughout the term. This effect can have many roots, with some describing a lack of structure with online learning in comparison to their traditional classroom.

All educational institutions were closed for face to face classes to prevent the transmission of the virus. And due to the continuous rise of positive COVID-19 cases, the government, through the Ministry of Education and Research of the Republic of Moldova, implemented various policies to advocate the use of alternative modalities in delivering lesson content basic education to higher education institutions. COVID-19 forced the teachers and academic institutions to revolutionize and prepare their classrooms set-up to support distance learning or known as “*New Normal Teaching.*”

Distance learning has definitely affected students’ ability to have a set routine every day, some students enjoy this freedom while for others not having a routine can lead to procrastination and not getting work done. While trying to learn at home, students find it can also be hard to gain motivation. With this new way of learning students are mostly just home every day from the minute they wake up and start school to when the school day ends. Some do not even go out a lot or at all because they are taking care of themselves and do not want to put themselves or others at risk. Going to school in person gave the students an everyday settled routine and they had the opportunity to talk to their friends in person and go out after school. The lack of motivation that many students experience holds them back from achieving and experiencing new things. Many have the potential to do better and succeed but do not have the motivation to do it.

It is agreed that several factors which are determinants for online learning have an important potential to diminish the students’ motivation to learn [5].

Some scholars believe that several factors which are determinants for online learning have an important potential to diminish the students’ motivation to learn [5,16]. The absence of the teacher-student relationship in a face-to-face format makes online interaction unable to provide for teachers the same opportunities to observe and analyse the students’ reactions during the classes, in order to easily evaluate their level of attention and motivation. In addition, a close teacher-student relationship can be vital in motivating students to learn, but - as listed in many circumstances - online communication can often be impersonal, superficial, and disorganized. However, the online learning environment can provide a relative level of anonymity - students can virtually participate in online

activities, but their attention is possible to be focused on other issues. Finally, the difficulties related to comprehension may be higher during online lessons. The more difficult the lesson topic is, the less motivated the student will be to learn because the student will feel discouraged. All the radical changes recorded in world educational systems happened in a short period and have put teachers and students in the situation to rely solely on educative online platforms. During this distance learning period students feel the learning isn't as interactive and find it difficult to do the assignments by themselves. It is harder to learn at home because there are not enough available resources to help students understand the lessons and assignments. For hands-on learners it is harder to perceive what they are learning without in-person interaction with their teachers and lessons. Most classes during this distance learning time are work at your own pace, which does not allow students to have a set routine. Also, not every class is the same every day, with some classes requiring a google meet one day and then an assignment the next day. As Hornbaek and Hertzum pointed out the adoption and use of information technology is a central concern in *human-computer interaction* HCI. [15] The acceptance of the technology is driven by various factors, among which the most important is the perceived ease of use and the user's motivation to adopt and use a given technology [8]. In the context of the *technology acceptance model* (TAM), *extrinsic motivation* has been conceptualized as perceived usefulness and *intrinsic motivation* has been conceptualized as perceived enjoyment. [7] A motivational model explains technology acceptance with two key factors: *extrinsic motivation and intrinsic motivation*. While the former is instrumental, being goal-oriented, the latter is hedonic, being related to pleasure and inherent satisfaction created by a specific activity. [13, 14]

The concept of *intrinsic motivation* originated with William James, who used the terms "interest and instincts of constructiveness" to explain different types of human behavior. [17] "Interest" and "instincts of constructiveness" reflect the concepts of self-determination and competence, which today define intrinsic motivation. [20]

Deci and Ryan propose that controlling strategies cause a student to feel less independent or autonomous which produces an extrinsic motivational orientation and conclude that an approach that promotes autonomy and student independence induces a more intrinsic orientation. [8] In this

sense, perceived personal control, on the part of the participant, is an important factor that influences *intrinsic motivation*. [6] Ryan and Deci state that “Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence”. [19] It is associated with internal factors like interest, fun or challenge an individual develops in doing activities, for the joy or satisfaction integrated in the activities. Furthermore, they also defined extrinsic motivation as “a construct that pertains whenever an activity done in order to attain some separable outcome”. [19] It is related to external factors in doing activities such as reward or recognition from others. [12]

Helping students to stay motivated while learning remotely and without face-to-face support from the teacher or their peers can be challenging. On the other hand, teaching remotely is an ideal opportunity for teachers to try new ways of teaching, learn from their peers and colleagues and enable their students to become independent learners. There is no such thing which guarantee engagement in higher education, especially online. There will always be students who struggle, and some who drop out. But by adding elements that make online learning more appealing, you can improve the learning experience and demonstrate students that their success matters.

References

1. BATES, A. W. (2005) - *Technology, e-learning and distance education* (2nd ed.). New York: Routledge Falmer.
2. BERNARD, R. M., BOROKHOVSKI, E., SCHMID, R. F., TAMMIM, R. M., & ABRAMI, P. C. (2014) - *A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied*. Journal of Computing in Higher Education, 87-122 p.
3. BOLLIGER, D. U., SUPANAKORN, S., & BOGGS, C. (2010) - *Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment*. Computers & Education, 714-722 p.
4. COLE, M. S., FEILD, H. S., & HARRIS, S. G. (2004) - *Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class*. Academy of Management Learning & Education, 3(1), 64-85 p.

5. COMAN, C., ȚÎRU, L.G., MESEȘAN-SCHMITZ, L., STANCIU, C., & BULARCĂ, M.C. (2020) - *Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective*. Sustainability, 12-24 p.
6. CORDOVA, D. and LEPPER, M. (1996) - *Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization and Choice*, Journal of Educational Psychology, (88) 4, pp. 715-730 p.
7. DAVIS, F.D., BAGOZZI, R.P., & WARSHAW, P.R. (1992) - *Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace*. Journal of Applied Social Psychology, 22(14), 1111-1132 p.
8. DECI, E. L. and RYAN, R. M. (1985) - *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*; New York: Plenum.
9. DECI, E. L. and VANSTEENKISTE, M. (2004) - *Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology*, Ricerche di Psicologia, 17-34 p.
10. DHAWAN, S. (2020) - *Online learning: A panacea in the time of the COVID-19 crisis*. Journal of Educational Technology Systems, 49(1), 5-22.
11. HARMON-JONES, HARMON-JONES, & Price (2013) -HARMON-JONES, E., HARMON-JONES, C., & Price, T. F. (2013) - *What is approach motivation?* Emotion Review, 5(3), 291-295 p.
12. HARNETT, M. (2016) - *Motivation in online education*. Singapore: Springer Nature.
13. HASSENZAHN, M. (2005) - *The Thing and I: Understanding the Relationship Between User and Product*. Funology: From Usability to Enjoyment. Kluwer Academic Publishers, 31-42 p.
14. HEIJDEN, H. van der (2004) - *User acceptance of hedonic information systems*. MIS Quarterly 28(4), 695-704 p.
15. HORNBÆK, K., & HERTZUM, M. (2017) - *Technology Acceptance and User Experience: A Review of the Experiential Component in HCI*. ACMTrans. Comput.-Hum. Interact., 30 p.
16. INOUE, Y. (2007) - *Online education for lifelong learning: A silent revolution*. In *Online education for lifelong learning*, IGI Global. 1-27 p.
17. JAMES, William (1950) - *Principles of Psychology*, New York: Holt.

18. KANUKA, H., & JUGDEV, K. (2006) - *Distance education MBA students: An investigation into the use of an orientation course to address academic and social integration issues*. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(2), 153-166 p.
19. RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000) - *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54– 67 p.
20. REEVE, J., DECI, E. L. and RYAN, R. M. (2004) - *Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation*, in S.V. Etten and M. Pressley (eds). *Big Theories Revisited*, Greenwich, CT: Information Age Press, 31-60 p.

MULTIDIMENSIONALITATEA PROIECTARII CURRICULARE

Genoveca CONSTANTIN

student - doctorand, Psihologie Sociala,

ID ORCID: 0000-0003-2871-3937

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău

Toți cetățenii români au drept egal la educație, la toate nivelurile și toate formele, indiferent de gen, rasă, naționalitate, religie sau afiliere politică și indiferent de statutul social sau economic. Acest drept este prevăzut în Legea învățământului nr. 84/1995. În instituțiile de învățământ publice educația este gratuită și statul garantează dreptul la educație în interesul individului și al societății.

Accesul la educația de calitate este esențial pentru funcționarea adecvată a unei societăți durabile. În general, educația este considerată, în mod greșit, doar un proces care precede intrarea pe piața forței de muncă. Educația ar trebui să fie tratată ca un proces care se derulează pe tot parcursul vieții, indiferent de vârstă. În acest scop, pot fi încurajate inovația și meritocrația, respectiv conduita și emanciparea.

Probabilitatea de a fi ocupat crește cu nivelul de educație, astfel, cu cât nivelul de școlaritate este mai ridicat cu atât probabilitatea de a fi ocupat este mai mare, atât în România cât și la nivelul mediei Uniunii Europene.

Cuvinte-cheie: *educație, curriculum, dezvoltare, piața muncii, vulnerabilitate;*

Sistemele de educație contemporane se află sub o presiune din ce în ce mai mare provenită din „provocările globale”. Oportunitățile de cunoaștere și de afirmare personală și socială a individului și dezvoltarea științei și a tehnologiei contrastează cu polarizarea economică, cu neîncrederea și violența, cu perspectiva epuizării resurselor naturale și a schimbării climatice. Acestea se manifestă diferit în zone geografice diverse, de aceea, definirea, impactul și soluțiile identificate trebuie să fie, contextuale.

Înțelegem ca fenomen de transformare a lumii într-o unitate, prin creșterea importanței reglementărilor suprastatale, globalizarea este un proces multicausal care se manifestă în fluxurile de bunuri materiale, spirituale, culturale și de servicii, în transferul de tehnologii, în dinamica forței de muncă. Pozitive sau negative, efectele globalizării sunt evidente, atât la nivel individual, cât și social. De exemplu, creșterea vitezei de transfer al informațiilor conduce la multiplicarea legăturilor fizice sau virtuale ale fiecăruia cu alți indivizi și comunități din întreaga lume. Fenomenul globalizării, unanim recunoscut, este un aspect de care trebuie să se țină cont în proiectarea sistemelor educaționale. Avansul tehnologiei și impactul asupra pieței muncii. Avansul tehnologiei are impact asupra roboticii și inteligenței artificiale, bioingineriei, modificărilor genetice etc., influențând ocupațiile viitorului, dificil de anticipat. Automatizarea, robotizarea, inteligența artificială, lumea virtuală sunt realități contemporane, iar prognozele anunță o creștere a ponderii acestora în următorii ani, cu efecte asupra fiecăruia dintre noi. În acest context, se prefigurează schimbări semnificative atât pe piața muncii, cât și în societate obligând sistemele educaționale nu doar să reacționeze la evoluțiile tehnologice, ci și să anticipeze nevoile viitorului. Creativitatea, abilitățile antreprenoriale și manageriale, utilizarea responsabilă a tehnologiilor vor deveni constante ale educației secolului al XXI-lea.

Dezvoltarea rapidă a tehnologiei informației, precum și accesul tot mai larg la instrumentele digitale schimbă fundamental viața de zi cu zi, modelele de relaționare între oameni, cât și caracteristicile pieței muncii. Volumul uriaș și în continuă creștere al informației, precum și dezvoltarea mijloacelor care permit accesul facil la informație conduc spre dezvoltarea rețelelor sociale. Oameni și organizații devin, în mod constant, consumatori și creatori de media, iar nivelul de interconectare generează modele comportamentale greu de anticipat cu puțin timp în urmă. Viața personală, socială, profesională și piața muncii nu mai pot fi concepute, la începutul mileniului al III-lea, în afara tehnologiei informației, puține fiind domeniile de activitate care nu mai depind de aceasta. Instrumentele digitale de toate felurile sunt și vor fi, într-o măsură din ce în ce mai mare, parte a vieții noilor generații, iar școlii îi revine responsabilitatea de a oferi contexte de învățare digitală, având ca rezultat utilizarea, la nivel funcțional, a tehnologiei. În acest context, alfabetizarea digitală este recunoscută, la nivelul Uniunii Europene, ca importantă parte a alfa-

betizării funcționale, stăpânirea tehnologiei digitale fiind esențială, atât pentru viața personală, cât și pentru cea profesională.

La nivel european, dezvoltarea durabilă este abordată ca un concept multidimensional fiind definită ca nevoia de echilibru între dezvoltarea economică, societate și resursele naturale.

Populația lumii este într-o creștere exponențială. Astfel, potrivit estimărilor, la nivel global, până în 2050, planeta va avea 9.9 miliarde locuitori, cu 23% mai mult decât în prezent. Or, în ritmul actual al consumului, se apreciază că această creștere nu este sustenabilă. Procese conexe, precum îmbătrânirea populației, migrația (de exemplu, din rațiuni economice sau de securitate), urbanizarea sau obiceiurile de consum ale populației fac să sporească presiunea asupra societății (sustenabilitatea sistemelor de asigurări sociale și de sănătate, educație, locuri de muncă etc.). Aceasta este chemată să rezolve situații complexe, precum siguranța alimentară în zonele geografice cu populație în creștere rapidă sau asigurarea unei vieți demne și sigure, incluziunea socială a persoanelor vulnerabile.

Societățile noastre sunt mobile și tot mai diverse, pe fondul globalizării, al evoluțiilor din domeniul tehnologiei informației și comunicării și, mai ales, al fenomenelor de migrație. În Europa, diversitatea presupune multiplicarea limbilor de școlarizare, recunoașterea și valorificarea în învățare a identității și a moștenirii culturale ale fiecărui elev, integrarea socială și pe piața muncii, pregătirea elevului pentru o societate incluzivă. Prin educație, de la stadiul de problemă, diversitatea poate fi transformată în avantaj cultural și sursă de valoare adăugată. Respectul pentru diversitate, acceptarea celuilalt, integrarea socială a persoanelor cu nevoi speciale sau a altor categorii sociale aflate în risc de excluziune sunt valori fundamentale adoptate formal la nivelul societății, dar nu pe deplin asumate și interiorizate la nivel de practici și de comportamente.

La nivel strategic, România a acordat o importanță aparte dezvoltării capitalului uman și nevoii de adaptare a sistemului de educație și formare profesională la provocările unei societăți aflate într-o schimbare profundă după 1989. În ultimele trei decenii, sistemul educațional românesc a cunoscut transformări importante, în consens cu tendințele globale în domeniul educației. Printre intervențiile importante, care au avut un impact asupra sistemului educațional românesc, se numără Proiectul pentru reforma educației din România (1994-2002), Proiectul pentru învățământul

rural (2003-2008) și proiectele destinate învățământului profesional și tehnic – Phare VET9. Aceste proiecte majore au promovat schimbări importante și la nivel de curriculum.

Cercetările evaluative asupra curriculumului școlar au scos în evidență faptul că strategiile didactice tradiționale încă dominau, în defavoarea celor moderne și că profesorii erau încă tributari unor clișee metodologice care influențau negativ implementarea Curriculumului național: lectura stereotipă a programelor școlare, redusă adesea doar la valorificarea conținuturilor, fără eforturi de personalizare a demersului didactic; considerarea manualului ca text sacrosanct, ca unică sursă de învățare și nu ca resursă didactică; utilizarea excesivă, la nivelul metodelor didactice, a exemplelor standard și decontextualizate, neracordate la realitățile grupului de elevi; accentuarea descriptivismului și a cantitativului în predare-învățare, profesorii favorizând „cunoașterea despre” în locul cunoașterii de tip procedural; considerarea examenelor ca reper fundamental în predare, fapt care determină un efect „backwash” la nivelul curriculumului predat; păstrarea imaginii tradiționale a magistrului (cadrului didactic) ca autoritate științifică, elevului revenindu-i doar sarcina de a reproduce cunoașterea care îi este transmisă în mod pasiv.

Implementarea schimbărilor la nivel de curriculum trebuie să urmărească în mod sistematic dezvoltarea unor documente curriculare relevante și, în egală măsură, a practicii didactice. Acest lucru presupune o formare adecvată, inițială și continuă, a profesorilor, cu efecte măsurabile asupra rezultatelor elevilor, resurse adecvate alocate fiecărei școli, dar și măsuri integrate de intervenție/sprijin pentru elevii în risc.

Valorile promovate în sistemul educațional românesc sunt parte integrantă a răspunsului pe care educația îl oferă provocărilor lumii contemporane și reflectă, în egală măsură, cultura și spiritualitatea în spațiul românesc și valorile promovate la nivel european și global. Aceste valori au menirea de a orienta gestionarea vieții personale (sănătatea, împlinirea și dezvoltarea personală), de a promova un stil de viață sustenabil, cetățenia activă, incluziunea socială, antreprenoriatul și integrarea pe piața muncii. Curriculumul național promovează valori pe care fiecare persoană să le internalizeze și să le practice în viața personală, socială și profesională:

- respectul – pentru sine, pentru alte persoane, pentru drepturile omului, pentru diversitate, pentru mediul înconjurător;

- responsabilitatea – răspundere asumată pentru comportamentul și acțiunile proprii, asumare conștientă a responsabilităților sociale;
- spirit de echitate - asumarea unui comportament proactiv de eliminare a unor bariere determinate de caracteristici personale sau sociale (gen, statut socio-economic, etnie, religie etc.);
- integritatea – onestitate, responsabilitate, atitudine etică;
- spiritul inovator și creativitatea – deschiderea spre schimbare, spre punerea în practică a ideilor creative prin soluții inovatoare, prin generarea de noi idei și comportamente, prin autonomie, gândire critică și reflexivitate;
- cetățenia activă – solidaritate și participare pentru binele comun;
- excelența – aspirația spre performanță și rezultate, în acord cu potențialul fiecăruia;
- perseverența – răbdare, stăruință și tenacitate în muncă, în convingeri, în atitudini; adaptarea în situații nefavorabile și depășirea provocărilor.

Acest set de valori întemeiază Curriculumul național, dă concretețe viziunii despre educație și orientează viața școlară: viziunea, misiunea și ethosul școlii, activitatea de predare-învățare-evaluare, atitudinea tinerilor în și în afara școlii.

Sistemul de învățământ românesc este centrat pe formarea de competențe. Ca rezultate ale proceselor de învățare, competențele sunt definite, în Recomandările europene, ca ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini:

- cunoștințe – reprezintă un ansamblu de informații factuale, conceptuale, procedurale; idei, teorii validate și care sprijină înțelegerea unei discipline sau a unui domeniu de cunoaștere;
- abilități – reprezintă utilizarea cunoașterii existente în vederea obținerii unor rezultate;
- atitudini – descriu modalități de raportare la idei, persoane sau situații.

Documentele curriculare vizate în prezenta secțiune sunt planurile-cadru de învățământ și programele școlare. Planul-cadru de învățământ este un document curricular reglator, care promovează la nivel național opțiuni de politică educațională și care configurează parcursul educațional al unui elev pe durata unei etape de școlaritate. În egală măsură, planul-cadru jalonează resursele de timp ale procesului de predare-învățare-

evaluare. Planurile-cadru de învățământ stabilesc, diferențiat în funcție de nivelul de școlarizare și anul de studiu, disciplinele/ modulele de pregătire studiate de către elevi în școală și numărul de ore alocat fiecăreia/ fiecăruia dintre acestea.

Programa școlară este documentul care: exprimă identitatea unei discipline de studiu/modul de pregătire; fundamentează și reglează activitatea la clasă a cadrului didactic de la o anumită disciplină de studiu/modul de pregătire; reprezintă punctul de plecare în proiectarea, realizarea și evaluarea resurselor didactice (inclusiv a manualelor școlare). Curriculumul pentru educație timpurie. Programul anual de studiu pentru nivelul antepreșcolar și pentru nivelul preșcolar este organizat în jurul unor teme anuale integratoare.

Învățând, fiecare copil poate să vadă în mod diferit concepte, idei sau chiar lumea înconjurătoare, având șanse mai mari să se descurce mai bine în tot ceea ce întreprinde. În abordarea acestui document, învățarea este înțeleasă ca un proces prin care o persoană își construiește o „bancă personală de experiențe”, utile în situații de viață specifice. Contrar unor credințe încă răspândite, învățarea nu este un lucru impus din exterior, care se întâmplă unui elev independent de ceea ce face acesta: dimpotrivă, este un rezultat direct al acestui proces, în care cunoașterea este construită activ de către elev [Taber, 2006]. La nivel cognitiv, învățarea este un proces ce se sprijină pe achiziția unor informații noi în urma unor experiențe concrete, a reflecției, conceptualizării sau experimentării active. O învățare de profunzime presupune o raportare personală la nou și depășește simpla memorare sau re-actualizare a unor cunoștințe, fiind legată în mod direct de înțelegere. Aceasta poate fi atinsă prin raportarea unor achiziții la cele deja deținute din experiențe anterioare de învățare și abilitatea de a le transfera/valorifica în noi contexte. De asemenea, presupune o atitudine specifică, de exemplu, de raportare critică la ceea ce este învățat sau de valorificare creativă a noilor cunoștințe. Activitățile de învățare trebuie să ofere contexte variate în care elevii să se exprime și să formuleze puncte de vedere personale, fără teama de a greși. Emoțiile și încredere în forțele proprii au, de asemenea, un rol important în învățare și în dezvoltarea motivației fiecărui elev. De exemplu, stresul școlar asociat cu bullying-ul sau alte forme de violență școlară poate reduce în mod dramatic participarea și performanța școlară. Deși cunoașterea într-un sens este personală și individuală, elevii își construiesc cunoașterea prin

interacțiunea lor cu lumea fizică, în mod colaborativ, în medii diverse socio-culturale. Calitatea interacțiunilor și a participării la diferite rețele sociale se asociază direct cu rezultatele academice, pentru că învățarea este profund socială. Toate aceste reprezentări ale învățării au implicații directe asupra profilului profesorului, acesta trebuind să aibă în egală măsură flexibilitate, rigoare științifică și sensibilitate pedagogică. Astfel, profesorul trebuie să fie conectat la rezultate de cercetare din domenii epistemologice diverse, precum psihologia învățării, neuroștiințele educaționale sau cercetarea educațională și valorifică în activitatea la clasă aceste descoperiri. El conștientizează factorii de influență asupra proceselor de gândire, emoțiilor și memoriei și înțelege mecanismele specifice motivației elevilor.

Școala este cadrul de aplicare contextualizată a Curriculumului național. Planurile-cadru de învățământ și programele școlare, componente ale Curriculumului național, sunt promovate în sistemul de învățământ preuniversitar în urma parcurgerii unor etape în proiectarea și aprobarea lor. Promovarea unui nou Curriculum național se realizează la anumite perioade de timp (sub influența a diferiți factori) și urmărește să genereze schimbări prin implementare. Factorii care întemeiază promovarea unui nou Curriculum național sunt diferiți, precum modificări legislative care privesc structura sistemului de învățământ preuniversitar, necesitatea educației pe tot parcursul vieții în relație cu sistemul de competențe de care are nevoie fiecare persoană. În funcție de natura factorilor, schimbările vizate pot avea o mai mică sau o mai mare amploare. Documentele curriculare devin operaționale la nivel de școală și de clasă.

Schimbarea curriculară trebuie înțeleasă ca intervenție cu caracter cuprinzător pentru nivelurile acestui proces. Pentru ca dimensiunea practică a schimbării să devină realitate, schimbările curriculare trebuie însoțite în mod obligatoriu de programe de pregătire a resurselor umane (cadre didactice, manageri școlari, inspectori, personal al altor autorități locale și centrale), de noi resurse educaționale (de exemplu, manuale școlare). Realizarea procesului de schimbare curriculară trebuie corelată cu asigurarea resurselor necesare: umane, financiare și de timp. Fără acestea, intervențiile sunt incomplete, afectează fundamental rezultatele așteptate și pot conduce la efecte negative, precum: realizarea unor planuri-cadru și a unor programe școlare noi în perioade de timp prea scurte, ceea ce poate conduce la comprimarea sau chiar la nerespectarea etapelor de

schimbare curriculară, cu efect de domino asupra procesului de elaborare a manualelor școlare – principala resursă de învățare a elevului; aplicarea în sistemul de învățământ a unor noi programe școlare în absența unei pregătiri adecvate a cadrelor didactice și a celorlalți actori educaționali, cu consecințe negative asupra achizițiilor elevilor.

Referințe bibliografice

1. BÎRZEA, C., JIGĂU, M., CĂPIȚĂ, L., HORGA, I., VELEA, S. (coord.). (2010). *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare*. București: Institutul de Științe ale Educației.
2. CRIȘAN, Al., CERKEZ, M., SINGER, M., OGHINĂ, D., SARIVAN, L., CIOLAN, L. (1998) - *Curriculum National pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, București, Editura Corint;
3. DELORS, J. (1996) - *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*;
4. FADEL, C., BIALIK, M., & TRILLING, B. (2015) - *Four-Dimensional Education. The Competencies the Learners Need to Succeed*, Center for Curriculum Redesign, 1 p.
5. SARIVAN, L., SINGER, M. (2008). *Curriculum sub reflector. Raport tehnic privind dezvoltarea curriculară în perioada 2001-2008* - În: *Revista de Pedagogie*, nr. 7-12/2008, 21-51 p.
6. <https://www.oecd.org/countries/romania/38614298.pdf>
7. <https://www.unicef.org/romania/media/2836/file/Crearea%20unor%20sisteme%20de%20educa%C5%A3ie%20reziliente%20%C3%AEen%20contextul%20pandemiei%20de%20COVID-19.pdf>
8. <http://dezvoltaredurabila.gov.ro/web/obiective/odd4/>

O INCURSIUNE ÎN ISTORIA TRADUCERII AUDIOVIZUALE

Angela GRĂDINARU

doctor în filologie, conferențiar universitar

ORCID: 0000-0001-5225-6583

Universitatea de Stat din Moldova

This article is a study of the emergence and evolution of audiovisual translation, a review of scholars from different countries who have laid the theoretical foundations of audiovisual translation as a subfield of Translation Studies. Some researchers are concerned with the translation process, the final product, the translators' activity and the decisions they make in the process of audiovisual translation. Others study the transfer of meaning and expressive valences, convinced that the greatest difficulty does not reside in the words, the expressions, for which there is no adequate equivalent, but in the realities to which they refer. They consider that the purpose of audiovisual translation is to establish equivalence between the source and target language texts. Other researchers are interested in the specificities of dubbing and subtitling, believing that the product of translation is primarily intended for future viewers. Translating means creating an "equivalent" of the original film, i.e., a film, with the least possible distortion of the content of the original version. The translator decides which translation approach to follow and which translation strategies to use.

Keywords: *equivalence, dubbing, subtitling, audiovisual translation, translation technique, source-text, target-text.*

Introducere

Acest articol reprezintă un studiu al apariției și evoluției traducerii audiovizuale, o trecere în revistă a cercetătorilor din diferite țări care au pus bazele teoretice ale traducerii audiovizuale ca subdomeniu al traductologiei. Unii cercetători sunt preocupați în studiile lor de procesul de traducere, de produsul final, de activitatea traducătorilor și deciziile pe care aceștia le iau în procesul traducerii audiovizuale. Alții, studiază transferul sensului și valențelor expresive, fiind convingși că cea mai mare dificultate nu o reprezintă cuvintele, expresiile, pentru care nu există un

echivalent adecvat, ci realitățile la care se referă. Ei consideră în cercetările lor că scopul traducerii audiovizuale constă în a stabili o echivalență între textul limbii sursă și cel al limbii țintă. O altă categorie de cercetători sunt interesați de specificul dublajului și subtitrării, estimând că traducerea (produsul) este, înainte de toate, destinată viitorilor spectatori, a traduce înseamnă a crea pentru ei un „echivalent” al filmului original, adică un film, cu cea mai mică distorsiune posibilă a conținutului din varianta originală. Traducătorul decide asupra demersului traductologic pe care-l va urma și alege strategiile de traducere pe care le va utiliza.

Traducerea audiovizuală ca domeniu al traductologiei

Cercetarea cu privire la traducerea audiovizuală, un subdomeniu al traductologiei, a apărut mai târziu, începând cu anii 1995. Traducerea audiovizuală a fost un domeniu puțin explorat până în 1995, singurele studii anterioare acelei date fiind sporadice. Deși televiziunea a fost mult timp un mediu de difuzare a informațiilor, divertismentului și educației, filmul are o istorie lungă ca formă de artă populară, iar piața video a continuat să se dezvolte. Cu alte cuvinte, până la mijlocul anilor 1990, televiziunea și filmele erau analizate din diverse perspective, dar majoritatea cercetătorilor par să fi considerat dimensiunea lingvistică ca un obstacol de evitat. Una dintre primele lucrări ce vizează traducerea audiovizuală este un articol despre dublare și subtitrare publicat de Pierre Caillé în revista *Babel* în 1960. Cercetătorii care au scris despre traducerea audiovizuală erau din instituțiile de cercetare în domeniul literaturii comparate, sau din domenii conexe (Lambert, Gambier, Bassnett, Delabastita, etc.), chiar dacă unii preferau mai întâi o abordare lingvistică (Gottlieb, Tomasziewicz, Karamitroglou, Sahlin, Schröter).

Conform lui Yves Gambier, începând cu 1995, numărul de articole și teze de doctorat cu referire la traducerea audiovizuală a cunoscut o creștere considerabilă [9, p.171]. Acest „fenomen la modă” are, după părerea lui Yves Gambier, mai multe explicații: 1) În 1995, cinematografia a împlinit 100 de ani. Pentru a comemora evenimentul, Consiliul Europei a ajutat la organizarea unei serii de colocvii despre comunicarea audiovizuală și „transferul de limbă” care vor genera un număr mare de publicații. 2) Concomitent, vedem cum apare valul „noilor tehnologii”, *online*, sau *offline* (produsele, serviciile). 3) Politicile de apărare ale limbilor se dezvoltă, mai ales în Europa. Minoritățile regionale descoperă

importanța mass-mediei în promovarea și protecția specificului cultural.

4) Mijloacele tehnice de traducere se schimbă rapid. Se trece de la analog la numeric („digital”): astăzi, echipamentul este mult mai rapid, mult mai flexibil și nu atât de voluminos.

Yves Gambier menționează trei orientări fundamentale în traducerea audiovizuală [9, p.172]: relația dintre, pe de o parte, output-ul verbal și, pe de altă parte, imaginea și sunetul; relația dintre limba/cultura sursă și limba/cultura țintă; relația dintre codul oral și codul scris. Autorul propune chiar termenul „transadaptare” care, conform lui, este mai adecvat decât termenii în limba engleză „screen translation” sau „versioning” pe care le utilizează profesioniștii [9, p.178]. Termenul de „transadaptare” permite să se meargă dincolo de dihotomiile tradiționale (traducere liberă/traducere literară, traducere/adaptare).

José Lambert și Dirk Delabastita consideră că unii traductologi acordă un statut marginal comunicării audiovizuale [17, p.34]. În primul rând, este vorba despre „o mare dorință de autojustificare, legată de vârsta sa fragedă”. De acolo provine „preocuparea majoră” de a forma un ansamblu de considerări științifice susceptibile să creeze o teorie generală și „preferința” pentru corpusurile mai prestigioase precum Biblia, operele lui Shakespeare, poezia, etc. [4, p.192], și nu pentru traducerile mesajelor audiovizuale. În al doilea rând, cercetătorii arată, în fața acestui statut neconvențional, tendința traductologilor de a nu considera subtitrarea ca niște veritabile fapte traductologice „demne” de o cercetare intensă („sistematică”), de a le retrograda în adaptări, mai degrabă decât în traduceri, din motivul prezenței constrângerilor, cum ar fi corespondența imaginilor și sunetelor, sau necesitatea de comprimare textuală [17, p.34-35].

José Lambert și Dirk Delabastita subliniază deasemenea importanța unui model formulat mai întâi de Levy în 1976, cel al traducerii văzute „ca un proces complex de selecții care trebuie operate cu ajutorul traducătorului (sau ca rezultat al unui astfel de proces)” [17, p.37]. Începând cu această schemă se înțelege noțiunea de *normă* dezvoltată de Gideon Toury în 1980. Traductologul, potrivit unei abordări contemporane nu are să „formuleze reguli prescriptive decretând un ideal de traducere dar să studieze, într-un mod empiric, cum se produc aceste traduceri cu adevărat, în anumite situații socio-culturale” [17, p.37]. Autorii consideră că traducerea audiovizuală ar trebui cercetată din perspectivă interdisciplinară. Anume la baza conceptelor globale trebuie să apară traducerea au-

diovizuală ca un fapt cultural, socio-cultural a cărui importanță nu poate fi identificată în interiorul unei singure discipline, chiar dacă este vastă și deschisă. Studiarea traducerii audiovizuale ar fi exclusiv din domeniul cercetării traducerii, sau ar avea tangențe cu domeniul sociologiei, științe ale comunicării, studii literare, naratologiei, etc. [17, p.42-43]. José Lambert și Dirk Delabastita, analizând clasificarea propusă de Gideon Toury (modelul său tripartit de relații *Competență – Norme – Performanță*), formulează unele sarcini ale traducerii audiovizuale care par a fi importante: elaborarea unui model de competență, adică, a unei teorii a traducerii audiovizuale care să excludă orice amestec normativ și care să fie fondată pe diverse discipline [...]; analiza sistematică și imparțială a realității traducerilor cu scopul de a descoperi mecanismele normative care au orientat strategiile traducătorilor [...] [7, p. 218].

Mai multe teze de doctorat au avut ca obiect de cercetare diferențele dintre dublaj și subtitrare, cum ar fi cea a lui Patrick Zabalbeascoa, *Developing Translation Studies to better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production* (1993), Martine Danan, *From nationalism to globalization: Frances' challenges to Hollywood's hegemony* (1994) în care se relevă factorii istorici și economici a celor două tehnici de traducere, cea a lui Henrik Gottlieb, *Subtitles, Translation and Idioms* (1997), Thorsten Schröter, *Shun the Pun, Rescue the Rhyme?* (2005), Fotios Karamitroglou, *Towards a Methodology for the Investigation of Norms in Audiovisual Translation* (2000), etc. Acest subiect este analizat în diverse articole științifice de către Dieter Götz și Thomas Herbst (1987), Martine Danan (1991), Stine Carstensen (1992), Cíntaz Dias (2003) și Olivier Goris (1993).

Olivier Goris, în articolul *The question of French dubbing: Towards a frame for systematic investigation* apărut în 1993, vorbește despre normele ce țin de dublajul în Franța. Standardizarea lingvistică, naturalizarea și explicarea sunt cele trei norme asupra cărora se focalizează atenția sa [11, p.173]. Conform autorului, norma standardizării lingvistice pare, în special, să acționeze la nivelul limbii vorbite, dialectelor, și într-o anumită măsură idiolectelor. Remarcile cu privire la naturalizare atrag îndeosebi atenția noastră. De fapt, s-a dezvoltat ideea că dublajul, în pofida aspectului său direct, nu este lipsit de adaptări socio-culturale.

Henrik Gottlieb, în lucrarea *Subtitles, Translation & Idioms* (1997), a analizat rolul expresiilor idiomatice în subtitrare, demonstrând că

limbajul (la nivel intralingvistic și interlingvistic) trebuie studiat ca un fenomen contextual [12, p.8]. În aceeași lucrare găsim capitole cu privire la: istoria subtitrării, subtitrarea jocurilor de cuvinte, expresiilor idiomatice, corpurile importante și traduceri (în special în comparație cu subtitrările), avantajele și dezavantajele dublării și subtitrării, procedeele de traducere propuse de Jean-Paul Vinay și Jean Darbelnet. Henrik Gottlieb face o diferență dintre ceea ce el numește „condensare”, unde sensul și „majoritatea conținutului stilistic” rămân, și „decimare”, în care expresia este prescurtată [12, p.76]. În aceeași listă mai sunt studiate și noțiunile de „suprimare” și de „resemnare”. Prima este definită ca o traducere unde expresia originală este omisă (utilizată în cadrul discursului rapid „cu puțină importanță”), a doua ca fiind o traducere „deformată” de original (utilizată în cazul „elementelor intraductibile”).

Ingrid Sahlin a criticat unele definiții propuse de Henrik Gottlieb, afirmând că acesta încurcă prea mult forma și conținutul. Astfel, diferența dintre unele noțiuni se înțelege mai dificil, de exemplu, între transfer și imitare, termenul „discurs neutru” nu era foarte precis pentru a califica-o pe prima. Noi găsim de asemenea câteva aproximări în alegerea și utilizarea termenilor, care subminează înțelegerea globală. De exemplu, el stabilește, într-un mod puțin arbitrar, o diferență dintre „un discurs rapid important” și „un discurs rapid mai puțin important” fără a se menționa mai explicit ce se înțelege exact prin „important/cu puțină importanță” și „mai puțin important”.

Traductologul Yves Gambier a prezentat diverse categorii de strategii în traducerea audiovizuală. Vom remarca că aceste strategii sunt pentru el răspunsul la o „rezistență” a textului sursă. Prin strategii, vom înțelege metodele posibile pentru un traducător să reglementeze în mod deliberat, conștiincios o problemă locală, adică o structură, o idee, un concept, o „realia”, un joc de cuvinte, etc. care rezistă la un moment dat al textului, care este pe cale să ajungă în limba țintă. În acest proces, traducătorul caută soluția optimă, calculată conform uneia sau mai multor funcții care trebuie să completeze noua versiune, de asemenea conform și normelor de acceptabilitate la care trebuie să răspundă această versiune. Strategiile de producere sau metodele de a găsi o soluție adecvată, într-un context dat, nu demonstrează fantezia unei persoane: acestea sunt legate de ce permite limba, funcțiile textului, constrângerile și convențiile raportate

mai sus. Unele sunt preferate într-o epocă sau chiar privilegiate în anumite genuri [10, p.231-232].

Lucrarea lui Fotios Karamitroglou, *Towards a Methodology for the Investigation of Norms in Audiovisual Translation. The Choice between Subtitling and Revoicing in Greece*, publicată în 2000, tratează diferite norme de subtitrare și de *revoicing* (dublajul, narațiunea, *voice over*). Fotios Karamitroglou constată că este posibilă plasarea traducerii audiovizuale în domeniul traductologiei și că normele traducerii audiovizuale sunt „în cadrul unei teorii polisistemice, așa cum pentru o traducere literară, văzute ca modele recurente de comportament, ghidate de un anumit număr de alegeri și constrângeri” [15, p.250]. Traductologul remarcă, începând cu aceste ipoteze și constatări, că, în cazul programelor pentru tineri, alegerea între subtitrarea și dublajul programelor pentru copii nu este atât de evidentă, precum s-a dorit să se presupună, dar că norma națională (subtitrarea pentru Grecia) are o influență în ceea ce privește alegerea traducerii a programelor televizate [15, p.260]. Dacă televiziunea greacă pare, în general, să favorizeze subtitrarea, aceasta face o excepție pentru desenele animate, unde dublajul rămâne a fi obligatoriu.

În *Descriptive Translation Studies – and Beyond*, Gideon Toury se întreabă cu privire la noțiunea de norme în traductologie înainte să precizeze o gamă vastă, pornind de la reguli precise: „Între acești doi poli se află o cale de mijloc, ocupată de factori intersubiectivi, norme concepute în mod obișnuit.” (Toury 1994). Potrivit lui Gideon Toury, anume sistemul subiacent de norme în traducere determină alegerea realizată de traducători.

Una dintre consecințele aplicării normelor este schimbarea semnificației ideii de echivalență în traductologie. Traductologii Catford (1965) și Nida (1964) utilizează ideea de echivalență atunci când fac aluzie la un termen tradus care permite să „acopere” mai mult sau mai puțin complet termenul utilizat în limba sursă. Toury și Hermans (1991) definesc la rândul lor echivalența după capacitatea textului tradus de a funcționa în sistemul literar al limbii țintă (să nu uităm că aceste analize au drept cadru textul literar în sensul vast): Toate deciziile din procesul de traducere sunt astfel guvernate în primul rând de astfel de norme și nu (în mod predominant sau exclusiv) de cele două sisteme lingvistice implicate [Toury, p.51, citat de Schäffner, p.5].

José Lambert și Henrik van Gorp prezintă în *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translatio*, un model care se sprijină pe lucrările teoretice ale lui Even-Zohar și ale lui Gideon Toury. Acești autori propun o schemă pentru descrierea traducerilor, care poate servi ca un instrument euristic traductologului.

În 2003, Diaz Cintas publică lucrarea *Teoría y práctica de la subtitulación inglés – español* în care analizează ansamblul de problematici ale traducerii audiovizuale în Spania. El nu se interesează doar de limbă, dar și de aspectele practice și socioculturale.

În 2005, Thorsten Schröter publică teza sa *Shun the Pun, Rescue the Rhyme* despre umorul în dialogurile cinematografice traduse. Această cercetare vizează tehnicile de traducere ale jocurilor de cuvinte. Analiza sa demonstrează că doi factori joacă un rol principal în procesul transferului jocurilor de cuvinte: tipul jocului de cuvinte și identitatea traducătorului supus la anumite condiții de lucru. Potrivit lui, tehnica de traducere, limba sursă și datele generale ale filmelor (anii producerii, genul, identitatea producătorilor, etc.) au un impact mic asupra traducerii jocurilor de cuvinte [26, p.363-367].

Eithne O'Connell (1998) studiază traducerea audiovizuală (dublajul sau subtitrarea) în funcție de vârsta, sexul, educația, apartenența socială a spectatorilor, genul programului cinematografic sau televizat, sau la fel și considerentele lingvistice, economice, politice. Cercetătoarea constată că subtitrarea este un mod mai economic, rapid, „amabil” cu cultura țintă, și corectă din punct de vedere politic: din acest motiv Uniunea Europeană (datorită programului MEDIA II) încurajează utilizarea sa [21, p.67]. Eithne O'Connell explică divizarea dintre țările care preferă dublajul și țările care preferă subtitrarea din motive economice și, uneori, istorice sau politice (cu un naționalism care crește în anii treizeci), interacționând între ele. Cât despre raportul dintre factorii socioculturali ai publicului și modul de traducere, Eithne O'Connell [21, p.70] se referă la cercetările întreprinse, printre altele, de Kilborn (1989, p.439) care au demonstrat că subtitrarea este preferată de un public constituit din tineri, mai ales masculin, deseori care au studii superioare, în timp ce dublajul este apreciat de femeile din clasa muncitoare (care pot îmbina privirea televizorului cu executarea muncii casnice). Nivelul de formare al publicului țintă poate deci, potrivit cercetătoarei, să fie o restricție în alegerea tehnicii de traducere audiovizuală.

Thomas Herbst abordează și el importanța dublării și subtitrării și indică faptul că dacă dorim să obținem o „echivalență”, atunci dublajul rămâne cea mai bună alegere în traducerea audiovizuală [14, p.257]. Cercetătorul preferă dublajul pentru că această tehnică de traducere păstrează sensul scenei. Această abordare ar avea ca prioritate, după părerea lui Thomas Herbst, caracterul „natural și coeziv” al dialogului originalului [14, p.270].

Chiara Elefante în articolul *Arg. et pop., ces abréviations qui donnent les jetons aux traducteurs-dialoguistes* (2004), analizează variațiile populare și argotice (într-un corpus de șapte filme franceze realizate între 1995 și 2001) din ce în ce mai prezente în unele filme franceze și „transpunerea” lor sau „neutralizarea” în versiunea lor italiană. Potrivit autorului notăm „o aparentă întârziere”/dificultate în abordarea traductivă în raport cu aceste aspecte lexicale, ceea ce ea explică, printre altele, prin caracteristicile unui „doppiaggese” (dublajul italian trădează naturațea dialogurilor), dar și prin „complexitatea identificării și clasificării în franceză a acestor variații” [8, p.194]. Potrivit lui Chiara Elefante, e necesar „de a opera la nivel lexical, și de a încerca să se identifice cuvintele echivalente în limba țintă, care au aceeași etichetă de registru sau nivel de limbă” [8, p.195]. Cercetătoarea nu a studiat actul traducerii ca o mediere culturală și nici situația de renunțare în care un anumit dialog oral va fi produs, uitând astfel că aspectele diastratice, diafazice și uneori dia-topice acționează în franceză într-o strânsă relație unele cu altele. Chiara Elefante constată că interacțiunea variațiilor este sursa dificultăților în traducerea audiovizuală, clasificările propuse de dicționar fiind mai degrabă o sursă de confuzie decât de clarificare.

Diaz Cintas indică faptul că anume țările cu un nivel de analfabetism ridicat au tendința să prefere dublajul [4, p.196]. Cu privire la originile și perspectivele acestor două tehnici de traducere (dublarea și subtitrarea), Diaz Cintas constată de asemenea că, pe de o parte, țările care au cunoscut o represiune politică, vizând în special libertatea de exprimare, au fost constrânse la dublaj și, pe de altă parte, motivele economice joacă la fel un rol important în alegerea dintre aceste două metode de traducere audiovizuală, subtitrarea rămânând, menționează el, de la zece la douăzeci de ori mai ieftină. Astăzi putem vedea că obiceiurile și tradițiile trebuie luate în considerare. Potrivit lui Luyken și alții [1991, p.112 citat de Diaz Cintas, p.196], preferința publicului este decisă mai întâi de

familiaritatea cu una sau alta din aceste două tehnici de traducere, chiar dacă coexistența lor este una dintre cele mai vizibile schimbări contemporane, inclusiv în țările unde obișnuința este profund înrădăcinată (de exemplu în Franța unde în mod tradițional s-a demonstrat o preferință marcată pentru dublaj). Ultimele trei decenii au dovedit că nimic nu este permanent, deoarece, astăzi, în marile orașe franceze, cum ar fi Paris, Lyon, etc., precum și în orașele mijlocii, ca Montpellier și Rouen, publicul are posibilitatea să aleagă un film în versiune dublată sau subtitrată. Țările care preferă subtitrarea filmelor se mențin la același nivel, cu excepția Greciei, unde se notează o evoluție inversă spre dublare, îndeosebi filmele pentru copii [4, p.197]. Odată cu apariția filmelor sonore, importatorii de filme din Germania, Italia, Franța și Spania au decis să dubleze vocile originale, în timp ce restul Europei a decis să folosească subtitrări. Alegerea a ținut, în mare parte, de situația financiară a fiecărei țări (subtitrarea e mai economică și mai rapidă decât dublajul), dar în anii 1930, dublajul a devenit o preferință de ordin politic în Germania, Italia și Spania, datorită posibilității de a cenzura idei nedorite prin crearea unui dialog total diferit de original. Dublajul este și astăzi norma și forma favorizată în aceste patru țări, însă proporția de conținut subtitrat se află în creștere lentă, din necesitatea de a tăia costurile de traducere, dar și datorită acceptării tot mai mari din partea generațiilor tinere, ai căror membri sunt mai bine alfabetizați, ale căror cunoștințe de engleză sunt tot mai bune și care ar putea prefera să audă dialogul original.

Cercetări anterioare cu referire la subtitrare

Dacă marea majoritate a cercetătorilor din domeniul traducerii audiovizuale s-au ocupat esențial de inventarierea diferențelor dintre dublaj și subtitrare, există și studii bazate doar pe fenomenul de subtitrare, printre care lucrările: Teresa Tomaszkiwicz „*Les opérations linguistiques qui sous-tendent le processus de sous-titrage des films*” (1993); Marleen Desmet „*Le sous-titrage comme problème de traduction*” (1989) care tratează norme și strategii la baza selecțiilor și priorități în subtitrarea olandeză și franceză; Ingrid Sahlin „*Tal och undertexter i textade svenska TV-program*” (2001) despre subtitrările intralinguale; Béatrice Blom „*Normer i tv-textning. En socioteknologisk analyse av amerikansk talkshow i norsk fjernsyn*” (1998); Martine Danan „*From nationalism to globalization: France's challenges to Hollywood's hegemony*” (1994).

La această listă de lucrări, ar trebui să adăugăm două eseuri de natură științifică ale traducătorului profesionist Ivarsson: *Subtitling for the Media* (1992) și, în colaborare cu Carrolls, *Subtitling* (1998), destinate în primul rând viitorilor specialiști din domeniul audiovizualului. În aceste lucrări, el oferă sfaturi practice precum și recomandări tehnice și stilistice (de exemplu ceea ce ține de abrevieri sau segmentarea frazelor). Pionierii traductologiei, cum ar fi Nida, Mounin, Catford, Koller, etc., au demonstrat, ca și pentru întregul domeniu al traducerii audiovizuale, foarte puțin interes pentru subtitrare (chiar dacă acest dezinteres pare să cunoască un sfârșit, în special din motivul sporirii curiozității, sensibil prin numărul în creștere a articolelor apărute la începutul anilor 90). În Danemarca, începând cu 1989, Gottlieb a cercetat atât aspectele tehnice, cât și cele lingvistice ale subtitrării interlinguale.

Articolul „*Les opérations linguistiques qui sous-tendent le processus de sous-titrage des films*” scris de Teresa Tomasziewicz în 1993, este unul dintre primele lucrări care analizează subtitrarea din punct de vedere lingvistic. Autorul este interesat de faptul „care sunt operațiile realizate de traducător, în dialogurile originale, pentru a obține versiuni concise” [27, p.264]. Cercetătoarea face o inventariere a elementelor care „se pierd” în procesul subtitrării unui film, concluzionând că imaginile și cuvintele unui film trebuie să constituie o gamă de informații care ar autoriza o economie discursivă: specialistul nu este obligat să traducă totul, pentru că spectatorul poate să înțeleagă unele informații conținute în sunet și în imagini. Analiza sa este realizată la nivelul discursiv, enunțiativ și verbal. Ea constată că principalele tehnici aplicate la nivelul lexical „necesită o muncă cognitivă care presupune trei operații de bază: globalizarea, generalizarea și conceptualizarea” [27, p.259]. Teresa Tomasziewicz indică la fel și trei principii care fac posibilă reducerea dialogului cinematografic în subtitrări: organizarea ierarhică a conversațiilor furnizate de imagine și organizarea ierarhică a frazei. Aceste analize au demonstrat că reducerile în raport cu fraza trebuie să fie făcute în relație cu contextul, interactiv și vizual, și cotextul. Elementele care sunt suprimate sunt „în primul rând” cele care indică analiza discursivă: mărci de elaborare interactivă a sensului sau a elaborării progresive a acestui sens; mărci ale operațiilor metalingvistice; mărci ale structurării conversației; conectorii interactivi, în cazul în care contextul și cotextul sunt destul de selective pentru interpretarea relației explicate de acești conectori;

părțile ritualizate ale dialogurilor, cu condiția că cu cât partea în cauză este ritualizată, cu atât ea are șanse să dispară [27, p.265]. Pot fi suprimate elementelor oferite de datele vizuale în următorul caz: termenii care trimit la participanții la interacțiune și la datele spațio-temporale; termenii care explică datele mimo-gestuale; termenii descriptivi care descriu situația vizuală; expresiile performative care descriu ce se petrece la ecran; termenii care explică atitudinea enunțiatorului în raport cu vorbele sale și alte elemente în care se manifestă subiectivitatea enunțiativă, fie datorită ipotezei cunoașterii de către spectator și de partea rituală a interacțiunilor; fie datorită redundanței verbale în raport cu alte elemente verbale; fie datorită redundanței verbale în raport cu datele vizuale [27, p.264-265].

Potrivit acestei cercetătoare, consecințele lingvistice în subtitrări care urmează după suprimare și transformarea rezumativă a dialogurilor sunt de natură diferită: transformarea, simplificarea structurii ierarhice a conversațiilor (a frazelor); trecerea de la dialog la monolog, care, pe alocuri, ajunge la faptul că sensul a ceea ce este spus nu provine din interacțiunea personajelor, dar este dat direct cititorului/spectatorului; o anumită pierdere stilistică a oralității cauzată de suprimarea elementelor limbii orale (cum ar fi repetarea, întreruperea, ezitarea, etc.) în subtitrări; impresia pierderii legăturii între intervențiile care urmează una după alta, din cauza suprimării conectorilor: progresul elaborării conținuturilor este afectat; sentimentul de încălcare constantă a normelor de politețe din cauza suprimării mărcilor de politețe; suprimarea modalizatorilor, adjectivelor apreciative și alte elemente care exprimă subiectivitatea [27, p.266]. Cu toate acestea, Teresa Tomaszkiwicz menționează ca rolul subtitrărilor „este de a însoți imaginea” și că „accesul la sens este facilitat de procedeele care sunt numite gramatica filmului, ca jocul planurilor, focalizările, conexiunile, a căror semnificație este destul de comprehensibilă pentru orice spectator. În sfârșit, spectatorul, având propriile sale experiențe dialogale, acceptă să reconstruiască în minte aceste părți care lipsesc din conversații, dar, a căror prezență este virtuală” [27, p.266-267].

Una dintre primele analize referitoare la subtitrare este cea a lui Raphael Nir, în 1984, care propune trei norme în subtitrare, de ordin moral, gramatical și stilistic [20, p.81-97]. Totuși, el admite că aceste norme nu sunt fixe [20, p.88], dar că acestea se schimbă cu timpul. Cercetătorul

menționează, de exemplu, tendința de a accepta din ce în ce mai mult argoul și expresiile zilnice în subtitrări. Conform autorului, acest lexic este pus deseori între ghilimele pentru a semnaliza diferența de limbă corectă. Raphael Nir, referindu-se la subtitrare, afirmă că este posibil „de a transfera sensul textului original în textul țintă în același mod în care este posibil de a vărsa un pahar de vin dintr-un pahar în altul” [Nir citat de Blom, 1998, p.13].

Ingrid Sahlin, în lucrarea *Tal och undertexter i textade svenska TV-program* publicată în 2001, propune un model de analiză lingvistică a subtitrărilor la nivel intralingvistic. Accentul fiind pus pe aspectele situației de comunicare în programele televizate, pe relația dintre limbă (*cod*) și cele două aspecte media principale: oralitatea și vizualul. Opoziția dintre aceste două categorii, oralitatea și scrisul, constituie potrivit lui Ingrid Sahlin, baza oricărei reflecții despre subtitrare. Cercetătoarea menționează faptul că nu e suficient să ne limităm la un singur model de analiză, susținând ideea că comparațiile solicită abordări diferite ale semnificatului și semnificantului [24, p.703-704]. Ingrid Sahlin încearcă să integreze particularitățile și ritmul oralității în limba scrisă, chiar dacă un anumit număr de caracteristici, tipice limbii spontane, dispar: repetarea, elipsele, etc.

În lucrarea *Normer i tv-tekstning - en sosiotekstologisk analyse av et amerikansk talkshow i norsk fjernsyn* (1998), Béatrice Blom examinează normele subtitrării în programele televiziunii norvegiene. Studiind polifonia, cercetătoarea propune o strategie de comprimare care duce la scăderea numărului de voci în text. Această strategie de comprimare favorizează o structură omogenă [1, p.105]. Potrivit lui Béatrice Blom, exigențele de „lizibilitate” și de „autenticitate” sunt purtătoare de valori. În spatele acestor noțiuni, se ascunde o idee de „normalitate” de care dorim să ne legăm. Cercetătoarea norvegiană menționează că reprezentările sale ideologice dominate de realitate au tendința de a se impune, de a se identifica ca naturale. Realitatea este deci „construită într-un mod transparent, fără să necesite o interpretare” [1, p.108-109].

Într-un alt studiu cu referire la subtitrare *Culture-Bound problems in Subtitling* (1993), Birgit Nedergaard-Larsen analizează strategiile utilizate cu privire la transferul elementelor culturale extralingvistice.

Hélène Reid afirmă în articolul *Un domaine bien organisé: l'écrit sur les écrans aux Pays-Bas* (1996) că traducătorii de filme văd traduceri

lor ca „o entitate vizuală, legată de imagini, de unde grija lor de a ține cont de schimbările de plan, de scenă, repartizând subtitrările” spre deosebire de traducătorii de programe televizate care „privesc subtitrarea ca un supliment al coloanei sonore, de unde voința lor de a urma ritmul cuvântului și în consecință de a segmenta subtitrările” (Olanda preferă subtitrarea) [23, p.87].

Martine Danan încearcă să explice eșecul subtitrării în raport cu dublajul pe piața franceză: între 1929 și 1932, Hollywoodul, de teama de a nu-și pierde piața franceză, pentru a o recuceri, a încercat să creeze diverse strategii care se succed dar de asemenea coexistă uneori: subtitrarea, adaptările, filmele în versiuni multiple, producții originale pentru publicul francez și în sfârșit dublajul [5, p.109]. Autorul explică „eșecul” subtitrării și adaptărilor cinematografice traduse în engleza americană cu un „oarecare dispreț” chiar cu o sinceră ostilitate a publicului francez și printr-o subestimare a obstacolului care reprezenta bariera limbilor: supremația limbii franceze a fost bine menținută de către Stat [5, p.113-114]. Conform lui Martine Danan, practica dublajului filmelor americane pe piața franceză a progresat din motive naționaliste și lingvistice, atunci când Hollywoodul adopta definitiv, în același timp, vorbitul, a fost evident că „nu trebuia doar să se găsească o soluție tehnică dar și să se elaboreze o strategie care ar ține cont de importanța culturii naționale pentru publicul francez, clar influențat de noțiunea de „cultură franceză” care de secole de politică naționalistă i-a fost direct sau indirect întipărită” [5, p.128].

Yves Gambier [10, p.224] și Diaz Cintas [4, p.192-204], dar și alți cercetători, s-au pronunțat cu claritate pentru o abordare mai vastă a noțiunii de traducere, în special pentru că este dificil de a trasa o limită între o adaptare și o traducere „liberă”. Potrivit lui Diaz Cintas [4, p.194], o definiție restrânsă a „traducerii” exclude de fapt o bună parte din activitățile de „transfer între limbi” care sunt întreprinse astăzi. „Trăim într-o societate în continuă evoluție. Modalitățile în care comunicăm se schimbă, la fel și necesitățile noastre, iar în acest sens dezvoltarea spectaculoasă a tehnologiei are un impact inevitabil. Prin urmare, este necesar să privim traducerea dintr-o perspectivă mai flexibilă și mai eterogenă, una care permite o gamă largă de realități empirice și care este capabilă să înglobeze activități de traducere noi și potențiale în limitele sale” [4, p.192]. De fapt, putem, conform autorului, să vedem o evoluție

paralelă pentru termenul „traducere audiovizuală” care pare să câștige teren cu simplul concept de „traducere cinematografică”. Termenul din urmă nu include doar cinematografia, dar și televiziunea, jocurile de calculator, CD-rom-uri, pagini Internet, etc. Diaz Cintas propune încă un termen: „traducere multimedia” [4, p.192].

Articolul *Je vois ce que vous voulez dire: Un essai sur la notion de l'équivalence dans les sous-titres de 37² le matin et de Au revoir les enfants* scris de Lorin Card în 1998, tratează capacitatea subtitrărilor de a reda conotații, niveluri de limbaj (echivalența registrelor) și mai ales o echivalență echilibrată a dialogului original al filmului. Studiul se bazează pe teoriile actuale despre traducere în general și despre subtitrare în special. Pe lângă noțiunea de echivalență literară în domeniul traducerii (Ponce, Hatim, Mason, și Vinay și Darbelnet), cercetătoarea analizează noțiunea de conotație (elaborată de Kerbrat-Orecchioni). Lorin Card constată că „unitățile conotative pot să prezinte niște capcane traducerii și că traducând doar sensul denotativ al enunțurilor, se pierde o parte importantă din aceste unități conotative și echivalența care ar trebui să se stabilească între subtitrări și dialogul original” [3, p.218]. Lorin Card menționează de asemenea că o echivalență a dialogului în film este posibilă, echivalența nu este un scop ideal și irealizabil, dar un scop realist și realizabil [...] [3, p.218].

În articolul său *The creation of interlingual subtitles: semiotics, Equivalence and condensation* publicat în 2001, Helena Kruger încearcă să elaboreze o teorie privind crearea subtitrărilor interlingvistice ținând cont de o noțiune de bază a traductologiei: echivalența, care, potrivit autorului, nu a fost niciodată indicată cu adevărat în analizele subtitrărilor interlingvistice [16, p. 177]. În acest scop, cercetătoarea compară abordarea semiotică (Charles S. Peirce) cu abordarea descriptivă (Toury) și constată că prima pare a fi unica care poate să ofere o definiție satisfăcătoare a echivalenței, pentru că aceasta oferă posibilitatea de a studia doar „nivelul de traducere” (înțeleasă ca o evaluare a adecvării traducerii), dar și consecințele asupra limbii în cadrul trecerii de la scris la oral [16, p.194].

Situația în Quebec este descrisă de Lucien Marleau, într-un articol *Les sous-titres... Un mal nécessaire* publicat în revista *Meta* în 1982. De ce au fost alese subtitrările? Cine le realizează? Și cum? Care este natura lor juridică? Acestea sunt doar câteva întrebări care îl interesează

pe Lucien Marleau. Cercetătorul se întreabă dacă subtitrările fac posibilă comunicarea valorii sau impactului filmului [18, p.276]. Potrivit lui Lucien Marleau, subtitrările sunt necesare pentru a putea vedea filme străine, subtitrarea este un rău necesar [18, p.277]. Cercetătorul oferă traducătorului recomandări stilistice „cinematografice”, de exemplu de a nu folosi prea multe semne de punctuație, de a traduce sensul unei fraze și nu intonația vocii persoanei, de a pune accente pe majuscule, omiterea lor ar putea duce la o lungire de timp a lecturării”, etc. [18, p.280]. Conform autorului, publicul trebuie să aibă „iluzia de a înțelege totul fără să citească subtitrările” [18, p.281].

Cu toate că în Italia predomină dublajul, Paola Guardini, lingvistă și profesionistă în ceea ce privește subtitrarea, militează pentru introducerea subtitrării în Italia, cel puțin în genurile dramatice, unde limba sursă este „vitală” [13, p.91]. Paola Guardini relevă faptul că subtitrarea este „orientată spre limba sursă”, deoarece aceasta păstrează integral versiunea originală și autorizează accesul său direct. Ea notează trei categorii de restricții pentru subtitrare: tehnice (temporale și spațiale); textuale (elemente vizuale și verbale din original, trecerea de la oral la scris); lingvistice (diferențele intralingvistice, cu privire la posibilele opoziții de natură sintactică și gramaticală între limba sursă și limba țintă, ca și extralingvistice, vizând „problemele ce țin de realitățile înconjurătoare”) [13, p.97]. Conform autorului, consecințele trecerii de la oral la scris se explică, în principal prin faptul că modul scris este, în mod normal, mai explicit decât cel oral, apoi, acesta nu are caracteristici suprasegmentale care evocă dispoziția mentală și intenția interlocutorului în ceea ce numim oral. Aceste caracteristici sunt, după părerea Paolei Guardini, compensate pe de o parte de păstrarea dialogului original, și pe de altă parte de utilizarea unui vocabular *ad hoc* [13, p.101].

Bazându-se pe realizările lui Lambert, Marleen Desmet (1989) analizează modelele, normele și strategiile subtitrării. Cercetătoarea menționează că limba subtitrărilor pierde o parte din caracterul său „vorbit” în comparație cu cel care este prevăzut în dialoguri. Marleen Desmet este de părerea că, deși subtitrările funcționează în general ca texte scrise, „strategia lor generală” seamănă mai mult cu cea a interpretului decât cu cea a traducătorului de texte” [6, p.90], prin faptul că scopul interpretului este mai degrabă de a interpreta „sensul pragmatic” decât să respecte cuvintele. Subtitrările funcționează analog cu cuvintele „inter-

pretului” dar totuși se ține cont de anumite norme [6, p.90-91]. Studiul lui Marleen Desmet relevă că normele urmărite de traducătorii de filme nu sunt literare, dar „tehnice și socioculturale” [6, p.103]. Strategia care rezultă din aceste norme este de a se concentra pe ceea ce este esențial, de a evita subtitrarea „unor elemente tipice discursului oral”. Potrivit lui Marleen Desmet, limbajul subtitrărilor ajunge la un limbaj „hibrid, scris și vorbit în același timp” [6, p.103-104].

O altă analiză interesantă privind subtitrarea, realizată de Elisa Perego (2003), vorbește despre explicitarea în subtitrări. Cercetătoarea subliniază importanța explicitărilor în subtitrări, evidențiind funcțiile diferite pe care le cuprinde [22, p.84]. Explicitarea are mai întâi de toate o funcție compensatorie care vizează pierderea caracteristicilor limbii sursă în traducere. Apoi aceasta are funcția de „facilitare”, produsul final este creat mai simplu pentru a fi înțeles, efortul cognitiv de înțelegere al receptorului este redus.

Traducerea audiovizuală în Republica Moldova

Traducerea audiovizuală este un subiect de cercetare neremarcant în comunitatea științifică a Republicii Moldova. Chiar dacă traducerea audiovizuală este un domeniu puțin studiat de către cercetători, acest lucru nu exclude că este utilă și foarte prezentă pe ecranele noastre (Parlamentul Republicii Moldova a adoptat la 3 iulie 2014 o nouă lege a cinematografului conform căreia toate filmele străine trebuie să fie subtitrate sau dublate în limba română). Motiv pentru care am încercat, în numeroase articole, să studiem acest subiect din mai multe perspective, începând de la înțelegerea dimensiunii sale pluri-semiotice, interferența codurilor, căci dacă pentru celelalte tipuri de traducere este privilegiată latura verbală, în traducerea audiovizuală, complexitatea sa ține de imagini, muzică, sunete, cuvinte, culori. Am încercat să punem în evidență faptul că televiziunea și cinematografia reprezintă înainte de toate un mijloc de comunicare capabil să depășească barierele care există între oameni și un instrument prin care se realizează comunicarea interculturală. Pornind de la această ipoteză, am analizat impactul lingvistic și cultural al acestui mijloc de comunicare în subtitrarea filmelor franceze.

În prezent, volumul mare de traduceri audiovizuale, precum și multitudinea de agenți implicați în producerea și distribuirea materialelor audiovizuale, au un impact major asupra calității traducerilor, ducând

la necesitatea formării traducătorilor profesioniști și, prin urmare, la o mai bună vizibilitate a traducerii audiovizuale în domeniul academic. În consecință, este nevoie de cursuri sau specializări pentru a forma profesioniști. Universitatea de Stat din Moldova, specialitatea *Traducere și interpretare*, oferă unități de conținut în acest domeniu în cadrul cursului *Tehnici de traducere orală*.

În epoca mondializării, Republica Moldova devine din ce în ce mai activă pe piața audiovizualului. Statul încurajează companiile și birourile care se ocupă de traduceri audiovizuale. De exemplu, la Chișinău, există compania „Berlizzo Group” care oferă servicii profesionale de subtitrare a filmelor în cinematografe. Asociația Traducătorilor Profesioniști din Republica Moldova oferă servicii de traducere și interpretariat, subtitrare, de înaltă calitate atât în țară cât și în străinătate.

Republica Moldova dispune de canale de televiziune care oferă servicii de subtitrare și dublare, printre ele putem numi: „Moldova-1”, „TV8”, „Prime”, „Publika TV”, „Canal 2”, „Canal 3”, „Accent TV”, „NTV Moldova”, „PRO TV CHIȘINĂU”, „Jurnal TV” și „RTR Moldova”. Pentru a oferi servicii de subtitrare și dublare de calitate, aceste canale angajează traducători și interpreți profesioniști.

Instituția publică națională de audiovizual „Teleradio-Moldova” este înființată și funcționează în conformitate cu legislația Republicii Moldova și Codul Audiovizualului, ceea ce înseamnă că toate produsele venite din străinătate sunt traduse și difuzate în limba română.

În concluzie, putem spune că domeniul audiovizual în Republica Moldova este unul în expansiune. Autoritățile și companiile care sunt interesate de acest domeniu au o atitudine serioasă față de afacerea gestionată. Chiar dacă Republica Moldova este o țară mică, avem perspective mari și oportunități de descoperit.

Concluzie

Domeniul traducerii audiovizuale este un domeniu relativ recent de cercetare, dar se bucură de un număr mare de cercetători care au studiat și au pus bazele teoretice ale acestui domeniu. Totuși, traducerea audiovizuală (subtitrarea) s-a impus treptat ca o sub-ramură a traductologiei ce a atras atenția cercetătorilor din domeniu, în special datorită rolului important pe care îl deține în diseminarea așa numitei „culturi populare”. Cercetătorii și-au orientat viziunea asupra traducerii de la o perspectivă

a transferului lingvistic la una a transferului cultural. Atenția traducătorului este orientată spre funcția textului țintă, pentru că traducerea audiovizuală devine o formă de acțiune interculturală care implică mesaje echivalente în două coduri diferite.

Referințe bibliografice

1. BLOM, Béatrice (1998) – Normer i tv-textning. En *Socioteknologisk analyse av amerikansk talkshow i norsk fjernsyn*. Oslo : Hovedfagsoppgave i nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.
2. CAILLÉ, Pierre (1960) – Cinéma et traduction, le traducteur devant l'écran. Le doublage. Le sous-titrage. In *Babel*, Volume 3, numéro 6, p.103-109.
3. CARD, Lorin (1998) – Je vois ce que vous voulez dire: Un essai sur la notion de l'équivalence dans les sous-titres de 37^e le matin et de Au revoir les enfants, In *Meta*, Volume 43, numéro 2, p. 205-219.
4. DÍAZ CINTAS, Jorge (2003) – Audiovisual Translation in the Third Millenium, In Anderman, G. & Rogers, M. (éds), *Translation Today, Trends and Perspectives*, London, Multilingual Matters Ltd, p.192-204.
5. DANAN, Martine (1994) – *From nationalism to globalization: Frances' challenges to Hollywood's hegemony*, Ph.D, Université d'Alberta, 244p.
6. DESMET, Marleen (1989) – *Le sous-titrage comme problème de traduction Ganz unten (Gfröerer, J. & Eallraff, G.) et ses sous-titres néerlandais et français*, Leuven, Verhandeling aangeboden tot het bekomen van de graad van Licentiaat in de Romaanse Filologie door, Katholieke Universiteit Leuven.
7. DELABASTITA, Dirk (1989) – Translation and mass-communication: film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics, In *Babel*, Volume 35, number 4, p.193-218.
8. ELEFANTE, Chiara (2004) – Arg. et pop., ces abréviations qui donnent les jetons aux traducteurs-dialoguistes, In *Meta*, Volume 49, numéro 1, p.193-207.
9. GAMBIER, Yves (2003) – Screen Transadaptation: Perception and Reception, In Gambier, Y. (éd) *The Translator Studies in In-*

- tercultural Communication, Screen translation*, Oxford, St Jérôme, Special issue, Volume 9, number 2, p.171-190.
10. GAMBIER, Yves (2001) – Traduire le sous-texte, In Kronning et al. (éds) *Langage et référence. Mélanges offerts à Kerstin Jonasson à l'occasion de ses soixante ans*, Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Romanica Upsaliensis.
 11. GORIS, Olivier (1993) – The question of French dubbing: Towards a frame for systematic investigation, In *Target*, Volume 5, number 2, p.169-190.
 12. GOTTLIEB, Henrik (1997) – *Subtitles, Translation & Idioms*. PhD Thesis, Copenhagen, Center for translation Studies and Lexicography, Department of English, University of Copenhagen, 354 p.
 13. GUARDINI, Paola (1998) – Decision-making in subtitling, In *Perspectives: Studies in Translatology*, Volume 6, number 1, p.91-112.
 14. HERBST, Thomas (1995) – People do not talk in sentences: Dubbing and the idiom principle, In *Communication audiovisuelle et Transferts linguistiques*. International Forum Strasbourg, Conseil de l'Europe, numéro 6, p.22-24, *Translatio*, XIV, p.3-4.
 15. KARAMITROGLOU, Fotios (2000) – *Towards a Methodology for the Investigation of Norms in Audiovisual Translation. The Choice between Subtitling and Revoicing in Greece*, Amsterdam, Rodopi, 300p.
 16. KRUGER, Helena (2001) – The creation of interlingual subtitles: semiotics, Equivalence and condensation, In *Perspectives: Studies of Translatology*, Volume 9, number 3, p.177-196.
 17. LAMBERT, José, DELABASTITA, Dirk (1996) – La traduction de textes audiovisuels : modes et enjeux culturels, In Gambier, Y. (éd), *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p.33-58.
 18. MARLEAU, Lucien (1982) – Les sous-titres...Un mal nécessaire, In *Meta*, Volume 27, numéro 3, p.271-285.
 19. NEDERGAARD-LARSEN, Birgit (1993) – Culture-Bound problems in Subtitling, In *Perspectives: Studies in Translatology*, Museum Tusulanum Press University of Copenhagen, Volume 1, number 2, p.207-241.

20. NIR, Raphael (1984) – Linguistic and sociolinguistic problems in the translation of imported TV films in Israel, In *International Journal of the Sociology of Language*, number 48, p.81-97.
21. O'CONNELL, Eithne (1998) – Choices and Constraints in Screen Translation, In Bowker, L. & Cronin, M. & Kenny, D. & Pearson, J. (éds), *Unity in Diversity ? Current Trends in Translation Studies*, Manchester, St Jerome.
22. PEREGO, Elisa (2003) – Evidence of explicitation in subtitling: towards a categorisation, In *Across Language and Culture*, Volume 4, number 1, p.63-88.
23. REID, Hélène (1996) – Un domaine bien organisé: l'écrit sur les écrans aux Pays-Bas, In Gambier Y. (éd) *Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
24. SAHLIN, Ingrid (2001) – *Tal och undertexter i textade svenska TV-program, Probleminventering och förslag till en analysmodell*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 773 p.
25. SCHÄFFNER, Christina (éd) (1999) – Translation and Norms. London : Multilingual Matters, 140 p.
26. SCHRÖTER, Thorsten (2005) – *Shun the Pun, Rescue the Rhyme?*, Karlstad, Karlstad University Studies, 414 p.
27. TOMASZKIEWICZ, Teresa (1993) – *Les opérations linguistiques qui sous-tendent le processus de sous-titrage des films*, Poznan, Adam Mickiewicz University Press, 286 p.
28. TOURY, Gideon (1980) – *In Search of a Theory of Translation*, Tel Aviv, The Porter Institute for Poetics and Semiotics, 159 p.
29. TOURY, Gideon (1994) – *Descriptive translation studies and beyond*, Amsterdam/Philadelphia John Benjamins, 367 p.
30. ZABALBEASCOA, Patrick (1993) – *Developing Translation Studies to Better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production (with special attention to the TV3 version of «Yes, Minister»)*, thèse de doctorat, Université de Lleida, 379 p.

PARTICULARITĂȚILE STRATEGIILOR MANIPULATIVE ÎN DISCURSUL POLITIC AMERICAN

Ion GUȚU

lector,

Facultatea de Litere,

Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză Specializată,

Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0002-8975-3353

În acest articol ne propunem să punem în discuție particularitățile strategiilor manipulative în discursul politic american. Strategia manipulativă poate fi considerată ca o formă de strategie persuasivă menită să influențeze receptorii și să îi facă să accepte convingeri sau să facă lucruri susținute de emițător/manipulator. Manipularea poate fi considerată eficientă atunci când receptorul nu recunoaște intențiile emițătorului de a-l influența. Manipularea se realizează prin intermediul diferitelor strategii. Două dintre cele mai importante sunt strategia de autoprezentare pozitivă care urmărește maximizarea semnificației propriului statut și strategia de prezentare negativă a celorlalți care urmărește crearea unei imagini negative a adversarului, discreditându-l. O strategie manipulativă la fel de importantă folosită adesea în discursul politic este strategia teatrală care se caracterizează printr-un nivel foarte ridicat de emoționalitate și are ca scop forțarea unor răspunsuri emoționale în numele receptorilor. În articol vom aborda și mijloacele lingvistice de realizare a strategiilor și tacticilor manipulative.

Cuvinte-cheie: *strategii manipulative, strategie persuasivă, discurs politic, aspect perlocuționar, mărci discursive, argumentare evaluativă, mijloace retorice*

Introducere

Una dintre trăsăturile principale ale discursului politic este caracterul său manipulator. Manipularea poate fi considerată drept o formă de strategie persuasivă menită să influențeze receptorii în interesele celor

mai buni și mai iscusiți emițători. Potrivit lui Teun A. van Dijk, diferența crucială între persuasiune și manipulare este că, în persuasiune, interlocutorii sunt liberi să creadă sau să acționeze după bunul plac, în funcție de faptul dacă acceptă sau nu argumentele celui ce persuadează, în timp ce în manipulare „receptorii sunt incapabili să înțeleagă intențiile reale sau să vadă toate consecințele convingerilor sau acțiunilor susținute de manipulator” [3].

Teun A. van Dijk, în lucrarea sa *Discurs și manipulare* [3], a examinat unele proprietăți ale manipulării într-un cadru teoretic triunghiular care include discursul, cogniția și societatea. O abordare analitică a discursului este justificată, deoarece în mare parte manipularea se manifestă prin text și vorbire. În al doilea rând, cei manipulați sunt ființe umane, iar acest lucru se întâmplă, de obicei, prin manipularea „minților” lor, astfel încât o relatare cognitivă poate, de asemenea, să arunce lumină asupra proceselor de manipulare. În al treilea rând, manipularea este o formă de vorbire în interacțiune și, deoarece implică putere și abuz de putere, o abordare socială este, de asemenea, importantă. În consecință, manipularea poate fi dezvăluită doar prin utilizarea unei abordări complexe integrate care va include analiza tuturor celor trei aspecte menționate mai sus. Detectarea manipulării este în principal sarcina cercetătorului, deoarece manipulatorul însuși nu va admite niciodată că este implicat în manipularea oamenilor și de foarte multe ori tehnicile de manipulare pot fi folosite inconștient în timp ce emițătorul încearcă să-și rezolve obiectivele comunicative imediate. Unul dintre mijloacele eficiente de dezvăluire a manipulării și de a rezista acesteia este adoptarea unei abordări critice a informațiilor furnizate, care este realizată cu succes de reprezentanții analizei critice a discursului.

1. Strategii manipulative în discursul politic

Manipularea în discursul politic se realizează prin aplicarea anumitor strategii manipulative, pe care Teun A. van Dijk le împarte în două grupuri principale: strategia de auto-prezentare pozitivă și strategia de prezentare negativă a celorlalți [3]. În literatura de specialitate, aceste două strategii sunt definite și ca strategia de minimizare, care urmărește crearea unei imagini negative a adversarului, discreditându-l, și strategia de intensificare, care urmărește maximizarea semnificației propriului statut. La aceste așa-numite macro-strategii ar trebui adăugată și strategia

teatrală [6]. Acest fenomen, care se caracterizează printr-un nivel foarte ridicat de emotivitate, este scos în evidență de cercetători datorită faptului că, pentru a atrage potențiali susținători, politicienii trebuie de foarte multe ori să lucreze cu publicul. La rândul lor, publicul sau oamenii care fac parte din comunicare percep deseori discursul politic ca pe un spectacol pus în scenă pentru ei [1].

În cadrul acestor strategii majore pot fi menționate și alte substraturi. De exemplu, Paul Chilton, vorbind despre funcțiile strategice ale discursului politic, evidențiază trei strategii: constrângerea, legitimarea/delegitimizarea, reprezentarea/denaturarea. Acestea sunt interconectate și în toate pot fi găsite elemente de constrângere și manipulare realizate printr-o utilizare strategică a limbajului. De exemplu, funcțiile lingvistice de constrângere se pot manifesta în stabilirea agendelor, selectarea subiectelor în conversație, poziționarea de sine și a celorlalți în relații specifice, realizarea de presupuneri despre realități pe care receptorii sunt obligați să le accepte cel puțin temporar, pentru a procesa textul sau discursul. Un alt fenomen important legat de limbaj care ar putea fi considerat coercitiv este stimularea strategică a afectului. Potrivit lui Paul Chilton, „este rezonabil să se ipotizeze legături între structurile de sens produse prin intermediul discursului și centrul emoțional ai creierului” [2]. Funcția de legitimare este strâns legată de constrângere, deoarece stabilește dreptul de a cere supunerea celorlalți, adică „legitimitatea”.

Motivele pentru care se cere o astfel de supunere trebuie comunicate lingvistic, fie prin declarații deschise, fie prin implicare. Tehnicile folosite includ argumente despre dorințele alegătorilor, principii ideologice generale, proiecție charismatică a conducerii, lăudându-se cu privire la performanță și auto-prezentare pozitivă. Legitimitatea se explică prin faptul că oamenii care folosesc limbajul politic par să simtă o presiune puternică pentru a-și justifica acțiunile sau îndemnul la acțiune în termeni de opoziții între bine și rău [2]. În centrul a ceea ce se numește „politică” este încercarea de a-i determina pe alții să „împartă o viziune comună” despre ceea ce este util – dăunător, bine – rău, drept – nedrept, iar limbajul este singurul mijloc de a face acest lucru. Delegitimizarea joacă un rol esențial: ceilalți (străini, dușmani, opoziție instituțională, opoziție neoficială) trebuie să fie prezentați negativ, tehnicile incluzând utilizarea ideilor de diferență și limite, precum și acte de vorbire de blamare, acuzare, insultă etc.

Reprezentarea și denaturarea se referă la una dintre funcțiile evidente ale discursului (limbajului) – reprezentând o realitate care este, de fapt, o chestiune de control al informației sau control al discursului. Poate fi unul cantitativ sau calitativ. Disimularea este strategia de a împiedica oamenii să primească informații; este inversul cenzurii, care împiedică oamenii să ofere informații. Într-un alt mod de reprezentare și denaturare, informațiile pot fi date, dar sunt inadecvate cantitativ nevoilor sau intereselor receptorilor (spunând jumătate de adevăr). Denaturarea calitativă este pur și simplu minciună, în cea mai extremă manifestare, dar include diferite tipuri de omisiuni, evaziune verbală și negare. Eufemismul are efectul cognitiv de a „înțețoșa” sau „defocaliza” din punct de vedere conceptual referenții nedorite, fie ele obiecte sau acțiuni [2].

Strategiile de manipulare și tacticile relevante destinate implementării celor dintâi pot fi folosite și pentru a realiza funcții persuasive depinzând de scopurile și intențiile emițătorului. Deoarece scopul principal al strategiilor manipulative este de a convinge receptorul, ele pot fi considerate ca o parte a strategiei persuasive, care, la rândul său, poate fi considerată un termen generic pentru strategiile manipulative.

Printre principalele strategii ale discursului politic care îndeplinesc funcții manipulative ar trebui evidențiată strategia generică a reduționismului. Strategia reduționismului este folosită pentru a descrie unui electorat un fenomen complex în termenii altor fenomene mai simple, fără a acorda atenție diferitor sale aspecte. Această simplificare excesivă stă la baza tipului bipolar de estimare specific discursului politic, unde nu există o zonă de semne și definiții tranziționale sau neutre. În consecință, modelul cognitiv al realității este prezentat ca extrem de polarizat, fără nuanțe, împărțit aproximativ în „noi” și „ei”, „negru” și „alb”, „bun” și „rău” etc. Strategia reduționismului stă și ea la baza folosirii ample de către politicieni a unor tropi precum metafore, metonimii, alegorii etc., care explică un fenomen prin intermediul celuilalt.

După cum s-a menționat deja, comunicarea manipulativă poate avea succes numai dacă receptorul nu reușește să recunoască intenția emițătorului de a-l face pe primul să gândească și să acționeze în favoarea celui de-al doilea și împotriva propriei sale voințe. Acest obiectiv este atins prin diferite tehnici de manipulare. Principiul esențial al acestor tehnici este de a afecta subconștientul receptorilor pentru a le modifica

imaginea despre lume, părerile și preferințele lor și, prin aceasta, să le influențeze comportamentul și acțiunile.

Întrucât subconștientul receptorului nu poate fi atins prin argumentare rațională și descriptivă, politicienii recurg foarte des la argumente iraționale și evaluative, folosesc cuvinte și expresii colorate emoțional, formule și structuri conversaționale, diverse procedee stilistice menite să evoce reacții emoționale în audiență.

Printre cuvintele cu conotație pozitivă folosite adesea de politicieni se numără termeni precum *libertate, democrație, dreptate, progres, schimbare, nou* etc. Alte argumente evaluative folosite de politicieni pentru a exercita influență asupra publicului includ raționamente emoționale precum *dragostea, simțul datoriei, sentimente de demnitate, mândrie și loialitate*, menite să inspire și să stea la baza acțiunilor. De exemplu, în discursul său de acceptare a nominalizării republicane pentru alegerile prezidențiale din SUA, D. Trump a spus următoarele: “*Țineți minte, toți cei care vă spun că nu puteți avea țara pe care o doriți sunt aceiași oameni care nu ar rezista, ei au spus că Trump nu are șanse să fie aici în seara asta, nicio șansă, aceiași oameni. Cât de mult ne place să-i învingem pe acești oameni, nu-i așa? Oare nu ne place să-i învingem? Ne place foarte mult. Ne place foarte mult. Foarte mult.*” (t.n.) [9]

O argumentare similară a fost folosită și în discursul său de victorie: “*Ne vom apuca imediat de lucru pentru poporul american. Și vom face o treabă atât de bună încât sperăm că veți fi mândri de președintele vostru. Veți fi atât de mândri. Din nou, este onoarea mea. A fost o seară uimitoare. A fost o perioadă uimitoare de doi ani. Iubesc această țară.*” (t.n.) [9]

Argumentele evaluative, în special cele care fac apel la valorile morale și etice confirmate de tradiții onorate de timp, sunt adesea folosite de politicieni ca mijloc de justificare a politicii lor. Împreună cu acestea, un rol important în strategiile de manipulare este atribuit argumentelor care conțin în principal promisiuni populiste despre lucruri considerate utile sau profitabile pentru diferite părți ale societății. Aceste promisiuni, care sunt manifestări ale strategiei teatrale, sunt însoțite de cuvinte și expresii îndreptate spre a evoca în receptori sentimente pozitive față de emițător (încredere, simpatie, loialitate etc.). De aceea, politicienii de foarte multe ori, în loc să prezinte fapte, cifre și alte informații analitice, vorbesc despre convingerile, speranțele și viziunile lor, apelând la sentimente-

le receptorilor și încercând să-i facă să creadă în ceea ce spun că cred. De exemplu, în discursul său de acceptare la Convenția Republicană, D. Trump a repetat de șase ori expresia imperativă „*Credeți-mă*”. Această afirmație a fost amplificată de propoziții precum „*America este o națiune de credincioși, visători și luptători*” și „*trebuie să alegem să credem în America.*” (t.n.) [9]

Pentru a crea efectul unității și al sprijinului general este adesea folosită strategia de solidaritate. O parte importantă în ea este atribuită unor asemenea tactici argumentative, cum ar fi folosirea pronumelui de solidaritate *noi* în sens inclusiv, adresările de la începutul unui discurs (*concețtenii mei, distinși oaspeți, cetățeni americani* etc.). Ca mijloc de exprimare a solidarității pronumele personal la persoana întâi plural în construcția *Let us* este adesea folosit, fapt care ajută la crearea unei atmosfere de înțelegere reciprocă și încredere, împărțind un scop comun. A vorbi despre sine la persoana a treia este un alt procedeu de manipulare în cadrul aceleiași strategii de auto-prezentare. Uneori se face în mod explicit: „*...acest lucru nu se va întâmpla niciodată cu Donald Trump președinte*”; iar uneori și implicit. „*Țara noastră are nevoie de un lider cu adevărat măreț... Avem nevoie de un lider care a scris “Arta Negocierii”. Avem nevoie de un lider care ne poate aduce înapoi locurile de muncă...*” (t.n.) [9]

În cadrul strategiei de auto-prezentare pozitivă, un rol important este atribuit utilizării epitetelor care îndeplinesc funcția evaluativă, de exemplu, *bun, cel mai bun, inteligent, foarte drăguț* etc. (*Cred că sunt de fapt o persoană foarte drăguță*). Pe acest fundal, strategia minimizării este utilizată în mod activ pentru a accentua informațiile negative despre opoziții vorbitorului și politica lor.

Foarte des strategii de manipulare diferite sunt folosite în paralel una cu alta. De exemplu, în discursul său de acceptare a nominalizării republicane pentru alegerile prezidențiale, D. Trump a folosit în mod activ strategia minimizării pentru a arăta rezultatele negative ale politicilor lui Obama: „*Președintele Obama aproape că a dublat datoria noastră națională la peste 19 trilioane de dolari...*” (t.n.) [9] Spunând audienței că țara se află într-o criză, și-a susținut teza prin următoarele imagini sumbre: „*Drumurile și podurile noastre se destramă, aeroporturile noastre sunt în starea lumii a treia și 43 de milioane de americani folosesc timbrele alimentare.*” (t.n.) [9] Potrivit lui D. Trump, au existat și

o mulțime de probleme nerezolvate în sfera politicii externe: *“Acum, să luăm în considerare situația în străinătate. Nu numai că cetățenii noștri au îndurat dezastre interne, dar au trecut dintr-o umilință internațională în alta, din una în alta... După 15 ani de războaie în Orientul Mijlociu, după trilioane de dolari cheltuiți și mii de vieți pierdute, situația este mai rea decât a fost vreodată. Aceasta este moștenirea lui Hillary Clinton: moarte, distrugere, terorism și slăbiciune.”* (t.n.) [9]

Un alt exemplu de strategie de reduționism este „regula celor trei” utilizată în mod activ în discursul politic pentru a comunica idei complexe într-un mod scurt și ușor de memorat. De exemplu, vorbind despre amenințarea terorismului, D. Trump a propus trei pași pentru a proteja țara de acesta: *“Pentru a ne proteja de terorism, trebuie să ne concentrăm pe trei lucruri. Trebuie să avem cea mai bună, absolut cea mai bună colectare de informații oriunde în lume. Cea mai bună. Trebuie să renunțăm la politica eșuată de construire a națiunilor și schimbare de regim pe care a forțat-o Hillary Clinton în Irak, în Libia, în Egipt și în Siria. În schimb, trebuie să lucrăm cu toți aliații noștri care împărtășesc obiectivul nostru de a distruge ISIS și de a înlătura terorismul islamic și o facem acum, făcând-o rapid. Vom câștiga, vom câștiga repede!”* (t.n.) [9]

În cadrul strategiei de auto-prezentare pozitivă a asigurat audiența că este singura persoană care poate rezolva problemele cu care se confruntă țara (*„Nimeni nu cunoaște sistemul mai bine decât mine, motiv pentru care eu singur îl pot remedia”*) și că a avut un plan care ar scoate țara din situația „dezastruoasă” și „să o facă măreață din nou”. El a încercat să-și asigure audiența că, ca urmare a *„noilor politici economice, trilioane și trilioane de dolari vor începe să curgă în țara noastră”*. El a promis că *„această nouă bogăție va îmbunătăți calitatea vieții pentru toți americanii. Vom construi drumurile, autostrăzile, podurile, tunelurile, aeroporturile și căile ferate de mâine. Acest lucru, la rândul său, va crea milioane de noi locuri de muncă”*. (t.n.) [9]

În discursul său, el a mai promis că va acorda o atenție deosebită politicii de migrație și va scuti țara de migrația necontrolată. Folosind tactica de a se opune rivalului său, el a spus că va restabili „legea și ordinea” în țară, în timp ce planul lui H. Clinton propunea „nelegiuirea în masă”: *“Planul meu este exact opusul politicii radicale și periculoase de migrație a lui Hillary Clinton. Americanii cer să fie scutiți de migrația*

necontrolată, ceea ce avem acum. Comunitățile cer siguranță, dar Hillary Clinton propune amnistia în masă, migrația în masă și nelegiuirea în masă.” (t.n.) [9]

Urmând strategia teatrală, D. Trump a folosit activ argumentația exprimată în acte de promisiune adresate diferitelor straturi ale societății. Promisiunile cuprinse în discursul său, de la reducerea impozitelor și crearea de noi locuri de muncă până la readucerea „țării noastre înapoi la siguranță, prosperitate și pace” au atins nevoile și interesele marii majorități a oamenilor și aveau scopul de a-i motiva să voteze pentru el.

Unul dintre cele mai importante procedee retorice care produc efect de manipulare sunt repetițiile. Utilizarea activă a tacticii repetiției se bazează pe presupunerea că oamenii cred cu ușurință în ceea ce spun politicienii chiar și împotriva voinței lor [8]. De aceea, în timpul discursurilor lor, politicienii se adresează foarte des audienței pentru a obține confirmarea cuvintelor lor. În plus, ca mijloc de manipulare, astfel de metode și tehnici sunt adesea folosite ca presupoziii semantice, construcții interogative cu semantică implicită (întrebări speciale și retorice), apeluri la autoritate și la fondul cunoștințelor generale, argumentare bazată pe propozițiile circumstanțiale condiționale pentru a sublinia relațiile cauză-efect.

Trebuie de luat în calcul că argumentarea evaluativă în discursul politic în cadrul opoziției „noi – ei” este de foarte multe ori realizată implicit. Impunerea afirmațiilor este una dintre metodele eficiente de influență și manipulare a vorbirii. Deoarece afirmația este ascunsă lingvistic în structura propoziției și este prezentată ca informație inițială, ea nu devine subiectul unei analize critice din partea receptorului. Acest lucru se întâmplă pentru că informațiile presupozitionale sunt considerate adevărate, nefiind supuse verificării, altfel afirmația ar deveni anormală și lipsită de sens. De asemenea, se știe că cunoștințele date implicit și conținute în premisele și presupozitiile logice ale enunțului se învață mai bine decât cele care sunt reprezentate explicit în afirmație [8].

2. Aspectul perlocuționar al actului de vorbire

Strategiile și tacticile comunicative ale discursului politic sunt menite să ofere eficiența influenței vorbirii. Scopul actelor comunicative în discursul politic este de a influența receptorul și de a-l induce la unele acțiuni care corespund scopurilor și intențiilor emițătorului mesajului. Pentru

discursul politic, al cărui scop principal este influențarea destinatarului, aspectul perlocuționar este esențial în structura actului de vorbire. Acesta reprezintă o influență intenționată asupra gândurilor și acțiunilor destinatarului și provoacă schimbarea conștiinței interlocutorului și a reacțiilor relevante (*uimire, nemulțumire, frică, furie* etc.).

De exemplu, următorul extras din discursul lui D. Trump intenționează să evoce în ascultători un sentiment de neîncredere față de politica democrațiilor în materie de migrație și chiar teamă față de imigranții înșiși: *“Când Mexicul își trimite oamenii, ei nu își trimit pe cei mai buni. Ei nu trimit pe cei ca dumneavoastră. Ei trimit oameni care au multe probleme și aduc acele probleme cu ei. Ei aduc droguri. Ei aduc crime. Sunt violatori. Și unii din ei, presupun, sunt oameni buni. Dar vorbesc cu polițiștii de frontieră și ei ne spun ce primim. Și acest lucru e logic. Acest lucru e logic. Ei nu ne trimit oameni buni. Aceștia vin și din alte locuri, nu doar din Mexic. Vin din toată America de Sud și America Latină, și mai vin probabil – probabil – din Orientul Mijlociu. Dar nu știm. Pentru că nu avem protecție și nu avem competență, nu știm ce se întâmplă. Și acest lucru trebuie oprit, și trebuie oprit repede.”* (t.n.) [9]

Folosind terminologia lui P. Chilton putem spune că în ceea ce privește actele de vorbire, Trump emite avertismente; în ceea ce privește utilizarea contextualizată a limbajului politic, el folosește o strategie coercitivă în măsura în care provoacă sau induce frică de evenimente contingente și actori implicați în acestea. P. Chilton distinge două tipuri de coerciție în analiză, unul forțând răspunsuri emoționale, celălalt – răspunsuri cognitive. Coerciția emoțională poate apărea atunci când un anumit vocabular sau anumite afirmații primesc reprezentări mentale care sunt într-un fel legate de centrii emoționali ai creierului. De exemplu, un fel de răspuns înfricoșător poate fi stimulat de termeni precum „urgentă”, „pericol național” și „rău”, termeni care sunt folosiți pe scară largă de politicieni. Al doilea tip de coerciție este mai degrabă de afirmație decât emoțional și implică diferite forme de semnificație implicită. Mecanismele „inferențelor forțate” includ presupuziții și prezumții [2].

Una dintre manifestările importante ale manipulării este conversaționalizarea discursului politic. Efectul manipulativ și pragmatic al comunicării devine evident în alegerea unui astfel de stil de vorbire care poate avea cea mai puternică influență asupra audienței. Analizând discursurile lui D. Trump putem observa că acesta folosește pe scară lar-

gă lexicul colocvial, propozițiile simple, scurte, tipice stilului folosit pe Twitter, repetări lexicale și sintactice, construcții sintactice paralele, inversiuni și structuri eliptice. Acest lucru, pe de o parte, creează un efect a ceva neobișnuit, extraordinar și ajută la atragerea atenției publicului și, pe de altă parte, asigură o influență emoțională mai mare și facilitează înțelegerea și memorarea. Utilizarea pe scară largă a unor astfel de mijloace lingvistice ca epitet, mai ales în contextul opoziției noi – ei (*intelligent - prost*), hiperbolă (*voi fi cel mai mare președinte al locurilor de muncă pe care Dumnezeu a creat vreodată*), judecăți evaluative scurte (*Nu e bine*), limbajul și stilul colocvial permite asigurarea patosului și dinamicii discursului necesare și scurtează distanța dintre el și public, făcând discursurile sale ușor de înțeles pentru alegătorul obișnuit.

3. Rolul mărcilor discursive în manipulare

P. Furko evidențiază mărci discursive speciale ale manipulării care manifestă o astfel de intenție manipulativă precum suprimarea, polarizarea, recontextualizarea, conversația și ambiguitatea intenționată. Printre acestea, el evidențiază astfel de mărci discursive, cum ar fi: *of course, surely, I think, well*, etc. Se observă că un singur semn discursiv poate servi mai multor funcții de manipulare, în timp ce o anumită strategie manipulativă este potențial realizată de o varietate de elemente pragmatice. De exemplu, astfel de mărci discursive precum *of course, surely*, pot fi folosite atât pentru suprimare, cât și pentru fundal, pot semnala gradul de încredere, pozitiv sau negativ, deținut de vorbitor cu privire la adevărul mesajului de bază. Ele pot indica atitudinea unui emițător cu privire la validitatea anumitor informații, de exemplu, dacă acestea sunt sigure, probabile sau nedemne de încredere. Asemenea locuțiuni precum *and stuff (like that), and the like, and so on, et cetera*, ar putea implica că există mai multe de spus cu privire la o anumită problemă decât a spus vorbitorul și, pe de altă parte, pot minimiza punctele de vedere și politici alternative. Citatele își pot juca rolul relevant în decontextualizarea și recontextualizarea textelor, legitimarea propriei opinii și delegitimizarea pe cea a adversarului și justificând astfel polarizarea dintre „ei” și „noi”.

Asemenea mărci discursive ale manipulării, precum *I think, I mean*, pot fi manifestări atât ale conversaționalizării, cât și ale exploatării ambiguității. Folosirea pe scară largă a stilului conversațional în discursul politic, inclusiv a marcajelor menționate mai sus, este un efort de a

impresiona publicul, de a-l influența mai ușor. În același timp, utilizarea lor largă în discursul politic este o altă manifestare a ambiguității și intenției manipulative. De exemplu, o astfel de marcă discursivă manipulativă precum *I think* poate îndeplini două funcții distincte și contrastive, exprimând fie incertitudinea, fie certitudinea. Din percepția clasei sociale din Marea Britanie, poate marca certitudinea pentru publicul din clasa de mijloc și solidaritatea dintre membrii clasei muncitoare [4].

Nu doar oamenii de rând, lipsiți de informații sau experiență adecvată, ci și politicienii și chiar instituții politice pot fi supuse manipulării. De exemplu, așa cum a arătat T. van Dijk, chiar și un parlament atât de puternic precum cel al Regatului Unit a fost manipulat pentru a accepta politica primului ministru de a se alătura SUA în războiul împotriva Irakului, care a fost prezentat ca un război împotriva tiraniei și terorismului. Ceea ce în realitate era (printre multe alte lucruri) obținerea controlului împreună cu SUA asupra unei țări petroliere cheie din Orientul Mijlociu, folosind drept scuză presupusele arme de distrugere în masă și sprijinirea terorismului în această țară, pledând pentru apărarea democrației în întreaga „lume liberă”. După cum susține T. van Dijk, Tony Blair a reușit să definească situația în așa fel încât puțini parlamentari ar fi putut refuza, chiar și atunci când știau că sunt manipulați și probabil mințiți [3].

Unul dintre principalele mijloace de manipulare în discursul politic este crearea și utilizarea efectului unei mulțimi ale cărei acțiuni contrare celor ale indivizilor sunt determinate de inconștientul colectiv. Pe măsură ce mulțimea acționează pe baza unor factori iraționali, credințe, convingeri și emoții, aceasta devine extrem de sugestivă și este ușor de manipulat. Aici mulțimea nu înseamnă acumularea de oameni într-un singur loc, ci totalitatea umană care posedă o comunitate psihică. Se realizează prin intermediul mass-media care are acces la fiecare familie și face din fiecare persoană un membru al acestei mase de oameni nou formate, o varietate a mulțimii [5].

În zilele noastre, diferite rețele de socializare, inclusiv Twitter, Facebook și altele, sunt din ce în ce mai folosite în domeniul sociopolitic ca un canal prin care circulă informații și opinii. De-a lungul alegerilor prezidențiale din SUA din 2016, o caracteristică notabilă a fost utilizarea intensă a rețelei Twitter de către Donald Trump ca mijloc de contact direct cu alegătorii. Această utilizare a continuat de la victoria sa în alegeri și de la învestirea sa ca președinte până la blocarea acestuia ca utiliza-

tor în ianuarie 2021. Stilul Twitter al lui Donald Trump caracterizat prin propoziții simple, scurte și imperative, limbaj energic, impresionant și plin de culoare a fost potrivit în special pentru a agita oamenii și a-i conduce la acțiuni corespunzătoare.

Analizând discursul lui Donald Trump pe Twitter, George Lakoff a dezvăluit o serie de strategii care aveau anumite scopuri manipulative. Printre aceste strategii le-a remarcat pe următoarele: **Încadrarea preventivă**, al cărei scop este acela de a fi primul care încadrează o idee; **Diversiunea**, al cărei scop este de a distra atenția de la problemele reale; **Deviație**, cu scopul de a ataca oponentul și de a schimba direcția; **Balon de probă (trial balloon)**, cu scopul de a testa reacția publicului [7].

În ancheta lor A.S. Ross și D.J. Rivers a dezvăluit că D. Trump folosește cel mai frecvent strategia de deviere al cărei scop principal este etichetarea mass-media mainstream drept „știri false” și „media falsă” și poziționându-se ca singura sursă de încredere. Următorul tweet al lui Trump poate servi ca exemplu al strategiei menționate mai sus: *“54% în sondaj! Aș fi la 75% (cu economia noastră grozavă, poate cea mai bună din toate timpurile) dacă nu ar fi vânătoria de vrăjitoare frauduloasă și mass-media de știri false!”*

După cum se vede din exemplul de mai sus, D. Trump, aflat sub atacurile permanente din partea establishment-ului și mass-media mainstream, recurge la rândul său la fapte care nu pot fi verificate. Cu toate acestea, succesul său la alegerile prezidențiale din 2016 a dovedit eficacitatea strategiilor sale persuasive și manipulative, care au inclus o mare utilizare a rețelelor de socializare și în special Twitter ca mijloc de contact direct cu alegătorii cu scopul de a-i influența și persuadea.

Concluzii

Strategia de polarizare (noi/ei) cu structurile polarizate obișnuite de prezentare pozitivă de sine și prezentare negativă a celuilalt stă la baza manipulării. Strategiile manipulative sunt realizate prin diferite mijloace lingvistice. Nu numai argumente raționale, ci și iraționale, inclusiv apele emoționale, sunt folosite pentru a produce un efect de manipulare. Strategiile și tacticile lingvistice ale discursului politic sunt menite să influențeze gândurile și acțiunile receptorului și, prin provocarea unei schimbări în conștiința acestuia, evocă o anumită reacție. Din acest punct de vedere, strategiile și tacticile manipulative reprezintă în mod explicit

sau implicit varietăți de influență coercitivă asupra receptorului, ceea ce contrazice principiul cooperării și normele comunicării eficiente.

Analiza noastră a diferitelor dimensiuni discursive ale manipulării dezvăluie că una dintre trăsăturile specifice ale discursului politic este structura polarizată obișnuită a prezentării de sine pozitive și a prezentării negative a celuilalt. În plus, am aflat că în strategiile manipulative prevalează apelurile emoționale și utilizarea argumentelor evaluative în fața celor descriptive. Deși acestea din urmă sunt folosite și ca mijloc de confirmare a ideilor vorbitorului, verificarea acestora nu este întotdeauna posibilă. În discursul politic, manipularea include nu numai aspectele cognitive și discursive, ci și pe cele sociale, deoarece, pentru a se distinge de alte forme de influență, discursul politic ar trebui mai întâi definit social ca o formă de luptă pentru putere, control și dominare. De aceea, studiul diferitelor manifestări ale practicilor sociale manipulative este foarte important pentru a înțelege mecanismele de manipulare a vorbirii în discursul politic și pentru a se încerca opunerea rezistenței.

Referințe bibliografice

1. BLOCK, D. *Post-Truth and Political Discourse*. Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, 2019.
2. CHILTON, P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London: Routledge, 2004.
3. DIJK, T.A. van. Discourse and Manipulation. In: *Discourse & Society*, 2006, Vol 17(3).
4. FURKO, P. *Manipulative Uses of Pragmatic Markers in Political Discourse*. Palgrave Communications, vol. 3. [Accesat: aprilie 2022] Disponibil: <https://www.nature.com/articles/palcomms201754>
5. LE BON, G. *The Crowd. A Study of the Popular Mind*. New York: Dover Publications, INC., 2002.
6. МИХАЛЁВА, О.Л. *Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия*. М.: Книжный дом «Либроком», 2009.
7. ROSS, A.S., RIVERS, D.J. *Discursive Deflection: Accusation of “Fake News” and the Spread of Mis- and Disinforma-*

tion in the Tweets of President Trump. SAGE Journals, 2018. [Accesat: aprilie 2022] Disponibil: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2056305118776010>

8. SORNIG, K. *Some Remarks on Linguistic Strategies of Persuasion*. Language, Power and Ideology: Studies in Political Discourse. Ed. by Ruth Wodak. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1989.
9. *Donald Trump's Acceptance Speech at the Republican Convention*, July 22, 2016. [Accesat: aprilie 2022] Disponibil: <https://www.politico.com/story/2016/07/full-transcript-donald-trump-nomination-acceptance-speech-at-rnc-225974>

POINTS TO CONSIDER WHEN BUILDING UP AN EFFECTIVE COMMUNICATION ENVIRONMENT

Mariana NIȚA

asist. univ., master în filologie, drd.

<https://orcid.org/0000-0003-0998-9161>

Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere
Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate

Dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină precum limba engleză reprezintă o provocare pentru unii studenți, în timp ce pentru un alt grup, aceasta reprezintă o simplă activitate care îi motivează să se dezvolte atât pe plan personal, cât și pe plan profesional. Cadrul didactic poate motiva studentul să descopere abilitățile cognitive pe care acesta le deține cu ajutorul unor modalități noi de activare a structurilor anatomice a creierului pe care le deține acesta în vederea achiziționării unei limbi străine. Pentru a dobândi o performanță lingvistică în spațiul educațional, neuroeducația vine în ajutorul profesorului cu o serie de teorii ce merită a fi analizate pentru a ajuta studentul să depășească barierele ce pot prejudicia calitatea procesului de învățare a limbii engleze. Aplicarea unor practici despre funcționarea minții umane în învățarea limbilor străine poate crește nivelul de implicare a studentului, gestiunea activităților și proceselor de învățare.

Cuvinte-cheie: *competență lingvistică, motivație, strategii de învățare, metalingvaj, medii de învățare*

As a language skill, communicative competence has been taken for granted for a lot of learners because it is considered to be the easiest one to acquire, but for others, speaking is the skill upon which a person is judged and this is something to be taken into account. When we communicate something to someone, we want to transmit a message, to express our thoughts on a particular subject. For our students who are studying English it is vital to experience real communicative situations in which they will learn how to develop their oral fluency and accuracy. As teachers, we encourage our students to talk and take part in all activities

that have been designed for them, to develop their listening-to-learn (the capacity to learn content materials while listening to and taking notes on lectures) and speaking-to-learn abilities, the ones they need to participate interactively with their teachers or colleagues while learning the challenging content featured in the courses (discussions, lectures, debates...), to increase the probability of their language acquisition, and achieve automaticity in their use of skills even though they may make some mistakes [1, p.20]. The process of studying a foreign language develops one of the most important key competences – *the communicative competence in a foreign language*. To communicate means to invest a part of us and our identity, respecting our students' opinions and the ability to value them. L. Breiseth, the director of Colorin Colorado, the leading website for educators of English language learners, claims and we totally agree with her opinion that understanding the importance of getting to know your students (their strengths, challenges and background experiences) is especially important. At the start of the term, students may be anxious about getting to know you as a teacher and vice versa; the first day of class helps set the tone for the rest of the term. According to her, the following ten given tips can help us and our students have an open relationship and build meaningful connections [2]:

- *Student's name* (its correct spelling and pronunciation) – a teacher should learn students' names quickly because this allows more personal connections with them and can ease some of the classroom management challenges all teachers face.

- *Country of birth* – knowing where your students were born can give us important information about them as learners including: 1. Providing clues about what kinds of situations the student has experienced; 2. Sparking ideas for making the student feel welcome; 3. Making culturally responsive connections between students and classroom content.

- *Family background* – what language their families speak, who they live with, and bear in mind that any possible instance of family separation can be sensitive and difficult information to gather. Knowing these facts can provide insights on a student's social- emotional health.

- *Home language* (their primary language) – we can carry out a survey to find out if the student speaks multiple languages and which languages are spoken. This information will help us learn more about their linguistic and cultural backgrounds.

- *Educational experiences* – it is important to know if there were any interruptions in their educational process. Refugees or students with interrupted schooling may have big gaps in educational skills or content knowledge and these gaps should be taken into consideration when reviewing their data. This is a good way to build rapport, increase their engagement, and identify their strengths.

- *Reading and writing skills in home language* – to get a better sense of your student’s home language literacy is by providing a picture prompt. Ask him/her to write a story based on the prompt. This will help us determine if the student can write in the home language, and if those writing skills seem to correspond with their knowledge level.

- *English language proficiency level* – English language learners must develop proficiency in four domains of language: speaking, reading, listening, and writing. Every state has its own set of ELP standards and assessments that can describe what a student should be able to do in English in each of the four fields (see CEFFL).

- *English language proficiency scores* – students usually take two types of assessments that are aligned to a state’s ELP standards: screener assessments and annual English language proficiency assessments. This will show us that they may be stronger in comprehension (reading and listening) than expression (speaking and writing) and it is easier for us to choose the correct activities and plan our lessons.

- *Students interests* – we can ask them to complete a questionnaire or even better to share some information about themselves by showing photos, drawing pictures.

- *Plans or goals* – we can help them achieve their goals by providing encouragement and maintain a positive attitude: we can ask them to write some of their goals by filling in a form: 1. By the end of this year, I want to....., 2. After finishing my first term, I would like to..... All this information can help us create a student’s profile and help them to improve all their skills.

Speaking in a second language is not easy because it can provoke anxiety. We are challenged to speak on topics that may be not familiar to us. Thus, our emotions play a huge role in the communication process because they express our feelings, fears, and characterize our behaviour when talking to someone. Depending on the intensity of our emotions, our reactions may create different types of barriers in communication.

As teachers, we have to bear in mind our voice and our body language because these paralinguistic features have a great impact on students' personality. Students can overcome all these barriers by increasing their self-awareness and careful listening. Amanda Morin explains the power of praise and the way it can be delivered to our students for their hard work. She says that praise is the most powerful tool to engage and motivate our students to learn. Teachers who use it regularly tend to have better relationships with their students. The Institute of Education Sciences identified teacher praise as one of the top five most effective practices. There are three main types of praise that teachers use:

- *personal praise*: teachers usually focus on students' natural talents rather than the effort they put in or the techniques they use.
- *effort-based praise* emphasizes what students can control.
- *behaviour-specific praise* lets students know what they are doing correctly, providing specific feedback to describe teacher's approval of student behaviour [3].

It is known that speaking a language is different from knowing it: even though we may have some knowledge of some grammatical rules and some vocabulary, or chunks stored in our brain, we have to know how to apply all this material in order to interact and speak in real time with no planning. "We can speak a foreign language, in fact, only when we can use it..." [4, p.110]. So speaking is the skill that challenges us the most. A. Vizental says that communicative competence represents the ability to use the language:

- *accurately*: correctly in terms of vocabulary and grammar;
- *appropriately*: adapted to the situational/social context in which the exchange takes place and to the discourse type;
- *functionally and strategically*: using the language tactfully and politely, to get things done and achieve real-world aims;
- *competently* in terms of cultural background [5, p.26].

In this context, the communicative competence in a foreign language such as English represents a major problem of contemporary educational system, thus becoming a complex task of the formation of the student's personality. The subject matter of communication skill can be approached through a neuropsychological and psycholinguistic perspective. Cognitive neuroscience is the study of our brain functions and linguistics represents the study of human languages. So if we are aware of the

networks of neurons in the brain and its physiological process when we acquire or lose our language skills, then we will know how to activate the whole learning process. Researchers have identified three turning points in the history of speculation and research on language in the brain: 1) the first was an empirical breakthrough – the discovery by Paul Broca around 1860 that damage to certain parts of frontal cortex can be accompanied by impaired speech production; 2) the second was a theoretical breakthrough – the proposal by Noam Chomsky and others around 1960 that language is a computational system, defined by a finite vocabulary plus a finite set of rules that can be used to generate an infinite set of sentences and 3) the third was about a technological breakthrough – the introduction and diffusion around 1980 of methods for in vivo neural measurements in humans and of computers for the analysis and simulation of experimental data [6, p.23-28]. This field is still unknown for us but we will try to understand it and increase our awareness of the way it can help us and our students to learn better.

Teachers' experience has come to the conclusion that students learn according to the model of their educators, depending on their way of teaching, their personality and behaviour. In the vision of the modern pedagogy, the teacher is not only the person who teaches lessons and contents, but also the person who should create an appropriate environment for learning in which the student is interested, motivated to study, to ask questions having no constraints, and build positive relationships with the teacher and their colleagues. We need to set and maintain a comfortable affective environment. Thus classroom interaction is the best pedagogical strategy to develop the students' speaking skill. But despite the applied efforts, a lot of students often fail to reach those levels of performance that native speakers of this language possess. Few if any students achieve fluency in a foreign language solely within the confines of the classroom. Linguistic competence has been always within the view of researchers using different definitions depending on the specialty and purposes of each of us. Even nowadays, linguists continue to discuss this issue because everyone has his/her definition of the competence to speak a foreign language. Our students have different needs, different abilities, and different cognitive skills and this is the reason why we try to use different approaches, methods and techniques when teaching them. Some researchers state that cognitive neuroscience and psychology are

the domains that can help us build our students' confidence, motivation, and resilience. Neuroscience is the science that analyses how the brain reacts and "*manipulates important information to learning through pathways of functional attention and memory [7]*". In the late 1990s, researchers discovered that MRIs could be used to look not only at the structure of the brain, but also at how it functions. A. Morin explains how this process works, so let us have a look at it: first of all we have to know that the blood in our bodies contains varying levels of oxygen. Some blood is oxygen-rich and some is oxygen-poor. These types of blood respond differently to the magnetic field in an MRI (magnetic resonance imaging). Oxygen-rich blood responds with more strength and shows up as a stronger signal on the scan image (it looks brighter or bolder). When a part of the brain is active, the brain cells (neurons) cause a change in blood flow. That causes an increase in oxygen-rich blood in that area of the brain. When students learn new information or are doing different tasks (like reading, answering questions) this part of the brain is more active [8]. According to R.T. Jenkins, there are two new ways of teaching that can help us to motivate our students learn better and be more involved during our activities: *BTT* (Brain-Targeted Teaching) and *BB* (Brain-based). BBT model is a framework used by „*teachers who wish to enrich their practice.... and understand how pupils learn...* This model is divided into six important domains that worth being taken into account while teaching (Hardiman, 2012):

- establishing the emotional climate for learning;
- creating the physical learning environment;
- designing the learning experience;
- teaching for mastery of content, skills and concepts
- teaching for the extension and application of knowledge, creativity and innovation in education;
- evaluating learning.

In order to achieve a better level of communicative process, we have to create opportunities for our students to activate their thinking, their creativity, and their motivation to understand the way the language works. The collaboration has to be mutual (teacher / student, student / student) otherwise we may lose sight of an essential part in learning and teaching process. If we want to prevent the breakdown of the communicative process, we have to bear in mind these principles: a relaxed atmosphere in

our class so that students are not frightened of speaking and we need to expose our learners as much as possible to naturally pronounced speech by bringing different authentic material to listen to (some practice pronunciation work or clear recordings that can prepare them for listening outside the class), and of course to accustom our students to combining listening and speaking in real time, in natural interaction (our body language while teaching and by simplifying our speech are of a great help here to make them understand what we are talking about during the lesson). In the second model, *Brain-Based*, Willis (2006) mentions only four domains and namely:

- memory, learning and test-taking success;
- strategies to captivate pupils' attention;
- how stress and emotion affect learning;
- assessment that builds dendrites [9].

Following these principles, we can arouse our learners' interests in studying new concepts, ideas, accept different opinions, and be more confident about their abilities. When correcting them, we have to direct our attention to their way of building up the confidence in using English for effective communication, not on their mistakes (if they are not serious of course). To some extent our feedback influences positively or negatively the way they interact during the lesson. When we communicate something, we take into account both the context and the content. In contrast, communicative competence represents our personal ability to formulate the thought or message we want to convey to the receiver with accuracy and correctness. We all know that it takes a lot of time to learn to communicate effectively in English; we need a lot of further work. If communication in English is our main goal, then it should be used for real communication in the classroom as much as possible. The capacity to learn a foreign language represents an individual and unique ability for each of us because this represents a rather difficult task. New ideas are continually arising and we have to feel what is more likely or unlikely to work with our students (the best approach, method, and activities). Another well-defined point to know would be the purpose of our communication, what we want to achieve and what the proposed objectives are because the communication activity is based on an intention and a certain purpose. An efficient communication respects two fundamental principles: it creates positive connections with the person we come in contact

with (relationship) and leads to the obtainment of the desired result in the actual communication situation (information). In order to create these positive connections, we need to create a state of well-being on both sides. Since we are born, our brain is ready to absorb new information by using some specific strategies. A good practice when we study some new material is to categorize it by the purpose of information, by the practical use of information, by the meaning of the information etc. So the organisational process is very important when starting to create a new habit; it's all about changing our old habits into new ones, overcoming your fears and moving your life in a more interesting direction. Because oral communication is the most demanded soft skill of the 21st century, we need to focus on all our abilities to communicate in English not only during our in-class activities but also outside the classroom. The communication process from the didactic point of view is based not only on rational arguments, but also on emotional and motivational elements.

Real success in English language teaching is when our students can communicate in English inside and outside the classroom. Field work research suggests that lack of vocabulary competence affects students' speaking skill that is essential for language proficiency. But we have to think of our students' wellbeing as well. The process of learning is a continuous and an interactive process only if we want it to be like this. Psychologists teach us that learning takes place in our mind while behaviourists state that learning process takes place due to our interaction with our environment. Assisting learners in learning to work efficiently with new material, encouraging them to communicate by using strategies like avoidance, miming, gestures, and paraphrasing when they don't have enough vocabulary is a great technique to enhance the speaking ability and help them overcome their inhibition.

References

1. Murphy J., Essentials of teaching academic oral communication. Thomson Heinle, 2006;
2. www.understood.org/articles/en/10-things-you-need-to-know-about-your-english-language-learners, [Accesat 27.07.2021]
3. www.understood.org/articles/en/the-power-of-effective-praise-a-guide-for-teachers, [Accesat 27.07.2021]

4. Grigoroviță, Mircea. Predarea și Învățarea Limbilor Străine. București : E.D.P, 1995;
5. Vizental A., Metodica predării limbii engleze: strategies of teaching and testing English as a foreign language. Iași: Polirom, 2008;
6. Baggio G., Neurolinguistics. Language acquisition-Physiological aspects. Brain-Physiology. Cambridge,Massachusetts: The MIT Press, 2022
7. www.ncbi.nlm.gov/pmc/articles/PMC7110166 [Accesat 22.06.22]
8. www.understood.org/articles/en/inside-the-brain-what-mris-are-teaching-us [Accesat 27.07.2021]
9. <https://www.researchgate.net/publication/330442313> [Accesat 22.06.2022]

PRAGMATIC APPROACH ON TRANSLATING TOURISTIC TEXTS

Parascovia CAZACU

asistentă universitară, magistră

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

Universitatea de Stat, Facultatea de Litere,

Departamentul Limbă engleză și Limbă franceză de Specialitate

Știm cu toții că astăzi sectorul turismului este unul dintre pilonii economiei și că numărul vizitatorilor străini este în creștere. Dezvoltarea turismului a influențat în mare măsură necesitatea de a reda în diferite limbi informațiile oferite pe site-urile turistice locale, pe paginile web de promovare regională sau pe site-urile organizațiilor turistice comerciale internaționale (de exemplu, companii aeriene, companii de croazieră, tur-operatori etc.). În consecință, creșterea turismului internațional și cel local din ultimii ani, împreună cu globalizarea pieței, au determinat creșterea cererii de traduceri legate de turism. Așadar, traducerea în domeniul turismului poate fi o provocare, deoarece există atât de multe limbi cu propriile standarde și realități (cultureme). Respectiv, această lucrare încearcă să analizeze dificultățile de traducere ale textelor turistice ca mijloc de îmbunătățire a traducerii textelor și a site-urilor web din domeniul turismului pentru a face o distincție între „a traduce o cultură” și „traducere culturală”

Cuvinte-cheie: *discurs turistic, terminologie, abordare pragmatică, tehnici de traducere, cultureme.*

Considering the fact that tourism has become one of the central phenomena of a postmodern society greatly owing to its liaison with language. Especially prominent is the link between tourism and English language which, being the global lingua franca, not only monopolies all negotiations/transactions that take place in a tourist destination, but also functions as a creator of a destination's many realities, indeed as the very embodiment of processes in tourism.

Tourism is an activity which involves the direct contact between cultures and all that this concept includes namely folklore, customs,

gastronomy, dancing, rules, etc. This makes us consider the language of tourism an element of inestimable value between tourists and the place they are visiting and, above all, a joint element between the local and foreign cultures involved.

Consequently, this situation requires high quality tourist texts, especially translations, so as to guarantee effective and clear communication between local people and culture and real or potential tourists.

Tourist texts present several difficulties that are based on the features that we have seen before. Nevertheless, the major problem in translating tourist discourse is due to its cultural content.

This type of text describes and informs about other cultures and therefore, their main difficulty is to introduce a reality (being a city, a country, a type of food, etc.) to a person who may have never heard of it [1, p. 20].

Tourism discourse has a socio-institutional character. Various organisations linked with this industry may be assigned to the institutes of tourism discourse: tour operators; travel firms and agencies; air and railway ticket offices; PR and advertising agencies. The destination of the expansive tourist universe may be national tourism organisations, the Travel Agency of the Republic of Moldova, travel agencies and companies, tour operators, guides, hotel workers, restaurants, museums, animators and many others. They come with a lot of offers, services, and ideas to the audience. Both the target audience and the viewpoint can represent the receiver. Tourist discourse is a special mass information and status-oriented institutional discourse. In pragmatic orientation, referring to selling tourist products and high information richness, tourist discourse is closer to advertising discourse. [7, p.150-152]

The terminology which approaches tourism is nowadays very diverse and very extensive, being created both by the fields implied in tourism, as well as by those who work with it in its administration.

Thus, as the tourism industry implies in more independent spheres, the same way its terminology has a high degree of implication of notions from all the participative fields. We can broadly mention:

1. Services of tourism organisation, which elaborate, promote and sell touristic products: *organised voyage, tourism zonation, days of functioning, transfer, transfer driver, recommendation, contractual liability, reconfirming, tourist information office, circuit travel, etc.;*

2. Services of accommodation (*hotels, motels, pensions, rest houses* etc.): *hotelier, reception, receptionist, room, single room, the best available, contingent of places, family room, bed, double bed, bunk, towel, sheet, bed linen, vacuum cleaner, porter, lifter, home stage, full board, the arrival registration, etc.*; [2, p.66].

3. Public food (*restaurants, cafes, bars, etc.*) *maître d'hôtel, waiter, menu, consumption, couvert, disposal, entrée, appetiser, breakfast, supper, bain-marie, plateau, bowl, cup, glass, pliers, baking, fryer, meat grinder, slicing machine, frapper, cocotiera, seafood, glass, cold meal, hot meal, order note, bill, etc.*;

4. The public transportation (the *auto, air, railway, sea, river* one etc.): *the race number, road sheet, bus, auto-service, highway, traffic code, personal train, ticket platform, sleeping carriage, wagon bar, four-foot way, airline company, charter plane, time limit charter, compartment, economic class, tourist class, marine coast, wharf, landing, cruise ship, starboard, free shipping permit, driver's licence, transit, city tour, etc.*;

5. The production field (*souvenirs, hotel furniture, travel equipment*): *jewellery, postcards, brochure, tourist leaflet, travel equipment, front-desk, backpack, tent, suitcase, boots, skis*;

6. The commerce field: *sales volume, duty-free shop, improvement, sample, price, direct selling, cash selling, etc.*

7. Economy: *leasing, open leasing, commercial balance, payment balance, bank, banknote, cheque, market research, demand, offer, cession, commission, tax, hotel contract, etc.*;

8. Rest and recreation fields (*thematic parks, interest clubs, games rooms, etc.*): *amusement park, water park, nightclub, air club, riding club, disco-video club, mountain resort, thermal resort, touristic resort, etc.*;

9. Sports (*alpinism, cycling, swimming, horse riding, etc.*): *climbing, climbing team, summer climb, winter climb, artificial structures climb, beginners path, advanced path, cable car, pool, swimming pool, kayak, riding trip, etc.* [35, p.76].

Given the fact that the tourism industry is developing at a speedy pace and new types of tourism are emerging, studying the creation of tourism advertising and its impact on the consumer will always be relevant. Linguistics has only recently recognised the field of tourism as an important context to study. Researchers such as N.N Michailov.,

Jaworski Adam and Pritchard Keely combine the fields of sociolinguistics and tourism. Thus, linguistic analysis in tourism advertising requires further research.

In tourist texts/ advertisements, the lexical and semantic approach has a very important status. For instance, in every tourism related literature there are neologisms, invented words, Realia, idioms, archaic words, polysemy, and wordplay and so on. All of these create a brand-new world full of special effects on the reader, in order to persuade them to operate with goods provided by those who sell them via tourist texts/ advertisements.

According to the Cambridge Dictionary, **neologism** refers to a new word or expression, or a new meaning for an existing word. Neologisms are usually used in tourist texts/ advertisements to define invented or real things. For example, *responsible tourism* is often used in mostly discussing the topic of the financial crises. There were many expressions derived from the word “vacation”. Speakers defined their vacation as their *mancation* (taking vacation only in group of other men), *greycation* (taking vacation together with older generations of your family), *haycation* (taking vacation on a farm), *playcation* (vacation where your only intention is to play or have fun without considering any history, heritage, etc.), *daycation* (a vacation for one day), *fake-ation* (where most of you vacation time is spent working), *staycation* (staying + vacation: staying at home for vacation, mostly used in times of financial crises when people cannot afford longer vacations away from home). A term to *sofalize* was also used for staying at home and communicating only electronically.

According to Merriam Webster dictionary, an **idiom** represents an expression in the usage of a language that is peculiar to itself either in having a meaning that cannot be derived from the conjoined meanings of its elements or in its grammatically atypical use of words. Nowadays, and thanks to low-cost airlines, it's very common for people to travel a few times throughout the year to many different places all around the world. For this reason, we might have heard new idioms in English that we didn't quite understand and we'd like to learn; or perhaps we're just looking for new vocabulary to use on our next trip and leave the people we're going with amazed with our new-found knowledge. Below, we're going to take a look at a few common English idioms for travelling or related to tourism:

- *To travel/ pack light*- when someone says they need to pack or travel light, it means they can't bring a lot of things with them on their trip.

- *Break the journey* means they decide to stop somewhere for a while during a long journey [11]

Polysemy represents the phenomena where a word has two or more meanings, usually resulting from the modification and development of the original meaning of this word. Polysemic is the English term “*host*.” This word originally had the meaning “*a person who has invested guests*” [3, p. 152], then it was terminology with the meaning “*the landlord of a hotel or inn, also sometimes of a restaurant*” [3, p. 152]. Later, with the development of the tourism sector, this meaning was clarified, as a result of which in English the term “*host*” has the following meanings: *a representative of the group (organiser) that may array optional excursions and answer questions but does not have escort authority* [6, p. 201 - 222]: Your local host can suggest optional tours or ideas for independent exploring and dining;

Partial synonyms, on the other hand, occur when words have very closely related meanings. The meanings are not exactly the same, only partially, but close enough to relay the same message. Partial synonyms can differ in their collocation, register, and regional/social variation, for example, *The tickets can only be bought online.* vs *The tickets can only be purchased online.* Generally, buy and purchase mean ‘to obtain something by paying money for it’. However, the two words differ in their register. Buy is considered a general term, whereas purchase is often used in a more formal context.

A **collocation** is two or more words that often go together. There are several different types of collocation related to tourism that are made from combinations of verb, noun, adjective etc. Some of the most common are:

- **adjective + noun**: *I attended a meeting to promote **rural tourism**.* (to a particular place: rural, space)/ *We look forward to your visit to this 'little golden part of Devon' where green tourism is encouraged.* (not harming the environment: eco, green) [5]

- **verb + noun**: *The Olympic games will create jobs and **boost tourism**.* (increase tourism: boost, enhance, improve, increase)/ *The railway also brought the first mass tourism to the Yorkshire Dales in*

the 19th century. (encourage tourism: attract, bring, develop, encourage, promote, revive, stimulate, support) [5]

- **noun + noun:** *Recent **tourism marketing** campaigns have been a huge success.* (development: development, marketing, promotion)/ *Prague was enjoying a tourism boom.* (increase: boom) [5]

- **verb + preposition:** *The town **survives** mainly **through** tourism.* [13]

- **phrase:** *My family and I visited Singapore for 3 days and I have to say this trip was definitely the **holiday of a lifetime**.* [10]

Stylistic devices, also known as figures of speech or rhetorical devices, have an important impact on the reader because they affect the meaning of the message received by them.

Alliteration is the intentional iteration of an initial sound in two or more words. For example, take the expression often used in the mass tourism industry “*Sun, Sea and Sand Holiday*”. The repeated consonant [s] in this case makes the message more memorable.

A **metaphor** is a figure of speech in which a person moves from one sense of a word to another by making an implicit analogy. For example, “*Enjoy the beauty and grandeur of this land of legend and dreams.*”, expressing the idea that “It is a land famous for its legends and is like a dream”.

Pun is a literary device that is also known as a “play on words”. Puns can be seen as words that sound the same but have different etymologies. For example, the word “connections” will have different meanings in different contexts. “*To be a successful frequent flyer you need a lot of connections*” (Pun of the Day), where “connections” can mean both “*number of connections in a flight*” and “*connections with people*”, but in this context the former is correct [9].

The pragmatic approach refers to the techniques that the translator uses to translate any kind of text. There are a lot of techniques that are useful and really necessary when translating texts especially in the field of tourism. In the tourism text translating process, the translators intend to convey a certain cultural message, which is actively helping the readers to recognize the translated texts. The two types of translation techniques are: the direct translation technique and the indirect translation technique. The direct translation technique includes borrowing, loan word or calque and literal translation. The indirect translation technique has transposition, modulation, reformulation or equivalence, adaptation, compensation,

expansion, reduction, description, generalization, omission, addition, substitution [12, p. 80].

Cultural Borrowing is the first alternative is to transfer a ST expression verbatim into the TT. This process is termed cultural borrowing. With that being said, **borrowings** are one of the main sources of enriching a language. This is the case in the following example:

Tradițional, ornamental (rombul) era brodat pe ia de nuntă și pe prosoapele din Casa Mare.

Traditionally, the ornament was embroidered on the wedding IA (the IA is a traditional embroidered blouse on white cotton, flax or silk) and on the towels in Casa Mare (the traditional guest house).

In this example, the Realia name of *ia* and *Casa Mare*, referring to traditional Moldovan motifs and places, was preserved, moreover for the common reader not knowing the cultural specific identity of Moldova a clarifying specification was added e.g. for *IA- a traditional embroidered blouse on white cotton, flax or silk* and *the traditional guest house* for *Casa Mare- the traditional guest house*.

Calque refers to the rendering of each element of the source-text word or phrase into the target language literally.

Vatra medievală cu biserica „Nașterea Maicii Domnului” din 1882.
The medieval village area with the church ”Birth of the Virgin Mary” from 1882.

The calque translation of the „Nașterea Maicii Domnului” is justified by the fact that Orthodox Churches uses this term in order to describe the birth of the Blessed Virgin Mary on its traditional fixed date of September 8, nine months after the December 8 celebration of her Immaculate Conception as the child of Saints Joachim and Anne. Moreover, other sources would use for translation of the term as The Nativity of the Blessed Virgin Mary in order to preserve the colourful concept of the birth word.

Cultural Adaptation refers to the replacing of the unfamiliar with familiar.

Pentru iubitorii de carne, o mâncare moldovenească grozavă de care vă veți bucura este frigăruiul. Acest frigărui moldovenesc îmbină carne fragedă la grătar și legume.

*For meat lovers, a great Moldovan food you'll enjoy is the **grilled kebab**. This **Moldovan kebab skewers** tender grilled meat and vegetables together.*

In the above example, we see that the food item name *frigăru* was given equivalence in English *kebab*. Nonetheless, it should be pointed out that knowledge of translator's background in the Moldovan culture, and the experience in this domain is a must quality, because the lack of any of these could produce some misunderstandings, due to the fact that kebab in other countries it is a sliced meat served on a plate with various accompaniments, stuffed into a pita or other type of bread as a sandwich, or wrapped in a thin flatbread such as lavash.

To take into account **transposition**, then it involves a shift from one grammatical category to another, while still preserving the meaning. This translation technique is often necessary between languages with different grammatical structures. Here is an example of that:

Life in the Rhythm of the Heartbeat!

Viața bate în ritmul inimii!

This example can be schematically analysed as it follows: N+Prep+Art+N+Prep+Art+N, which is a feature of the English language and transposing it into Romanian we will have another part of speech structure: N+V+Pre+Art+N phrase. From this we can deduce that while rendering the advertising language from a SL into a TL, it is important to analyse the structure of this sublanguage to adequately meet the needs of the TL sublanguage requirements.

One of the most common translation technique used is *equivalence*. The equivalent translation of a term is the most optimal method of translation. However, this method can only be used if the level of social development of the source and target language countries coincides. There is an example:

Ziua va începe cu o drumeție pronind din Chișinău spre Cricova potrivit traseului: Chișinău-Bunet-Făurești-Cricova.

The day will begin with a hike from Chisinau to Cricova following the itinerary: Chisinau-Bunet-Fauresti-Cricova.

The translator used equivalent terms like in *traseu* and *itinerary*, due to practically identical meaning of the selected pairs of terms; *traseu* – road that a vehicle or a person travels on (permanently), while *itinerary* is an established or selected course of travel.

The concept of **explicitation** was introduced by Vinay and Darbelnet, who defined it as a stylistic translation technique which consists of making explicit in the target language what remains implicit in the source

language because it is apparent from either the context or the situation [8, p.331].

*Moldovenii cântă adesea la **cobza**, un instrument musical tipic pentru muzica tradițională românească.*

*Moldovans often play the **cobza**, a wooden stringed instrument similar to the lute that is common in traditional Romanian music.*

Here we can observe the fact that the translator added a piece of information to the TT, in order to be more specific about this musical instrument and at the same time to make the audience better to understand the text.

Conclusions

Over and done with this article we wanted to subsidise to the creation of a contrastive study of the terminology in the field of tourism from Romanian to English. In accordance to this, we would like to draw some conclusions:

1. When we discuss the translation of tourist texts from Romanian to English or vice versa, it is very important to make a distinction between the two terms 'translating culture' and 'cultural translation'. Translating culture, in a narrow sense, refers to the act of transferring meaning from one specific culture-bearing language to another. Cultural translation refers to a dynamic process where everyone and everything that are a part of the interaction in translation undergo change, where notions are constructed about other cultures and about oneself. That is to say, translating culture is an act only in translation and cultural translation is the understanding and rendering of cultural concepts. Translating tourist texts is not simply translating culture, but also involves cultural translation. In a sense, translating tourist texts means translating the source culture to the reader.

2. Translation of tourist texts is a kind of publicity activity. Its essence is that the translator should attempt to produce the same effect on the target language readers as is produced by the original on the source language readers. Moldovan or British readers seldom have difficulty in understanding the original because they share the same cultural background with the writer. However, cultural discrepancies will hinder foreign readers from understanding such texts properly. Therefore translators should adopt an appropriate method to adjust the version to help readers comprehend the texts. Otherwise, they will

find the translation requiring so much effort to understand that they are likely to stop reading, unless they are very highly motivated.

3. It seems necessary for an acceptable translation to produce the same (or at least similar) effects on the TT readers as those created by the original work on its readers. This paper may show that a translator does not appear to be successful in their challenging task of efficiently rendering the culture-specific items when they sacrifice, or at least minimizes, the effect of realia in favour of preserving graphical or lexical forms of source language. In other words, a competent translator is advised not to deprive the TL reader of enjoying, or even recognizing, the realia either in the name of fidelity or brevity.

Referințe bibliografice

1. BAKER, M.(ed.) – Routledge Encyclopedia of Translation Studies, London, Routledge,2004 p.575
2. BRUNETTE, Terminology For Translation Quality Assessment: A Comparison of TQA Practices, in the Translator, Vol.6, Nr.9, 2000, p.p 298
3. Dictionary of Leisure, Travel and Tourism. Third edition. London: A&C Black Publishers Ltd, 2006. – 378
4. LEPPihalme, R., “Culture bumps: an empirical approach to the translation of allusions”, Helsinki: Multilingual Matters, 1997, 241p.
5. Macmillan Dictionary
6. SIMMONS J. Railways, Hotels, and Tourism in Great Britain (1839-1914) // Journal of Contemporary History. 1984. Vol. 19., 960p.
7. Tourism Discourse And Its Terminology,Vakhidova Fotima Saidovna, Novateur Publications,Journalnx- A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal, Volume 7, ISSUE 3, Mar. -2021, p.485
8. VINAY, D.P., J. Darbelnet. 1958, “Stylistique comparée du français et de l’anglais. Méthode de traduction”, Paris, Didier, 1958, 342 p.
9. <https://hostelgeeks.com/travel-puns-jokes-captions-tiktok-instagram/> [Accesat 29.03.22]

10. <https://ieltspracticeonline.com/collocations-idioms-topic-travelling/> [Accesat 29.03.22]
11. <https://nikateacher.com/common-english-idioms-for-travelling/> [Accesat 29.03.22]
12. https://repository.uksw.edu/bitstream/123456789/3211/2/ART_Nesya%20N-Andrew%20T_Translation%20techniques_Full%20text.pdf, p. 80]. [Accesat 15.04.22]
13. <https://www.freecollocation.com/search?word=tourism> [Accesat 29.03.22]

PROIECT EDUCAȚIONAL CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ „LIMBILE STRAINE – PUNȚI SPRE OPORTUNITAȚI DE CARIERĂ!”

Silvia BRANIȘTE

profesoară de limba străină de afaceri, grad didactic superior
<https://orcid.org/0000-0003-2231-6930>

Tatiana GUȘANU

profesoară de limba străină de afaceri, grad didactic unu
<https://orcid.org/0000-0002-9090-6265>

Instituția Publică Centrul de Excelență în Economie și Finanțe

This article addresses the project's concept, incorporated in the didactic process. The authors interpret the project as a complex learning method/strategy, composed of a logical sequence of coordinated activities, carried out in a methodical manner, with an innovative character, with time limits and resources, necessary to meet clearly defined objectives.

Another aspect treated in this article is how teachers of foreign languages contribute to the future specialists' formation. The authors share their experience of teaching foreign languages through projects, emphasizing their importance and complexity. Project-based learning results in obtaining authentic products with an emphasis on autonomous and responsible learning, social interaction, personal and professional development. This article also reports on the results of a three-months project implemented by Centre of Excellence in Economics and Finance and developed in partnership with schools from Moldova, Romania and Poland. The project's objectives aimed at assisting students to become professionals in the competitive world by developing their communicative, intercultural and digital skills.

Cet article aborde le concept du projet, intégré dans la démarche didactique. Les auteurs interprètent le projet comme une méthode/stratégie d'apprentissage complexe, composée d'une séquence logique d'activités coordonnées, menées d'une manière méthodique, avec un caractère innovant, avec des délais et des ressources, nécessaires pour atteindre des objectifs clairement définis.

Un autre aspect traité dans cet article est la manière dont les professeurs d'Anglais/Français contribuent à la formation des futurs spécialistes. Les aute-

urs partagent leur expérience de l'enseignement des langues étrangères à travers des projets, soulignant leur importance et leur complexité. L'apprentissage par projet permet d'obtenir des produits authentiques en mettant l'accent sur l'apprentissage autonome et responsable, l'interaction sociale, le développement personnel et professionnel. Cet article rapporte également les résultats d'un projet de trois mois mis en œuvre par l'IP Centre d'Excellence en Économie et Finance et développé en partenariat avec des institutions de Moldavie, de Roumanie et de Pologne. Les objectifs du projet étaient d'aider les étudiants à devenir des professionnels dans le monde concurrentiel en développant leurs compétences communicatives, interculturelles et numériques.

Cuvinte-cheie: *proiect educațional, învățare bazată pe proiect, produs digital, competențe comunicative, competențe digitale, multiculturalism.*

Cunoașterea unei limbi străine este imperativă în secolul XXI. Limba străină a devenit un instrument esențial în deschiderea de noi orizonturi și oportunități în activitatea socioculturală și profesională. Piața muncii este foarte competitivă, astfel limba străină devine un element cheie în CV-ul unui candidat; o carte de vizită pentru obținerea unui job prestigios; un punct forte în dezvoltarea propriei afaceri.

La nivel european multilingvismul devine o necesitate deoarece facilitează comunicarea între națiuni, oferă posibilitatea de a elabora și implementa proiecte la nivel european și, nu în ultimul rând, este o modalitate de a descoperi noi culturi. Prin urmare, tinerii care cunosc una sau mai multe limbi străine vor reuși să se acomodeze mai rapid la un stil nou de viață, la noile cerințe ale societății din care ar putea deveni parte componentă, iar șansele de a obține un loc de muncă mai bine plătit sunt mai mari.

Evoluția și transformările sociale din ultimii ani, inclusiv în sistemul de învățământ, au determinat modificări în abordarea și aplicarea conceptului de educație, în special, prin delimitarea și consolidarea unor servicii educaționale care să răspundă cerințelor beneficiarilor, reprezentate de persoane ce aparțin unor medii sociale variate și cu posibilități intelectuale și aptitudinale diverse. Imperativul de integrare europeană a țării noastre aduce în prim-plan stringența promovării dezvoltării sociale/educaționale prin intermediul proiectelor. Proiectele au devenit, astfel, un indicator de calitate în dezvoltarea strategică a unei instituții, o oportunitate majoră pentru obținerea unei educații de calitate, dar și o șansă reală de dezvoltare personală și profesională a fiecărui angajat, în parte.

[4, p.10-11]

Profesorul elvețian Ph. Perrenoud susține că proiectul este o acțiune colectivă, administrată de grupul de studenți (profesorul animă, dar nu decide); este orientat spre un produs concret (de exemplu: text, jurnal, spectacol, expoziție, carte, experiență științifică, dans, cântec, creație artistică sau artizanală, realizarea proiectelor între grupe, instituții, orașe sau țări). [10]

Jean Duverger susține că pedagogia proiectului este pertinentă mai ales la studierea concomitentă a două limbi străine, deoarece le permite elevilor/studentilor să practice ambele limbi pe durata desfășurării activităților (L1 și L2) – experiențe, interviuri, chestionare, lecturi etc. [9]. Astfel, pentru realizarea sarcinilor propuse, elevii/ studenții vor da dovadă de spirit creativ - inovativ, motivație, implicare, colaborare, auto-ghidare etc.

Prin urmare, raportând conceptul de proiect la demersul didactic, interpretăm proiectul ca o metodă de învățare complexă, compusă dintr-o succesiune logică de activități coordonate și controlate, cu caracter inovațional, realizat într-o manieră organizată metodic și progresiv, cu limite temporale, cu resurse necesare pentru satisfacerea unor obiective clar definite.

Învățarea prin proiecte facilitează transferul de cunoștințe prin conexiuni interdisciplinare cu accent pe învățare autonomă și responsabilă, pe interacțiune socială, pe dezvoltare personală și profesională. Proiectele se dezvoltă pornind de la întrebări provocatoare și au drept rezultat obținerea unor produse autentice. Acest stil de învățare este unul foarte atractiv deoarece derivă din autenticitatea experiențelor cu semnificație dincolo de sala de clasă sau școală.

De exemplu, un proiect la limba străină ar putea viza studierea unei teme asociate cu alte discipline: realizările unui om de afaceri, problemele legate de mediul înconjurător etc. Proiectul poate lua forma unei sarcini de lucru individuale sau de grup și trebuie organizat riguros în etape. Prin urmare, se poate desfășura pe o perioadă mai îndelungată și se va încheia cu prezentarea unui raport despre rezultatul obținut și expunerea produsului realizat.

Deci, proiectul nu este altceva decât o nouă strategie aliniată la conceptul de școală modernă, care contribuie la formarea competențelor și deprinderilor necesare pentru cetățeni integri și profesioniști competi-tivi.

Pornind de la aceste constatări, a fost conceput proiectul educațional „*Limbile Străine – Punte spre Oportunități de Carieră!*”. Inițierea acestui proiect a fost condiționată de următorii factori:

1. Prevederile mai multor documente de politici educaționale naționale și internaționale: Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, 2018, Curriculumul Național la Limbi Străine 2019, Standardele de Competențe Digitale pentru Cadre Didactice și Elevi, 2015 etc.

2. Valorificarea elementelor de noutate ale Curriculumului Național la Limbi Străine, 2019:

✓ Delimitarea clară a profilului absolventului;

✓ Racordarea competențelor elevilor la nivelurile de performanță lingvistică (receptare, producere, interacțiune și mediere, inclusiv online) conform versiunii actualizate ale Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (2018);

✓ Integrarea produselor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare etc.

3. Interacțiunea intensă online, generată de contextul pandemic.

4. Îmbunătățirea aspectelor vulnerabile ale procesului educațional în baza experienței acumulate;

5. Ajustarea conținuturilor educaționale la cerințele elevilor (necesitate, utilitate, plăcere).

După aria de acoperire, proiectul este unul de colaborare multilaterală, cu implicarea instituțiilor din trei țări. Așadar, prin lansarea și derularea proiectului „*Limbile străine – Punte spre Oportunități de Carieră!*”, care a avut drept scop încurajarea studierii unei limbi străine în vederea valorificării sferei socio-culturale și profesionale, am încercat să atingem următoarele *obiective*:

1. Dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină a elevilor din instituțiile partenere prin participarea la interacțiuni verbale/scrise online în cadrul activităților desfășurate în proiect.

2. Optimizarea competențelor digitale ale elevilor din instituțiile partenere prin producerea/ transformarea mesajelor verbale/scrise în diverse forme de prezentare utilizând tehnologiile informaționale.

3. Stimularea multilingvismului și a multiculturalității prin acțiuni de mediere și interacțiuni de socializare cu elevi din instituțiile partenere.

Proiectul, fiind o succesiune de etape și acțiuni, a ținut spre realizarea următoarelor *obiective specifice*:

1. Receptarea și producerea mesajelor verbale/scrise online cu context profesional de către elevii din instituțiile partenere.

2. Participarea elevilor din instituțiile partenere în cadrul interacțiunilor verbale/scrise online cu detalieri relevante de ordin sociocultural și profesional.

3. Transformarea mesajelor verbale/scrise în diverse forme de prezentare prin elaborarea de produse digitale de către elevii din instituțiile partenere.

4. Diseminarea rezultatelor și produselor proiectului prin crearea expoziției virtuale ale produselor digitale elaborate de elevi.

5. Utilizarea resurselor lingvistice de către elevii din instituțiile partenere în cadrul interacțiunilor orale/scrise online în contexte de ordin sociocultural și profesional.

6. Socializarea spontană și autentică între elevii din instituțiile partenere cu respectarea normelor socioculturale în cadrul activităților proiectului.

La lansarea proiectului au fost semnate acorduri de parteneriat cu instituțiile partenere implicate în proiect: *IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe din Chișinău, Republica Moldova; IP Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale din Chișinău, Republica Moldova; Colegiul Tehnologic din Chișinău, Republica Moldova; Liceul Teoretic „Mircea Eliade” din Întorsura Buzăului, România; Zespół Szkół Handlowych, Poznan, Polonia.*

Proiectul include:

✓ Activități de promovare/mediatizare/ lansare a proiectului - 01-20.02.2022;

✓ Identificarea partenerilor, semnarea acordurilor de parteneriat - 01-20.02.2022;

✓ Crearea grupului de Facebook al proiectului 01-20.02.2022 și administrarea acestuia pe toată perioada proiectului;

✓ Ședință de salut a echipelor partenere din cadrul proiectului - 02.03.2022;

✓ Concurs de produse digitale - 30.03.2022;

✓ Totalurile proiectului - aprilie 2022;

✓ Diseminarea rezultatelor concursului, inclusiv prin intermediul unei expoziții virtuale a produselor premiate în cadrul proiectului difuzată în grupul de Facebook - aprilie 2022;

✓ Mediatizarea activităților proiectului. Diseminarea. Publicarea articolelor etc. - 2022.

Proiectarea și implementarea unor activități extracurriculare și extrașcolare, în școală și în comunitate, pe baza proiectelor și parteneriatelor dintre elevi, profesori și membri ai comunității locale este o necesitate a activității didactice.[9] Parteneriatele școlare facilitează realizarea unor proiecte prin care elevii au posibilitatea să își perfecționeze și să pună în practică cunoștințele, să participe la competiții, excursii, schimburi de experiențe, socializând și perfecționându-și competențele de comunicare.

Proiectul *Limbile Străine – Punți spre oportunități de carieră!*, realizat în parteneriat cu școli din Moldova, România și Polonia, a avut un impact benefic atât pentru cadrele didactice implicate, cât și pentru elevi, participanții având parte de emoții pozitive și de o experiență de neuitat.

O etapă importantă a proiectului, care a contribuit la motivarea partenerilor de a se implica activ, a fost *ședința de salut*. Această activitate le-a oferit șansa participanților de a interacționa, de a prezenta cultura și țara de origine în limba străină studiată, de a prezenta echipa instituției pe care o reprezintă, specialitățile pe care urmează să le practice în viitor.

De asemenea, i-a motivat pe elevi să-și exprime gândurile, emoțiile în limba străină și să fie activi pe toată durata derulării proiectului. Ca rezultat, elevii au depășit bariera lingvistică, devenind conștienți de faptul că pentru un viitor specialist care dorește să-și extindă propria afacere peste hotarele țării sau să obțină un job prestigios, este important să cunoască cel puțin o limbă de circulație internațională.

Totodată, am reușit să promovăm comunicarea interculturală, ca o modalitate de a cunoaște alte culturi, de a stabili relații de prietenie, de respect față de cadrele didactice și tinerii reprezentanți ai altor țări, determinând participanții să adopte o atitudine tolerantă și binevoitoare față de partenerii de alte etnii.

Altă etapă semnificativă a proiectului a fost concursul de produse digitale. Fiind ghidați de profesorii-coordonatori locali, elevii au elaborat produse originale, iar clasamentul locurilor premiate vine să confirme atitudinea, implicarea și perseverența de care au dat dovadă.

Rezultatele proiectului sunt produsele elaborate în perioada de implementare a proiectului, realizarea cărora a condus la îndeplinirea obiectivelor. [8] Menționăm următoarele rezultate cantitative: un grup de Face-

book al proiectului, 5 prezentări ale țărilor partenere sub diverse forme (prezentarea membrilor echipelor prin intermediul avatarurilor, PPT, video-uri etc.), peste 100 de elevi din instituțiile partenere și alte instituții implicate în proiect au beneficiat de activitățile desfășurate, circa 60 de produse digitale elaborate de către participanții la concursul organizat în cadrul proiectului, o expoziție virtuală a produselor digitale premiate.

Rezultatele calitative se exprimă prin indicatori calitativi precum: creșterea gradului de conștientizare a necesității studierii limbilor străine, sporirea nivelului de cunoaștere a instrumentelor TIC de către beneficiari etc. Un sondaj de opinii realizat pe final conturează efectele directe (rezultatele) și efectele indirecte (impactul) ale proiectului.

Durabilitatea și impactul proiectului. Există tangențe între durabilitatea unui proiect și impactul acestuia. Durabilitatea proiectului reprezintă continuarea activităților esențiale ale proiectului, chiar la scară mai redusă, astfel încât grupurile-țintă să obțină în continuare beneficii. [8] În vederea asigurării durabilității menționăm acțiunile ce vor fi întreprinse după finalizarea proiectului.

- Organizarea următoarelor ediții ale concursului de produse digitale;

- Organizarea unui eveniment (masă rotundă, atelier de lucru, seminar etc.) cu participarea echipei și beneficiarilor în cadrul căruia se vor mediatiza rezultatele proiectului, beneficiile acestuia, oportunitățile de continuare a activităților, „lecțiile învățate”, bunele practici asimilate etc. Astfel, evenimentul respectiv va fi valorificat și ca un instrument de promovare a produselor obținute pentru a atrage potențialii beneficiari în perioada următoare.

- Mediatizarea proiectului prin intermediul mass media, prin publicarea articolelor, prin comunicări la diverse întruniri etc.

- Utilizarea rezultatelor proiectului ca bază pentru inițierea unor activități complementare în cadrul altor proiecte etc.

Termenul „impact” semnifică efectele implementării proiectului asupra unui număr cât mai mare de persoane și se referă la avantajele de durată obținute de către beneficiari și la consecințele pozitive ca urmare a realizării proiectului. [8] Proiectul oferă o experiență nouă, interesantă și captivantă tuturor celor care și-au dedicat timpul și au contribuit la realizarea și desfășurarea acestuia. Reiterăm faptul că prin implicare activă, elevii au reușit să depășească bariera lingvistică, să cunoască alte culturi,

să promoveze valorile culturale naționale, să descrie specialitățile pe care urmează să le practice în viitor, să cerceteze și să aplice diverse platforme pentru elaborarea produsului digital etc. Astfel, elevii și-au îmbunătățit atât competența de comunicare în limba străină prin interacțiuni verbale/scrise, inclusiv online, cât și competențele digitale și interculturale. Cadrele didactice au experimentat noi tehnici de predare-învățare a limbii străine, inclusiv învățarea prin proiecte. Prin urmare, proiectul realizat vine cu beneficii pentru toți actanții implicați și satisface așteptările acestora.

Suntem recunoscători cadrelor didactice din instituțiile partenere care au coordonat activitățile la nivel local: *Păduraru Rodica*, profesoară de limba franceză/engleză, IP Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale din Chișinău, Moldova; *Zagoranean Victoria*, profesoară de limba engleză/ franceză, Colegiul Tehnologic din Chișinău, Moldova; *Voica Nesa*, profesoară de limbă franceză, Liceul Teoretic „Mircea Eliade” din Întorsura Buzăului, România; *Mihaela Mitrea*, profesoară de limbă engleză, Liceul Teoretic „Mircea Eliade” din Întorsura Buzăului, România; *Inga Ratajczak*, profesoară de limbă engleză, Zespól Szkół Handlowych din Poznan, Polonia.

Apreciem implicarea cadrelor didactice din instituțiile partenere, care au antrenat elevii în activitățile proiectului: *Marzena Bentkiwska- Nieste*, *Justyna Drozd*, *Știrbu Viorica*, *Popesco Lidia*, *Bocșăneanu Dina*, *Tomulescu Ludmila*, *Cociug Maria*, *Manea Cristina* etc. De asemenea, remarcăm și implicarea altor instituții din țară, precum Colegiul Național de Comerț al ASEM, Colegiul de Arte Plastice ”Al. Plămădeala” și a profesorilor Ana Coroliuc, Roman Mariana, Corcodel Mariana.

Urmare celor expuse, conchidem că scopul proiectului a fost realizat. Ne dorim o continuitate a acestui proiect, pentru a face tânăra generație să conștientizeze că o limbă străină ne deschide noi orizonturi, noi oportunități, după cum ne învață și expresia latină „PER ASPERA AD ASTRA”. Să aspirăm să descoperim noul, dacă dorim să atingem culmile succesului.

Referințe bibliografice

1. Curriculumul Național la Limbi Străine, clasele X-XII, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Proces verbal nr.22 din 05.07.2019)

2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, 2018
3. Standardele de Competențe Digitale pentru Cadre Didactice și Elevi, 2015
4. HAHEU-MUNTEANU Efrosinia (2016) - *Elaborarea proiectelor educaționale*. Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă”
5. MERCIOIU Ivona (2015) - *Importanța studiului limbilor străine. Limba franceză în context european*, Simpozion interjudețean „Limbile moderne în context european”, ISSN 2457-3825
6. *Repere ale educației interculturale* (2013), Chișinău, elaborate în cadrul proiectului „Dialog Intercultural în Moldova” de către Consiliul Național al Tineretului din Moldova cu suportul financiar al Fundației Elvețiene pentru Copii „Pestalozzi”
7. EDICT – Revista educației” (ISSN 1582 – 909X), <https://edict.ro/rolul-proiectelor-si-parteneriatelor-educationale-scolare-in-socializarea-si-valorizarea-elevilor/>
8. PRISĂCARU Veronica (2020) *Managementul proiectelor. Note de curs*. Chișinău, CEP USM, 124 p.
9. DUVERGER Jean (2017) - *La pedagogie du projet bilingue*. Accesat la 01.06.2022 pe: <https://www.youtube.com/watch?v=3MpWxnSYmxA>
10. PERRENOUD Philippe (2003) - *Mettre les demarches de projet au service du developpement de competences?* Accesat la 01.06.2022 pe: http://www.unige.ch/fapse/life/archives/activites/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html

QUALITY FRAMEWORK OF ACADEMIC COURSES

Irina GÎNCU

PhD, Associate Professor

ORCID identifier - 0000-0001-6280-8652

Moldova State University

This article deals with the problems related to the university approaches and efforts for delivering quality training through delivering authentic, updated and relevant academic courses. Universities have to prove commitment to the quality and academic standards of all awards. Curricula and course contents of all university subjects should be answerable to a number of both external and internal bodies and requirements, including student engagement. All university structures have to constantly work to maintain an effective and coherent system of course quality by taking into consideration the European expectations derived through the Bologna Process and the development of the European Higher Education Area, National Quality Frameworks, sector and stakeholders' good practices, and internal institutional regulations and provisions related to curricula and contents.

Keywords: *quality, academia, management, quality assurance, stakeholders, study programme, curricula*

Quality assurance in higher education has gained increasing importance in the last decades, the primary responsibility for quality management being placed on higher education institutions. At the same time, the number of stakeholders that demand quality is on the rise, adding an extra dimension to institutional approaches to quality assurance. In this context, universities are required to set up and maintain internal quality assurance systems, engage stakeholders and maintain compliance with legal requirements and accreditation standards. The role of university administrators is a key role in institutional efforts to maintain and enhance quality. They are instrumental in assuring that the university-wide approach to quality is data-driven, implementable through efficient processes, and oriented towards

continuous improvement of the academic quality culture. Thus, the university's quality culture represents the atmosphere of the university community supporting and maintaining high-quality operations and activities. The quality culture manifests itself in the high commitment and accountability of the staff, administration and students to their work and studies. The staff and students collaborate in accordance with the values and objectives of the university and adhere to common policies. They also share good practices and engage in continuous evaluation.

In this context, academic quality management is generally understood as the organization and conduct of operations within a university. The practices adopted by the university are carefully pre-planned and should be well managed. Through quality management, academia tends to achieve the goals set for university development, thus ensuring ensures that society can trust in the university.

On the other hand, academic quality system is an integrated management system which helps maintain and develop the quality of university teaching and learning. It is a collection of measures and methods used to ensure that the progress towards achieving the goals. With the help of the quality management system, through the description and measurement of operations, something not working properly can be observed. In general, the academic quality system provides the necessary structures and defines the procedures and responsibilities for well-functioning quality management.

If we define the academic quality management broadly, it comprises a lot of activities likely to be attained: teaching, learning, research, academic mobility, internationalization, organization of admission and final exams, accreditation, etc. Consequently, all the mechanisms, systems, processes and activities that back up these activities are typically perceived as quality assurance systems.

In spite of a long and successful history of higher education system development, the concept of quality has not gained a consensus yet and has generated lots of definitions of the word quality in the framework of the higher education systems. As suggested by Niedermeier F. [3], the concept of quality largely depends on the views different stakeholders have about the quality:

Stakeholder	Quality focus on...
Students	Practical use and usefulness for future employment vs. use for personal fulfillment
Lecturers	Processes of learning
Management	Achievements of the institution (tangible and intangible)
Alumni	Job opportunities
Employers	Competences of the graduates
Politics	Percentage/number of alumni
Community/society	Ethical and socially responsible persons Production of new knowledge to cope with present and future challenges

Table 1. Stakeholder quality focus exemplary comparison [3, p.21]

In spite of the apparently different views on the quality focus in higher education institutions, it is clearly understood that the overall focus of academic quality is on the *result*, which is perceived differently by stakeholders. So, the quality is a complex and multi-dimensional concept. Different stakeholders sometimes make it difficult for higher education institutions to live up to all the diverse conceptions and expectations. The institution has to be constantly aware of the stakeholders and their role, expectations, views and needs.

This is the perspective when quality can be seen in five dimensions: input, process, output, outcome and impact. On the one hand, it is important to keep in mind the distinction when assessing quality and, on the other hand, it is important to consider the context of our own institutions.

The most important element - *the process*, is a complex framework where inputs are transferred into outcomes. In light of the difficulty in

understanding and implementing the quality standards, it can be used as a tool to negotiate and unite the different opinions of both internal and external stakeholders to academia in their views, wishes and requirements. That being said, the quality of teaching and learning on the institutional level can be identified and room for specific definitions and interpretations can be left for the faculties or departments. The process includes all things, procedures and activities that are done and it is sometimes a challenge for universities, meaning there is no measurable knowledge about how the inputs are transformed into outputs. Examples of the process of teaching and learning and possible challenges and questions to are:

- How is the process of teaching and learning working and how should good teaching and learning be performed at the institution?
- Do lecturers consider diverse forms of teaching/ learning for example?
 - Are their methods inclusive, comprehensive?
 - How does central academic management support the students and academics in teaching and learning?
 - How do faculty and department management levels support lecturers in their activity?
 - What is the role of research in teaching and learning? How are they connected?
 - What is the role of quality assurance councils/departments and what do lecturers expect from them?
 - How are curricula run and what is a good curriculum, what should it have or not have?

Taking into consideration the above questions, we can mention that teaching and learning is a core competence of higher education institutions. Therefore, designing, developing and implementing study programmes is something that has been done for a long time and with appropriate expertise. Having passed through diverse higher education processes, we can notice that the question of a systematic and structured study programme development has gained importance in higher education debates, both with regard to management but also concerning a didactical based curriculum design.

In this light, multiple reforms in Europe have been implemented during the last decades. The Sorbonne Declaration of 1998 and the following

Bologna Process are the foundations of a common European Higher Education Area. At the same time, this process is meant to strengthen the common European economic power. The following objectives are pursued by the Bologna declaration of 1998:

- increasing the compatibility and comparability of European higher education degrees,
- implementation of a comparable three cycle degree system for undergraduates (Bachelor) and graduates (Master and PhD),
- implementation of a system of credits – as in the ECTS,
- the promotion of mobility of students and scientific staff,
- promotion of European cooperation in quality assurance and
- promotion of the necessary European dimensions in higher education.

The terms ‘quality assurance’, ‘academic quality’, ‘academic standards’ cover many areas including teaching, supports available, resources, assessment, standards, etc. In its narrow sense, quality assurance is therefore mainly about maintaining standards and ensuring that students have the best possible experience at the university. The university has to pass through a range of quality assurance processes and procedures, which relate strictly to the study programme and include includes the following:

- Programme approval and validation – the process a programme has to go through before it is allowed to run;
- Programme review – a process which looks at programmes every 5/6 years to see how they have been running;
- Annual monitoring – how the University reviews how programmes are doing every year;
- Student feedback and representation – it includes student surveys and student representation.

So, the quality of study programmes is essential for both the academia, graduates and employers. Except human and material resources, standards for quality assurance in higher education area, research and innovation, *the organization of the academic course and curricula design* are the motors that move the whole machine, i.e. the real people that are responsible for enhancing, guiding, supporting and facilitating the realization of a study programme and contribute to the determination of objectives and realization of programme outcomes.

Developing quality programmes and designing curricula are a key element of assuring and enhancing quality in teaching and learning in such a way that students are able to achieve and actively show competences in a certain field.

Programme and curriculum development are closely related to each other. While programme development includes planning and managing and organizational aspects to establish a programme, curriculum development refers to the content-related and didactical design of the programme. In a broad sense, subject curriculum embodies the course philosophy, contents, teaching – learning approaches and assessment of results. Thus, the lecturer is the only actor at this stage, who elaborates his/her own educational plan, decides which goals and objectives should be achieved, topics to be taught and learned, the volume and burden of students' independent work, and teaching strategies and techniques as well.

Nowadays, lecturers are not the providers of instructions to students anymore, but they act as learning facilitators. The main point is what students should know and which skills and competences they should have achieved when completing a study programme. Based on this, appropriate teaching and learning strategies have to be developed that help students to reach the defined competences. Learning is not only a passive adoption of plenty of knowledge. Dealing with diverse and comprehensive information means learning how to differentiate, analyze and use this information systematically and actively according to the respective questions and problems they refer to.

Current trends in teaching aim to increase the quality of communication among the citizens of different language and cultural backgrounds. Most recent trends include:

- *The teaching focuses on the student* (student-centered approach). The teacher is becoming a co-learner. This understanding is undoubtedly influencing the changing roles of teacher and student in education.
- The concept of *autonomous learning* is being implemented. Learners are seen as individuals who can and should be autonomous, i.e. be responsible for their own learning climate. Moreover, autonomous education helps students to develop their self-awareness, vision, practicality and freedom of discussion. These attributes serve to aid a student in his/her independent learning.

▪ *Collaborative* or *cooperative* learning is being advocated. Cooperative/collaborative learning consists of a range of concepts and techniques for enhancing the value of student-student interaction. However, this type of learning requires the mastering of collaborative communication skills, e.g. agreeing politely, making compromises, explaining. One of the common examples of collaborative learning in the learning of foreign languages is *project work*, which enables students to learn together for a purpose other than to get a high score on an exam.

▪ *Curricula subjects are being integrated*. That means that students use not only their acquired knowledge but also their skills across curricula. This type of learning is exploited while teaching a curricular subject through the medium of a foreign language.

▪ *Teaching methods* are closely interconnected with the latest scientific knowledge from the field of neurolinguistics and psycholinguistics. An example might be an interest in one's self in connection with the research of motivation.

▪ The *concept of multiculturalism* is being promoted. Its aim is to make students more sensitive and open to other nationalities and their culture and consequently to make them aware of their own culture, values and beliefs.

▪ The learning of foreign languages is perceived as a *lifelong process*. Such a process should already involve pre-school learning and extend right through to learning in later life, but it should also cover various professional and personal needs.

At this stage, it is important that learning outcomes on course level have to be reflected on programme level. Nevertheless, there should be a red thread that connects and aligns the courses and its contents with the respective learning outcomes to a complete curriculum. Based on this, expected learning outcomes on course level should be observable and measurable. Meanwhile, qualification objectives are formulated in a more comprehensive and general way. Learning outcomes on course level become more detailed and specific with regard to the expected competences. They describe the expected knowledge, skills and competences to be achieved in a course. In the respective course descriptions, the expected learning outcomes are to be defined.

Last but not least, the success or failure of study programmes and curricula depend on the real people that are responsible directly for

the realization of a course/programme: QA officers, heads of academic departments and lecturers. In our opinion, a quality office and/or the head of academic department define the concept of a programme, objectives and expectations and have to ask questions such as: Who is involved and how? What does involvement mean? Who is responsible and to what degree? What are the limits and opportunities of involvements and responsibilities? How are the competences achieved?

In our country, study programme initiation and development and the decisions about subject-matters, learning outcomes, teaching and learning strategies, assessment methods, curricula etc. are one of the essential responsibilities of lecturers. They are the experts with regard to their subject-matter, which is why they should develop and design their curricula. Proposed curricula are usually approved at the department/faculty level. The approval by institutional quality manager is normally quite formal. Apparently, quality managers are not eligible to support and give advice to faculties and lecturers with regard to programme development and curricula. Based on this, there is a rather broad spectrum of questions/issues that should be taken into consideration by high-level university management:

- Do they know enough about the shift from teaching to learning and what it means with regard to programme and curriculum development?
- Is there a strong connection between the conception of study programmes and formulation of learning outcomes at course level?
- Do all lecturers offer innovative teaching and learning strategies that help students to achieve the expected learning outcomes?
- What are real effects of an external evaluation of a study programme at the level of course contents, research, teaching, learning and assessment?

Hence, an internal regular revision and evaluation of study programmes can be a good possibility for sharing ideas about how to design and improve programmes and curricula. Moreover, continuous improvement as an integral part of academic quality assurance should be based on an on-going reflective feedback cycle involving monitoring, review and consequent evidence-based improvements both of courses and of major controls on academic quality such as assessment policies and procedures.

References

1. DAVIS, B. G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
2. FINK, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. NIEDERMEIER, F. (2017). Designing Effective Quality Management Systems in Higher Education Institutions. Module 1. In Randhahn, S. & Niedermeier, F.(Eds.) *Training on Internal Quality Assurance Series*. Duisburg/Essen: DuEPublico. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43222>
4. NILSON, L. B. (2003). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
5. RANDAHN, S. & Niedermeier, F. (2017). Quality Assurance of Teaching and Learning in Higher Education Institutions. Module 3. In Randhahn, S. & Niedermeier, F. (Eds.) *Training on Internal Quality Assurance Series*. Duisburg/Essen: DuEPublico. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/43224>
6. WOOLVARD, B. E., & Anderson, V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

QUELQUES LIGNES DE CONDUITE POUR LA TRADUCTION FRANÇAIS-ALBANAIS DES CONSTRUCTIONS ABSOLUES

Fjoralba DADO

Docteur en Linguistique/Traduction

Université de Tirana, Faculté des Langues Étrangères,
Département de Français

Même si au Département de Français de la Faculté des Langues Étrangères de Tirana, nous avons opté pour l'enseignement de traduction interprétative telle que proposée par le modèle interprétatif de l'ESIT, force est de constater que certains phénomènes linguistiques deviennent des sources de problèmes pour les apprenti-traducteurs, surtout au niveau des interférences linguistiques. D'où, l'objectif de cette communication d'analyser le phénomène linguistique des constructions absolues, dans l'optique de la traduction littéraire français-albanais. En premier lieu, nous allons proposer la définition de cette notion dans les deux langues à partir de différentes études. Ensuite, grâce à l'analyse contrastive des exemples tirés d'un corpus composé de quelques œuvres littéraires traduites du français en albanais, nous allons essayer de tirer quelques conclusions.

Mots-clés: *Construction détachée, construction absolue, traduction.*

1. Précisions sur les constructions absolues

Si l'on se réfère à Suzanne Hanon, ces constructions nominatives dépendantes sont constituées par deux termes en rapport de sujet et de prédicat logiques. Elle distingue plusieurs types de constructions absolues (CA):

Le type A – les constructions mobiles à valeur attributive - *Marie est assise les yeux fermés*

Le type B – Les constructions mobiles à valeur circonstancielle - *La porte fermée, Marie s'en alla*

Les types C et D – Les constructions à place fixe - *Pierre est tête nue, Un jeune homme torse nu se promène dans le jardin*[8].

Cependant, les CA ont fait l'objet de nombreux ouvrages de grammaire et de nombreuses études.

Dans la 12^e édition du *Bon Usage* ces constructions portent le nom de compléments absolues [9], alors que dans Wagner&Pinchon [11], Béchaude [3] elles sont traitées dans le chapitre des participes. Selon Damourrette et Pinchon, elles font parties dans la classe des phrases nominatives [7]. Brunot les considère en tant que compléments sans préposition [4].

Bernard Combettes propose une définition plus ou moins identique avec celle de Hanon qui diffère par rapport au traitement des constructions constituées par un participe passé (*la porte fermée..*)[6]. En effet, dans la grammaire traditionnelle ces constructions sont considérées comme des propositions subordonnées constituées par un participe alors que pour Suzanne Hanon elles font partie des constructions absolues à valeur circonstancielle. Nous allons nous appuyer sur le point de vue de Combettes et nous laisserons hors de notre analyse ce type de constructions.

2. La morphosyntaxe des constructions absolues

Sur le plan morphologique, les constructions absolues ne présentent aucun trait spécifique. Les seuls traits qui les caractérisent sont leur mobilité dans la phrase, l'ajout sémantique et au niveau prosodique, elles sont caractérisées par une pause traduite par une virgule à l'écrit et accompagnée d'une intonation particulière. Mais quels sont les éléments constitutifs d'une construction absolue et quel est leur ordre à l'intérieur de celle-ci?

Le sujet logique est le premier élément. Il est constitué par un syntagme nominal, lui-même composé d'un substantif actualisé grâce à l'emploi d'un article défini ou d'un adjectif possessif.

1) *Les prunelles fixes, il contemplait les ruines de sa joie* (ES, p.80)

Me sy të brengosur, po këqyrte mbeturinat e gëzimit të tij (Edukimi i ndjenjave, p.42)

2) *Interminable et osseuse, étendue sur son lit, ses mains aux brunes verrues croisées sur sa poitrine, Mmefaisait* (exemple cité par Combettes, 1998, p. 57)

3) *Bonnet grec à la main, il entrait à pas muets pour ne déranger personne et toujours en répétant la même phrase* (Mme Bovary, e-book, p. 210)

Me kapuçin e tij të rrafshhtë në dorë, ai hynte pa u ndier që të mos shqetësonte njeri (Zonja Bovari, p.108)

4) Tête nue, poitrine ouverte, il aspirait l'air. (ES, e-book, p.116)

Hoqi kapelën, zbuloi kraharorin dhe mori frymë thellë (Edukimi i ndjenjave, p.63)

L'absence d'article est constatée chez les substantifs marquant des parties du corps (mains, bouche) et faisant partie des expressions semi-lexicalisées (*bouche bée, tête baissée*) ou de certaines structures détachées telles que les constructions symétriques (*main dans main*) et énumératives (*bouche ouverte, yeux fermés*). Quant au prédicat, il est exprimé par:

- Un adjectif qualificatif (*poitrine ouverte*)
- Un adjectif verbal (*la bouche souriante*)
- Un syntagme prépositionnel (*bonnet grec à la main*)

Au niveau de l'intégration syntaxique dans la phrase, la construction absolue peut occuper plusieurs positions. En effet, elle a également une valeur de prédicat secondaire et remplit les mêmes fonctions essentielles et non essentielles clairement définies par les différentes grammaires. Ainsi, au cas où elle se rattache au syntagme nominal, elle remplit la fonction de complément du nom *Un jeune homme torse nu* et/ou la fonction d'épithète dans une structure du type prépositionnel *Un homme aux mains croisées*. Elle peut également remplir la fonction d'attribut du sujet ou du complément d'objet [10]:

Il est parti les mains vides

On l'a renvoyé les mains vides

3. La sémantique et la référence des constructions absolues

Même si les constructions absolues sont caractérisées par un détachement au niveau syntaxique, du point de vue sémantique et référentiel elles sont rattachées au prédicat secondaire. Ici, il y a lieu de préciser que les constructions absolues ne constituent pas le référent. Le sujet nominal logique revêt la valeur du référent essentiellement grâce à la relation sémantique établie entre une construction absolue et un élément du prédicat principal. Ces éléments peuvent établir entre eux une relation anaphorique partielle, à savoir la relation entre le tout et la partie. Cela veut dire que le prédicat secondaire ne qualifie qu'une partie du référent. Dans ce cas, la construction absolue ne constituant pas le référent, elle

est une construction à la seule valeur qualificative. Elle n'a pas de valeur d'indentification. Par conséquent, dans la majorité des cas les constructions absolues ont une valeur descriptive. Cela n'empêche pas qu'il y ait des constructions absolues à valeur circonstancielle:

5) *Les yeux fatigués à la fin, elle fermait ses paupières (Mme Bovary, p.78)*

Dans l'exemple cité ci-dessus, la construction absolue et le prédicat secondaire entretiennent une relation temporelle de posteriorité. Vu son caractère plutôt analytique que synthétique, la langue albanaise préfère la paraphrase en explicitant la relation temporelle établie entre la construction absolue et la phrase qui suit. La traduction de la séquence suivante en témoigne:

Më në fund si i lodheshin sytë, ajo mbyllte qepallkat (Zonja Bovari, p. 71)

Etant donné que les constructions absolues sont plutôt descriptives, elles constituent un élément essentiel de la poésie du portrait. Dans quelques passages tirés de notre corpus, nous avons constaté que les constructions détachées de nature différente sont dans une position linéaire, souvent sans mot de liaison. Cette hétérogénéité peut s'expliquer par le fait que les constructions absolues font preuve d'une similarité syntaxique avec les autres constructions détachées, par exemple les constructions détachées adjectivales. Cependant, selon Abeillé et Godard la position des constructions absolues dans la phrase dépend également d'autres facteurs comme leur longueur et leur poids[1]. Les constructions absolues constituent un prolongement syntaxique assuré grâce à l'élargissement de différents compléments. À part ces facteurs, nous sommes de l'avis qu'il existe aussi un autre facteur important qui influence sur la position initiale des constructions absolues dans la phrase. Dans les oeuvres littéraires, cette position initiale sert de cadre introductif à la description du personnage en donnant ainsi au lecteur la possibilité de connaître préalablement ce dernier. Suzanne Hanon a établi des statistiques portant sur la position des constructions absolues dans un corpus donné[8]:

- 3/4 des constructions absolues en fonction d'apposition ont une position postverbale
- Seulement 15% occupent une position initiale et 11 % sont situées entre le sujet et le verbe.

Du point de vue de la dynamique de la communication, les constructions détachées répondent à une fonction traditionnelle selon laquelle la position initiale procure à ces unités une valeur thématique explicite. En effet, les constructions détachées ont généralement un caractère thématique en présentant notamment la topique et rarement le commentaire. Mais, le fonctionnement logique et informatif de ces constructions dépend beaucoup de la position qu'elles occupent dans la phrase, avant ou après le verbe. Il s'agit plutôt d'une position périphérique dans celle-ci. Du point de vue pragmatique, ces constituants sont syntaxiquement détachés des constituants auxquels ils se rattachent. Le détachement des constituants fait interrompre la linéarité syntaxique de la phrase.

4. Parallèle entre quelques constructions absolues du français et les attributs détachés en albanais

Après ce regard rapide sur les constructions absolues, il est intéressant de voir dans l'optique de la traduction littéraire français-albanais la façon dont des constructions absolues nominatives sont transmises en albanais:

6) *Le tricorne sur l'oreille et les mains derrière le dos, des sergents de ville erraient le long des murs* (ES, e-book, p.62)

Ndërsa policët me kapelat trekëndëshe të ngjeshura mbi sy dhe duart prapa shpinës, silleshin gjatë mureve (Edukimi i ndjenjave, p. 36)

7) *Il foulait avec elles les crottins de cheval, une main dans la poche de sa veste et son chapeau de paille mis de côté.* (Mme Bovary, e-book, p. 283)

Ai shkelte me to mbi bajgat e kuajve, duke mbajtur njërën dorë në xhepin e xhaketës dhe kapelën prej kashte mbi njërin sy (Zonja Bovari, p.146)

À partir de ces exemples, dans la traduction en albanais nous pouvons constater qu'à ces constructions du français correspondent également des constructions détachées mais introduites par la préposition *me* suivie de l'accusatif (exemple 6) ainsi que des constructions comportant l'emploi d'un gérondif (exemple 7). Une telle correspondance qui peut s'ajouter à la tendance des apprenti-traducteurs de traduire littéralement, surtout lors du passage de la langue A vers la langue B, provoque des difficultés surtout au niveau de l'abstraction de la forme du texte source. Ainsi, les apprenti-traducteurs auraient plutôt tendance à traduire la phrase suivante en gardant en français la préposition *me* de l'albanais:

8) *Me kraharorin lakuriq dhe me rrobat që i ishin bërë zhele, ai thërriste se*

Avec la torse nue

5. Quelques précisions sur les constructions absolues, les constructions détachées et l'attribut détaché en albanais

Dans les exemples analysés ci-dessous, les constructions absolues présentent des traits syntaxiques et sémantiques correspondant avec ceux des constructions détachées décrits par Combettes [6]. Ici, il y a lieu de préciser ce que l'on sousentend en albanais avec "construction absolue", "construction détachée" et "attribut détaché".

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les constructions détachées jouissent généralement d'une relative mobilité, sont divisées par une pause avec la partie de la phrase qui suit, forment un prédicat second qui apporte de l'information supplémenaire au support ou au référent qui est l'un des constituants du prédicat principal. Ce référent coïncide avec le sujet de la phrase mais peut être exprimé également par un pronom complément objet direct.

Selon Combettes, les constructions absolues font partie des constructions détachées en partageant ainsi des traits essentiels communs: la place libre dans la phrase et la capacité à former une prédication seconde [6]. Si l'on se réfère aux grammaires albanaises, ces constructions font partie de la catégorie des attributs détachés et sont définies comme suit: "*Il s'agit de constructions qui sont sémantiquement rattachées au sujet ou au complément d'objet et en général sont positionnées auprès de verbes de mouvement ou d'état*" [2]. Donc, l'analyse de cette définition nous emmène à conclure que dans la langue albanaise l'attribut, qu'il soit détaché ou non, entretient un double rapport qui sousentend une relation circonstancielle avec le constituant verbal et une relation que l'on pourrait qualifier de "descriptive" avec un substantif ou pronom qui remplit essentiellement la fonction du sujet et du complément d'objet.

La construction absolue, qui jouit d'une place libre tout autant que les constructions détachées, peut occuper différentes places dans la phrase: au début, au milieu et à la fin. Cette liberté de positionnement est traduite par une virgule à l'écrit et par une pause à l'oral.

6. Quelques remarques

Les constructions absolues soumises à notre analyse, sont composées de deux termes qui entretiennent des relations d'interdépendance et appartiennent aux catégories morphologiques suivantes:

Article défini/ adjectif possessif/ sans article + substantif+ Groupe prépositionnel/ participe présent ou passé /adjectif.

Le premier substantif est généralement accompagné d'un article défini et rarement d'un adjectif possessif. Il y a aussi des cas caractérisés par l'absence totale de l'article.

Voyons les constructions absolues dans les exemples suivants:

a) *Article défini + nom +adjectif*

9) *La poitrine nue [...], il protestait de son innocence.(ES, p.78)*

Me kraharorin lakuriq [...],ai thërriste e vërriste se s'kishte faj.(ES, p.40)

b) *Article défini + Groupe prépositionnel*

10) *Le tricorne sur l'oreille et les mains derrière le dos, des sergents de ville erraient le long des murs (ES, e-book, p.62)*

Policët me kapelat trekëndëshe të ngjeshura mbi sy dhe me duart prapa shpinës, silleshin gjatë mureve (ES, p.36)

c) *Article défini + nom + participe présent*

11) *Casanova, le coeur battant de l'émotion [..], reste immobile et stupide en face de ce messenger jailli de l'ombre.(Porporino, p.243)*

Kazanova, me zemrën që po i rrihte fort nga emocioni [...], mbeti i ngrirë dhe i hutuar përballë këtij lajmëtari të mbirë nga hija. (Porporino, p.185)

d) *article défini + participe passé + Groupe prépositionnel*

12) *Le regard tourné vers les cendres [...], elle defaisait, de l'autre, le lacet de la brassière; (L'éducation sentimentale, p.163)*

Me sytë te prushi, [...] ,ajo po i zgjidhte me dorën tjetër gjalmin e jelekut; (Edukimi i ndjenjave, p.133)

Vu les exemples cités ci-dessus, nous pouvons affirmer que dans la traduction en albanais les attributs correspondent avec les constructions absolues du français. La seule différence se situe au niveau de l'emploi de la préposition *me*, qui introduit l'attribut. Cependant, il y a un autre moyen qui sert à exprimer la construction absolue du français en albanais, à savoir une proposition subordonnée relative:

13) *Mlle Vatnaz, une écharpe orientale autour des reins, se tenait à un coin de la cheminée. (L'éducation sentimentale, p. 437)*

Zonja Vatnaz, që kishte ngjeshur për brezi një shall oriental, ishte ulur pranë oxhakut (Edukimi i ndjenjave, p. 437)

De la même manière, la construction absolue du français dont le deuxième constituant est constitué par un participe présent (-ant), donc elle répond au schéma *article défini + participe présent (-ant)* peut être exprimée en albanais par :

- un attribut où au participe présent du français correspond une proposition subordonnée relative, qui définit tout en le qualifiant, le noyau nominal de l'attribut (exemple 11, *le cœur battant*). En effet, dans ce cas le participe présent dans le texte source est suivi d'un groupe prépositionnel :

- un attribut du type *préposition "me" + nom + Groupe prépositionnel* :

14) *elle le regardait la tête un peu de côté, la bouche souriante. (L'éducation sentimentale, p. 441)*

Ajo e vështronte me kokën të kthyer pak mënjanë dhe me buzë në gaz. (Edukimi i ndjenjave, p. 442)

La phrase en français contient deux constructions absolues, l'un d'eux en position non détachée et l'autre en position détachée, qui sont traduites en albanais par des attributs coordonnés.

Une proposition indépendante :

15) *Rosanette considérait un point par terre, à trois pas d'elle, fixement, les narines battantes, absorbée. (L'éducation sentimentale, p. 403)*

Rozaneta i kishte qepur sytë përdhe, te një pikë e vetme, nja tre hapa larg; flegat e hundës po i dridheshin. (Edukimi i ndjenjave, p. 401)

Donc, étant donné la nature verbale du participe présent de ces constructions, en albanais il peut correspondre soit avec une proposition relative à la fonction qualifiante soit avec une proposition indépendante qui s'incrit dans un cadre toujours descriptif. Tout de même, il y a également d'autres moyens pour exprimer les constructions absolues du français en albanais. Ainsi, si en français la CA ne contient aucun élément de nature verbale, en albanais apparaît la nécessité de l'emploi du verbe d'état « *dukem* » (fr. sembler) :

16) *Il avait les cheveux coupés droit sur le front, comme un chanfre de village, l'air raisonnable et fort embarrassé (Mme Bovary, p. 8)*

Balluket përmbi ballë i kishte të prera drejt si ndonjë psalt fshati, dukej njeri i shtruar dhe i vënë në siklet të madh (Zonja Bovari, 2002, traduit par B.Doko, p. 17)

Dans la deuxième traduction (exemple 17), le traducteur a choisi de traduire la CA du texte source en gardant le même schéma de l'original même s'il n'y a pas de structure verbale « *kishte pamjen/avoir l'air* » :

Flokët i kish të premë drejt, mbi ballë, si psalt fshati dhe pamjen e një kalamani t'urtë e fort t'hutuem (Zonja Bovari, 1962, traduit par Z.Rexha, p.11)

Le phénomène de l'emploi des verbes représentatifs “avoir” ou “avoir l'air” est étudié par le chercheur Choi-Jonin. Selon Choi-Jonin, ces constructions correspondent à un *nexus (=noyau) nominal en fonction d'attribut* et figurent à l'intérieur d'une liste appelée *valence parasitaire* [5]. Lors de la traduction en albanais, l'emploi de la valence parasitaire peut aller de paire avec l'emploi traditionnel des attributs introduits par la préposition « *me* ». Voici la définition des constructions absolues proposée par Suzanne Hanon: « *Par constructions absolues, nous entendons des constructions nominales, dépendantes, constituées par deux termes en rapport de solidarité que l'on peut considérer comme un sujet et un prédicat logiques. Les constructions absolues sont nominales parce qu'elles excluent la présence d'un verbe conjugué dans leur prédicat*»[8].

En guise de conclusion

Dans cette communication, nous avons pu constater les définitions de la notion de “construction absolue” proposées par différents chercheurs. Du point de vue traductologique, nous pouvons confirmer que les constructions absolues du français qui sont toujours nominales peuvent être traduites en albanais en gardant le caractère nominal mais en introduisant la préposition *me* accompagné de l'accusatif.

En outre, les constructions absolues du français qui comportent un élément à caractère verbal, peuvent être traduites en albanais soit par une proposition relative à la fonction qualifiante soit avec une proposition indépendante qui s'incrit dans un cadre toujours descriptif.

Références bibliographiques

1. ABEILLÉ, Anne & GODARD, Danièle (2000) - *French word order and lexical weight*, in R. Borsley (éd.) *The nature and Function of Syntactic Categories*, Syntax and Semantics 32, New York : Academic Press.
2. AKADEMIA E SHKENCAVE, (1997) - *GRAMATIKA E GJUHËS SHQIPE II*, Tiranë, p. 345.
3. BÉCHADE, Hervé-D. (1986) - *Syntaxe du français moderne et contemporain*, Paris, P.U.F.
4. BRUNOT, Ferdinand (1953/ 1922) – *La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, 3^e édition, Masson et Cie, Paris.
5. CHOI-JONIN, Injoo (2000) - *Nexus nominal à fonction d'attribut*, in Cl. Buridant, G. Kleiber et J. –Ch. Pellat (éds.), *Par monts et par vaux. Itinéraires linguistiques et grammaticaux, Mélanges de linguistique générale et française offert au professeur Martin Riegel*, Peeters, Louvain-Paris, p. 95-110.
6. COMBETTES, Bernard (1998) - *Les constructions détachées en français moderne*, Ophrys, Paris.
7. DAMOURETTE, Jacques & PINCHON, Edouard (1911-1940) - *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, d'Atrey, Paris.
8. HANON, Suzanne (1989) - *Les constructions absolues en français contemporain*, Peeters, Louvain -Paris.
9. GREVISSE Maurice, GOOSSE, André (2008) - *Le Bon Usage : grammaire française*, 12^e édition, Duculot, Paris-Louvain-la-Neuve, p.510.
10. RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René (1994) - *Grammaire méthodique du français*, Paris, P.U.F, p.192.
11. WAGNER, Robert-Léon, & PINCHON, J., (1962) - *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris, p.65.

Œuvres littéraires citées

1. FERNANDEZ, Dominique (2008) *Porporino ou les mystères de Naples*, Paris, les Cahiers Rouges Grasset.
2. FERNANDEZ, Dominique , (2008) *Porporino ose misteret e Napolit*, traduit par Arben Leskaj, Tiranë, Shtëpia botuese Dudaj.

3. GUSTAVE, Flaubert *Madame Bovary*, version numérique (e-book) <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-Bovary.pdf>
4. GUSTAVE, Flaubert (2002) *Zonja Bovari*, traduit par Viktor Kalemli, Tiranë, Shtëpia botuese, Argeta-LMG.
5. GUSTAVE, Flaubert (1962) *Zonja Bovari*, traduit par Zekirja Rexha, Tiranë, Shtëpia botuese Naim Frashëri.
6. GUSTAVE, Flaubert, *L'Education sentimentale*, version numérique (e-book) http://www.ebooksgratuits.com/ebooksfrance/flaubert_education_sentimentale.pdf
7. GUSTAVE, Flaubert (1998) *Edukimi i ndjenjave*, përktheu Bujar Doko,Tiranë , Shtëpia botuese OMSCA.

REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE COMUNICĂRII ORALE ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Stela Rodica BACIU

doctorand, profesor pentru învățământul primar

<https://orcid.org/0000-0001-9930-0430>

Universitatea de Stat Pedagogică „Ion Creangă”

Pentru comunicarea orală sunt definatorii următoarele aspecte, care trebuie să fie luate în considerare în procesul educațional:

- *este un proces social complex;*
- *se realizează concomitent din trei perspective: acțională, interacțională, tranzacțională;*
- *este un schimb de informații și are ca rezultat influențarea.*

Limbajul oral este „reprezentantul” direct al comunicării orale, de aceea calitățile de bază ale lui (vocabularul adecvat, mecanismele vorbirii, dicția, etc) influențează direct procesul comunicațional. Caracterul verbal și nonverbal al limbajului implică o bună pregătire lingvistică și verbală a elevului ce comunică și acest aspect urmează a fi valorificat în procesul educațional.

Pentru a organiza eficient procesul educațional care vizează comunicarea orală, un factor important îl constituie atât paralimbajul, cât și acțiunea care generează vorbirea și interrelaționarea în procesul comunicativ. Plasarea acțiunii verbale în centrul activității educaționale generează noi modalități de interrelaționare a elevilor.

În procesul de comunicare orală elevii urmează să formuleze mesaje, nu doar să utilizeze cuvintele în limba română.

Cuvinte-cheie: *comunicare, informație, înțelegere, educație.*

Actul de comunicare verbală la o lecție are un statut irepetabil și reprezintă o relație de grup între cel puțin doi parteneri ce posedă un fond comun de informație și un anumit cod lingvistic, pe parcursul căreia ei comunică și se descoperă reciproc, transmițând mesaje motivate

de intenția de a comunica și realizează un feed-back continuu, ce duce la schimbarea de comportament, formând astfel elevilor competențe de comunicare.

După cum am afirmat mai sus, procesul de comunicare orală este un fenomen complex care pornește de la o acțiune foarte simplă – vorbirea prin intermediul căreia mesajul (informația) este transmis de la emițător spre receptor printr-un canal, fiind însoțit mereu de un feed-back continuu.

Dacă Van Cuilenberg vede în comunicare „un proces care, din unghiul științei comunicării, dispune de componente fundamentale: un emițător, un canal, informația și un receptor”[8;p.25] , atunci P. Anghel lărgeste arsenalul elementelor ce stau la baza unui proces de comunicare. În viziunea autorului, orice model de comunicare trebuie să conțină următoarele etape:

- emiterea (traducerea ideilor în anumite cuvinte, enunțuri, mesaje);
- codificarea (structurarea mesajului sub formă de limbaj);
- transmiterea (pronunțarea mesajului);
- receptarea (primirea semnalelor mesajului);
- decodificarea (transmiterea mesajului într-o succesiune de idei, gânduri);
- înțelegerea (conștientizarea, recepționarea ideilor, gândurilor);
- acțiunea (receptorul intră în acțiune ca urmare a mesajului).

Un alt cercetător, D. Mcquail, privind comunicarea ca „transfer ordonat de semnificație” evidențiază principalele elemente implicate în acest proces, nominalizându-le în alt mod, dar sensul lor fiind același: un comunicator, numit și transmițător; un mesaj, numit limbaj sau cod; un mijloc de transmitere; un receptor ce codifică mesajul primit. În opinia autorului, „actul de comunicare implică o succesiune de evenimente, a cărei formă de bază cuprinde: decizia de a transmite o semnificație; formularea mesajului intenționat într-un limbaj sau cod; actul de transmite-re; receptarea”.

Comunicatorul poate fi nu numai un singur individ, dar și un grup sau o entitate colectivă, o instituție, un ziar, un corp legislativ, organizație formală, etc. Aici ideea principală constă în faptul că comunicatorul poate fi și un receptor de mesaje în dependență de distribuirea valorilor și puterii în contextul social; emițător , atunci când transmite un mesaj și are în minte un anumit receptor și își modelează acțiunea prin referire

conștientă la acesta; receptor, atunci când își asumă obligațiunea și riscul de a recepționa sensul mesajului, de a-l decodifica, de a-l înțelege ca apoi să ia decizii referitoare la acordarea anumitor semnificații acestui mesaj și se orientează la fel către emițător. Deci, secvențele procesului de comunicare pot fi reprezentate în formă de spirală: de la emițător printr-un canal de comunicare spre receptor și invers.

Sub aspecte multiple și hotărâtoare, mesajul este cel mai important element din procesul de comunicare orală. El reprezintă nucleul în jurul căruia gravitează întreg procesul de comunicare, „este referința pe care o face la un obiect din ambientul transmițătorului și receptorului”. [5,p 30] . Uneori, termenul de „mesaj” este înlocuit prin „informație, care, conform opiniei lui Van Cuilenberg , este „ ceea ce se comunică într-unul sau altul din limbajele disponibile” sau „o combinație de semnale sau simboluri”.

Funcția de bază a mesajului uman este difuzarea informației, a cunoștințelor, a valorilor spirituale, a normelor morale, lingvistice prin grai viu cu ajutorul mijloacelor de comunicare verbală și nonverbală unui individ, grup de indivizi sau auditorului.

Prin intermediul mesajului elevul are ocazia să se exprime, să-și manifeste gândurile sau sentimentele prin intermediul cuvintelor, pentru a-i înțelege pe alții sau pentru a fi înțeles, pentru a comunica cu lumea înconjurătoare.

Mesajele au sens numai dacă privesc probleme care aparțin atât experienței transmițătorului, cât și celei a receptorului. Pentru ca mesajul să aibă valoare, este nevoie ca el să fie receptat corect din punct de vedere logic, practic, temporal, adică să fie codificat (sub formă de limbaj) și acest cod să fie cunoscut de ambii interlocutori. Elevul receptor, primind mesajul, nu mai are un rol pasiv, ci dimpotrivă, el devine un „inițiator” de mesaj de răspuns pentru interlocutorul său și totodată, acționând asupra mediului, poate genera mesaje și pentru alți interactivi.

Procesul de verificare a mesajului are loc prin feed-back, ce trebuie mereu încurajat, deoarece el reprezintă unul din elementele cheie ale performanțelor unei comunicări. De aceea, el trebuie valorizat imediat, să se concretizeze pe sarcină, nu pe persoană și trebuie să fie pozitiv, deoarece el produce efecte superioare.

Cercetătorii sunt de părerea că transferul comunicațional devine comunicare atunci când informația din mesaj este înțeleasă și se întreprinde

o acțiune de luare a deciziei. De exemplu, în opinia lui M. C. Bârliba ,[2, 76p] faptul că în momentul în care comunicarea este concepută ca având și componenta înțelegerii , aceasta din urmă devine „un mijloc pentru o atitudine acțională pragmatică a subiectului pentru formularea unor scopuri ale acțiunii umane”

Înțelegerea presupune o ascultare concentrată, căci ea ne ajută să vedem propriile probleme mult mai clar. De obicei, când ascultăm cu atenție, putem găsi mai ușor soluțiile adecvate: „Un bun ascultător câștigă informație, înțelegere, receptie reciprocă, cooperare”.

Receptorul, înainte de a acționa, gândește, ia decizie, o atitudine, apoi reacționează prin mesajul formulat. Ori procesul comunicării nu înseamnă numai a emite și a primi, ci și a participa la toate nivelurile, la o infinitate de schimburi felurite care se încrucișează unele cu altele.

Așa după cum afirmă și G. Pruteanu, „comunicarea orală nu se rezumă la limbajul vorbit și nici la intenționalitate, ele fiind doar vârful aisbergului. Dincolo de cuvinte și peste ele intervine vocea, tonul cu care sunt rostite, limbajul trupului, postura, fizionomia, mimica, gestică” În momentul transmiterii mesajului, emițătorul manifestă elemente de ton, ritm, viteză, calitate, pauză, volum numite paralimbaj, formă de comunicare, ce reprezintă modul prin care mesajul este transmis. În literatura de specialitate paralimbajul este introdus , fie în câmpul de comunicare nonverbală, fie în aria comunicării verbale.

În practica educațională și-au demonstrat valoarea funcțiile comunicării nonverbale, care, după părerea lui S. Hybels și R. Weaver, sunt următoarele:

- comunicarea nonverbală are menirea de a accentua pe cea verbală;
- poate să completeze mesajul transmis pe cale verbală;
- poate să contrazică anumite aspecte ale comunicării verbale;
- poate să regleze fluxul comunicațional;
- repetă și reactualizează înțelesul comunicării verbale;
- elemente ale comunicării verbale pot substitui aspecte ale comunicării verbale.

O altă formă de comunicare este metacomunicarea , ce reprezintă apariția unor implicații ale mesajului care nu pot fi direct atribuite înțelesului cuvintelor sau modului cum au fost ele expuse.

În viziunea lui I. O. Pânișoară, apariția metacomunicării este identificată pe trei niveluri:

- ce a spus vorbitorul;
- ce a intenționat vorbitorul să transmită;
- ce crede ascultătorul că a spus vorbitorul.

În viziunea lui M. Dinu, sunt atestate și asemenea forme de comunicare, cum sunt:

- comunicarea cromatică (comunicarea necontrolată conștient: spaima, rușinea, mânia);
- comunicarea tactilă (atingerea în diferite scopuri);
- comunicarea sonoră nonverbală (transmiterea mesajului de ordin vocal fără a fi cuvinte: ritm, ton, oftat, pauze, etc);
- comunicarea gestuală.

Trebuie să menționăm că anume comunicarea orală este forma cea mai avansată de comunicare umană, inclusiv, în procesul de educație, ea îmbinându-se reușit cu cea nonverbală, paraverbală și metacomunicarea.

Pentru comunicarea orală sunt definitorii următoarele aspecte, care trebuie să fie luate în considerare în procesul educațional:

- este un proces social complex;
- se realizează concomitent din trei perspective: acțională, interacțională, tranzacțională;
- este un schimb de informații și are ca rezultat influențarea.

Limbajul oral este „reprezentantul” direct al comunicării orale, de aceea calitățile de bază ale lui (vocabularul adecvat, mecanismele vorbirii, dicția, etc) influențează direct procesul comunicațional. Caracterul verbal și nonverbal al limbajului implică o bună pregătire lingvistică și verbală a elevului ce comunică și acest aspect urmează a fi valorificat în procesul educațional.

Pentru a organiza eficient procesul educațional care vizează comunicarea orală, un factor important îl constituie atât paralimbajul, cât și acțiunea care generează vorbirea și interrelaționarea în procesul comunicativ. Plasarea acțiunii verbale în centrul activității educaționale generează noi modalități de interrelaționare a elevilor.

În procesul de comunicare orală elevii urmează să formuleze mesaje, nu doar să utilizeze cuvintele în limba română.

Procesul comunicării, în viziunea savantului, are loc în felul următor: „ Destinatarul trimite un mesaj destinatorului. Pentru a fi operant, mesajul necesită mai întâi un context la care să facă trimitere, context sesizabil

de către destinatar și care fie că este verbalizat, fie că este susceptibil de a fi verbalizat; apoi mesajul necesită un cod comun, în întregime sau parțial, atât destinatorului, cât și destinatarului; în fine, mesajul necesită un contact, un canal fizic și o conexiune psihologică între emițător și receptor, contact care le permite să stabilească și să mențină comunicarea.

Ansamblul funcțional al comunicării orale include un șir de funcții importante (expresivă, de informare, de cunoaștere, conotativă, de identificare, etc), însă pentru procesul educațional un rol important îl are funcția de socializare a elevilor și de influențare pozitivă în contactul interrelațional verbal.

De asemenea, recunoașterea partenerului verbal, acceptarea și aprobarea acestuia sunt determinate pentru actul de comunicare verbală a elevului, care își asumă rolul unui transmițător activ intenționat și motivat.

Determinarea funcțiilor, principiilor (relațional, parteneriatului, influenței acționale, acordului, socializării etc) și modelelor de comunicare orală (modelul sociometric, tranzacțional, interacțional, orchestrei) servesc ca bază în studiul competenței de comunicare orală, ca factor de dezvoltarea a acesteia.

Modelul orchestrei poate servi drept reper orientativ pentru a constitui metodologia dezvoltării comunicării orale în limba română prin metoda proiectului; deoarece se pune accentul pe posibilitatea fiecărui elev să se realizeze, indiferent de capacitatea și posibilitățile sale, cooperind cu colegii săi pentru a elabora un produs comun și doar succesele fiecărui elev, a fiecărui grup pot duce la rezultatele avute în vedere.

Vorbind despre competență, considerăm necesar de a explica noțiunea de competență, pornind de la sensul de dicționar: competență (franceză: compétence) este „capacitatea de a cunoaște profund o problemă și pe această bază a avea autoritatea de a se pronunța într-o chestiune” .

Noțiunea de competență a fost elaborată, susține R. White, pentru a caracteriza „rezultatul cumulativ al istoriei personale a individului și a interacțiunii sale cu lumea exterioară”.

Evident, nicio competență nu poate evalua „pe un loc” și „într-un spațiu vid”. Pentru început intervine „o etapă cognitivă, în cadrul căreia elevii află despre anumite obligații/sarcini și strategiile/procedurile de realizare a lor. Mai apoi, urmează „etapa executării rapide și diminuării erorilor . A treia etapă constă în obținerea competențelor, munca devenind automată și mai puțin dependentă de controlul cognitive permanent”.

Curriculumul școlar proiectează dezvoltarea personalității elevilor printr-un demers didactic orientat îndeosebi spre dobândirea de competențe funcționale. În practica educațională, un elev competent este considerat acel care știe și poate să acționeze efectiv vizavi de o situație ce trebuie să o stăpânească, dispunând de cunoștințe și de capacitatea de a le mobiliza optimal la momentul oportun. Curriculumul școlar preia această concepție curentă, oferind noțiuni de competență drept ansamblu de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Anume din aceste considerente, în ultimii ani metodologia procesului de învățământ a propus un model de învățământ axat pe competențe. Astfel, învățarea se desfășoară prin integrări successive de obiective din ce în ce mai complexe, concentrându-le în competențe funcționale și semnificative prin elevi, ori, după cum afirmă Ph. Perrenaud, competență înseamnă cunoștințe dinamice.

A lucra în baza competențelor înseamnă a învăța la școală lucruri pe care le poți utiliza în viață, mobiliza în viață, a le transfera în viață, acestea fiind cunoștințe vitaliste.

În curriculumul liceal „Limbă și comunicare” se stipulează că dezvoltarea competențelor verbal-comunicative în limba română contribuie la formarea unui elev-vorbitor activ în limba română cu reale abilități de includere în viața socială și în viitoarea activitate a elevului .

În viziunea unor specialiști, cum ar fi, de exemplu, L. Șoitu, dobândirea competenței de comunicare orală antrenează o serie de componente generative: atitudinea comunicativă; capacitatea comunicativă , priceperile de utilizare a arsenalului comunicativ; deprinderile de utilizare a arsenalului comunicativ; abilitățile de utilizare a arsenalului comunicativ; cunoștințele (concrete) despre comunicare.

În viziunea unor specialiști, cum ar fi, de exemplu, L. Șoitu, dobândirea competenței de comunicare orală antrenează o serie de componente generative: atitudinea comunicativă; capacitatea comunicativă , priceperile de utilizare a arsenalului comunicativ; deprinderile de utilizare a arsenalului comunicativ; abilitățile de utilizare a arsenalului comunicativ; cunoștințele (concrete) despre comunicare.

Elevii au nevoie să-și mobilizeze aptitudinile de pronunție, pe cele de învățare și pe cele euristice, îmbinându-le reușit cu unele din competențele

de comunicare: lingvistică, sociologică și pragmatică. În plus, ținem să menționăm că, organizându-se condiții de activitate autonomă și de cooperare, elevii pot să-și dezvolte aceste aptitudini generale și devin din ce în ce mai independenți în procesul de învățare și în utilizarea limbii-țintă (în cazul nostru a limbii materne).

Pentru a organiza eficient procesul educațional care vizează comunicarea orală, un factor important îl constituie atât paralimbajul, cât și acțiunea care generează vorbirea și interrelaționarea în procesul comunicativ. Plasarea acțiunii verbale în centrul activității educaționale generează noi modalități de interrelaționare a elevilor.

În procesul de comunicare orală elevii urmează să formuleze mesaje, nu doar să utilizeze cuvintele în limba română.

Bibliografie

1. BÂRLIBA M. C.(1987) *Paradigmele comunicării* București: Editura Științifică și Enciclopedică, 76 p.
2. COBIN, Ph., Dartier,(2005) G.-FR. *La communication. État de savoirs. Paris: Sciences humaines.* Editions, p 40-60.
3. DINU, M. (1997) *Comunicarea.Repere fundamentale.*București: Editura Științifică , 363 p.
4. HYBELS, S. WERYER R. L.(1986) *Communicating effectively,* New York, Random House, 187 p.
5. MCQUAIL, D.(1999) *Comunicarea.* Iași: Institutul European, 270 p.
6. PÂNIȘOARĂ I. O. (2004) *Comunicarea eficientă.* Iași: Editura Polirom, 344 p.
7. WEAVER W. Shannon C.(1963) *The Mathematical Theory of communication* Champaign I. L: University of Illinois Press, 125 p.
8. VAN CUILENBERG, Y. Y., Sholten O.,(1998) *Noamen, știința comunicării.* București: Humanitas , 347 p).

SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Eglantina GISHTI

(Prof. As. Dr.)

Département de français

Université de Tirana

The objective of our research is to furnish a reflection of the writing learning in foreign language in the university context. We showed the importance that we must attribute to the coherence in order to achieve a clear and understandable text. We emphasized the main points to be considered in the coherence with a corpus of writing examples. We concluded that coherent text requires good linguistic knowledge.

Keywords: *coherence, writing, text, connector, argumentative, lexicon.*

Introduction

La situation d'écrit ne revient pas seulement à un simple exercice d'écriture mais concerne également «une situation de communication écrite (Moirand, 1979:9) qui vise principalement la construction des unités linguistiques en contexte. Ceci dit, notre analyse fournit une réflexion sur l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère mise dans le contexte albanais. Force est de souligner que nous nous sommes basés sur un corpus d'écrits universitaires de nos étudiants afin de fournir une image représentative de la situation des écrits dans notre contexte universitaire. Dans le cadre de cette étude, nous nous bornons aux aspects qui relèvent de l'organisation textuelle, principalement de la cohésion sémantique.

Repères contextuels et ancrages théoriques

Les étudiants du Département de français suivent des cours qui leur enseignent la démarche de la production écrite et qui les orientent sur l'organisation du texte. Il s'agit des cours dans lesquels les étudiants sont amenés à améliorer leurs compétences textuelles. Pour ce faire,

le contenu s'articule autour des phénomènes de cohérence sur le plan macro- et microstructurel.

En ce qui concerne la macrostructure, les étudiants doivent être sensibles aux caractéristiques des séquences textuelles. Telles que présentées par J.-M. Adam, (J.-M. Adam cité par Odette Gagnon, 2014 :56¹) elles consistent dans une schématisation initiale, une phase de questionnement, résolutive ou de développement et conclusive. Au plan microstructurel, la cohérence concerne l'enchaînement des énoncés les uns aux autres.

La perspective que nous venons d'envisager propose une réflexion méthodologique sur l'analyse de l'écrit en langue étrangère des étudiants. Ainsi pour mieux appréhender notre sujet, nous avons choisi de présenter les stratégies de la mise en œuvre de la production écrite utilisées par les étudiants en se limitant à l'analyse de leurs travaux.

La cohérence au niveau macrostructurel

Au moment de l'écriture, les étudiants sont dotés des principes d'une production écrite. Étant donné qu'ils présentent dans la plupart des cas, un cheminement formatif régulier sur ce sujet, il est compréhensible que ces principes ne leur fussent pas du tout inconnus. De même, il en résulte que les fautes se trouvent au niveau macro et microstructurel. La plupart des copies analysées présentent le problème lié à la maîtrise de la planification c'est-à-dire les idées sont imbriquées les unes dans les autres, au sein du même paragraphe ou encore, elles se reprennent en créant une incohérence totale du sujet (argument/explication) traité, ce qui transmet une difficulté chez les étudiants à structurer sa pensée et à l'organiser. Ces fautes, nous les avons constatées dans les productions écrites de nos étudiants de la deuxième année de licence². Près de 70%³ de leurs travaux n'avaient pas respecté la structure de l'argumentation.

Une autre erreur courante relève du traitement du sujet. L'étudiant s'écarte de son fil conducteur et dans certaines copies, le sujet n'est pas suffisamment expliqué et argumenté. Il donne plutôt des impressions ou

¹ Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire *Le français aujourd'hui* n.184.

² L'importance de la maîtrise des langues étrangères (plus d'une langue).

³ Cinquante productions écrites.

plutôt des explications très vagues. Dans quelques cas, le travail recourt donc à une simple narration de leur expérience.

Force est de souligner qu'ils n'ont pas respecté au moins les étapes principales sur lesquelles se construit l'argumentation. Nous avons constaté qu'ils ont eu du mal à préciser l'idée dès le titre. En outre, le travail manque de la théorisation de l'argumentation et de la « chaîne des pourquoi » qui permet d'aller au fond de l'argumentation. De plus, les exemples sont rares et principalement personnels. Dans certaines copies, ils ne figurent pas. Cela ne leur a pas permis de donner de la crédibilité à leur explication. Au-delà de ces erreurs propres à la planification de l'argumentation, nous avons décelé un nombre considérable d'erreurs au niveau de la cohérence et de la cohésion, plus précisément liées aux aspects qui relèvent de l'organisation textuelle.

Nous nous limitons dans cette analyse à la cohésion sémantique que pour Cecile Van de Avenne (2014 :154) ⁴, il s'agit de trois cas de figure ;

a) La progression de l'information « une phrase doit apporter au moins un élément d'information nouveau par rapport à la phrase précédente »;

b) La continuité : « une phrase ne doit pas apporter que des informations nouvelles par rapport à la précédente, elle doit s'appuyer sur les informations de la précédente, sinon on risque de coq-à-l'âne »;

c) La non-contradiction : une phrase ne doit pas être en contradiction logique avec la phrase qui précède ».

La règle a) n'est pas respectée dans un grand nombre de productions. Ce principe, aussi simple semble-t-il, n'est pas compris par les étudiants. Les phrases reprennent les mêmes arguments sans introduire rien de nouveau dans leur argumentation, à savoir ces reprises ne développent pas leur argumentation. Citons à titre d'exemple, un paragraphe où l'étudiant s'avère d'expliquer l'importance de la langue en voie d'apprentissage, concrètement du français. Ses énoncés se limitent à l'importance de la culture française sans aucun approfondissement pour affirmer son opinion. Exemple : [*...les jeunes sont les plus atteints de cette tendance (l'apprentissage des langues étrangères). D'autres catégories ne sont pas aussi intéressées...*]. Quelles catégories ? Aussi intéressées que quoi et par rapport à qui ?- se posent les questions. L'étudiant ne progresse pas

⁴ Citée par Cécilia Condei, « Situation d'écrit en contexte de formation universitaire », *le Langage et l'Homme*, vol. XLIX, n.1, juin 2014.

par l'introduction d'une nouvelle information parce qu'il ne maintient pas l'unité, la continuité par l'emploi d'éléments stables récurrents qui contribuent à intégrer l'information nouvelle à l'ensemble.

De plus, la règle b) est mal comprise par certains étudiants. Au contraire des premiers, ils pensent que chaque nouvelle proposition doit apporter un nouveau argument. Par conséquent, il en résulte une relation entre les arguments/explications souvent sans aucune liaison sémantique. Alors, l'étudiant énumère dans le même paragraphe ses argumentations qui se réfèrent simultanément à l'importance de la communication quotidienne, à la passion pour la lecture dans une langue étrangère, aux difficultés d'apprentissage, etc.

Ceci dit, nous pouvons affirmer que presque aucun étudiant n'a pas pu réussir à donner forme à une thèse à soutenir ou à refuser. Référer à Dumortier « argumenter » ne revient pas seulement à exprimer une opinion, encore faut-il avancer des arguments susceptibles à bien exprimer son point de vue.

Il nous semble important de souligner que dans un texte bien cohérent, il faut que le passage d'une idée à l'autre soit clair. Ce passage logique est important pour que le lecteur n'ait pas l'impression que l'auteur (dans notre cas l'étudiant) saute du coq à l'âne⁵. Nous avons pu trouver dans certaines écritures que la fin de chaque paragraphe annonce l'ouverture ou le début du paragraphe suivant. En général, il faut que chaque paragraphe apporte une idée nouvelle ou complémentaire de l'idée principale.

Exemple : [...] *Les jeunes d'aujourd'hui maîtrisent de plus en plus des langues étrangères. [...] Quelle place occupe donc les langues dans la vie des jeunes (étudiants) ?*

Le rapprochement à l'égard d'une langue en général est plus sensible encore vis-à-vis des études. La langue, que qu'elle soit, est assimilée à une nécessité, voire obligatoire. [...] A la limite ce type d'attitude conduit à un refus de la dimension du plaisir de l'apprentissage d'une langue.

Récemment l'anglais s'impose. L'« offensive » de cette langue tend de plus en plus à supplanter les autres langues. [...]

Le premier paragraphe annonce le sujet qui est la connaissance des langues étrangères chez les jeunes. La dernière phrase de ce paragraphe se termine par une phrase interrogative dont la réponse est dans les

⁵ Mohammed Alkhatib, « La cohérence et la cohésion textuelles : problème... ? », *Didáctica. Lengua y Literatura* 2012, vol. 24, p. 53.

paragraphes suivants. Le deuxième paragraphe apporte une première réponse (un point de vue): le rapport entre les jeunes et les langues étrangères (le but principal de l'apprentissage). Le troisième paragraphe donne une autre réponse : la préférence « obligée » de l'anglais. Nous remarquons, donc, qu'il existe un rapport étroit entre les paragraphes. Ce rapport, concrétisé par l'enchaînement des idées d'un paragraphe à l'autre, aide à constituer un texte bien cohérent avec des faits reliés entre eux. De plus, ces faits doivent être reliés d'une manière suffisamment explicite pour éviter les incompréhensions.

D'ailleurs, soulignons qu'il nous était difficile de reconnaître les paragraphes dans les travaux des étudiants. 30 productions sur 50 ne contiennent pas de paragraphes.

Exemple : *L'étude de la langue française est un grand plaisir pour moi. Mais cela ne veut pas dire que je ne l'aime pas.*

Si moi, je fais des efforts, je réussirai à tout retenir et à bien écrire la langue. Grace aux livres, je peux améliorer la prononciation.

Ma volonté d'apprendre les langues était grande dès mon enfance, ça fait de me concentrer sur leur apprentissage, surtout du français.

Cet étudiant a été pris par le souci de faire des paragraphes en oubliant les règles déterminant la constitution du paragraphe. D'ailleurs, il n'ya aucune liaison logique entre les phrases ci-dessus mentionnées.

En outre, beaucoup de travaux se marquent d'une absence de cohérence, voire de la contradiction logique entre les phrases. Les exemples pris en examen confirment une opposition des informations, explicites ou implicites. Mohammed Alkhatib⁶, parle, en fait, de deux types de contradiction. La contradiction énonciative qui se réfère à des modifications brusques, telles que le changement du temps ou le changement de personnes. Nous avons constaté par exemples l'emploi fautif des pronoms. Il y en a une diversité nette de l'utilisation de « je » au lieu de « ils/nous ».

Le deuxième type de la contradiction est relatif à la cohérence du plan référentiel. Par exemple, le point principal du texte est la maîtrise des langues étrangères, et l'étudiant commence à parler de la traduction.

Les problèmes ne se constatent pas uniquement au niveau de la cohérence sémantique. Nous a paru important de rappeler brièvement

⁶ Mohammed Alkhatib, « La cohérence et la cohésion textuelles : problème... ? », *Didáctica. Lengua y Literatura* 2012, vol. 24, p. 55.

les problèmes au niveau de la cohésion sémantique et aux erreurs langagières : les plus récurrentes sont celles liées aux connecteurs et au champ lexical.

Les connecteurs

Il ne convient pas de rappeler en détails la différence entre la cohésion et la cohérence textuelle. Ce n'est pas l'objectif principal de notre analyse. Il nous paraît important de souligner brièvement les problèmes concernant les « organisateurs textuels », selon la grammairienne S. Chartrand.

Les connecteurs servent à construire des phrases de niveau supérieur constituant un énoncé complet dont dépend une autre phrase, appelée subordonnée. Toute phrase subordonnée doit être introduite par un subordonnant. Ce dernier, qui fait partie des organisateurs textuels, est un mot ou un groupe de mots qui marque le début de la phrase subordonnée. De plus, ce subordonnant exprime une valeur, c'est-à-dire le type de lien qui existe entre la phrase subordonnée et la phrase de niveau supérieur...⁷

Les étudiants n'utilisent presque jamais les connecteurs dans leurs travaux. Les subordonnés sont majoritairement absents. S'ils les utilisent, ces connecteurs se sont mal placés. Citons à titre d'exemple, [*... les langues étrangères sont importantes parce que nous pouvons les utiliser pour notre travail. Mais combien de langue peut-on apprendre ? Je pense qu'en fait, il faut commencer par l'anglais car c'est la langue la plus demandée...*]

Il s'agit ici d'un problème de mauvaise utilisation de *parce que*. L'emploi de la conjonction *car* serait plus convenable. Avec *car*, on est sur le plan de l'énonciation : il s'agit d'une explication, d'un point de vue exprimé par quelqu'un. Quant au *en fait*, ce connecteur n'est pas bien placé et n'a pas de sens.

Le champ lexical

Le champ lexical désigne un réseau de vocabulaire qui tisse le texte et qui correspond au type d'écrit. Autrement dit, dans le texte argumentatif, il faut utiliser le lexique dénotatif aussi que celui connotatif. L'utilisation impropre du vocabulaire peut nuire à la cohérence du texte et par conséquent à sa compréhension.

Étant donné que le vocabulaire de ces étudiants est restreint, le champ lexical dans leurs textes est très limité. Faute de synonymes et

⁷ Mohammed Alkhatib, « La cohérence et la cohésion textuelles : problème... ? », *Didáctica. Lengua y Literatura* 2012, vol. 24, p.55

d'antonymes, les étudiants recourent à la répétition de certains mots. Par exemple, les productions écrites des étudiants comprennent des verbes de valeur commune (faire, être, avoir, etc.).

Conclusion

En guise de conclusion, nous soulignons que les textes à fonction didactique tout en privilégiant dans notre cas celui argumentatif, se soumettent à des contraintes sémantiques, lexicales, fonctionnelles lesquelles s'ignorent souvent. Nous avons relevé que les travaux des étudiants ne sont pas bien cohérents. Pour assurer la cohérence dans ces situations, il faut aborder des savoirs linguistiques en sachant dans quel contexte les utiliser. Certains étudiants savent créer des phrases correctes, mais ils ne peuvent pas rédiger un texte cohérent. Dans leur travail manquait le vocabulaire relatif au sujet argumenté et à la prise de l'opinion. De plus, l'analyse des productions écrites a démontré que les étudiants ne maîtrisent pas les compétences « argumentatives ». Ils ont des difficultés à prendre position sur un sujet et qu'ils n'élaborent pas de démarche méthodique pour convaincre d'autres personnes du bien-fondé ou de la validité de sa position et les amener à l'adopter.

Au terme de cette analyse, nous pouvons conclure que la situation de la production écrite (principalement de l'écrit argumenté) au niveau universitaire nécessite une réflexion. La préoccupation est de proposer des solutions pour améliorer cette compétence, en langue étrangère.

Bibliographie

1. ALKHATAB Mohammed (2012), « La cohérence et la cohésion textuelles : problème... ? », *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, p.45-64.
2. CONDEI Cécilia (2014) « Situation d'écrit en contexte de formation universitaire », *Le Langage et l'Homme*, vol. XLIX, n.1, juin, p.151-159.
3. GAGNON Odette (2014/1), « Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire », *Le français aujourd'hui* n.184, p. 55-68.
4. MOIRAND Sophie (1979), *La situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International.

SOCIOCOGNITIVE CONFLICT REGULATION: HOW TO MAKE SENSE OF DIVERGING IDEAS

Daniela PASCARU

doctor în pedagogie, lector universitar

<https://orcid.org/0000-0003-1337-8531>

USM

Pe măsură ce individul se dezvoltă, pentru învățare apar diverse oportunități și constrângeri. Învățarea este mai eficientă dacă este luată în considerație dezvoltarea diferențiată în plan fizic, intelectual, emoțional și social. Dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a studentului, precum și modul în care aceștia interpretează experiența vieții sunt afectate de școlarizarea precedentă, familie, cultură și comunitate. Un mod de abordare a personalității o reprezintă teoria social – cognitivă care pune accent pe originile sociale ale comportamentului și pe importanța proceselor cognitive, în toate aspectele funcționării umane. Conflictul socio-cognitiv e considerat ca o condiție necesară a progresului cognitiv deoarece este o sursă de schimbare a individului și a sistemului în care acesta evoluează. Conflictul individului cu propria gândire nu este posibil decât în condițiile de interacțiune cu alte discursuri sau acțiuni. Cercetarea asupra stilurilor cognitive nu ar trebui abandonată, pentru că existența unor tendințe, preferințe individuale în prelucrarea informației, rămâne un fapt care e greu de contestat.

Keywords: *sociocognitive conflict, conflict regulation, achievement goals, learning, differentiation, cognitive development.*

Sociocognitive conflict arises when people hold different views or ideas about the same object, and it has the potential to promote learning, cognitive development, and positive social relations. The promotion of these outcomes, however, depends on how the conflict is solved and with what goals. Mastery goals predict epistemic conflict regulation and the elaboration of multiple ideas, performance-approach goals predict competitive conflict regulation and the promotion of one's own ideas, and performance-avoidance goals predict protective conflict regulation and yielding to other people's ideas. Conflict regulation thus determines

the conditions under which confronting diverging ideas results in positive cognitive and relational outcomes.

As the individual develops, various opportunities and constraints arise for learning. Learning is more effective when differentiated development is taken into account physically, intellectually, emotionally and socially. The cognitive, emotional and social development of the student, as well as the way they interpret the experience of life are affected by previous schooling, family, culture and community. One way of approaching personality is the social-cognitive theory that emphasizes the social origins of behavior and the importance of cognitive processes in all the aspects of human functioning. Socio-cognitive conflict is considered a necessary condition for cognitive progress because it is a source of change for the individual and the system in which he evolves. The conflict of the individual with his own thinking is possible only in the conditions of interaction with other speeches or actions.

Social-cognitive theory differs from other theories of personality in that it emphasizes two distinct processes: observational learning and self-regulation. Observational learning refers to the ability to learn complex behaviors by observing others. Self-regulation refers to the ability of the individual to influence his own behavior, rather than to react mechanically to external influences. Both observational learning and self-regulation involve the participation of cognitive processes and both are influenced by rewards and punishments, but not determined by them. Social-cognitive theory emphasizes the social origins of behavior and the importance of cognitive processes in all aspects of human functioning: motivation, emotion and action. Therefore, it has several characteristics that distinguish it from other approaches:

- highlighting the individual as an agent of action;
- overbidding the social origins of the behavior;
- highlighting the importance of cognitive processes in the development and functioning of the personality;
- emphasis on systematic research.

W. Doise and G. Mugny believe that individual progress can be generated by social interactions, but not any kind of social interaction has the characteristics conducive to development for which interactions between individuals are constructive only if there is a confrontation between divergent solutions. The dynamics of cognitive development

result, in fact, from a conflict of social communication: “the full possibility of interindividual confrontation is necessary for the interaction to be constructive” [3]. Oprea is of the same opinion considering that not every socio-cognitive conflict can lead to intellectual progress, and “cognitive progress is directly proportional to the possibility of a situation of socio-cognitive conflict, an opportunity that offers everyone the opportunity to develop a collective response” [6].

Research in the field has shown that social interactions play an essential role in triggering cognitive conflict, which has led to the introduction of the concept of socio-cognitive conflict in specialized terminology. It “combines the driving role of learning conflicts, developed by Piaget, with that of social interactions, which we find equally in H. Wallon and L.-S. Vygotsky. Socio-cognitive conflict is seen as a source of change in the individual and refers to the confrontation of one’s own experience of knowing with those other participants, who may suggest solutions for the development of new cognitive tools. Socio-cognitive conflict occurs in the confrontation between subjects in different stages of cognitive development and forced to solve a problem together. Within this conflict, the use of differences in solving a certain problem has a favorable educational impact, initially between child and adult, later between individual and group [7].

Socio-cognitive conflict is seen as “the main mechanism of individual cognitive progress” because it is a source of change for the individual and the system in which it evolves [5].

The term “socio-cognitive conflict” is borrowed from social psychology, and authors such as G. Clermont will articulate it to the Piagetian conception, trying to emphasize the interactive aspect that intervenes in the formation of intelligence. Jean Piaget, whose latest research practice ignores the intervention of social factors in cognitive development, proposes at the same time a conception of cognitive development by explicitly involving the social factor. The conclusion that concludes the article “Genetic logic and sociology” is “that social life is a necessary condition for the development of the individual in his very nature, making him move from autism to personality.” [8]

The post-Piagetian school in Geneva (Doise, Mugny, Perret-Clermont, etc.) continued, following in the footsteps of J. Piaget, to investigate the influence that the social environment has on the development of the

cognitive structures of the individual, the learning process is one of socio-cognitive type, the child developing intellectually through interaction with others.

Research by the Geneva School of Genetic Social Psychology (Doise, Mugny) has shown that the child's cognitive progress follows the path of classical Piagetian theory. If J. Piaget's approach was "social cognitive", according to further research, the learning process is "social-cognitive". In other words, there is a causal link between social interaction and cognitive development. The individual progresses in the process of cognitive structuring, only through interaction, more or less common, with others. The development of intelligence is not limited to balance factors and internal regulation, it is not related only to individual factors, to the physiological characteristics of the individual. Genetic social psychology advances the idea that cognitive development consists in a progressive structuring of individual relationships with the environment, the acquisition of social experience becoming the fundamental factor.

Although conflict situations tend to be avoided in training activities, this trend is wrong because conflict avoidance tends to undermine interpersonal relationships and team performance, as well as increase competitiveness. The creation of intellectual conflicts usually involves discussions among learners, although it is found that discussion remains a rarity in schools. Then there is the possibility of learning from the mistakes of the other [7], the confrontation between the correct and the wrong model causing a socio-cognitive conflict.

Doise and his group developed an approach after which, at each stage of his evolution, the individual develops certain organizational skills that allow him to participate in increasingly complex interactions, resulting in new individual coordination. Socially constructed cognitive tools are acquired individually, any new cognitive construction based on the acquisitions acquired during previous interactions [3].

The main applications of the cognitive perspective in education:

- emphasizing the active role of the student in learning - the use of memorization strategies. These strategies can be simple, such as repeating the material (which often involves superficial processing) or complex strategies of elaboration and organization (accompanied by in-depth processing).

- the importance of self-regulation in learning - (self-regulation will be the subject of study in the next module)

- a more nuanced understanding of individual differences. An error in solving a task can be due not only to the lack of certain cognitive structures, but to a variety of factors: from inattention, reduced working memory capacity, lack of effective memory strategies, to reduced ability to refresh, or monitoring, and control of learning.

- the role of the teacher is to facilitate learning by: –organizing the material: organizing schemes, conceptual models, hierarchical models, –elaborating: suggesting analogies or mnemonics, –active involvement of students in authentic learning tasks: problems, questions that require processing higher level of material, providing examples and applications, testing project-based knowledge. [2]

Models of learning based on socio-cognitive conflict are limited to the psychocognitivist and sociocognitivist paradigms. The basic thesis of these models is that learning, as a factor and essential mechanism in achieving cognitive progress of the student, involves the interaction between people, interaction generating sociocognitive conflict, which becomes a source of psycho-individual development. This school also viewed the social interaction achieved within the group as a very important factor of individual cognitive and relational development. Socio-cognitive conflict determines a strong interest in research, understanding the mechanisms that give progress during social interaction. The whole socio-cognitive conflict determines possibilities to accelerate the development of intelligence, ie the genesis of the operating structures. When a child has a problem, an individual has several response registers, ie they can apply cognitive schemes in relation to the current cognitive level.

From an interactive perspective, S. Messick believes that cognitive style could be seen as a moderating variable that describes individual differences in the selection and use of lower-level cognitive strategies [4]. Such a conception is in line with a definition of style as a higher-level heuristic that organizes more specific strategies, trends, and capabilities into functional patterns characteristic of an individual.

We consider the conflict to be a natural feature of human activity, regardless of the solutions we find, the tasks we are trying to accomplish, or the relationships we have with others. The conflict can give rise to the

motivation to solve problems that otherwise go unnoticed, which can lead to creative behavior, increased cohesion of the group and loyalty among its members. That is why a focus on efforts for effective conflict management is welcome.

It is good to emphasize the semantic differences between conflict resolution and conflict management. Resolving a conflict situation implies its disappearance, which can hardly be achieved when management involves control, monitoring the conflict throughout it. In the case of conflict management, the negative aspects are mitigated while resolving them requires their complete elimination. All the more so when we refer to the socio-cognitive conflict we realize how necessary an adequate management is, taking into account the fact that this kind of conflict is a generator of progress. The essential elements for conflict control are: effective communication and conflict analysis accompanied by an appreciation of broader social dynamics. For socio-cognitive conflict, the following principles are required that a good manager should know and apply:

- Maintain a positive relationship during the conflict by actively listening, using open-ended questions to clarify messages.

- Differentiate between events, behavior and their interpretation, evaluation of different options.

- Focusing on the problem, not on people, using concrete, specific, behavioral terms in describing the situation and not general ones, using appropriate language.

- Using direct communication without reacting to one's own arguments, clarifying questions, asking for information to understand the situation, avoiding blaming and labeling the interlocutor, assessing the impact of the conflict on the relationship or group.

- Identifying barriers to conflict resolution. These can be: judging the person and not evaluating the message, looking for counter-arguments, premature reaction, listening to the interlocutor to identify mistakes and not to understand the message, the belief that only he is right.

- Using problem-solving skills to address conflict. [9]

Negotiation is of particular importance in the management of socio-cognitive conflict. As is well known, any formal or informal discussion with someone who wants to get our consent for something is a negotiation. In terms of a positive approach to negotiation, people

or groups are considered to be negotiating partners and not opponents, and negotiation is considered the art of creating agreements instead of potential disagreements. The elements of the negotiation are:

- Communication that provides information exchange;
- The context that refers to the set of circumstances, connections between groups or individuals, events that may influence the outcome;
- The goal is to focus the actions to achieve the desired purpose;
- The type of relationships that can be cooperative or confrontational;
- Resources that can be human or material.

In fact, negotiation is a process of mutual communication, used to determine a basis for understanding between the two conflicting parties. In psychological and educational counseling, the management of socio-cognitive conflict has a special significance. It puts in the hands of the counselor the levers for resolving conflict situations in school groups and beyond. We must keep in mind that the social environment has a special influence on cognition and that conflict situations are not only deliberately generated by the teacher to create an atmosphere of competition. The conflict is natural and its disappearance is impossible. However, it is necessary to manipulate it constructively, in the interest of those involved. The counselor needs to improve his or her conflict management skills by becoming more competent, but he or she also needs to consider his or her communication skills.

It is also very important to distinguish between conflict resolution and their management, as real resolution can rarely be found.

The following conflict situations may arise in the educational process:

- Conflict of teaching - training between the traditionalist conception of the educational process understood as the process of transmitting assimilation of knowledge and the formative conceptions that assign to the teacher and the student the role of partner in the training process.

- Teaching-learning conflict, the role assigned to the student: passive or active.

- Teacher-student conflict, quite common for various reasons: the displaced attitude of the student in relation to the teacher, the subjective notation.

- Student-student conflict, often manifested both in the learning process due to the different level of knowledge but also due to their different manifestation in the conditions offered by the group.

- Conflict of knowledge - knowledge, concerned with the full transmission of knowledge required by the curriculum, sometimes the teacher neglects the didactic transposition of the contents.

As a consequence, the conflict goes beyond the structural plan of the pedagogical situation and settles in functionally. Conflict can be positive or negative, constructive or destructive depending on what we do with it. Therefore, the teacher must know how to control the conflict situations that arise, taking into account three levels of appreciation:

- the strategic level, which aims at the correct choice of the target;
- the tactical level, which implies the correct choice of the solution method;

- common sense, which means that the manager should not confuse the strategic elements with the tactical ones.

From the above, we can conclude that it is the teacher who notices, deciphers, interprets, solves, supports the internal cognitive mechanisms, orients, facilitates, guides active, independent or collaborative knowledge. Or, the teacher has possibilities, techniques to guide the learner, depending on the type of personality, so as to support the practice of cognitive mechanisms.

Research on cognitive styles should not be abandoned, because the existence of trends, individual preferences in information processing, remains a fact that is difficult to dispute. The cognitive evolution of the individual cannot be dissociated from the social environment (class, work group) in which he is placed. Cognitive structures develop not only through maturation and individual exercise but also through social transmission and interactions with others. The group is a privileged place where individuals collectively achieve superior cognitive performance to individual due to competition, reporting to each other's results and cooperation. Under these conditions, even less advanced individuals can progress through interaction with others. The existing conditions in the group benefit not only the least advanced, but also the gifted who can enhance their knowledge. The confrontation of different points of view adapted by the group members in the conditions of social interaction leads to the development of cognitive processes in one or more participants.

Bibliography

1. BABAN A. *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca, 2001.
2. De VISSHER P, NECULAU A. *Dinamica grupurilor*. Editura Polirom, Iași, 2001
3. DOISE W. *Social biases in categorization processes*, in J.P. Caverni et J.M. Fabre & M. Gonzales (eds.), *Cognitives Biases*, Amsterdam, North Holland, 1990, 305-323.
4. MESSICK S. *Bridging cognition and personality în education: the role of style în performance and development*, *European Journal of Personality*, 1996, 100, 381-389.
5. NECULAU A. *Conflictul socio-cognitiv*, Stoica-Constantin, A și Neculau, A. (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Ed. Polirom, Iași 1998.
6. OPREA C-L. *Strategii didactice interactive*, ediția a III-a, București, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, 2008, 316 p.
7. PÂNIȘOARĂ I.-O. *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Ed. Polirom, Iași, 2003, 422 p.
8. PIAGET J. *The grasp of consciousness: action and concept în the young child*. (S. Wedgwood, Trans.). Cambridge, Harvard University Press, 1976. BF723 .C5 P52613.
9. STOICA-CONSTANTIN A, NECULAU M.A. *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iași, 1998.

TERMINOLOGIA ÎN DOMENIUL TURISMULUI. ISTORIC ȘI APLICATIVITATE

TOURISM TERMINOLOGY. HISTORY AND USE

Lia BUTUCEL

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

Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Litere,
Catedra Limbă Engleză și Limba Franceză de Specialitate

Turismul ca fenomen economic și social nu are o istorie foarte lungă. Începutul acestuia se regăsește în jurul secolului al XVIII-lea. De-a lungul deceniilor care au urmat, turismul a evoluat într-o adevărată industrie, impunându-se cu o dezvoltare spectaculoasă în epoca contemporană și devenind una din ramurile profitabile ale economiei internaționale. Ca subramură a economiei, turismul, definit ca fiind un fenomen socio-economic, este industria creată pentru obținerea unor satisfacții generate de nevoia umană de cunoaștere, recreere și recuperare. Pornind de la faptul că orice fenomen își indică proba de durabilitate și prin pătrunderea sa în limbă, ținem să amintim turismul, își creează propriul său limbaj, propriul lexic și e lesne de înțeles că terminologia care abordează turismul la ora actuală este foarte diversă și foarte extensivă. Trebuie să menționăm aici că terminologia turismului în limba română actuală presupune o evoluție treptată în plan istoric, consemnându-se apariția și modificările de concepte și de termeni, în strânsă legătură cu dinamica evoluției acestei activități. Un termen folosit la un moment dat se modifică, actualizându-se și dezvoltându-se, determinat de caracteristicile de reprezentativitate ale momentului dat. În această idee, facem încercarea de a prezenta câteva aspecte istorice în evoluția terminologiei turismului.

Cuvinte-cheie: *Turism, terminologia turismului, aspect istoric, terminologia unitară, limbaj turistic.*

Tourism as a social and economic phenomenon does not have a long history, its development began in the XVIIIth century. Over the decades that followed, tourism has evolved into an industry, imposing a spectacular development in the contemporary era and became one of the profitable branches of the international economy. As a sub-branch of the economy, tourism, defined as a socio-economic phenomenon, has its own language, its own lexicon and is easy to understand that the terminology that addresses tourism at the current time is very diverse and very extensive. We must mention here that the terminology of tourism in the current Romanian language presupposes a step-by-step evolution in the historical plane, recording the appearance and changes of concepts and terms, in close connection with the dynamics of the evolution of this activity. A term used at a certain moment in time is modified, updated and developed, determined by the characteristics of representativeness of the moment in time. In this idea, we make an attempt to present a few historical aspects in the evolution of tourism terminology.

conomic phenomenon, is an industry designed to obtain satisfactions generated by the human need for knowledge, recreation and recovery. Starting from the fact that any phenomenon indicates its durability through its penetration into the language, we would like to mention that tourism, creates its own language, its own vocabulary and it is easy to understand that terminology addressing tourism today is very diverse and extensive. We should mention here that the tourism terminology in the current Romanian language involves a gradual evolution historically, being registered the emergence and changes in concepts and terms, in connection with the dynamic evolution of this activity. A term used at a time changes, updating and developing it is determined by the characteristics of representativeness of time. With this in mind, we attempt to present some historical aspects in the development of tourism terminology.

Keywords: *Tourism, tourism terminology, historical background, unitary terminology, touristic language.*

Turismul ca fenomen economic și social nu are o istorie foarte lungă. Începutul acestuia se regăsește în jurul secolului al XVIII-lea, manifestându-se inițial prin apariția unui flux de pelerinaje, călătorii la băi și prin așa-numitele perioade de formare în străinătate, adoptate în special, de tineri aparținând claselor sociale înalte. De-a lungul deceniilor care au urmat, turismul a evoluat într-o adevărată industrie, impunându-se cu o dezvoltare spectaculoasă în epoca contemporană și devenind una din ramurile profitabile ale economiei internaționale, care implică un ansamblu de legături între economiile naționale, realizate prin comerțul cu bunuri și servicii. Ca subramură a economiei, creatoare și distribuitoare a bunăstării, turismul, definit ca fiind un fenomen socio-economic, este industria creată pentru obținerea unor satisfacții generate de nevoia umană de cunoaștere, recreere și recuperare. În perioada contemporană, modul de administrare a acestei industrii este foarte divers și extensiv, pe măsură ce cuprinde tot mai multe domenii de activitate și la fel de multe întreprinderi, instituții și organizații din sfera productivă și neproductivă care asigură producția, distribuirea, schimbul și consumul produsului turistic, valorificarea și utilizarea resurselor turistice, precum și crearea bazei tehnico-materiale a turismului.

Pornind de la aceste premise, precum și de la faptul că orice fenomen își indică proba de durabilitate și prin pătrunderea sa în limbă, ținem să amintim că această realitate a timpului nostru, care este turismul, își creează propriul său limbaj, propriul lexic și propriul său fond principal

de cuvinte și e lesne de înțeles că terminologia care abordează turismul la ora actuală este foarte diversă și foarte extensivă, fiind creată atât de cei din domeniile implicate în turism, cât și de cei care lucrează cu ea în administrarea acesteia.

Trebuie să menționăm aici că terminologia turismului în limba română actuală presupune o evoluție treptată în plan istoric, consemnându-se apariția și modificările de concepte și de termeni, în strânsă legătură cu dinamica evoluției acestei activități. Un termen folosit la un moment dat se modifică, actualizându-se și dezvoltându-se, determinat de caracteristicile de reprezentativitate ale momentului dat. În această idee, facem încercarea de a prezenta câteva aspecte istorice în evoluția terminologiei turismului.

I. Aspecte istorice

Terminologia unui anumit domeniu de activitate, ca orice parte a lexicului, are o anumită istorie care depinde de numeroși factori, printre care un rol important îl are evoluția cunoașterii în domeniul respectiv [4,p:103-108). Așa cum am menționat mai sus - că începutul turismului, ca fenomen economic și social se regăsește în jurul secolului al XVIII-lea – putem afirma că în spatele terminologiei actuale a turismului au stat realități, fenomene și fapte de atunci, atenuate în timp de dezvoltarea societății. Bineînțeles, o sursă importantă în constituirea unui limbaj propriu fenomenului turistic la acea vreme o reprezintă atât lexicul curent al limbii: *pelerinaj, pelerin, toiag de pelerin, călător, călătorie, cal, căruță, vizitiu, birjar, grăjdar, trăsură, han, cârciumă* etc., cât și termenii specializați creați de cei din domeniile transportului, drumurilor, poștei, ca o declanșare a perioadei de vârf a transportului cu diligența, cum ar fi: *diligență, poștalion, călătorie cu diligența, drumuri de poștă* [12], *linie de poștă, linie poștală pentru scrisori și călători, stație de poștă, trăsură poștală* [15], *constructori de diligențe, vânzători de bilete, bilet de loc pe bancheta din spate a diligenței* (care era mai ieftin), *bancheta vizitiului* (alături de care la nevoie se mai puteau înghesui doi călători), *pielar, curelar, cal de poștă, taxă de drum pentru călători* [11].

Pelerinii, prin faptul că au creat diverse aspecte turistice care există și în prezent, au contribuit la crearea conceptelor și prin urmare a termenilor *suvenire* (aduse din locurile vizitate), *obținerea de credite la băncile străine, folosirea spațiului disponibil în mijloacele de transport existente* [13].

Industrializarea Marii Britanii, prima țară Europeană care a promovat importanța timpului de relaxare, mai întâi în rândul marilor proprietari și mai apoi al populației din clasa mijlocie, formează și duce treptat la evoluția noțiunii de *turism pentru distracție*.

Originea turismului s-a păstrat în denumirile ulterioare pe care le găsim în diferite puncte ale lumii cum ar fi : *Promenade des Anglais* la Nice, sau în denumirile multor hoteluri: *Hotel Bristol*, *Hotel Carlton* sau *Hotel Majestic*... Secolul al XIX-lea aduce câteva inovații esențiale: *ghidul turistic*, *calea ferată*, *călătoria de grup* și mai ales *concediul plătit* (introdus pentru prima dată în Germania, 1873, pentru „slujbașii publici”), *turismul în masă*, posibil o dată cu dezvoltarea tehnologiilor ce au permis transportarea unui număr mare de persoane într-un timp scurt, către locurile de interes turistic și o dată cu creșterea interesului persoanelor de a beneficia pentru perioade scurte de timp, de distracție. Pionierul *turismului în masă* a fost Thomas Cook care, în 1841, a organizat primul program turistic din istorie, care includea transportul pe calea ferată, la 11 mile depărtare, a unui grup de 570 de persoane, oferindu-li-se într-un singur preț: transport, hrană pe timpul călătoriei și intrarea într-un club de distracții [13]. Conținutul acestui concept se regăsește astăzi în termenul *inclusive tour*.

În perioada interbelică a secolului XX, durata concediului scade în toate țările și, concomitent, se conturează noțiunea de *turism social*, la care se va adăuga și cea de *timp liber*, *recreere*. Turismul s-a îmbogățit constant cu noi termeni, dat fiind faptul că apariția continuă a noilor noțiuni a necesitat găsirea unor termeni corespunzători domeniului și încadrarea acestora în sistemul terminologic dat, iar exemplele menționate mai sus nu epuizează toată complexitatea fenomenului turistic, în planul evoluției sale terminologice.

În cele mai multe limbi contemporane (în special europene), cum afirmă academicianul Nicolae Corlăteanu, baza de formare a termenilor trebuie căutată în limbile clasice (latină și greacă), apoi în limbile de înaltă cultură – franceza, engleza, mai rar italiana, germana, rusa [1,p: 9]. Pornind de aici, ținem să remarcăm că termenul *lturism*, care reprezintă călătoriile de agrement (cu întoarcerea în punctul de plecare). Este un termen general acceptat de majoritatea limbilor moderne europene, implicând aceeași semnificație strâns legată de cuvintele latine *tornare* (a se întoarce) și *tornus* (mișcare circulară): *tourisme* la francezi, *tourismus*

la nemți, *tourism* la englezi, *turismo* la italieni, *myпузм* la ruși și *turism* la români [1,p : 9].

Observațiile noastre cu privire la modul de formare a termenului turism ne permit să constatăm că acesta, deși din punct de vedere etimologic își are originea în limba latină, provine totuși din termenul englez *tour* (călătorie), așa cum și termenul turist a fost folosit pentru prima oară în Anglia, în anul 1800, de către Samuel Pegge, în “Anecdote ale limbii engleze” [2,p:24].

În Franța, primul care a folosit cuvântul *turist* a fost Stendhal în „Memoriile unui turist” din 1838[16]. Împrumutul și adaptarea termenilor neologici în majoritatea limbilor moderne europene a fost, fără îndoială, facilitat de necesitatea timpului.

II Definiere

Turismul, privit ca un fenomen social-economic creator de beneficii a fost, în timp, obiectul a numeroase studii, mulți autori încercând să-l definească aducând în discuție aspecte cum sunt scopul călătoriei, distanța și durata deplasării, precum și caracteristicile subiectului călătoriei, respectiv ale turistului.

În 1905, R. Guyer-Freuler arăta că „turismul este un fenomen al timpurilor noastre, bazat pe creșterea necesității de refacere a sănătății și schimbare a mediului de viață, de cultivare a sentimentului pentru frumusețile naturii” [14], “activitate din timpul liber care constă în a voiaja sau a locui departe de locul de reședință, pentru distracție, odihnă, îmbogățirea experienței și culturii, datorită cunoașterii unor noi aspecte umane și a unor peisaje necunoscute” [14]; Profesorul elvețian W. Hunziker a elaborat în 1940 o definiție a turismului, acceptată pe plan mondial: „Turismul este ansamblul de relații și fenomene care rezultă din deplasarea și sejurul persoanelor în afara domiciliului lor, atâta timp cât sejurul și deplasarea nu sunt motivate printr-o stabilire permanentă și o activitate lucrativă oarecare”[14].

Dicționarul Enciclopedic Român propune următoarea definiție a turismului: „Activitate cu caracter recreativ sau sportiv, constând din parcurgerea, pe jos sau cu diferite mijloace de transport, a unor distanțe, pentru vizitarea regiunilor pitorești, a localităților, a obiectivelor culturale, economice, istorice etc.” [10]. Conform *Dicționarului turistic internațional*, *turismul* „desemnează călătoriile de agrement, ansamblul de măsuri puse

în aplicare pentru organizarea și desfășurarea acestui tip de călătorii, precum și industria care concură la satisfacerea nevoilor turiștilor” [10].

Termenul turist și cel de turism sunt folosiți ca termeni oficiali pentru prima dată în 1937 de către League of Nations. Astfel, turismul este definit ca o călătorie mai lungă de 24 de ore [13]. În anul 1963, Conferința Națiunilor Unite privind Turismul și Călătoriile Internaționale, ținută la Roma a adoptat o definiție a *turismului* bazată pe două elemente principale: motivul și durata voiajelor, pornind de la ideea că definirea motivului permite standardizarea călătoriilor dintr-o localitate sau țară în două categorii: cei care intră și cei care nu intră în categoria turiștilor în domeniul turismului, fiind efectuată de Organizația Mondială a Turismului. În consecință, turismul operează cu o serie de concepte în concordanță cu terminologia elaborată la nivel internațional. Cât privește codificarea terminologiei turismului în versiune românească, aceasta a avut loc nemijlocit, prin intermediul primei ediții românești a dicționarului poliglot de terminologie turistică [9], în care - cum afirmă în prefața acestuia Simion Pop, președintele Comisiei de limbă română a Academiei Internaționale de Turism- echivalentele românești „sunt traduceri fidele ale versiunii franceze, considerată a fi de preferință”. Fiind o lucrare informativă utilă și de larg interes, aceasta a contribuit astfel, la statornicirea unui vocabular turistic cât mai îngrijit și propriu limbii române. Și în dicționarele de terminologie turistică, editate ulterior, echivalentele în limba română au respectat semnificația cuvintelor, așa cum sunt acceptate în terminologia internațională, autorii acestora recunoscând că „au fost situații în care însă au fost preluați termenii ca atare din limba engleză sau/și franceză pentru că așa sunt ei cunoscuți în practica turismului”[6].

Terminologia turismului, la nivel internațional se dezvoltă rapid și invadează viața cotidiană, influențând sub aspect lexical vorbirea curentă, cu atât mai mult cu cât în zilele noastre fenomenul turistic a devenit de o intensitate fără precedent. În același context globalizant, limbajul turistic, la început mai ales, imitat după modele străine, devenind însă tot mai inventiv, tot mai adaptat structurilor limbii române, acționează insistent, cimentând clișeele și tiparele sale. Rapiditatea cu care s-a răspândit și s-a internaționalizat, o dată cu tot mai larga dezvoltare a industriei turismului, oferă o instructivă ilustrare contemporană a schimbării lingvistice, în care se manifestă fenomene generale precum formarea cuvintelor, evoluția sensurilor, împrumutul lexical și calculul sintactic, interferența registrelor etc.

Ca și în alte limbi, importul terminologic din engleză a ridicat unele probleme de integrare lingvistică și de standardizare. Extinderea industriei turismului și accesul tot mai multor persoane la serviciile acestuia, influențează dezvoltarea limbii contemporane nu numai prin adaptarea terminologiei specifice. Și situațiile de comunicare nou apărute creează formule inedite de interferență între limbajul standard (uneori cu elemente tehnice, economice) și registrul familiar. În această comunicare vom încerca să prezentăm doar câteva observații privind aspectul terminologic al fenomenului.

III Adaptarea Terminologiei

Limbajul turistic apare în mai multe ipostaze. În primul rând, există un lexic de specialitate, folosit în traduceri, articole științifice, tratate, manuale, dicționare. Nevoia de precizie și de transparență internațională acționează inevitabil asupra acestuia. Fiind supus, de obicei unor eforturi terminologice, sunt căutate echivalențe etc. Iar în al doilea rând, există și o zonă de pătrundere a terminologiei în limba comună, cu inevitabilele imprecizii [(exemple la nivel neoficial: *număr* pentru *cameră de hotel* – specific pentru Republica Moldova, fiind o traducere inexactă din rusă (*номер* [*nomer*]), *număr dublu* pentru *cameră dublă*, *arendă* (a spațiului de locuit) pentru *închiriere* etc.)].

Câteva observații despre stadiul actual al limbajului turistic românesc se pot face pornind de la *Lexiconul de termeni turistici*, [5]. Unul dintre faptele lingvistice care atrag imediat atenția este seria lexicală neologică foarte bogată. Orice limbă, în diferite perioade ale existenței sale simte într-o măsură mai mare sau mai mică efectele influențelor străine. În această ordine de idei, e interesant că *Dicționarul turistic internațional* (apărut la București, în 1980) se plasa încă sub sfera de influență franceză, acordând statut preferențial termenilor traduși sau preluați din limba franceză, adaptați sau neadaptați grafic sau/și fonetic:

1. termeni traduși: *tarif turistic* (tarif touristique), *asistență turistică* (assistance touristique), *bagaje de mână* (bagages à main) etc;
2. termeni neadaptați: bain-marie, maître d'hôtel, mise-en-place, motel etc;
3. termeni adaptați fonetic: *hotel* (hôtel [*otel*]), *piolet* (piolet [*piole*]) etc;

4. termeni adaptați grafic: *luș* (louche), *patinoar* (patinoire), *sezon* (saison), *sejur* (séjour) etc;

5. termeni adaptați fonetic și grafic: *braserie* (brasserie), *bufet* (buffet), *buvetă* (buvette), *cocotieră* (coquetier), *flambare* (flambage), *hublou* (hublot), *belvedere* (belvédère) etc;

6. termeni adaptați parțial: *menu à la carte* (menu à la carte), *stație air-route* (station air-route).

Astăzi, terminologia turismului simte într-o măsură mai mare efectele influenței engleze. Mulți termeni, fiind de circulație internațională, sunt simple împrumuturi neadaptate grafic (xenisme), păstrându-și pronunția de origine, în ciuda frecvenței cu care sunt folosite: *back to back*, *bristol*, *brunch*, *bunk*, *catering*, *inclusiv tour*, *leasing*, *no show*, *roomservice*, *snack-bar*, *week-end*, *shaker*, *slalom*, *snack-bar*, *steward*, *microtel*, *voucher*, *charter*, *low cost*, *monitor* etc. Aceștia nu desemnau o realitate, un proces, un fenomen, o funcție turistică existentă în spațiul românesc și au fost preluați în forma lor exactă din limba din care provin. S-au impus ca atare, pentru că așa sunt ei cunoscuți în practica turismului. Adaptarea anglicismelor în limba română se produce treptat. De exemplu, *bungalow* (en. *bungalow*), care circulă și în variantă originală, în *Dicționarul turistic internațional* (București, 1980) este ortografiat *bungalowov*. *Cocteil* a circulat inițial în varianta neadaptată *cocktail*. Unii termeni preluați din engleză au depășit perioada de adaptare: *schif* (skiff), *schii* (ski), *schii lift* (ski-lift), *seif* (safe) etc. Iar, ceea ce ține de evoluția terminologiei turismului se explică prin tendința generală de a înlocui cu termeni internaționali vocabularul tradițional și unele traduceri promovate anterior. De exemplu, francezii s-au opus mult timp adoptării anglicismului *week-end*, promovând termenul *fin de semaine*. Echivalentul românesc al acestui termen a fost, inițial o traducere fidelă a versiunii franceze, considerată a fi de preferință - *sfârșit de săptămână*. În dinamica vocabularului se manifestă însă o contradicție între normă și uz, astfel încât și în cazul acesta preferința pentru termenul englez *week-end*, care este mult mai confortabil, a jucat un rol important în integrarea acestuia atât în limba franceză (*week-end*), cât și în limba română (aici modificat grafic *weekend*).

Ținem să menționăm în acest context că terminologia turismului tinde spre formarea unui fond lexical internațional, cu păstrarea aspectului grafic sau fonetic și semantic al unităților lexicale. În general, se preferă

termenii străini, care de multe ori sunt mai concisi, mai economici decât corespondentele lor din limba română. Astfel, s-a integrat *camping* în defavoarea termenului *popas turistic cu căsuțe*, se preferă *no show* în locul termenului *pasager neprezentat, jacuzzi* în loc de *hidromasaj, maître d'hôtel* pentru *șef de sală*. Dar, atâta timp cât acești termeni străini și românești au valoare egală, circulă deopotrivă, mai ales în limbajul comun.

Dublețele românești sunt susținute de vorbitorii care se orientează după principiul național. Pe de altă parte, grație frecvenței de utilizare în turism a unor termeni străini, neadaptați grafic și mai ales fonetic, apar unități terminologice hibride: *bilet de weekend, permis de camping, charter cu limită de timp, contract de time-share, abonament inter-rail leasing deschis, vacanțe last minute* etc.

Urmărind acest spectacol al constituirii terminologiei turismului în limba română, sursele care ne-au asigurat orientarea în mulțimea de termeni ai domeniului ne ajută să formulăm concluzia că limbajul turismului în mare parte, are ca bază de formare limbile franceză și engleză. Sunt limbi care au impus echivalentele românești, fie respectându-se semnificația cuvintelor, așa cum sunt acceptate în terminologia internațională, fie preluate ca atare, din limbile sursă. La acest nivel al discuției, trebuie să remarcăm și faptul că pentru echivalentul românesc uneori se preferă preluarea termenului din limba engleză *monitor de schi (ski monitor)* și nu din franceză *instructeur de ski*, care este totuși mai aproape de modelul limbii române. Alteori, este preferat termenul preluat din franceză: *călătorie dus-întors (voyage aller-retour)* și nu din engleză (*round trip*). Fenomenul poate fi explicat pe baza principiului istorismului, pornindu-se de la vechimea termenilor în limbă și sedimentarea acestora în straturi lexicale mai vechi, mai noi și chiar recente.

Bibliografie

1. CORLĂTEANU, N., *Termenii de specialitate în procesele de neologizare, în Terminologie și limbaje specializate*, ediția a II-a, Chișinău: 2000.
2. COSMESCUI, I., *Turismul – fenomen complex contemporan*, Editura Economică, București: 1998.
3. GRUIȚĂ, G., *Moda lingvistică: norma, uzul și abuzul*, Editura Paralela 45.

4. GUȚU, ROMALO V., *Termenul – unitate a limbii*, București:1997, p. 103-108.
5. STĂNCIULESCU, G., *Lexicon de termeni turistici*, București:2002.
6. STĂNCIULESCU, G., *Dicționar poliglot explicativ de termeni utilizați în turism*, București:1998

Dicționare

7. MDN, București: 2000.
8. DEX, București:1998.
9. Dicționar turistic internațional, Editura sport-turism, București:1980. ISBN
10. Dicționarul Enciclopedic Român, Editura Politică, București: 1962-1966.ISBN

Internet

11. *Săptămânalul de Informații și Divertisment*, Timișoara,[citat 10 martie 2014] Disponibil: <http://www.agenda.ro>.
12. *Scurt istoric al drumurilor din România*,[citat 10 martie 2014]. Disponibil:<http://www.drpd.rdsbv.ro>
13. *Turism extern*,[citat 12 martie 2014]. Disponibil: <http://www.e-car.ro>
14. *Turism, definitie*,[citat 12 martie 2014]. Disponibil: <http://ro.wikipedia.org>
15. *Monitorul de Sibiu, istoria poștei Sibiene*. [citat 12 martie 2014]. Disponibil:<http://www.monitorulsb.ro>
16. *Turism intern –parametri economici si starea de fapt*. [citat 14 martie 2014]. Disponibil: <http://www.scritube.com>

THE DYNAMICS OF CORNEOLOGISMS

Ina VOLOȘCIUC

magistru în filologie

Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere,
Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializată

The article reflects upon the dynamic spread of coroneologisms in all the spheres of the modern world. It aims at focusing on the triggers that urge the language enrichment, on the most active spheres of the use of new words, as well as on the evolutionary dynamics of the complex language system.

The leading impact on the aggressive language enhancement preserves intensive development and use of electronic media and Internet, as well as technology advancement that plays a considerable role. Thus, we shall focus on certain coroneologisms that have been fixed in the language and have become a tool for mass communication.

Cuvinte-cheie: *neologisms, coroneologisms, electronic media, language enhancement*

Introduction

“A snake that cannot cast its skin has to die”, Nietzsche’s words perfectly describe the modern world that fitted in the framework of the coronavirus disease Covid 19 caused by SARS-CoV-2. The present article is aimed at focusing on the dynamics of coroneologisms, words created under the influence of the 21st century pandemic.

The accelerated usage of new media platforms has opened the doors to remote / distance style of living, as the population all around the world had to survive and continue its ongoing routine, that we call life. At the beginning of the 21st century it was challenging for a bigger part of the population to use new media in their everyday life and only digital natives felt like fish in the water. However, the emergence of the pandemic made the humanity quickly adopt to the reality, profiting from what we had, and developing the opportunities provided by the World Wide Web.

The pandemic has generated an abundance of new words and formations, known as coroneologisms, spread in all the spheres of in the human activity, that aim at reflecting the dynamics of the language that is regarded as a living organism. Therefore, the current study is mainly based on new media that is defined by the Oxford Advanced Learner's Dictionary as information and entertainment products and services that use digital technologies such as the internet. [1]

About Coroneologisms

“Coroneologism” is a blending, that was created through simultaneous combination and shortening of the words corona+neologism [2] and it can be defined as neologisms that developed or were created during the COVID-19 pandemic. “Short pieces on coroneologisms have attested to the rise of many new lexical formations, mostly blends. According to Thorne (2020; also cited in CBC, 2020), more than 1,000 new words – both non-specialised and technical terminology – have been created during the current pandemic”, has pointed out A. Roig–Marín. [3]

Digital Information Sources

The digital information sources and publications that have been considered in the present article, have included the following sources, which main criteria of selection was the usage of the English language and availability of its digital form on the internet, covering the main spheres of people's life [4]: The Times, The Guardian, Standard, Glamour Magazine, Daily Mail, Washington Post, Telegraph, Travel Weekly, Women Shealth Mag, Vogue, Better Homes and Gardens, Govtech, Harvard Business Review, Mind Body Online, Travel Pulse, Outlook India, Forbes, Cambridge Independent, The Observer Magazine, BBC, FTADVISER, The Budget Savvy Bride, The Knot, Irish Examiner, Sunday Times, Independent, The Conversation, Citywire, CNBC, NY Post, Hindustan Times, New York Times, Who, New Digital Age, Scotsman, Business Times, Metro, FOX News, Chicago Tribune, Esquire Mag, etc.

Methodology and analysis

The COVID-19 pandemic has caused the outburst in coroneologisms. The present study aims at exploring the new formations, created during the pandemic caused by Covid-19 SARS-CoV-2, through the prism of the Maslow's pyramid of needs [5]. The data were collected from new media. The present study has used the descriptive-qualitative method

of categorizing selected neologisms in accordance to the basic needs described by the scientist.

Maslow pyramid of hierarchy

Therefore, to understand what motivates human beings, Maslow created a pyramid of hierarchy to identify human needs that ranges from concrete needs such as food and water to abstract concepts such as self-fulfillment. Thus, five specified categories of needs are as follows:

- i. *Physiological needs* – refer to basic physical needs that are the most essential like food, clothing, air, water, shelter, sleep, reproduction; people are likely to meet physiological needs first.
- ii. *Safety needs* – based on need for safe and predictable environments and typically react with fear or anxiety when these are not met, these include job, security, resources, health and property.
- iii. *Love and Belonging needs* – focus on feeling loved and accepted, these needs include both romantic relationships as well as ties to friends and family members, sense of connection, need to feel that we belong to a social group.
- iv. *Esteem needs* - involve the desire to feel good about ourselves, respect, self-esteem, status recognition, strength and freedom; therefore, these needs include first of all self-confidence and feeling good about oneself and second of all feeling valued by others; that is, feeling that our achievements and contributions have been recognized by other people.
- v. *Self-Actualization needs* - refers to feeling fulfilled, or feeling that we are living up to our potential, desire to become the most that one can be; however, achieving self-actualization is relatively rare.

Coroneologisms through the prism of Maslow pyramid of hierarchy

Therefore, 131 of coroneologisms were analyzed through the prism of Maslow pyramid of hierarchy and categorized in the following groups:

Physiological needs – *FORO* “fear of running out products”, *HOGO* “hassle of going out: a feeling that leaving the house in order to socialize”, *demi-fine* “jewellery, made from precious metals like gold and silver but not as expensive as fine jewellery”, *broken plan* “a broken plan room, divided into smaller areas for different activities”, *bounceback wardrobe* “all the clothes that someone owns, or wants to buy, for the period of

time after lockdown, when they are back at work and going out socially again”, *microdelivery* “the act of delivering to someone’s house a single item, normally food or drink, very soon after they have ordered it online”, *live shopping noun* “the activity of buying something online from someone who is selling goods or products in real time on a social media platform”, *sleepcast* “a podcast containing sounds and voices that are designed to give you a good night’s sleep”, *proffee* “a drink made by mixing cold coffee with protein powder or with a ready-made drink that contains protein”, *coronasomnia* “the condition of being unable to sleep because of anxiety related to the coronavirus pandemic”, *air curtain* “a flow of air that stays around a single aeroplane passenger and helps to prevent viruses from spreading to other people on the plane”, *community fridge* “a fridge, located in a public space, that is filled with donated food so that people who cannot afford to buy food can take what they need”, *social listening* “the activity of collecting information from social media sites on what people are saying about a particular topic, such as a product or brand”, *lockdown tache* “a moustache that its wearer has allowed to grow during lockdown”, *anti-masker* “someone who refuses to obey the rule that a mask must be worn in public places to help protect people from covid-19”, *coronavision* “problems with eyesight that began or worsened during the period of the covid-19 pandemic and lockdown”, *revenge spending* “the activity of shopping more than usual as a reaction to not having been able or allowed to do so for a period of time”, *social commerce* “the use of social media websites to buy and sell products and services”, *cottagecore* “a lifestyle based on traditional rural activities, or a way of dressing that suggests that lifestyle, usually adopted by people who live in cities”, *anti-fit* “Anti-fit clothes are deliberately designed to fit the wearer’s body very loosely”, *Zoomwear* “a style of dressing that involves wearing clothes suitable for the office above the waist and casual clothing below the waist”, *air bridge* “a flight route between two countries where the covid-19 virus is well controlled, enabling people to travel without having to go into quarantine afterwards”, *collab house* “a large house in which people who work in social media live and work together”.

Safety needs – I. health issues –posture pandemic “pain in the shoulders or back, thought to be caused by working at a computer or a gadget or bending down to look at its screen”, *FONO* “fear of normal

life and activities after the restrictions of the Covid-19 pandemic”, *flurona* “a name that describes the condition of being infected with flu and COVID-19 at the same time”, *supercold* “a cold that has more serious symptoms than most colds and is often mistaken for Covid-19”, *vaccine envy* “resentment felt by someone waiting to receive the Covid-19 vaccination”, *immunity debt* “the situation where people have been avoiding exposure to the Covid-19 virus and have therefore not developed immunity to other viruses, causing larger, more serious outbreaks of illness later”, *pingdemic* “the situation where a very large number of people have received an alert on their phone telling them that they must self-isolate as they have been in contact with someone who has Covid-19, causing problems for businesses and services as they cannot go to work”, *vaccine nationalism* “the situation where a country tries to buy supplies of a vaccine before or instead of other, usually poorer, countries”, *social hangover* “a feeling of tiredness and slight illness after meeting and spending time with friends and family, especially after lockdown”, *re-entry anxiety* “a feeling of stress or worry about returning to normal life after the restrictions caused by COVID-19”, *lockdown foot* “a condition resulting from someone having spent lockdown at home in bare feet or slippers, allowing their feet to change shape and making it difficult or painful to wear normal shoes again”, *bungalow leg* “a condition where the leg muscles have become weak through living in a single-storey house and not having to climb stairs”, *headline stress disorder* “a feeling of stress and anxiety caused by reading or watching a lot of negative or worrying news”, *vaccine hunter* “someone who uses the internet to look for and organize covid-19 vaccination appointments on behalf of other people who cannot do this themselves”, *scariant* “any new variant of covid-19 that people are very worried about because of the way it is reported in the media, despite the lack of scientific evidence to suggest it is any more dangerous than the original virus”, *panpanic* “a strong feeling of fear experienced by many people during the covid-19 pandemic, leading to a lack of reasonable thought and action”, *eye yoga* “a type of yoga designed to strengthen the muscles around the eyes”, *above-the-mask* “describes a beauty treatment or product that is used on an area of the face above where a mask is worn, such as the eyes or forehead”, *skin fasting* “the practice of using no, or very few, skincare products on your face for a set period of time, thought by some people to

be good for the skin”, *vaccine stamp* “a mark made in a passport to show that the holder has been vaccinated against the covid-19 virus”, *V-Day* “the day when the vaccination programme against the covid-19 virus was launched in the UK”, *long covid* “a condition in which people who have had the covid-19 virus continue to have symptoms and feel unwell for a long time”, *maskne* “acne caused or made worse by wearing a mask”, *Covid toe* “a rash or red swelling on the toes, thought to be a symptom of the covid-19 virus”, *twindemic* “a widespread outbreak of both flu and covid-19 at the same time”, *digital nutrition* “the process of making sure that using mobile phones, computers etc. is not harmful for your physical and mental health”, *teletherapy* “the treatment of mental illness by discussing someone’s problems with them using videoconferencing rather than in person”, *corona corridor* “an area that people are allowed to travel through to reach a particular destination as the COVID-19 lockdown measures are gradually eased”, *covexit* “the process of easing the restrictions on public life imposed by the COVID-19 pandemic”;

II. employment - *flu hunter* “a scientist who looks for new strains of flu so that an effective vaccine can be developed”, *WFC* “working from cafés”, *clean inboxer* “someone who reads and takes action on every received email”, *DAO* “decentralized autonomous organization: an organisation or company that exists online and is managed according to a set of rules that exist in the form of computer code, with financial transactions being carried out by members using cryptocurrency”, *the Great Resignation* “a trend in the employment market during 2020 and 2021 that has seen a much larger number of people than usual resign from their job”, *returnment* “going back to work after a period of time not in paid employment”, *overemployment* “the practice of a remote worker secretly having more than one full-time job”, *resimercial* “an office with comfortable furniture and design that makes it look more like a room in a home”, *polywork* “the activity of having several different jobs at the same time”, *finfluencer* “someone who attracts followers on social media through giving financial advice”, *flexcation* “a holiday during which parents spend some of the time working from home and children are homeschooled”, *sunshine shift* “a period of time worked by an employee of a café or restaurant that can only open outdoors, and which can be cancelled by the employer if the weather is not good enough to attract customers”, *human cloud* “the freelance workers located anywhere in

the world who are employed to work on individual tasks that can be done on a computer”, *boffice* “a bed used as a workspace by someone who works from home”, *Blursday* “a humorous way of referring to any day of the week in the time of the covid-19 pandemic, from the fact that it is sometimes difficult to know which day it is”, *pub desk* “a table in a pub that someone can use as a desk instead of working at home, usually in return for an hourly or daily payment”, *chronoleadership* “a way of organizing your working hours around the times of day when you naturally feel most awake”, *adaptability quotient* “the ability of someone or the company they work for to adapt to change and stay successful”, *superforecaster* “someone whose job is to predict what certain events or situations are going to be like in the future, and who can do this very accurately”, *collab house* “a large house in which people who work in social media live and work together”, *triple-screen* “to read or watch three screens at the same time”;

III. education – *nanolearning* “a way of learning that involves reading or watching very small pieces of information or other content, usually on the internet”, *goldfish generation* “a way of referring to the group of people who have grown up with smartphones and other technology and have a poor memory and attention span as a result”, *hyflex* “a way of learning in which lessons are given face to face in classrooms and also made available on the internet”, *schoolcation* “a family holiday during which the children receive online schooling”, *flexi-schooling* “the teaching of children partly at home, usually by their parents, and partly at school”, *infodemic* “a very large amount of information that is published about a particular problem, some of which is untrue, therefore making it more difficult to find a solution”, *Zoombombing* “the act of joining a meeting on the Zoom videoconferencing platform without having been invited, with the aim of disrupting it, often by posting inappropriate content”, *triple-screen* “to read or watch three screens at the same time”, *walking around video* “a video posted on a social media platform of someone walking around a particular town or city, designed to give the viewer a virtual tour”, *half-tourist* “someone who travels to a different city or country and spends part of the time working remotely while they are there”, *revenge travel* “the activity of travelling and going on holiday more than usual as a reaction to not having been able or allowed to do so for a period of time”;

IV. economics - *kindness economy* “an economic system that is based on businesses focusing less on profit and more on the interests and values of their customers, employees and society in general”, *shecession* “an economic recession that affects mostly women”, *mortgage prisoner* “someone who is unable to transfer their mortgage to a lender that offers lower interest rates because the rules for borrowing have become stricter or their house is worth less than they owe”, *social commerce* “the use of social media websites to buy and sell products and services”, *revenge spending* “the activity of shopping more than usual as a reaction to not having been able or allowed to do so for a period of time”, *spendemic* “a sudden tendency for people to spend money, usually on unnecessary things”, *phygital* “using a combination of physical and digital elements to sell and market a product”;

V. technology - *screenome* “detailed record of someone’s activity on smartphone”, *affective AI* “a type of artificial intelligence that allows computers to share some of the qualities of the human mind, such as the ability to understand language and solve problems, that can measure and interpret human emotions”, *digital republic* “a country whose citizens can access almost all government services on the internet”, *fearware* “a type of cyber attack that exploits an existing sense of fear among people and encourages them to click on a link that will harm their computer”.

Love and Belonging needs –*vitamin S* “social contact with other people, considered to be as good for your health as the vitamins in food”, *social biome* “the system of relationships and interactions you have with other people, thought to be necessary for good mental and physical wellbeing”, *metaverse* “a shared online space where people, represented by avatars, can take part in many different activities, using virtual reality and augmented reality technology”, *glitch* “a dance, made popular on TikTok, where the dancer moves in a fast, jerky way that makes it look as though the viewer has a bad internet connection”, *cloffice* “a closet that has been turned into a small office space”, *virtual commute* “a way for people who work from home to separate their working hours from their personal time more easily”, *work from anywhere* “the activity of working remotely from any location, not necessarily at home”, *social recession* “a period when there is very little contact between all the people in a society”, *minimony* “a small wedding ceremony that is held instead of, or before, a bigger celebration”, *microwedding* “a wedding to which

only a small number of guests are invited”, *digital campfire* “a small group of people who communicate online, usually on a social media site”, *quaranteam* “a group of people who go into quarantine together”, *lockstalgia* “a feeling of nostalgia for the lockdown period of the covid-19 pandemic”, *skin hunger* “the basic human need to be touched”, *double bubble* “the people from two separate households who are allowed to see each other as part of the gradual easing of restrictions during the covid-19 pandemic”, *coronial* “someone who was born around the time of the covid-19 pandemic”, *quaranteen* “a teenager in the time of the covid-19 lockdown”, *social bubble* “a small group of family and friends who are permitted to see each other as the COVID-19 lockdown measures are gradually eased”.

Esteem needs and *Self-Actualization needs* being on the top of the pyramid of hierarchy are most challenging, request desire to feel good about ourselves, respect, self-esteem, status recognition, strength and freedom, the fulfillment of the human potential and are the hardest to achieve. These categories I would attribute to medicine, and every person that has contributed to fighting with SARS-COV-19, as his/her contribution is deeply appreciate by the whole world, their commitment and endurance to challenges of the pandemic. Therefore, the coroneologisms in these two categories are very few, but they deserve to be included here: *probiotic architecture* “practice of designing and making buildings that can host certain types of bacteria that help keep people healthy”, *Vaxi Taxi* “a taxi that picks people up from their home and takes them to a clinic for their Covid-19 vaccination, with the person sometimes being vaccinated while they are sitting in the taxi”, *medfluencer* “a medical doctor who gives advice, recommends products etc. on social media”.

Conclusions

Various social layers have been deprived of the opportunity to carry out favorite activities, therefore, experience self-esteem, and reaching self-actualization. During the lockdown, word of the year 2020, according to Oxford Dictionary, everyone was offered an unlimited amount of time on television, social networks, being considerably influenced through “information diet” that is known to be mainly destructive if not qualitatively used and meanwhile, generating an abundance of coroneologisms. If we look at the situation from the point of view of the

pyramid Maslow, we will see big losses at the third and fourth levels - socialization and recognition for many, except, medical workers. Upper three “floors” - creativity, aesthetics and spiritual needs - are now turned inward, on the neighbors or on those people and forms of realization that are available through networking. Suddenly the society has been thrown back to the need for security and physiological needs. However, the wave tendency of shifting the picture of the world though different socio-economic-linguistic triggers is as old as the world.

The results of the study are predictable, as issues make people think first of all about their basic necessities to satisfy *physiological* and *security needs*, to physically survive during the pandemic caused by SARS-COV-19. The corpus-based study has identified that out of 131 of coroneologisms, 23 of new formations or around 18 percent of the words analyzed through the prism of the pyramid of hierarchy belong to human needs that highlight concrete necessities such as food and water first of all, however security needs are much more important during the pandemic, identifying 87 neologisms or about 66 percent of coroneologisms. The loss of safe and predictable environments, fear and anxiety, generated new words to face provocation successfully. The presence of 18 coroneologisms or around 13.7 percent in the third category of needs, *Love and Belonging needs*, that refer to feelings, family ties, friends, conclude that it is possible to stay still and pass all the difficulties having close social connections, as we are society-based species. *Esteem needs* and *Self-Actualization needs*, having 2.3 percent or 3 out of 131 of coroneologisms, the top of the pyramid, feeling of being fulfilled, I would like to attribute to the medical staff, as they should have the feeling that they have lived up to their potential, they have become the most that one can be, achieving self-actualization, the diamonds in the Maslow pyramid of hierarchy.

The practice has shown that only the openness and readiness to change is the key mechanism that has helped the humanity to survive, as Nietzsche’s words perfectly describe the modern world that fitted in the framework of the coronavirus disease Covid 19 caused by SARS-CoV-2 “A snake that cannot cast its skin has to die”.

References

1. Oxford Advanced Learner's Dictionary, available: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/new-media>
2. Algeo, J. Fifty Years Among the New Words: A Dictionary of Neologisms 1941-1991, p. 10
3. Amanda Roig-Marín, English-based coroneologisms. A short survey of our Covid-19-related vocabulary, available: <https://www.cambridge.org/core/journals/english-today/article/abs/englishbased-coroneologisms/99D6DA8CF3E953D1C3BC4B9EE574EE9C>]
4. Cambridge Dictionary Blog, available: <https://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms/page/3/>
5. Sheikh Shoib, Tan Weiling Amanda, Vikas Menon "Is Maslow's Hierarchy of Needs Applicable During the COVID-19 Pandemic?", available: <https://doi.org/10.1177/02537176211060435>]

THE USE OF VIRTUAL PLATFORMS AND TECHNIQUES AS EDUCATIONAL MATERIALS IN LANGUAGE SKILLS ACQUISITION

Corina PANCO

grad didactic I

ORCID: 0000-0002-0443-2543

IPLT „M. Viteazul”

As teachers have always to review enrich and reconstruct activities they need to apply for a variety of classic- traditional techniques and virtual platforms.

We will try to present the importance of e-learning platforms and selective techniques for each particular activity that many come on students help to be more disciplined, as well as informed creative and motivated. This article will try to present how the combination of new-modern and traditional-classic teaching resources make teachers as well as students be more open minded to get the best and most useful information to improve activity, and creativity, to develop the cognitive emotional, behavioral, pragmatic and affective skills.

In the century we live with all-the worldwide access to information and communication, it is very important to take advantage of all resources, both human and technical that all countries of the European Union have. Teachers would make decisions according to the resources they would be able to use; **virtual platforms** and **educational techniques**.

Teachers always have to review, enrich and reconstruct activities in their APDs so that students can take action. Thanks to the new technologies and a great variety of classic-traditional techniques there is a great work as in class as in online teaching.

The use of e-Learning platforms and techniques create a special atmosphere and a more interactive and diverse experience.

We may say that e-Learning platforms and correct selected techniques for each particular activity help students be more disciplined as well as informed, creative and opened to all is new and classic and not at last they are helped to rise up their self-confidence.

Virtual or *classic* team work individual work may connect students for new collaborations and even to take part in big competitions.

In this way the combination of new-modern and traditional-classic teaching resources makes teachers as well as students be more creative, open-minded to get a better connection between the teacher and the student, the virtual e-Learning platforms and traditional techniques.

To achieve these objectives, teachers need to be trained in **creativity**. This daily training is based on the development of **cognitive, emotional, behavioral, pragmatic and affective skills**. So, teachers need to be trained in a way they can transfer knowledge using new materials that complement the classic ones. Besides this, it is important to have an appropriate training in socio-emotional and motivational-development.

Teachers, therefore make a multi selection process; they select the most suitable activities, the best strategies and also the best approach for each class, according to Littlejohn (1998) teachers' action consists in **adopting, rejecting, adapting, complementing and turning** the use of selected resources into an object of a critical approach.

As an example, to develop and improve students' creativity there was use the e-Learning platform **Seesaw**. It is a platform used for students' engagement that inspires students of all ages to do their best and save teachers' time. In this case students use *creative tools* to take pictures, draw, record videos and more to capture learning in a portfolio. This platform shines as a digital tool too because it incorporates teacher-parent-student feedback.

To enable students to easily communicate with their classmates and instructors we may select the **Edmodo** platform; when communicating with colleagues Edmodo allows students to ask each other questions as well as view and respond to each other's; students can share and view information.

This educational technology platform for K-12 schools and teachers enables teachers to share content, distribute quizzes, assignments and manage communication with students, colleagues and parents.

Since the classroom environment changes the English language learners need a variety of language experiences. For example, to teach **vocabulary** students need to learn vocabulary in Context and with visual clues to help them understand.

Computers can incorporate various learning strategies as well as accommodate a variety of learning styles. As an example, it is the **Scratch** platform. In this free programming language and online community students can create their own interactive *Stories, games animation*.

In the Landerholm, Karr and Mushi project students created book reports with their parents on the computer's current software always for much *vocabulary comprehension and creativity* such as including *sounds, videos*, clipart and photos into the text of the report. Doing the "*book reports*", it encouraged the children to read more and more books.

We should guide our students to apply and use the numerous software packages for improving; *spelling, phonics skills, grammar* because all language experience are valuable to assist in *reading* ability.

There are also a variety of interactive choices students can use to read the story including: real voices, that read aloud, music and sound effects. The story is also highlighted, so readers can follow along with the text.

In a study conducted by the Liaw, computer books were used to investigate whether computers increase verbal interaction between students. These computers books are interactive stories that appear on the computer screen as an actual book with text and illustration.

This study was conducting by videotaping students' interactions while using the computers books Initially students had limited English language proficiency, there was a lot of computer related talk, but as the students became more familiar with the format of the stories and software, their talk became story related in subsequent sessions. Overall, the study concluded that the verbal interaction and the use of a variety of language functions by English language learners can be facilitated by the use of the computers because the environment proved an opportunity for verbal interaction.

To conclude: for the beginning there was:

a) An incomprehensible situation (without feedback) T- transmitter
R-receiver



b) then: A partial communicative comprehension



c) finally: A complete communication

TR

Teaching experience convinced many-teachers that disturbing incomprehensible and partial communication can be improved by the classical-traditional techniques too. As an example, it was taken “*the role of the text for developing the communicative ability*”. A text may be a new watched written or heard information that directs students on selecting information on a specific vocabulary, words for a good conversation, presentation or support a point of view. Text-also arouses students’ interest to find, to add and to debate on the new watched read or heard information. The formative function of a text, stimulates students to *think, analyze, associate, describe* and not at last *compare*. There was realized a set of 4 *techniques* which are usually used to improve, facilitate and evaluate students active and pragmatic understanding. 1) The **T-Graphic technique** is almost used when we have a debate, it causes a brainstorm which directs to new studied vocabulary and content 2) **Press-** it helps students to express their point of view and develops the capacity of argumentation.3) **Cube-** this technique has 6 key tasks used after a watched, listened or read material. It leads to describe, associate, analyze, apply, argue and compare. 4) **Reply, Throw and Ask-**it’s a technique based on stimulating and developing students’ ability to communicate through questions and answers on a given or studied topic.

In conclusion, it is worth painting out that incorporating technology and classical-traditional techniques into instruction can provide many important benefits to ESL students. *Available technologies and classical techniques* can greatly enhance both student-teacher and student-student interaction and can afford students increase opportunities for self-directed learning. However, to be most effective technology as well as techniques must be used to support well planned curricular goals and should involve carefully designed activities. So, computers and techniques are “tools” for increasing vocabulary, verbal interaction, the interest for studying and for much more students’ motivation in developing English Language Skills.

References

1. CASE, Carol, & TRUSCOTT, David, (1999) – *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, Boston.
2. HERLIN, W. R., ALBERECHT L. Y. (1990) *Study and Learning*. – Kendall: Hunt Publ. Co.
3. JOYCE, B., WELL, M. (1990) *Models of Teaching*. – New York: Prentice Hall Inc.
4. KANG, Sarah, & DENNIS, J. R, (1995) – *Computers in the Schools*, New York.
5. KASPER, Loretta, (1998), *Interdisciplinary English*, New York.
6. LANDERHOLM, Eric, & KARR, John, (2000) – *A Collaborative Approach to Family Literacy Evaluation Strategies*, New York.
7. Littlejohn, A. (1998) The analysis of language teaching material: inside the Trojan Horse. En B. Tomlinson (edit), *Materials development in language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. LEWIS, Peter, (1997) – *Learning and Leading with Technology*, Washington, D. C.
9. TRENCHS, Marianne, (1996) – *Writing strategies in a second language*, New York.
10. MOSSTON, A. M., ASHWORTH, S. (1990) *The Spectrum of Teaching Styles*. – New York, London: Longman.

TIPS ON HOW TO TEACH POETRY

“IF” by Joseph Rudyard Kipling

Angela TULEI

asist. univ., master în pedagogie, drd.

<https://orcid.org/0000-0003-2648-8027>

Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere,
Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate

Abordarea comunicativă este pe larg folosită în învățarea unei limbi străine. Mai jos vom prezenta un proiect de lecție pentru predarea unei poezii la orele de limbă engleză, și anume a poeziei “IF” de Rudyard Kipling. Poezia este o formă de artă în care limba este utilizată pentru calitățile sale estetice și evocative, pentru a completa sau a înlocui semnificația sa aparentă. Poezia poate fi scrisă independent, în forma unor poeme discrete, sau poate apărea în conjuncție cu alte arte, în opere dramatice în versuri, imnuri sau texte ale unor cântece. Proiectul dat are o valoare practică și poate fi utilizat pe larg la ore cu studenții cu nivelul de cunoaștere a limbii B1-B2.

Cuvinte-cheie: *poezie, proiect didactic, competență, cunoaștere, aplicare, integrare.*

Lesson Plan

Date _____

Group _____

Speciality _____

Faculty _____

University Moldova State
University

Level: intermediate

Time required: 12 hours (6 periods)

Classroom interactions: individual work, pair work, discussions involving the entire class.

Topic: “IF” by Joseph Rudyard Kipling

Materials needed:

- handouts
- chalk and chalkboard
- a laptop computer
- projector and projector screen

Objectives:

- To enrich students' vocabulary;
- To learn about Joseph Rudyard Kipling's biography and his works;
- To analyze the poem based on language (Students will understand a poet's use of tone and mood while also analyzing figurative language);
 - To develop students' thinking and analytical abilities;
 - To revise various stylistic devices;
 - To develop students' listening skills while watching the video;
 - To build the analyzing habit of a poem, by doing several analyzing activities during the class;
 - To reflect on the central ideas of the poem and to discuss this in the class;
 - To analyze the values of the poem;
 - To provide practice and feedback on the intertextual level of the poem (Students will be able to better understand poetry in their future readings).

Note! A poem is something that should be read multiple times, not just once. By having students reach this objective, they will be better able to understand other literary works throughout their English careers. When the students write their letter or journal entry for the activity, they will be thinking deeply and critically. They will be using the higher-level thinking of Bloom's. This activity will also ensure that students understand the poem and the view of the narrator.

Procedure	Steps	Description	Time required
Introduction	Stating the lesson objectives and the new topic	<ul style="list-style-type: none">- Welcome the class and present the topic and the objectives.- Announce the subject of the lesson: Topic: "If-" by Joseph Rudyard Kipling	
	Brain storming	<ul style="list-style-type: none">- Ask students about what the function of a poem is. <i>What is poetry?</i> <i>What makes a good poem?</i> <i>Do you like poetry?</i>	

	Tapping background knowledge	- Write on the chalkboard the quotation of the lesson: Poetry comes from the highest happiness or the deepest sorrow. (A.P.J.Abdul Kalam) How do you understand it?	
Development of the Lesson	Motivational opening	- Ask students to analyze the pictures and to comment on what they think the poem is going to be about	
	Presentation 1 <u>Handouts</u>	- Give students handouts about the 3 genres of literature. - Give students handouts with general information about the poem, author, period, background etc.	
	Presentation 2 <u>Handouts</u>	- Give your group the handouts with the poem then show them the video following the link. https://www.youtube.com/watch?v=sSSqc1qG238	
	Reading aloud	- Ask students to read the poem (every student reads only two lines).	
	Comprehension check	- Ask students to answer the questions to the poem. a) <i>Who is speaking in the poem and who is he speaking to?</i> b) <i>What is the tone of the poem?</i> c) <i>What does this poem remind you of in your life?</i> d) <i>What feelings does the poem awaken in you?</i> e) <i>Are there any words you don't understand? Look them up.</i> - Ask students to check all the statements that are true, according to the poem. a) ___ <i>You should always be calm.</i> b) ___ <i>You should neither lie nor hate.</i>	

	<p>c) ___ <i>Always look your best and speak in a very wise manner.</i></p> <p>d) ___ <i>It's all right to dream but act on reality.</i></p> <p>e) ___ <i>Realize that you will have both good and bad in your life.</i></p> <p>f) ___ <i>Even if someone hurts you badly, get up and start over.</i></p> <p>g) ___ <i>When you feel stressed, take some time off.</i></p> <p>h) ___ <i>Adopt the ways of people in higher social positions.</i></p> <p>i) ___ <i>If you follow these rules, you'll be a success in life.</i></p> <p>- Ask students to rearrange the summaries of the four stanzas in the correct order.</p> <p>4, 1, 3, 2</p> <p>- Ask students to explain several situations listed in the poem by the author in their own words.</p> <p>1. <i>"If you can meet with Triumph and Disaster/ And treat those two impostors just the same"</i></p> <p>2. <i>"If you can trust yourself when all men doubt you, / but make allowance for their doubting too"</i></p> <p>3. <i>"If you can fill the unforgiving minute/ With sixty seconds' worth of distance run"</i></p> <p>- Ask students to put a check of the characteristics that Kipling finds desirable.</p> <p>1, 3, 6, 8, 11, 12, 13, 16, 18, 20</p>	
<p>Vocabulary work (group work)</p> <p><u>Handouts</u></p>	<p>- Ask students to identify the unknown words, then give them time to look them up in the glossary which comes right after the poem.</p> <p>- Ask students to match the words with their meaning.</p> <p>1J, 2C, 3E, 4B, 5H, 6I, 7D, 8G, 9A, 10F</p>	

Finding and Supporting Evidence	<ul style="list-style-type: none"> - Ask students to write three quotations from the poem to support the main idea. <p>Even if something bad is done to you, you should not do that same bad thing in return.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>“you can keep your head when all about you/ Are losing theirs and blaming it on you</i> 2. <i>“being lied about, don’t deal in lies”</i> 3. <i>“being hated, don’t give way to hating”</i> 	
Word Search (puzzle) <u>Handouts</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Ask students to find the hidden words in the puzzle. <p><i>If, Kipling, Triumph, Disaster, virtue, lies, dreams, man, son, trust</i></p>	
Actualization of the poem	<ul style="list-style-type: none"> - Play again the video with the poem in order to answer the questions about it. 	
Discussion (Analysis of the poem)	<ul style="list-style-type: none"> - Ask students questions about the title of the poem. <ol style="list-style-type: none"> 1. What do you imagine when you read the title? 2. Does it give a clue to the text of the poem? 3. What kind of poem is it? (social, political, philosophical, didactic etc.) 4. Why didactic? (Write on the chalkboard “didactic poetry”, circle it and write students’ ideas of such a poem: skills, science, philosophy, love, crafts, etc. from the didactic verses.) 5. What does this poem mean to you? (first play again the video and listen what this poem means for the man in the video, then listen to students’ opinions) 	
Setting	<ul style="list-style-type: none"> - Ask students what the setting of the poem is. Does it have a physical setting? 	

	<p>- <i>The poem If does not have a conspicuous physical setting. However, after reading the poem one can visualize a setting in which a father is speaking to his son and giving him the most valuable life lesson on how to become a complete man. The token of personal philosophy and wisdom which the father imparts to his son has universal validity. Hence the seemingly domestic setting in which the moral philosophies of the poem are shared assume a much larger universal space.</i></p>
Tone and Mood	<p>- Ask students what the tone and mood of the poem is.</p> <p><i>The tone of the poem centers on love, sincerity, and restraint. There are no overly affectionate words, yet the message of the poet comes from the emotional tie to a child's welfare. The speaker wants his child to do well in life. By using the second person point of view, the reader feels that the poet is speaking directly to him; thus, he is drawn into the midst of the poem's alluring meaning.</i></p> <p><i>What more can the father give his son than to provide the path for him to achieve his every dream! As an example of the mood of the poem, think of the mother bird who pushes her baby out of the nest – she more than just hopes that he flies. She has prepared him for his flight by modeling, coaxing, and instructing. The father in the poem sets the same tone for his son.</i></p>
Central Idea	<p>- Ask students to identify the central idea of the poem.</p> <p><i>The central idea of this poem is that success comes from self-control and a true sense of the values of things. In extremes lies dan-</i></p>

	<p><i>nger: A man must not lose heart because of doubts or opposition, yet he must do his best to see the grounds for both. He must not be deceived into thinking either triumph or disaster final; he must use each wisely--and push on. In all things he must hold to the golden mean. If he does, he will own the world, and even better, for his personal reward he will attain the full stature of manhood.</i></p>	
Synopsis	<p>- Ask students to summarize the poem in their own words.</p> <p><i>“If” is a didactic poem, a work meant to give instruction. “If” gives an instruction in cultivating several specific traits of a good leader. Kipling offers this instruction not through listing specific characteristics, but by providing concrete illustrations of the complex actions a man should or should not take which would reflect these characteristics. The poem is about moral lessons and conduct. It contains advice from a father to a son on how to grow up to be a better person and a true man. He reminds his son that he will be a Man if he can hold on to his values and not be swayed by others. If he follows his advice, he will have a rewarding and enriching life. He will have everything he can wish for.</i></p>	
Figurative Language	<p>- Ask students to write examples from the poem of each of the figures of speech below.</p> <p>a) Personification</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dreams: <i>masters who can control our lives. In this case, dreams assume a human role/quality, that of being a master.</i> 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Triumph and disaster are imposters who can lead us astray. Success is personified as “Triumph” and can make us complacent (<i>mul̄tūmit de sine</i>). Failure is personified as “Disaster”. It can influence us to believe that failure is permanent. • Will is personified as a person who encourages us not to give up. <p>b) Metaphor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unforgiving minutes refer to time that waits for no man, it is like a race where every second is important. • Worn out tools refer to the feeling of total exhaustion that can force someone to give up. • Make one heap of all your winnings is compared to a pile of money won at the gambling table. • Walk with Kings means to socialize with important people. • Talk with crowds refers to mixing with all kinds of people. <p>c) Symbol (a symbol represents an idea)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Knives represent scoundrels, liars or conmen. • Kings represent the important people in society. • Common touch represents humility. 	
Values	<p>- Ask students to identify the values represented in the poem.</p> <p><i>The values of the poem are old-fashioned, conservative, and even aristocratic. Kipling comes by all these values honestly. Recall that he was born in British India and spent parts of his life in England, America, and South Africa. He was an educated aristocrat who achieved fame</i></p>	

and influence in his life. What is called **"aristocratic" values** include *courage, risk-taking, self-discipline, leadership, the "stiff upper lip"* (people who do not show their feelings when they are upset – *oameni ce auxinexpresivitate*), *hard work, taking responsibility, and stoicism (tărie, fermitate morală)*.

Besides *aristocratic values*, the poem also has a sub-theme of **democratic values**. Kipling was a warm-hearted man who loved, not hated, India, unlike our stereotype of the colonial British. What is called "democratic" values include *humility, respect for everyone, not returning evil for evil, and egalitarianism*.

Here is a list of values with quotes from the poem:

- **courage/fortitude:** "If you can force your heart and nerve and sinew ..."
- **risk-taking:** "If you can make one heap of all your winnings ..."
- **self-discipline:** All the behaviors described in the poem require self-discipline.
- **leadership:** "If you can keep your head ..." and "If you can bear to hear the truth you've spoken ..." both describe situations usually encountered by leaders. There is also "talk with crowds ... walk with Kings" which seem to assume a person with some power and influence.
- **the "stiff upper lip":** "And never breathe a word about your loss." This value is less about having no feelings than about not displaying your feelings publicly nor complaining about your losses and hardships. Contrast it with stoicism, below, which is not quite the same thing.

- **hard work:** *"If you can fill the unforgiving minute ..."*
- **taking responsibility:** *"If you can bear to hear the truth you've spoken ..." is about sticking to your policies rather than blame-shifting. "Stoop to build 'em up with worn-out tools" is about starting over when your work has had a setback through no fault of your own. In this case, the person is taking responsibility for work that is theirs to do, although the need for the work is someone else's fault.*
- **stoicism:** *Stoicism is a Greek value that involves actually not caring too much about any one thing or person. It is a cold, self-protective value, and it clashes somewhat with the warm, democratic values below. "If you can meet with Triumph and Disaster ..." implies that a person should be unmoved no matter what happens. "If neither foes nor loving friends can hurt you, /If all men count with you, but none too much" is another stoic value. The idea is that we should not care about another person enough that mistreatment from them could possibly shake our inner calm. I doubt that, in real life, Kipling achieved this state in its pure form.*
- **humility:** *"But make allowance for their doubting too." This line calls us to be confident, but still able to recognize that we can be wrong. Also, it is impossible to "not return evil for evil" without being humble.*
- **respect for everyone:** *"If you can talk with crowds and keep your virtue, /Or walk with Kings -- nor lose the common touch"*

		<ul style="list-style-type: none"> • not returning evil for evil: "Or being hated, don't give way to hating" This value was most clearly articulated by Jesus. • egalitarianism: "And yet don't look too good, nor talk too wise." Egalitarians always take care not to look better than other people, not to stand out from the crowd. <p><i>It is amazing the number of values that Kipling sketched in this poem. Trying to live up to it could take a lifetime.</i></p>	
	Text evaluation	<p>- Ask students to define the message of the poem.</p> <p><i>What more can the father give his son than to provide the path for him to achieve his every dream! As an example of the mood of the poem, think of the mother bird who pushes her baby out of the nest – she more than just hopes that he flies. She has prepared him for his flight by modeling, coaxing, and instructing. The father in the poem sets the same tone for his son.</i></p>	
Assessment/ Homework	Writing	<p>- Ask students to select one of the common situations in everyday life and write about an experience in their own life.</p> <ul style="list-style-type: none"> • "If you can keep your head when all about you/ Are losing theirs and blaming it on you" • "If you can trust yourself when all men doubt you" • "Or being lied about, don't deal in lies" 	

Bibliography

1. <https://www.poetryfoundation.org/poems/46473/if--->
2. <https://www.youtube.com/watch?v=AUQPHkYLayM>

«СИНЯЯ БОРОДА»: СРЕДНЕВЕКОВЫЙ МИФ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА.

«BLUEBEARD»: A MEDIEVAL MYTH IN THE SPACE OF POSTMODERNISM

Natalia SPORÎS

dr., conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0001-7773-7180>

USM, centrul didactico-științific literatura universală și comparată

Мифологизм – важнейшая из типологических характеристик литературы от Античности до Нового Времени. Литература органически связана с мифом от самых своих истоков до неомифологического мышления модернизма и постмодернизма.

Образ Синей Бороды, воплощает в себе один из вечных образов мировой литературы, представляет собой ярчайший образец трансформации мифа в логике развития литературной парадигмы от средневековья до постмодернизма.

Ключевые слова: миф, мифологизм, традиционализм, неомифологизм, структура, интертекст, архетип.

Mitologismul este cea mai importantă dintre caracteristicile tipologice ale literaturii din Antichitate până în New Age. Literatura este legată organic de mitul de la origini până la gândirea neomitologică a modernismului și postmodernismului.

Imaginea lui Barba Albastră, întruchipează una dintre imaginile eterne ale literaturii universale, este cel mai clar exemplu de transformare a mitului în logica dezvoltării paradigmei literare din Evul Mediu la postmodernism.

Cuvintele cheie: mit, mitologism, tradiționalism, neomitologism, structură, intertext, arhetip

Mythologism is the most important of the typological characteristics of literature from Antiquity to the New Age. Literature is organically connected with myth from its very origins to the neomythological thinking of modernism and postmodernism.

The image of Bluebeard, embodies one of the eternal images of world literature, is the clearest example of the transformation of myth in the logic of the development of the literary paradigm from the Middle Ages to postmodernism.

Keywords: *myth, mythologism, traditionalism, neomythologism, structure, intertext, archetype.*

Миф и литература – их взаимосвязь продолжает интриговать, вдохновлять и питать литературоведов, мифологов, культурологов, психологов и философов разных школ на протяжении веков.

Литература органически связана с мифом от самых своих истоков. Со времен Античности именно миф определял исключительно все сюжетостроение и идеологию литературных произведений. Мифологичность являлась необходимым свойством существования литературы как искусства.

Любая из литератур архаики была необходимо мифологична и исповедовала традиционализм как главную идею, необходимую для воспроизводства культуры.

Литература Нового времени сохранила приверженность античному мифу, – эстетика классицизма ориентировалась на аристотелев канон и моделью своего построения видела античный образец.

Шарль Перро, выходец из основательной и богатой торговой семьи, ответственный королевский чиновник, близкий к придворным кругам, доверенное лицо правительства в вопросах литературы, – совершил своего рода эстетическую революцию, переворот, значение которого в истории мировой литературы трудно переоценить. В яростной литературной полемике он утверждал примат национальной фольклорной традиции. Он осознанно противопоставил сюжетам античной мифологии, господствовавшим в сюжетостроении классицизма, сюжеты национального фольклора. Так возник знаменитый «спор древних и новых». Во главе «древних» встал знаменитый теоретик классицизма Буало, а Перро возглавил «новых».

Жанр сказки, таким образом, обрёл особое, новаторское, значение. В своей приверженности национальным фольклорным сюжетам, приданиям, мифологии, он противостоял не только традиции классицизма, для которой абсолютом был античный миф, но и традиции современной Перро салонной литературы, в которой закрепился жанр литературной сказки, следовавшей прециозным образ-

цам. Шарль Перро придал новый импульс развитию литературной сказки и определил магистральную линию развития мировой литературы на основе национальных фольклорных сюжетов более чем за век до открытий романтизма.

Восемь сказок, опубликованных в знаменитом сборнике «Сказки моей матушки Гусыни, или Истории и сказки былых времён с поучениями» в 1697 году, прочно вошли в читательское сознание, обогатив его неизгладимо яркими образами, среди которых доминируют архетипы, получившие яркий национальный колорит. Все они – детища фольклора, и только один, загадочный и зловещий, подарен не только средневековой мифологией, но и куртуазной культурой, в нем на мифологический архетип злодея, приносящего в жертву женщин, наслоились впечатления об определенном историческом персонаже. Это образ знаменитой Синей Бороды, по сей день питающий литературу.

Истоическим прообразом Синей Бороды послужил Жиль де Монморанси-Лаваль, барон де Ре, маршал Франции, герой Столетней войны, современник и соратник знаменитой Жанны д'Арк, один из победителей в знаменитой Орлеанской битве, друг дофина из династии Валуа, которому он помог взойти на престол и чью армию он в значительной степени финансировал.

Отпрыск старинного и знатного рода, давшего Франции двенадцать маршалов и шесть коннетаблей (носитель этой должности соединял обязанности главнокомандующего и военного министра), Жиль де Ре принадлежал к сливкам французской аристократии и был одним из богатейших землевладельцев. Война его прославила и разорила. Будучи одним из заимодавцев короля, он тщетно надеялся на его благодарность. После коронавания Карла он впал в немилость и был удален от двора.

Удалившись в свои поместья, маршалу приходилось закладывать свои замки и земли. Это было абсолютно законно, но от короля последовал указ: барона Жилия де Ре в коммерческих операциях с его владениями ограничить. Для опального маршала это стало ударом – он обратился к алхимии, пытаясь найти способ превращения свинца в золото.

Замок Тиффож превратился в алхимическую лабораторию и получил дурную славу в округе. Тратились огромные средства, однако

– получить золото никак не удавалось. В отчаянье барон сменил алхимика, не заметив, что попал под влияние откровенного шарлатана. Скоро Франческо Прелати получил огромную власть над своим хозяином, человеком эрудированным и нестандартно мыслящим.

Со временем он заслужил репутацию колдуна и слухи о зловещих тайнах замка распространились настолько, что вмешаться пришлось самому герцогу Бретонскому, вассалом которого был барон де Ре. Вскоре герцог во главе двухсот вооруженных солдат стучал в ворота Тиффожа. Тучи над головой маршала сгустились.

В конце августа 1440 года монсеньор Жан де Малеструе, епископ Нантский, главный советник и «правая рука» герцога Бретонского, выступил в кафедральном соборе с сенсационной проповедью перед толпой прихожан. Его преосвященству якобы стало известно о гнусных преступлениях одного из знатнейших дворян Бретани, маршала Жилья де Ре, «против малолетних детей и подростков обоего пола». Епископ потребовал, чтобы «люди всякого звания», располагающие хоть какими-то сведениями об этих «леденящих душу деяниях», донесли ему о них.

Вскоре делом занялся инквизиционный трибунал Бретани. Следствие с применением пыток было не долгим. Обвинительный акт произвел на современников сильное впечатление. Прославленный маршал обвинялся в колдовстве, человеческих жертвоприношениях домашнему демону, убийстве детей обоего пола и сексуальных извращениях. В обвинительном заключении в целом содержалось 47 подобных пунктов, оно было отправлено герцогу Бретонскому и генеральному инквизитору Франции. Помимо церковного суда, герцог Бретонский санкционировал и светское расследование. Власти постарались придать процессу большой размах и огласку.

Прославленный маршал не дрогнул и продолжал на своей невинности и требовать адвоката. Он заявил, что лучше пойдет на виселицу, чем будет присутствовать в суде, где все обвинения лживы, а судьи – злодеи. Такого, в свою очередь, не могли стерпеть «злодеи»: епископ Нантский отлучил обвиняемого от церкви, а суд постановил пытать его, дабы «побудить прекратить гнусное заpiresтельство».

Под пытками Жиль де Ре сознался во всех своих злодеяниях и сам назвал число замученных им детей – 800, – абсурдное, неправ-

доподобно большое количество, если учесть, что никаких следов преступлений не было найдено.

Жиля де Ре приговорили к костру. В качестве акта особой гуманности (все-таки речь шла о маршале Франции) в случае покаяния и примирения с церковью Жилю де Ре обещали не сжигать его живьем, а предварительно задушить гарротой. Тело маршала не предали сожжению, а лишь символически подожгли под ним хворост, а затем родственники захоронили его не в фамильном склепе, как подобало, а под безымянной плитой в кармелитском монастыре на окраине Нанта.

Прошло несколько столетий, прежде чем справедливость восторжествовала и имя героя Столетней войны было обелено от наветов несправедливого и бездоказательного судилища.

В 1992 году французские ученые добились исторической справедливости – организовали новый «посмертный суд» в сенате Французской Республики. Тщательно изучив документы из архивов инквизиции, трибунал из нескольких парламентариев, политиков и историков-экспертов маршала полностью оправдал, а его дело было признано сфабрикованным.

Однако, восторжествовавшая историческая справедливость не властна уничтожить глубинный след, оставленный средневековым процессом в мифопоэтическом наследии французского народа и миф о чудовищном злодее, обладателе загадочной синей бороды, навеки оказывается привязан к прославленному имени Жиля де Монморанси-Лавалья, барона де Ре. Коллективное бессознательное народа было столь впечатлено амбивалентной фигурой загадочного аристократа – колдуна, носителя голубой крови, героя и освободителя страны от ненавистных англичан и, в тоже время, чудовищно жестокого тайного убийцы.

Имя прославленного маршала наложило в народном сознании на целый пласт раннесредневековых мифологических сюжетов о злодеях старины – убийцах жен, таких как, например, известный сюжет о графе Кономоре, бытовавший в Бретани (а также в кельтских областях Великобритании – Корнуолле и Уэльсе). Граф женился на некоей Трефинии, впоследствии признанной святой. Он просил руки девушки у ее отца, графа Героха, но тот отказал по причине дурной репутации Кономора, который убивал своих предыдущих

жен, как только они становились беременными. Затем при посредничестве одного праведного аббата свадьба – при торжественных клятвах Кономора вести себя достойно – всё же состоялась. Но едва Трефиния забеременела, граф – язычник в душе – все же убил её, очевидно, исполняя какой-то дьявольский ритуал. Этот сюжет был запечатлён в «Жизнеописании святых Бретани».

Далее, как гласит легенда, последовали воскрешение святой и кара убийце. Учитывая, что в XV веке, когда жил Жиль де Ре, рассказы такого рода составляли основной массив местного фольклора, неудивительно, что судьба и имя маршала соединилась с ними. И неудивительно, что дети, «замученные» сеньором де Монморанси-Лавалем, слились в народной памяти с женами из легенд о Кономоре и уже в таком виде попали к Шарлю Перро. Да, у маршала была всего одна жена, родившая ему единственную дочь, но сохранился ряд сведений, утверждавших, что дед и воспитатель Жилия де Ре, по обычаю того времени, планировал брак внука с ранней его юности и несколько юных претенденток на звание невесты скоропостижно умирали. Катрин де Туар, на которую затем пал выбор, богатая соседка и кузина жениха была выгодной партией. Но церковь запрещала браки между родственниками, поэтому дед и внук выкрали невесту и сыграли свадьбу. Позднее было получено прощение от Папы Римского и церковное разрешение на брак. Свадьбу сыграли во второй раз и молодой барон вступил во владение богатым приданым, землями и замками, включая замок Тиффож. Именно в нем обосновался будущий «злодей». Возможно, память об умерших до свадьбы невестах и двойной свадебный обряд с одной и той же новобрачной заслонил в мифологическом сознании «загубленных» бароном детей.

После шумного процесса над бароном Жилем де Ре, обличившем в нем невиданного до селе злодея, само его имя стало эмблематичным и наслоилось на целый пласт мифологических сюжетов. Синяя борода как исключительный признак исключительного же злодея, демоничного по своей природе существовала в бретонских легендах, и была записана Шарлем Перро. Граф Одон де Тремеак и его невеста Бланш де Лерминьер ехали мимо замка Жилия де Ре. Барон пригласил их на обед. Но когда гости уже собрались уезжать, он приказал бросить графа в каменный мешок, а испуганной Бланш предложил стать его женой. Та отказалась. Тогда он повел ее в цер-

ковь и стал пылко клясться, что в случае согласия «навсегда отдаст ей душу и тело».

Бланш согласилась – и в тот же миг превратилась в Дьявола синего цвета. Дьявол засмеялся и сказал барону: «Теперь ты в моей власти». Он сделал знак – и борода Жилия тоже стала синей. «Теперь ты не будешь Жилем де Лавалем, – прогрохотал Сатана. — Тебя будут звать Синяя Борода!» Вот вам и соединение двух сюжетных линий: в фольклорном сознании якобы замученные дети превратились в жен, а «печатью нечистой силы» стал цвет бороды.

Легендарный, мифологический сюжет стал основой одной из самых известных сказок Шарля Перро «Синяя борода», прочно вошедшей в читательское сознание, интригуя его чудовищным и загадочным персонажем. «Жил когда-то человек, у которого были прекрасные дома и в городе и в деревне, золотая и серебряная посуда, кресла, украшенные шитьем, и золоченые кареты. Но, к несчастью, у этого человека была синяя борода...» [1, с. 92].

Эта сказка наследует типологию волшебной фольклорной сказки и, на наш взгляд, генетически связана с древними мифологическими представлениями воспроизводящими универсальный сюжет о похищении женщины змеем (драконом), о браке змея и женщины. Это так называемый «основной» сюжет, он разработан в разных фольклорных жанрах, разными народами и связан с некогда реальными жертвоприношениями женщин. Сказки, по мнению ученых, выразили исторически прогрессивное стремление преодолеть этот обычай, и главная тема – освобождение женщины. «Жанровая форма волшебных сказок определилась довольно поздно, после распада родового общества. Их социально-бытовой основой оказались противоречия между членами патриархальной семьи. Новый конфликт (семейный) напластовался на древний (мифологический). Героем стал невинно гонимый член семьи...» [2, стр. 991].

Кроме того, в основе сюжета сказки лежит другой традиционный мифологический сюжет о нарушении сакрального запрета – табу.

Время и место в ней, как и положено традицией жанра, не определены. Наличествуют и традиционные в сказке повторные действия: последняя жена Синей Бороды трижды спрашивает сестрицу Анну, не едут ли братья; упоминаются сакральные числа: семь жен, Синяя Борода дает жене на предсмертную молитву семь минут и др.

У сказки характерная счастливая развязка: злодей заколот братьями героини, она спасена, добро торжествует. Однако, примечательна конкретизация бонусов, полученных положительными персонажами: последняя жена не только избегает смерти, но и наследует состояние и земли мужа – злодея, а затем употребляет полученные средства на приданое сестры, покупку капитанского чина для братьев – спасителей и, наконец, на свое новое, счастливое, замужество.

Венчает сказку стихотворная мораль в духе эстетики классицизма, в которой представлена главная тема обличения – женское любопытство.

Однако, со временем, восприятие сказки читательским сознанием меняется в противоположную авторской тенденции сторону – мрачная сторона сюжета, связанная с демоническим образом Синей Бороды торжествует. Демонический образ, наделенный исключительным качеством – синей бородой, выносящим ее обладателя за грани социума, обрекающим его на личное одиночество, несмотря на несметные богатства и знатность, оказывается необыкновенно емким и актуализированным в культурном контексте модернизма и, в особенности, постмодернизма.

Образ Перро необыкновенно удачно укладывается в образ серийного убийцы, одержимого маниакальным женоненавистничеством, и так и просится в психологический триллер, - один из самых распространенных жанров современной литературы, тем более что в самой сказке есть определенный намек на психологическую разработку характеров и ситуаций. Так, например, герой сказки как истинный маньяк-охотник подманивает свою жертву искушающим зрелищем своих богатств, а также светской любезностью и обходительностью, а та позволяет себя соблазнить.

Тему непозволительного любопытства, традиционный для мифа сюжет нарушения сакрального запрета – табу, затмевает тема рока, фатальной обреченности не столько жертвы, сколько самого злодея, обреченного на злодейство самой своей исключительной природой.

В современном литературном контексте актуализируется демонический аспект образа, обозначенный в сказке Перро главным признаком – цветом бороды, выносящим его носителя за пределы не

только человеческого мира, но и реальности как таковой. В мифологическом сознании – это очевидная метка дьявола.

Демонизм, фантастичность образа Перро удачно укладывается в жанровые параметры современной массовой и, так называемой, «миддл-литературы», особенно актуальной для постмодернизма, в особенности, такие как триллер и фэнтези с очевидным готическим колоритом. Семейный конфликт, конфликт полов, тема семейного насилия, извращенной чувственности, извращенного эротизма, пerversии сексуального поведения – распространенные и благодатные темы современной литературы находят удачную мифопоэтическую и сюжетную опору в сказках Шарля Перро. Удачными примерами могут служить произведения современной английской писательницы Анджелы Картер, ряд новелл которой могут быть определены как постмодернистские неомифологические версии, своеобразные ремейки сказок Перро. Особенно выделяется повесть «Кровавая комната» (1979), интерпретирующая образ Синей Бороды в духе готического романа с элементами фэнтези [3].

Роман бельгийской писательницы Амели Нотомб «Синяя Борода» (2012) продолжает традицию авантюрного романа, с элементами мистического триллера и фэнтези. Герой романа – испанский аристократ соотносит все свои жертвы с тем или иным цветом спектра радуги. Последняя жертва должна олицетворять королевский цвет – цвет золота: «В тот самый миг, когда дон Элемирио умер, Сатурнина обратилась в золото». [4, с.157]

Постмодернизм, склонный рассматривать все культурное поле, искусство, самое жизнь как некое игровое пространство в том же игровом ключе воспринимает и миф.

Он лишается своей этической основы – идеи неизбежного воздаяния за грех, за моральное преступление, – как следствие из постмодернистских версий практически исключается сюжет о последующем наказании грешника. Если же линия присутствует в произведении, то она, лишённая своего этического основания, совершенно трансформируется в контексте безнадежного имморализма.

В подвижном безмерно плюралистичном художественном сознании постмодернизма отношение к мифу специфично. Миф веками выражал традиционалистское мышление, прежде всего его этические константы. В миф верили абсолютно, его содержание репроду-

цировалось литературой, его моральные постулаты не подвергались сомнению. В идеологии постмодернизма отсутствуют оппозиции «верха» и «низа», не работает категория «истины», в литературе практически отсутствует и игнорируется этическая проблематика. В подобном культурном контексте миф подлежит трансформации. Он деидеологизируется, лишается своего морального ядра, дидактической составляющей, – становится этически индифферентным. Содержание мифа, его образы, основные мифологемы включаются в игровое поле постмодернистского художественного мышления, теряя объективность, этическую оформленность, идеологическую константность. В контексте постмодернистского неомифологизма часто трансформируется сюжет мифа, образуя не только его инварианты, но и очевидные инверсии.

Одна из самых интересных немецкоязычных интерпретаций образа Синей Бороды принадлежит швейцарцу Максу Фришу. В его последней повести (1982г.) «Синяя Борода» представлена сложная инверсионная версия сюжета известной сказки. Благополучный дантист, доктор Шаад, уравновешенный и немногословный цюрихский бюргер ведет размеренную жизнь, вот только имеет дурную, но не столь уж редкую привычку часто жениться и разводиться. В отличие от героя Перро всех жен он своих любит, сохраняет с ними добрые отношения и даже опекает после развода, оставляя им по суду приличное содержание.

И вдруг неожиданно он попадает в судебный процесс в качестве обвиняемого. Одна из его жен найдена на съемной квартире мертвой. Она задушена галстуком, принадлежащем Шааду. Чудовищные, натуралистичные снимки мертвой жены следователь предъявляет не слишком впечатлительному доктору. Они, вероятно, болезненно впечатляют Шаада, как и весь процесс, но читатель об этом может только догадываться.

Немногословный доктор далек от саморефлексии, также как и от литературных ассоциаций. В процессе околосудебной шумихи досужие журналисты называют его Синей Бородой, а сам Шаад даже никогда и не слышал об этом персонаже. Он справляется о нем в библиотеке. Парадокс характерный для всех героев Фриша. Ничего не зная о мифе или отрицая его, – они живут в нем и действуют в его логике.

Суд оправдывает Шаада. Все обвинения сняты. Установлен подлинный убийца – загадочный и мрачный молодой иностранец – воздыхатель его жены, приносящий лилии на ее могилу. Однако, новый парадокс Фриша – оправданный Шаад вдруг начинает чувствовать себя виноватым в смерти жены, в трагедии ее одиночества, толкнувшего ее к алкоголю и странным знакомствам. Он субъективно чувствует себя подлинным убийцей, виноватым в смерти Розалинды, подлинной Синей Бородой.

Интересный авторский прием, характерный для Фриша, – повесть построена в виде внутреннего монолога героя. По сути – это дневник, дневник, редуцированный эмоциональной неразвитостью Шаада, превращенный в своеобразный протокол происходящих с ним событий.

Внутренняя логика прозрения героя приводит его к парадоксальному обращению в полицию с признанием в преступлении, которое он доказательно не совершал. После его отклонения Шаад совершает попытку самоубийства. Она закончилась неудачей. Врачи спасли его жизнь. Повесть заканчивается вопросами следователя, которые остаются без ответа. Они весьма символичны как и молчание героя:

- Мы не понимаем, господин Шаад, что вы хотите сказать.

-

- Почему вы сделали это признание?

-

- Вас мучают боли. [5, с.382]

Герой, которого социум сначала заклеил клеймом убийцы – Синей Бороды, а потом отказал в наказании, которого требовала его проснувшаяся душа, пытается сам наказать себя за несовершенное им убийство. Комплекс вины, груз ответственности за судьбу и смерть оставленной им жены оказывается непомерным и несовместимым с жизнью. Его мучает боль.

В постмодернистской интерпретации мифа о Синей Бороде центральный образ радикально трансформирован: он не только и не столько убийца и мучитель, сколько страдающая от неизбежного комплекса вины жертва.

В сказке Перро злодей наказан в финале силами добра – заколот братьями героини, - в финале повести Фриша герой, полно-

стью оправданный судом, казнит себя сам, приговаривая если не к тюрьме, то к смерти. Синяя Борода в версии Фриша не убивал своей жены, но обречен на вечную вину за несовершенные действия – любви, заботы, сочувствия.

Герой Перро – исключителен, герой Фриша – предельно зауряден, обычен, и как обычный человек страдает в отсутствии любви, в ситуации предельной эмоциональной холодности, социального разобщения и отчуждения.

К фришевской концепции образа близка другая немецкоязычная версия образа, представленная в драме известного современного немецкого драматурга Деа Лоэр «Синяя Борода – надежда женщин» (1997). Ее проблематика воплощает социальную отчужденность, непреодолимое равнодушие, неспособность современного мужчины к привязанностям и сильным чувствам. В пьесе очевиден гендерный аспект, исследуются психологические проблемы современных мужчин и женщин, однако, главная тема пьесы – слабость и уязвимость современного индивидуализма, атрофия чувствительности, неспособность сосредоточиться на ком-нибудь кроме себя самого.

Постмодернизм создает новую трактовку мифа, разрушая его традиционное понимание как древнего сказания, освященного незыблемой культурной традицией, фиксирующего картину мира как гармоничного универсума, по сути «десакрализируя» его окончательно в духе постмодернистской интертекстуальной игры.

Библиография

1. ПЕРРО, Шарль (1991) – *Синяя Борода / Французская литературная сказка XVII-XVIII веков*, Москва, ХЛ, 383 с.
2. ЗУЕВА Т.В. (2003) – *Сказка / Литературная энциклопедия терминов и понятий*, Москва, НПК «Интелвак» 1600 стб.
3. КАРТЕР, Анджела (2005) – *Кровавая комната*, Москва, Эксмо, 120 с.
4. НОТОМБ, Амели (2013) – *Синяя Борода*, Москва, Иностранка, 160 с.
5. ФРИШ, Макс (1991) – *Синяя Борода*, Москва, ХЛ, 557 с.

CUPRINS

Diana GRADU	
BEAUTÉ DE L'ESPRIT, VERTU DE L'ACTION. LA CULTURE FRANÇAISE, UNE CULTURE EUROPÉENNE	7
Olesea BODEAN-VOZIAN	
A BRIEF OVERVIEW OF THE MANNER-OF-MOTION VERBS IN "THE GRUFFALO" AND IN ITS ROMANIAN TRANSLATION	24
Liliana BOTNARI	
ABORDAREA LIMBAJELOR SPECIALIZATE PRIN PRISMA VARIAȚIEI DIASTRATICE A LIMBII.....	33
Svetlana CORCODEL	
COLOURS FROM CULTURAL PERSPECTIVE	43
Emilia TARABURCA	
CURENTELE ARTISTICE DIN SECOLUL AL XIX-LEA: INTERACȚIUNI ȘI DIFERENȚE.....	50
Svetlana CALARAȘ	
DEZAMBIGUIZAREA CONTEXTUALĂ A TERMENILOR EDITORIAL-POLIGRAFICI.....	60
Dimitria CAMEN	
DISCURSUL ÎN MEDIA ȘI ACTUL DE COMUNICARE	73
Mihaela TOMA	
EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI CERINȚELE PIEȚEI MUNCII PENTRU TINERII CU DIZABILITĂȚI	81
Ina IONAȘCU	
EDUCAȚIA PERMANENTĂ- PREMISĂ ȘI REZULTAT AL SOCIETĂȚII CUNOAȘTERII.....	87
Gabriela ȘAGANEAN	
EUFEMISMUL – COMPONENTĂ INDISPENSABILĂ A LIMBAJULUI POLITIC	98
Ana GHEORGHITĂ	
IMPACTUL PSIHOEMOȚIONAL ȘI ARTISTIC AL SIMBOLULUI CROMATIC	106
Nicoleta DOBRIN	
IMPORTANȚA LECTURII ÎN INSTRUIREA ȘI EDUCAREA ELEVILOR LA CLASELE PRIMARE.....	114

Rovena VORA	
INTEGRATING AUTHENTIC MATERIALS AND LANGUAGE SKILLS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP).....	121
Alvakili NOHA	
INTEGRATION POLICY IN EDUCATION SYSTEM (<i>The Israeli minorities study</i>)	129
Carolina DODU-SAVCA	
INTERCULTURALITY AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION. IS SILENCE A REALIA ELEMENT?	142
Mariana BUZEA	
MOTIVAȚIA CA FACTOR DETERMINANT ÎN PROCESUL DE PREDARE- ÎNVĂȚARE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE	152
Tatiana CIOCOI	
<i>ISTORIA</i> ELSEI MORANTE: O VIZIUNE FEMININĂ ASUPRA RÎZBOIULUI	159
Steluța POSTOVANU, Vitalina BAHNEANU	
LES FINALITÉS DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE.....	171
Eugenia MINCU	
LIMBAJUL MEDICAL: DIDACTICA DEONTOLOGICĂ.....	179
Diana CHIBAC	
METODE ȘI PROCEDEE UTILIZATE ÎN STUDIAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE	186
Tatiana ORNOVEȚCHII	
MOTIVAȚIA PENTRU ALEGEREA DOMENIULUI PROFESIONAL	195
Oxana BASHIROV	
ONLINE LEARNING DURING PANDEMIC: MAINTAINING STUDENT MOTIVATION IN A REMOTE TEACHING CONTEXT.....	201
Genoveca CONSTANTIN	
MULTIDIMENSIONALITATEA PROIECTARII CURRICULARE	208
Angela GRĂDINARU	
O INCURSIUNE ÎN ISTORIA TRADUCERII AUDIOVIZUALE ..	216
Ion GUȚU	
PARTICULARITĂȚILE STRATEGIILOR MANIPULATIVE ÎN DISCURSUL POLITIC AMERICAN.....	236

Mariana NIȚA	
POINTS TO CONSIDER WHEN BUILDING UP AN EFFECTIVE COMMUNICATION ENVIRONMENT	250
Parascovia CAZACU	
PRAGMATIC APPROACH ON TRANSLATING TOURISTIC TEXTS.....	259
Silvia BRANIȘTE, Tatiana GUȘANU	
PROIECT EDUCAȚIONAL CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ „LIMBILE STRAINE – PUNȚI SPRE OPORTUNITAȚI DE CARIERĂ!”	270
Irina GÎNCU	
QUALITY FRAMEWORK OF ACADEMIC COURSES	279
Fjoralba DADO	
QUELQUES LIGNES DE CONDUITE POUR LA TRADUCTION FRANÇAIS-ALBANAIS DES CONSTRUCTIONS ABSOLUES...288	
Stela Rodica BACIU	
REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE COMUNICĂRII ORALE ÎN LIMBA ROMÂNĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE	299
Eglantina GISHTI	
SITUATION DE PRODUCTION ÉCRITE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE	307
Daniela PASCARU	
SOCIOCOGNITIVE CONFLICT REGULATION: HOW TO MAKE SENSE OF DIVERGING IDEAS.....	314
Lia BUTUCEL	
TERMINOLOGIA ÎN DOMENIUL TURISMULUI. ISTORIC ȘI APLICATIVITATE TOURISM TERMINOLOGY. HISTORY AND USE	323
Ina VOLOȘCIUC	
THE DYNAMICS OF CORONEOLOGISMS	333
Corina PANCO	
THE USE OF VIRTUAL PLATFORMS AND TECHNIQUES AS EDUCATIONAL MATERIALS IN LANGUAGE SKILLS ACQUISITION.....	344
Angela TULEI	
TIPS ON HOW TO TEACH POETRY “IF” by Joseph Rudyard Kipling	349
Natalia SPORÎS	
«СИНЯЯ БОРОДА»: СРЕДНЕВЕКОВЫЙ МИФ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА.....	360

*CONFERINȚA NAȚIONALĂ
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ
ONLINE*

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

EDIȚIA a V-a

în data de 13-14 mai 2022, USM, Chișinău, str. A. Mateevici, 60 A

Asistență computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar 2022. Formatul 60 x 84 ¹/₁₆

Coli de tipar 23,5. Coli editoriale 19,0.

Comanda. Tirajul ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009